



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Bureau multipays de
l'UNESCO pour le
Maghreb, Rabat



CATTEDRA UNESCO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Chaire UNESCO
Droits de l'Homme
et Ethique de la Coopération Internationale
Université de Bergame



ISESCO
Organisation islamique
pour l'Éducation, les
Sciences et la Culture

Education, Diversité et Cohésion Sociale en Méditerranée Occidentale

Education, diversité et cohésion sociale

en Méditerranée occidentale

Sobhi Tawil, Abdeljalil Akkari, et Bouthaina Azami

Editeurs

Les résultats des six études nationales présentées dans cet ouvrage n'engagent que leurs auteurs, et non pas la Chaire UNESCO Droits de l'homme et éthique de la coopération internationale de l'Université de Berghame, l'ISESCO, ou l'UNESCO.

Ce projet a bénéficié du soutien financier généreux du gouvernement italien

Editeurs : Sobhi Tawil, Abdeljalil Akkari et Bouthaina Azami

Avec la collaboration de Rajae Yacoubi, Bouchra Boufettal, Beatriz Gomez et Hanen Aïdoudi

© UNESCO, Bureau multipays de Rabat, 2010.

35, Avenue du 16 novembre
1777 Agdal, Rabat, Maroc.

Dépôt légal : 2010 MO 1313

ISBN : 978-9954-8068-5-2

Préface

La diversité culturelle constitue une caractéristique essentielle des différentes sociétés de la région de la Méditerranée occidentale où une multitude de traditions religieuses et culturelles se sont côtoyées et réciproquement influencées, créant ainsi une mosaïque sociale particulièrement intéressante.

Or, la diversité, source de créativité et d'enrichissement culturel, peut aussi amener à renforcer les tensions sociales et creuser les divisions, menaçant ainsi la cohésion sociale à l'intérieur des sociétés comme entre les pays de la région. En effet, des événements récents ont attiré l'attention sur des tensions sociales et politiques liées à l'identité et à la cohésion sociale dans un contexte de mondialisation, d'accroissement des disparités des niveaux de développement économique entre les deux rives de la Méditerranée occidentale et de diversification grandissante des flux migratoires, contexte trop souvent marqué, par ailleurs, par une exacerbation du phénomène de l'exclusion sociale, de la montée de la xénophobie et de l'extrémisme religieux.

Conscients de l'importance de la contribution essentielle de l'éducation pour promouvoir un dialogue interculturel axé sur les principes d'équité, de justice, et de respect de la dignité et de la diversité culturelle, la Chaire UNESCO *Droits de l'homme et éthique de la coopération internationale* de l'Université de Bergame, le Bureau multipays de l'UNESCO à Rabat, et l'ISESCO ont conjointement lancé, en 2007, le projet *Education, diversité et cohésion sociale en Méditerranée occidentale*.

Le projet s'inscrit dans une dynamique de recherche, de dialogue et d'action, renforçant ainsi les efforts de chacun des trois partenaires visant à promouvoir la culture de la justice et de la paix. Cette recherche propose de nouveaux éclairages sur le rôle des systèmes éducatifs nationaux dans la promotion du respect de la diversité et le renforcement de la cohésion sociale, et esquisse des pistes d'action et de coopération.

Nous formons le vœu que cet ouvrage commun, fruit des travaux de recherche se rapportant au projet, puisse contribuer à la promotion du respect de la diversité et de la cohésion sociale en Méditerranée occidentale.

Avant propos

Cet ouvrage découle du projet *Education, Diversité et Cohésion Sociale en Méditerranée Occidentale* (2007-09) mené conjointement par le Bureau multipays de l'UNESCO à Rabat, la Chaire UNESCO Droits de l'homme et éthique de la coopération internationale à l'Université de Bergame, et l'ISESCO. Un comité de pilotage réunissant des représentants des trois institutions a défini, suivi et validé chacune des étapes du projet¹.

L'objectif général du projet était de renforcer le dialogue et la coopération - tant interculturels qu'internationaux - entre chercheurs et professionnels de l'éducation dans les six pays de la Méditerranée Occidentale à travers la recherche-action commune portant sur le rôle des systèmes éducatifs nationaux dans la promotion du respect de la diversité et le renforcement de la cohésion sociale.

Les objectifs spécifiques assignés au projet étaient (1) de développer un cadre analytique commun permettant d'évaluer la capacité des systèmes éducatifs à répondre aux défis qui se posent à la cohésion sociale en termes de gestion de la diversité ; (2) d'analyser la relation entre systèmes éducatifs, diversité et cohésion sociale dans chacun des six pays participant au projet ; (3) d'identifier les perspectives des principaux acteurs sur le terrain (enseignants, formateurs, inspecteurs, étudiants, élèves et parents) quant aux défis qui se posent à la gestion de la diversité sociale et culturelle et au rôle potentiel de l'éducation en vue de renforcer la cohésion sociale ; et, enfin, (4) de formuler des recommandations pour une coopération accrue entre éducateurs de la région de la Méditerranée Occidentale.

Sur la base d'une démarche participative d'échange entre six groupes de recherche en Algérie, en Espagne, en France, en Italie, au Maroc et en Tunisie, les réflexions et les analyses présentées ici se veulent le fruit d'un processus commun

¹ Le Comité de pilotage se composait de : M. Felice Rizzi et Mme Stefania Gandolfi de la Chaire UNESCO Droits de l'homme et éthique de la coopération internationale de l'Université de Bergame, M. Seydou Cissé de l'ISESCO, ainsi que de M. Philippe Quéau et M. Sobhi Tawil du Bureau multipays de l'UNESCO à Rabat.

de construction de sens. En effet, le projet se donnait également pour objectif de promouvoir un dialogue international et interculturel car le dialogue *réel* naît de « la considération égalitaire de la dignité des cultures et de leurs capacités d'inspiration et d'enrichissement mutuelles. »² Le projet a donc été conçu pour être comparatif de nature, l'une des manières les plus efficaces pour entreprendre une évaluation critique des pratiques éducatives dans un contexte donné consistant dans la promotion de l'observation d'autres contextes théoriques et concrets. Commencer par une approche et une analyse nationales est capital pour situer chacun des six contextes du projet et mieux comprendre les défis qui se posent à l'ensemble de la région.

En effet, l'analyse de ces études nationales dans une perspective comparée a permis des apprentissages interculturels multiples qui constituent l'un des résultats les plus marquants de ce projet étendu sur deux ans d'échanges fructueux. Plus d'une vingtaine de chercheurs provenant des six pays de la Méditerranée occidentale ont eu des échanges réguliers et ont appris à travailler ensemble, à se connaître et à pénétrer les contextes politiques et culturels d'autres pays et systèmes éducatifs. Chaque participant au projet a enrichi ces échanges interculturels de sa propre trajectoire personnelle et professionnelle. Si le français a été utilisé comme langue de travail par l'équipe du projet et comme langue de communication entre toutes les équipes, ces dernières ont cependant utilisé d'autres langues de travail, à savoir l'arabe, le catalan, et l'italien. Cette richesse linguistique a permis d'examiner l'usage particulier que fait chaque langue de travail des concepts utilisés dans le cadre du projet. La provenance disciplinaire diversifiée des chercheurs (droit, économie, sciences de l'éducation, anthropologie, psychologie, etc.) a obligé chaque équipe à s'ouvrir à des concepts non familiers, permettant ainsi une décentration disciplinaire toujours utile dans un projet international de recherche.

Cet ouvrage expose donc les principaux résultats du projet *Education, Diversité et Cohésion Sociale en Méditerranée Occidentale* en présentant les études des six équipes nationales portant sur l'Algérie, la Catalogne, la France, l'Italie, le Maroc

² Document de travail de la conférence internationale « Encourager le dialogue entre les cultures et les civilisations par des initiatives concrètes et durables », (Rabat, 14-16 juin 2005), organisée conjointement par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), l'Organisation de la conférence islamique (OIC), l'Organisation islamique pour l'éducation, la science et la culture (ISESCO), l'Organisation de la ligue arabe pour l'éducation, la culture et la science (ALECSO), le Centre danois pour la culture et le développement (DCCO, Copenhague), et La Fondation euro-méditerranéenne Anna Lindh pour le dialogue entre les cultures (Alexandrie, Egypte).

et la Tunisie. Ces études nationales sont précédées à la fois par une réflexion plus générale sur la question des cultures et des dispositifs socio-éducatifs et la recherche d'équilibres entre diversités et stratégies d'homogénéisation, ainsi que par une analyse comparative permettant de situer les enjeux éducatifs liés à la cohésion sociale dans les sociétés de la Méditerranée occidentale dans un contexte de mondialisation.

Sobhi Tawil

Programme Education
Bureau multipays de l'UNESCO
Rabat, Maroc

SOMMAIRE

Chapitre 1

Cultures et dispositifs socio-éducatifs :

Entre diversités et stratégies d'homogénéisation 11

M. Lahlou

Chapitre 2

Education, diversité et cohésion sociale

en Méditerranée occidentale. 31

A. Akkari et S. Tawil

Chapitre 3

Education à la citoyenneté et cohésion sociale en Algérie 61

Y. Ferfera, T. Mekideche, N. Mekideche et H. Ziour

Chapitre 4

Jeunesses diverses dans une ville diverse :

Le cas de Badalona en Catalogne 103

M. A. Essomba, S. Laouaji El Gharbi et R. Crespo

Chapitre 5

Education, diversité et cohésion sociale en France 141

N. Bernard, E. Bogalska-Martin, J-C. Froment, E. Guilalot,

M. Lopez, O. Navarro et J. Sayah

Chapitre 6

Repenser la diversité en Italie :

De l'intégration scolaire à l'éducation interculturelle 181

M. Brunelli, S. Gandolfi, S. Mosca et F. Casciato

Chapitre 7

Education et changements socioculturels au Maroc :

La cohésion sociale par l'éducation à la citoyenneté 219

A. El Ouazzani, M. Mellouk, M. Zouiten,
M. Hassani Idrissi et C. Akki

Chapitre 8

Education, diversité et cohésion sociale en Tunisie 271

N. Ayed, A. Hamami, A. Mainsi, M. Metoui, A. Chaabane,
A. Lroui, H. Helalli et S. ben Khalifa

Chapitre 1

Cultures et dispositifs socio-éducatifs : Entre diversités et stratégies d'homogénéisation

Mohamed Lahlou

Professeur des Universités d'Alger et de Lyon

Les objectifs qui ont entouré les différentes études initiées autour du projet « Education, diversité et cohésion sociale en Méditerranée Occidentale » ont inspiré, d'une part, la mise en rapport des diversités culturelles et des dispositifs socio-éducatifs et, d'autre part, les phénomènes d'homogénéisation et d'hétérogénéité qui composent la réalité des contextes et les objectifs visés dans la construction d'espaces communs. Le mot « culture » constitue actuellement le point de départ de nombreuses analyses et préoccupations qui touchent les questions humaines dans les différents pays du Monde; il traverse l'ensemble des travaux et réflexions qui ont marqué l'évolution des projets d'étude et se retrouve, plus particulièrement, au centre de la trame constitutive des identités élaborées à partir de la représentation de l'espace de la Méditerranée Occidentale. Il s'agit d'un concept qui joue une fonction de compréhension des divergences et convergences des systèmes éducatifs en présence et de l'interprétation des processus de construction des identités.

1. Espace méditerranéen entre homogénéités et hétérogénéités

La préoccupation principale des travaux de recherche est de voir comment décrire et articuler entre eux les deux concepts antagonistes d'hétérogénéité et d'homogénéité. Ce sont eux qui interpellent le chercheur aussi bien au niveau théorique qu'aux niveaux méthodologique et pratique. La première observation importante à faire est que ces deux concepts s'alimentent mutuellement; ainsi, si l'hétérogénéité relève plus du réel et l'homogénéité du désir, elles n'en sont pas moins solidaires parce qu'il n'y aurait aucune possibilité pour l'une de se réaliser sans qu'elle ne puisse s'appuyer sur l'autre. Lorsqu'on évoque ces deux concepts, on est amené à s'interroger sur l'état et l'avenir de la Méditerranée Occidentale, devenue une scène autour de laquelle les multiples hétérogénéités qui la constituent éprouvent le besoin de s'organiser en des homogénéités multiples et complexes à découvrir ou à reconstruire.

Les contours de la géographie sont, certainement, pour quelque chose dans les facteurs qui ont donné une première organisation homogène à cet espace de la Méditerranée Occidentale qui regroupe équitablement, comme par hasard, trois pays européens et trois pays africains. Il s'agit, cependant, d'un espace maritime qui

ne présente pas les mêmes signes de continuité et de consistance qu'un espace terrestre et qui expliquerait probablement, à lui seul, que l'hétérogénéité Nord-Sud prenne autant de signification que les homogénéités observées à la fois sur l'une et l'autre rive de la Méditerranée.

Cette dualité « homogénéité-hétérogénéité » mérite une grande attention si l'on veut saisir le sens et la portée de l'espace partagé entre ces pays. Le terme d'espace lui-même ne peut être observé comme le simple reflet d'une « matérialité physique », mais doit être interprété comme porteur d'une symbolique qui s'adresse à l'imaginaire des Hommes et décide de la réalité de leurs représentations. Depuis les légions romaines et les cavaliers de Tarek, l'Histoire est jalonnée d'épisodes qui ont constitué un imaginaire commun et associé les populations du Nord à celles du Sud dans des rapports qui furent souvent faits d'inégalités et de dominations. Toutes ces relations ont laissé des traces mnésiques qui ont traversé le temps et les générations mais n'ont pas, pour autant, empêché d'incessants mouvements de populations à l'origine d'une structuration complexe des rapports humains et d'une construction d'altérités multiples. En analysant ces rapports et ces altérités, il est possible d'accéder à une intelligibilité des phénomènes de résistance à la différence et aux voies d'ouverture à tracer dans chacune des sociétés en présence.

Au-delà des effets induits par les événements de l'Histoire, ce qui, cependant, agite les sociétés méditerranéennes, ce sont les turbulences actuelles avec leurs déséquilibres économiques, sociopolitiques et démographiques. Les analyses et interprétations suivent les mémoires du passé et les expériences du moment. Sont privilégiés, d'un côté, le regard porté sur le fondamentalisme religieux et, de l'autre, les restrictions à la libre circulation des personnes. Ces contradictions observées souvent sur le registre de la conflictualité déséquilibrent de l'intérieur les différentes sociétés en même temps qu'elles dérèglent les rapports entre les différents pays.

Quelles réponses apporter face à une telle situation pour pouvoir créer en Méditerranée Occidentale un espace de compréhension et de solidarité? L'interrogation primordiale qui se pose dès lors est de voir comment les inscriptions de l'Histoire et les passions vécues au quotidien vont constituer des éléments d'appréhension et de compréhension des problèmes à solutionner ou un alibi d'immobilisme face aux tensions à résoudre. Ces mêmes données peuvent, cependant aussi, produire un terrain d'expression de convergences d'intentionnalités humanistes, d'un traitement solidaire du co-développement et d'une vision politique commune de l'avenir.

Pour que les lieux de divergence et de convergence apparaissent avec une lisibilité beaucoup plus nette, il semble essentiel de tenir compte :

- dans un premier temps, des diversités culturelles, économiques et démographiques qui créent des inégalités majeures entre les différentes sociétés en présence ;
- dans un deuxième temps, des déséquilibres sociaux internes à chaque société et qui nécessitent que l'on remette de la cohésion là où le désordre social crée des occasions de rupture du lien social;
- dans un troisième temps enfin, des espérances dont peuvent être porteurs des systèmes éducatifs destinés à produire les savoirs indispensables au développement et à pacifier les relations humaines.

Entre le Nord et le Sud de la Méditerranée, les contradictions qui ont traversé cet espace géopolitique et les imaginaires collectifs qu'il a produits, de part et d'autre, ont induit, dans le domaine du sacré et, par contagion, dans celui du quotidien, des modèles de pensée différents pour percevoir et reconstruire le Monde. Compte tenu de cela et afin de réaliser les nécessaires convergences, il est utile que des réajustements soient réfléchis de telle manière que l'on puisse apurer la situation des antagonismes et consolider un espace de co-opération mutuelle au sein duquel seront développés des dispositifs concrets d'homogénéisation entre les différents systèmes en présence.

2. Diversités et systèmes de catégorisation

Outre ce premier niveau d'hétérogénéité entre le Nord et le Sud, d'autres variabilités créent, à leur manière, des systèmes de catégorisation, d'une part entre les trois pays du Nord et, d'autre part, entre les trois pays du Sud.

Ainsi, il est habituel de décrire le nord de la Méditerranée à partir de l'appartenance au monde latin et à la religion chrétienne, du sentiment européen et de la conscience de l'unité européenne qui ont, depuis, peu ou prou, eu raison des tensions anciennes entre l'Italie, l'Espagne et la France. Ils ont produit une homogénéité apparente qui ne résout pourtant pas l'existence d'hétérogénéités spécifiques à chaque société et qui concernent, notamment, le fonctionnement des institutions - tels que les problèmes de régionalisation -, les échelles de valeurs - en particulier, les codes respectifs de la famille - et le traitement des questions culturelles et linguistiques - dont le statut officiel des langues régionales -.

De même, les origines berbères communes de l'Algérie, du Maroc et de la Tunisie, tout comme le patrimoine arabo-musulman qu'ils ont hérité et partagé en ont, certes, fait un espace humainement solidaire et potentiellement convergent sur le plan politique. Cependant, pour ces trois pays les questions du rapport au pouvoir

- le fonctionnement démocratique des institutions -, la conception des équilibres économiques et sociaux - les modèles de développement et de gestion des inégalités sociales - et le règlement des questions culturelles - reconnaissance de la langue et de la culture berbères -, révèlent des hétérogénéités significatives.

Une première analyse globale de ces réalités respectives montre qu'au Nord comme au Sud, les contours des homogénéités et des hétérogénéités semblent suivre des logiques identiques. C'est ce qui crée des similitudes entre ces configurations sociétales, mais elles passent régulièrement inaperçues parce que les observations faites s'appuient sur des grilles de lecture et d'interprétation différentes. Ainsi, entre toutes les sociétés méditerranéennes, existent des variabilités qui sont autant de signes de différenciation.

Ce sont, pourtant et paradoxalement, les discontinuités internes aux différents pays qui créent des continuités entre eux. En effet, les chevauchements des frontières par des cultures communes ou partagées atténuent les fractures brutales. On a donc affaire à des « continuités-discontinuités » qui indiquent la possibilité de construire des homogénéités qui n'ont pu se réaliser spontanément. Il peut s'agir d'utopies, mais combien de fois les Hommes ont transformé en réalité ce que l'on considèrerait comme des utopies ! C'est ainsi que, tout au long de l'Histoire universelle, les groupes humains ont réussi à redessiner les géographies afin de réduire les distances entre les Hommes et de rapprocher les cultures entre elles. Les désirs et volontés qui ont creusé les canaux de Suez et de Panama et les tunnels du Mont-Blanc et de la Manche ont initié, par analogie, les possibles tunnels et ponts entre les deux rives de la Méditerranée.

En attendant que les besoins géopolitiques rejoignent ces probables utopies, ce sont les migrations visibles - imposées, acceptées ou refoulées - qui constituent symboliquement le fragile pont humain entre les deux rives de la Méditerranée. C'est à travers elles que les interrogations d'ici répondent aux interprétations de là-bas, qu'aux rêves et frustrations des uns répondent les inquiétudes et fantasmes des autres, qu'à la logique institutionnelle répond la raison émotionnelle. Au cœur de ces vécus et ressentis, se trouve la personne humaine qui vit et subit le face à face entre justice et injustice, entre droits de l'Homme et droits des Etats. C'est dire tout l'écart qui sépare l'évaluation statistique des institutions et le regard émotionnel des individus et de leurs communautés d'appartenance.

Observer les réalités telles qu'elles s'expriment offre la possibilité d'ouvrir des perspectives nouvelles de lecture et de compréhension des problèmes qui exigent de composer à la fois avec la visibilité d'une hétérogénéité Nord-Sud et la visibilité d'une homogénéité entre, d'un côté, les sociétés du Nord et, de l'autre côté, celles

du Sud. De ce double point de vue, les sociétés qui entourent la Méditerranée Occidentale sont confrontées à des équations identiques; et c'est ce qui fait, paradoxalement, le besoin d'unité de cet espace de partage et fonde les prémisses de cette unité.

Il reste cependant, pour les analystes et les chercheurs, que les critères qui servent à élaborer les comparaisons ne sont pas totalement superposables : si, d'un côté, on ne voit que les diversités produites par les différences venues d'ailleurs (celles produites par les phénomènes migratoires), on observe beaucoup plus, de l'autre côté, les différenciations internes aux sociétés (celles que représentent les minorités nationales). Il s'agit de regards inégaux qui ne peuvent que résister aux approches comparatives.

3. Divergences et convergences des systèmes éducatifs

Il s'agit, pour un projet de cette envergure, d'étudier les effets des politiques éducatives sur les niveaux de cohésion sociale obtenus dans les différents pays de l'espace de la Méditerranée Occidentale. Une telle recherche nécessite, d'abord, que l'on définisse les concepts sollicités et que l'on précise les aspects méthodologiques qui rendront possibles des approches comparatives efficaces.

Il est à remarquer d'abord que les comparaisons entre systèmes éducatifs ne peuvent se suffire d'une photographie instantanée ; elles ont besoin d'être traitées à partir des dynamiques historiques qui ont influencé l'orientation des systèmes éducatifs eux-mêmes. Pour bien appréhender les réalités, il faut souligner que, durant les années 60, alors que les systèmes éducatifs des pays du Nord procédaient à des réajustements qualitatifs, ceux des pays du Sud se fixaient comme but essentiel le principe de la généralisation de l'enseignement et la construction des structures pédagogiques destinées à atteindre des objectifs à la fois qualitatifs et quantitatifs. Ces faits ne sont pas négligeables et il faut en tenir compte pour l'élaboration de critères adaptés aux approches comparatives : il a fallu, ainsi, environ deux générations aux pays du Maghreb pour passer de la formation sur le tas et accélérée des maîtres, à un dispositif en adéquation « relative » avec les exigences d'un système moderne d'éducation. Les progrès enregistrés depuis ne signifient pas, pour autant, que les rapports pédagogiques maîtres-élèves aient atteint des équilibres de même nature des deux côtés de la Méditerranée, tant en ce qui concerne les philosophies fondatrices de chaque système que les articulations didactiques opérées entre, d'une part, l'accès aux savoirs fondamentaux et, d'autre part, la maîtrise des savoir-faire.

La question des savoirs à transmettre constitue, plus particulièrement, un terrain de divergence implicite dans lequel sont éludés, très souvent, les interférences exercées par les idéologies dominantes sur les multiples lieux de la pratique éducative. Or, c'est à ce niveau que s'édifie une des divergences les plus importantes entre les différents pays, concernant notamment la question de la hiérarchisation et de la fonction des divers savoirs que l'élève doit acquérir pour assurer son épanouissement personnel et sa socialisation.

Toutes les observations confirment qu'aussi bien les établissements scolaires du Nord que ceux du Sud sont soumis à des stratégies visant à construire des sociétés en conformité avec les idéologies dominantes du moment. Les questions de la démocratie, des droits de l'Homme ou de la laïcité, notamment, se posent en des termes différents au Nord et au Sud, mais également avec des nuances non négligeables, tant entre les pays du Nord qu'entre les pays du Sud. Il existe, en effet, dans tous les pays, des courants idéologiques différents et opposés mais qui n'induisent pas les mêmes types de contradictions sociopolitiques et n'affectent pas de la même manière le fonctionnement des sociétés, ni celui des systèmes éducatifs contraints à des pensées discursives plus ou moins libres ou plus ou moins bridées. De ce point de vue, la formation à l'esprit critique, à la citoyenneté et à l'ouverture sur l'unité et la diversité de l'Humain constitue un terrain de « fragmentation » autour duquel les discussions se déroulent régulièrement dans un climat de crispation et de tension. C'est sur ce terrain donc que peuvent apparaître et être envisagées, entre les différents pays, des formes de co-opération pour gérer les contradictions et les conflits, en recherchant des réponses qui relativisent les différences entre les systèmes au profit de la compréhension des logiques sociétales internes à chaque système.

C'est par un processus de sériation des problèmes rencontrés qu'on peut faire apparaître la complexité des démarches à entreprendre. Parmi celles-ci, nous insisterons sur les plus importantes, à savoir celles qui méritent d'être prises en charge prioritairement :

- Premièrement, une attitude partagée à l'égard des processus d'apprentissage et du statut des apprenants en tant que citoyens d'un pays et membres de la communauté universelle ne peut que faire consensus. Tous les courants de la psychologie ont, en effet, reconnu l'universalité du psychisme humain et de ses possibilités d'apprentissage et d'intériorisation des savoirs. Comme la cohésion au sein d'une société implique que l'on forme un citoyen capable de vivre en harmonie avec et dans sa société d'appartenance, l'accélération des savoirs scientifiques et la circulation planétaire des idées exigent également l'éducation à l'intégration dans la communauté universelle.

- Deuxièmement, une harmonisation des objectifs des différents systèmes, à partir d'une mise en commun des innovations pédagogiques et d'un échange de compétences et d'expériences, constitue un défi qui a besoin, pour tous, de moyens adéquats et du partage des ressources qu'offrent les niveaux de développement culturels, économiques et sociaux.
- Troisièmement, une réflexion dépassionnée sur les contenus pédagogiques et la transmission des savoirs destinés, d'une part, à comprendre le Monde et ayant, d'autre part, vocation de construire le Monde, reste à entreprendre et à être mise en œuvre entre les différents pays. C'est sur ce dernier point que les intentionnalités sont mises à l'épreuve des terrains, de leurs contraintes et de leurs crispations respectives.

Il s'agit là d'autant de problèmes que de défis à affronter pour créer autour de la Méditerranée Occidentale un espace humainement pacifié, économiquement développé, et socialement cohérent. Les systèmes éducatifs y contribueront en acceptant un véritable partage des savoirs et une communication interculturelle dépouillée des stéréotypes et des regards fantasmés. Les débats partisans qui, en Europe, ignorent chaque jour un peu plus l'esprit de tolérance à l'égard des populations immigrées et, en particulier, à l'égard des Maghrébins et de l'Islam, interpellent chaque espace éducatif afin qu'il apporte à la question culturelle des réponses dépouillées de toutes les incompréhensions, stigmatisations et conflictualités. Les écoles des pays du Maghreb auront également, pour elles et malgré un contexte extrêmement complexe et troublé, à s'ouvrir sur les diversités culturelles et sur l'universel sans y voir ni une perversion, ni le risque de rupture d'un lien social déjà fragilisé.

4. Des réalités culturelles entre passé et passif

Depuis la fin du XX^{ème} siècle, la culture est devenue le point de fixation des rivalités et des conflictualités qui opposent les groupes humains, les Nations entre elles, et jusqu'à une partie du Monde contre l'autre. Les langages saisis dans la quotidienneté comme les discours des professionnels de la politique s'organisent autour des diversités culturelles pour, tantôt, relativiser la réalité et, tantôt mais plus fréquemment, conforter les stéréotypes qui fondent les discriminations et les exclusions.

Les cultures nées dans un pays donné - cultures indigènes - ou les cultures venues d'ailleurs - cultures immigrées - sont soumises au sort que leur réservent une reconnaissance affichée ou une négation sourde. C'est ainsi que certaines nations se sont construites sur une unité marquée par le besoin d'uniformisation ; et, de ce

point de vue, la convergence est presque entière entre les pays méditerranéens. L'Algérie et le Maroc ont récemment montré une lucidité politique à l'égard de leurs propres langues nationales ; l'Algérie a affiché les origines berbères de son peuple et élevé constitutionnellement la langue amazigh au rang de langue nationale. Pour l'Italie et l'Espagne, les contextes historiques et sociologiques différents ont rendu possible la reconnaissance réelle ou virtuelle des langues régionales. La France vient de se dépouiller de son excès de jacobinisme en reconnaissant, à partir de l'attachement symbolique aux « terroirs », les langues de France. Il reste probablement encore aux berbérophones de Tunisie d'être l'objet d'attention pour homogénéiser les politiques linguistique et culturelle au Maghreb.

De ce point de vue, nous voyons bien que, sans être parfaite, il existe une certaine homogénéité de fait entre les pays méditerranéens, même s'il faut en relativiser les intentionnalités visées au regard des réalités et de leurs interprétations. Il y a, d'une part, une intention évidente de maintenir la primauté d'une langue dominante qui fonderait la prééminence d'une unité centralisée et, d'autre part, une pensée raisonnée qui accepterait la réalité de la pluralité linguistique afin de maintenir une certaine cohésion nationale.

Ce premier constat n'achèverait point la question culturelle si on ne devait réduire celle-ci qu'au traitement des langues nationales et régionales. Encore faut-il donner sa place à ce qui se construit au sein de l'Ecole en tant que lieu privilégié des identifications et d'assimilation des modèles élaborés institutionnellement. Il faut noter à ce propos que le bilinguisme scolaire qui accorde une place importante à une langue étrangère constitue de toute évidence une réalité bien plus ancrée dans les pays du Maghreb que dans les pays européens. Même si seule la langue française a le privilège de la bilingualité en Algérie, au Maroc et en Tunisie, il n'en reste pas moins que seuls ces pays, dans l'espace de la Méditerranée Occidentale, ont parcouru - quelles qu'en soient les circonstances et les motivations - un chemin non négligeable vers le plurilinguisme et un partage des cultures. Il appartient dès lors, malgré tous les préjugés et résistances qui frappent les langues et cultures du Sud, aux pays du Nord de tenter le principe de réciprocité. Pour cela il faut non seulement la volonté politique des gouvernants mais aussi la dynamique d'une socio-culture de partage aménagée en vue de faire émerger, au sein des sociétés, les besoins de compréhension de l'Autre.

Ce qui oppose profondément le Nord et le Sud relève des traces culturelles laissées, dans chacune des sociétés, par les différents flux migratoires qu'a connus la région. Les migrations françaises, espagnoles et italiennes qui ont accompagné la colonisation de l'Afrique du Nord - il faut bien rappeler celles-ci également - ne se sont que très exceptionnellement imprégnées des cultures indigènes qui n'avaient

pas de statut de sociétés d'accueil. Les migrations parties du Sud, réduites au statut de force de travail, ont, durant des décennies, vécues en marge des espaces publics ; on a, pendant longtemps, jugé inutile de leur transmettre les langues et cultures des pays d'accueil, les confinant ainsi dans le statut de sujets socialement absents. Les représentations que l'on a construites des jeunes issus de quartiers dits « sensibles » ou « en difficulté » posent de nouvelles équations et offrent d'autres grilles d'interprétation qui continuent toujours à les désigner comme « issus de l'immigration » en les marquant d'une double ambiguïté : celle imposée par les pays d'immigration hésitant entre le statu quo d'étrangers et celui de citoyens encombrants, et celle de l'ambivalence que ressentent et continuent de cultiver les jeunes d'origine immigrée maintenus dans un statut implicite d'étrangers, y compris dans leur nouvelle citoyenneté.

5. La culture : un concept à construire

La compréhension de telles complexités et ambivalences réside dans le sens que l'on accorde au concept de culture lui-même et aux enjeux dont il est porteur. Les définitions attribuées au sens commun, comme celles auxquelles recourent certains chercheurs, créent des ambiguïtés sur le plan symbolique. Ainsi, lorsque, dans les pays du Nord, on parle des cultures du Sud, les chercheurs du Maghreb se sentent heurtés dans leur identité qu'ils considèrent exclusivement et injustement réduite à un signe dont ils seraient les seuls porteurs et qui prend un caractère stigmatisant pour eux. Nous sommes en effet, là, dans une dissymétrie des processus d'attribution qui font de la culture un concept réducteur sollicité à des fins de désignation des seules populations du Sud. Cette ambiguïté est à lever si l'on veut travailler sur des théorisations délocalisées et capables de décrire l'universel hors de tout regard ethnocentré. Il est donc important de clarifier le concept de culture afin de mettre en accord les dispositifs retenus pour le décrire dans les différents contextes et pour en interpréter les effets au niveau de toutes les sociétés.

Il existe de nombreuses définitions du mot « culture » que les chercheurs des différentes générations ont utilisées pour leurs travaux. La plupart d'entre elles se sont limitées à une approche descriptive des contenus des diverses cultures, à partir desquelles ils ont fixé des aires culturelles attribuées à des espaces géographiques et à des ensembles humains. Cette vision, que l'on retrouve encore dans certains travaux récents, continue à guider les lectures faites des différentes cultures tant dans la quotidienneté que dans le discours des politiques. Outre les contenus qu'on accorde habituellement au concept de culture - habitudes vestimentaires, rites alimentaires, systèmes de croyances, notamment - et qui servent à établir une

classification de différentes cultures, il paraît plus utile et plus efficace de traiter des significations et symboliques que portent ces différents contenus (Lahlou, 2008). En effet, plutôt que de faire appel à des critères descriptifs qui donnent lieu à des comparaisons catégorielles schématisées, il est, épistémologiquement et méthodologiquement, plus enrichissant sur le plan interprétatif de considérer chaque culture comme un « univers de sens ». En effet, c'est en reconnaissant chaque unité culturelle comme une unité de sens qu'il est possible de comprendre la dynamique des représentations et attitudes culturelles et leurs fonctions au niveau des conduites qu'elles induisent. C'est ce travail de signification et de symbolisation qui donne à la culture sa fonction de structuration des productions du psychisme, de construction des appartenances collectives et d'orientation des comportements individuels. Il s'agit d'une démarche adaptée qui permet de mieux comprendre les diversités culturelles en tant que résultat d'une élaboration de la pensée humaine, parmi toutes les élaborations virtuelles vers lesquelles orientent les contextes et les expériences partagées.

Une telle définition du concept de culture, à partir de ses contenus sémantiques, ouvre donc d'autres perspectives d'approche qui permettent à chacun la compréhension de sa propre culture et, comparativement, de la culture des Autres, semblables ou différents. L'intelligibilité des rapports humains passe par une connaissance des significations des objets culturels et une articulation de ces significations avec une compréhension des conduites individuelles et collectives. Ainsi, ce n'est pas tant une tenue vestimentaire qui compte que le sens qui lui est donné par le sujet et son environnement social; ce n'est pas non plus la hauteur d'un minaret qui rend plus ou moins acceptables les jeux subtils de la discrimination religieuse, ni absentes les angoisses de perte d'une pureté « culturelle » ou « raciale ».

Le déficit de compréhension de la culture des Autres vient de la lecture stéréotypée de ses objets et de l'interprétation décontextualisée de ses contenus et de leurs significations et symbolisations. Outre l'accès au sens véhiculé par les différentes unités culturelles, ce qui interpelle le chercheur, c'est la question des représentations et des attitudes que l'on construit de la culture des Autres. Les différences entre cultures sont des évidences ; il en est autrement des regards que l'on porte sur ces cultures et leurs différences. Ce qui pose problème, ce ne sont pas les processus de différenciation qui s'appuient sur la réalité des cultures, mais les conduites de discrimination qui font d'un signe culturel un stigmat qui contribue à hiérarchiser les cultures entre elles et à les péjorer. Cette hiérarchisation a longtemps joué le rôle d'idéologie pour décider des cultures qui seront désignées comme supérieures et dominantes et de celles considérées comme inférieures donc soumises au rapport de domination. Ce type de regard déformant porté sur les

différences culturelles a résisté, dans la vie quotidienne, aux avancées des travaux scientifiques ; il se résume à donner arbitrairement une prédominance à sa propre culture, en s'appuyant sur une vision ethnocentrée dont le but est de faire de ses normes culturelles les normes universelles des conduites humaines. A cette idéologie considérée comme universaliste mais fondée sur la primauté d'un modèle culturel dominant, s'oppose le relativisme culturel qui explique les différences culturelles par la variété des expériences auxquelles les groupes humains sont confrontés. Ibn Khaldoun figure parmi les précurseurs de ce courant ; il notait à juste titre, il y a plusieurs siècles déjà, que l'individu, à la naissance, est semblable à une feuille blanche, et que c'est l'éducation qui y dépose la culture à laquelle il se référera durant sa vie. Le relativisme culturel ne doit cependant pas servir d'alibi pour décider d'un cloisonnement entre les cultures comme l'envisageraient aussi bien les tenants du communautarisme que ceux de la marginalisation stigmatisante.

6. Contacts de cultures et modèles interculturels

L'espace de la Méditerranée Occidentale a hérité, tout au long des siècles, de conflits idéologiques et culturels dont l'objectif final était de mettre en place des rapports de domination ; aujourd'hui encore, les débats qui agitent l'Europe autour de l'Islam et de sa visibilité sociale décrivent un climat de tension alimenté par les manifestations ostentatoires du courant fondamentaliste et par les discours et attitudes xénophobes - manifestes ou latents - qui traversent les sociétés occidentales. Pour sortir d'une telle situation, il est indispensable de créer les conditions nécessaires à une transformation des regards actuellement portés sur les cultures en présence. Il appartient aux Etats, aux institutions, à la société civile, aux systèmes éducatifs et aux médias, notamment, de transformer les interprétations déformantes en proposant des lectures compréhensives de la diversité. Les choses ne sont pas faciles lorsque, notamment, les ambitions électoralistes prennent le pas sur les registres de l'égalité. Cela est à l'origine d'un malaise politique et social partagé et, aussi, de nouvelles contradictions entre le Nord et le Sud marquées par une symétrie des regards portés de chaque côté sur les cultures en présence mais, également, par le fait d'une présence intériorisée - même si elle est explicitement contestée - des cultures du Nord dans les pays du Sud et d'une présence ghettoisée des cultures du Sud dans les pays du Nord.

Ces remarques ne visent pas à se résigner devant des attitudes de crispation mais sont destinées, au contraire, à identifier ce qui fait problème afin d'apporter les ouvertures et réponses adaptées. Depuis l'Antiquité, la Méditerranée a été un lieu

privilegié de contacts des cultures qui a marqué profondément la civilisation universelle. Aujourd'hui les millions de Nord-Africains installés en Europe, la richesse des échanges économiques, la pensée commune imprégnée par la Méditerranée et un sentiment inconscient ou censuré de proximité et de connivence, ont donné toute leur originalité aux contacts de cultures. En même temps qu'ils sont le produit d'une construction du réel, ces contacts sont l'objet de représentations et d'attitudes diversifiées qui plaident en faveur de modèles interculturels idéologiquement opposés. Ces modèles, envisageables aussi bien à l'intérieur de chacune des sociétés méditerranéennes que dans la réalisation de l'espace méditerranéen, accordent des statuts différents aux cultures en contact et aux types de relations à établir entre elles.

Certains modèles envisagent un développement séparé des cultures. Ils sont expérimentés dans des sociétés orientées vers des dispositifs qui encouragent l'apartheid ou le communautarisme, c'est-à-dire une séparation cloisonnée des cultures qui ignore les dynamiques de reconnaissance mutuelle et les possibilités d'échanges enrichissants entre les peuples et les états. Ces modèles sont motivés soit par le désir fantasmé de maintenir sa culture dans une « pureté originelle », soit par l'angoisse ressentie par les minorités devant le risque de perte de leurs cultures menacées par des rapports de domination.

D'autres modèles visent, pour leur part, à métisser les cultures en contact pour construire des sociétés fondées sur le multiculturalisme : comme de musiques métissées, on parle de plus en plus de peuples métissés. Ces modèles sont probablement l'avenir d'un Monde porté par les principes d'égalité et d'échanges réciproques, mais ils sont contestés par les idéologies de l'exclusion ou du repli sur soi. Ce sont, en outre, des recompositions culturelles qui s'édifient rarement sur un principe d'égalité absolue. La mondialisation fait, d'une certaine manière, prendre aux Hommes une partie du chemin vers le multiculturalisme, mais elle se construit sur des rapports inégaux et au détriment des plus fragiles ; c'est la raison pour laquelle on lui oppose de plus en plus le principe de la spécificité culturelle nationale.

Le modèle assimilationniste est, pour sa part, l'apanage de certains systèmes idéologiques dominants qui, explicitement, se placent sur les terrains de l'ethnocentrisme. C'est un modèle qui est envisagé comme un processus d'assimilation des minorités culturelles nationales et des populations d'origine étrangère; il peut être présenté comme l'expression d'un désir d'ouverture sur les autres conditionné, cependant, par le rejet de la pluralité culturelle et l'exigence d'un déni de soi. Ce modèle est confronté à une double résistance : celle qui s'exprime de l'intérieur de la société par le refus d'assimilation de l'étranger réduit à son étrangéité, et celle manifestée de l'extérieur par les minorités qui refusent de

perdre leur identité. L'expérience montre aussi qu'un tel processus reste fragile devant les crises et conflits qui affectent les sociétés.

Le dernier modèle étudié par les chercheurs est celui qui se fixe comme objectif une intégration pluraliste des cultures en contact ; on peut considérer que c'est celui qui concrétise le mieux le concept de démocratie culturelle. A l'origine de certaines sociétés qui acceptent leurs propres pluralismes, il met en difficulté les systèmes politiques à vocation uniformisante et les courants idéologiques qui fondent le rapport entre les cultures sur la négation de la pluralité. Ce modèle a, pour lui, l'avantage de traiter toutes les cultures en contact sur le registre de la reconnaissance mutuelle, de l'égalité et de l'échange réciproque. Réalisé par certains Etats au profit de leurs propres minorités nationales, initié par d'autres en faveur des populations immigrées, il connaît, actuellement, son plus grand laboratoire d'expérimentation au sein de l'Union Européenne. Même si le traitement de la question de l'intégration de la Turquie dans l'Europe dévoile des dissonances, des restrictions et des a priori concernant les patterns fondateurs, il n'en reste pas moins que nous y assistons à la construction d'un espace culturel fondé sur le modèle de l'intégration pluraliste. L'espace méditerranéen y trouvera, probablement, des arguments de référence tant en ce qui concerne les points réels de convergence qu'en ce qui concerne les sujets frappés de non-dits ou élevés au rang de tabous.

7. Pluralités identitaires et altérités controversées

Les concepts de cultures et d'interculturalité introduisent systématiquement les débats autour des questions d'identité. La première question à poser à ce propos concerne l'identité de la Méditerranée : « existe-t-il une identité méditerranéenne ? » et, « si elle existe, quel en est le contenu ? ». Nous avons évoqué précédemment, même si c'est d'une manière trop exclusive, la latinité et la chrétienté de l'Espagne, de la France et de l'Italie, en comparaison avec la berbéricité, l'arabité et l'islamité de l'Algérie, du Maroc et de la Tunisie. Il s'agit certes des éléments constitutifs majeurs de ces identités spécifiques, mais ils ne suffisent à traduire ni la complexité du concept d'identité ni sa construction dynamique. Il faut, en effet, élargir le spectre des composantes identitaires aux contenus culturels induits par les échanges réciproques qui ont emprunté les canaux institutionnels et par la circulation des idées véhiculées par les individus et les groupes humains pour être assimilées et accommodées par les sociétés antérieures et celles actuelles.

Pour bien comprendre le concept d'identité, deux aspects doivent être pris en considération : d'une part, l'identité est multidimensionnelle, ce qui fait que chaque

identité partage avec d'autres des dimensions communes ; d'autre part, chaque individu est composite, ce qui lui procure l'appartenance à plusieurs identités. Ces pluralités constitutives de l'individu et de son identité font de chaque individu un sujet original d'une part, un sujet appartenant à une société d'autre part et, enfin, un sujet détenteur de l'universalité commune à tous les Hommes. Toutes les identités sont ainsi des constellations composites et complexes. Il en est ainsi aussi bien des identités partagées par les Maghrébins que des identités partagées par les Européens mais, aussi et complémentaiement, des identités partagées conjointement par les Maghrébins et les Européens. Ces représentations non figées et non exclusives permettent de comprendre comment les identités s'expriment concrètement sur le terrain en utilisant des stratégies multiples d'adaptation. Ces définitions, qui font des identités des concepts protéiformes en construction dynamique, ne fonctionnent pas d'une manière isolée dans la réalité : les processus de normalisation, le conformisme social, les conflits d'intérêt et les situations de crise produisent une exagération, voire une exacerbation des facteurs d'hétérogénéisation et induisent des ruptures qui affectent aussi bien les relations interindividuelles que les relations intergroupes.

Les sentiments identitaires, les identités attribuées, les identités étendards et les stratégies mises en œuvre dans les diverses situations rendent encore plus complexe la définition du concept d'identité et son fonctionnement. Différents auteurs l'ont interprété à partir des formes excessives et perturbantes de désignation de soi et des autres pour parler tantôt de « haine identitaire » (Daniel Sibony, 2001), tantôt des « identités meurtrières » (Amin Malouf, 1998) ou d'« hétérophobie » (Albert Memmi, 1994). C'est dire toute la prudence avec laquelle nous pouvons expliciter cette dimension de l'humain qui reste pourtant incontournable. C'est dire aussi toute la difficulté qu'il y a à donner une réponse univoque aux questions relatives à « l'identité de la Méditerranée » et à « l'identité méditerranéenne ». Ce sont pourtant des questions essentielles qui accompagnent l'idée de construction d'un espace culturel original. Outre les contours tracés par l'Histoire, l'accès des Maghrébins aux cultures européennes comme la présence d'une communauté maghrébine importante en Europe contribuent déjà à rendre plus visible le partage des territoires identitaires.

Il est dans le langage commun, tant en Europe qu'au Maghreb, de se considérer comme « méditerranéen » même si c'est à partir de schémas de représentations différents. Ce langage exprime un sentiment commun d'appartenance qui donne à l'espace méditerranéen une identité originale, inconsciemment partagée. C'est à partir de celle-ci que se croiseront les différentes identités dans un processus de reconnaissance des différences et de leur relativisation. Pour atteindre cet objectif, il ne faudra réduire ni les identités nationales ni l'identité méditerranéenne au port de la burqa ou au fantasme du pur et de l'impur.

8. Le religieux : entre laïcités et fondamentalismes

Les religions d'une manière générale sont prises, actuellement, entre plusieurs interprétations du concept de laïcité et entre des manifestations différentes du fondamentalisme. Ainsi, entre l'égal traitement réservé aux religions qui cohabitent sur un même territoire et la neutralité de l'Etat à l'égard de toutes les religions, les nuances sont importantes et créent des interprétations contradictoires des usages, des textes et des lois destinés à fixer les manifestations publiques des signes et symboles du religieux. Contrairement aux pays européens qui adhèrent au principe de laïcité dans ses multiples compréhensions, les pays du Maghreb ont fait de l'Islam une religion d'Etat, tout en reconnaissant aux autres religions le droit du libre exercice. Il s'agit là d'une situation qui trouve son explication dans les conditions historiques propres à chaque pays et dans les débats idéologiques et religieux qui agitent les diverses sociétés autour de la conception du rapport, dans le champ du public, entre le sacré et le profane. Il est cependant évident que les manifestations du fondamentalisme musulman et l'existence de courants idéologiques et de partis politiques qui stigmatisent l'Islam et les populations immigrées, en Europe, ont créé un malaise important au sein de la communauté musulmane et, en particulier, auprès des jeunes qui se sentent doublement marginalisés, dans leur citoyenneté et dans leur identité. C'est, donc, dans le champ du spirituel - du sacré - que les relations interculturelles deviennent les plus fragiles et suscitent les plus grandes passions. L'enjeu stratégique que représente le religieux sur le plan social, culturel et politique, traduit l'existence de clivages réels dans la sphère du public et des regards fantasmés sur l'Autre, ses systèmes de croyances et de significations.

Il faut reconnaître cependant que les sociétés musulmanes connaissent actuellement des bouleversements politiques, économiques, sociaux et culturels sensibles qui induisent leurs propres questionnements sur elles-mêmes. Elles sont, en outre, interpellées par les autres sociétés et, notamment, par les pays occidentaux qui exercent une hégémonie sur la mise en place d'un nouvel ordre mondial. Cela se déroule dans un climat tendu et violent à l'origine d'une crise universelle des valeurs et d'un dérèglement planétaire des modèles de référence. Si les sociétés musulmanes sont secouées, depuis plus d'un quart de siècle, par des contradictions et des conflits internes qui ont fragilisé leur tissu social et leurs équilibres structurels, les sociétés européennes sont, pour leur part, confrontées à une recomposition des paysages démographiques, culturels et culturels qui imposent une réactualisation de leurs représentations sociales des différences et de leur hiérarchisation des systèmes de valeurs. S'il est attendu que les nouveaux citoyens issus de l'immigration intériorisent les valeurs fondamentales des sociétés

d'accueil, il appartient également à celles-ci d'assimiler les valeurs symboliques-refuges de ces populations.

La tentation est pourtant devenue grande pour certains de tracer au milieu de la Méditerranée une ligne de démarcation qui désignerait, d'un côté, la civilisation du bien et, d'un autre, celle du mal. En Europe, les discours idéologiques actuels sur l'Islam et l'Immigration produisent, en effet, des attitudes auxquelles s'agrippent, comme de véritables lierres, les stéréotypes et les intolérances. Nous assistons, de plus en plus, à une aggravation des dissensions entre communautés religieuses sur un même territoire et à des tentatives renouvelées de remise en question des droits fondamentaux offerts aux immigrés et à leurs enfants dans leur accès à la citoyenneté. Le concept de laïcité subit lui-même les effets de cette situation et donne l'occasion à de nouvelles réinterprétations destinées à restreindre la pratique du culte musulman. Cela fait le jeu des extrémistes xénophobes et des intégristes religieux et met en péril la paix sociale. En l'analysant d'un point de vue psychologique, la multiplication des conduites xénophobes est interprétée en tant que phénomène social alimenté par les peurs et les fantasmes individuels. L'accélération de ces comportements et leur multiplication au sein des différentes communautés en présence peuvent conduire à des dérapages graves pour la sécurité des personnes et des biens.

Il est de la responsabilité des Etats, des différentes institutions et de la société civile d'anticiper les événements et de trouver les solutions alternatives à l'émergence de nouvelles conflictualités. Les médias peuvent y contribuer largement et dès à présent, grâce au pouvoir de diffusion qui est le leur, en s'adressant aux couches les plus profondes de la société. Le rôle de l'école est primordial, parce qu'il engage l'avenir et que l'école constitue un lieu de rencontre pluriel et un espace de transitionnalité et de formation à l'interculturel. Si l'enseignement du religieux et l'apprentissage de la tolérance religieuse figurent parmi les réponses à promouvoir, il est essentiel d'initier, dès à présent, des actions concrètes destinées à replacer les débats non plus sur le terrain de la confrontation des idéologies mais sur celui de la convergence des valeurs de tolérance et d'ouverture sur l'universel.

Conclusion

Les recherches fondamentales et appliquées, du type de celles menées dans le cadre du projet « Education, diversités et cohésion sociale », permettent de libérer les débats autour du culturel et du cultuel des lectures approximatives et des

interprétations univoques ; elles offrent la possibilité de penser des démarches d'explicitation fondées sur une cohérence épistémologique et méthodologique. Les études localisées associées à des approches comparatives visent à observer les faits dans leurs contextes et à mobiliser des grilles d'analyse adaptées à la diversité des situations. On pourrait, au premier abord, considérer que la diversité des grilles de lecture rendrait difficile l'articulation unitaire des données recueillies mais elle offre, en fait, l'avantage de présenter le réel dans sa complexité.

Les problématiques culturelles, éducatives et sociales sont à traiter dans une double perspective : celle qui s'ouvre sur une interprétation objective des données quantifiables, et celle qui permet d'accéder à la subjectivité des individus et au fonctionnement psychique des groupes auxquels ils appartiennent ou qui leur servent de référence. A cela, il faudrait ajouter le besoin de transcrire ce qui est de l'ordre du manifeste - du visible - et ce qui est de l'ordre du latent - du caché ou du refoulé - .

Parce qu'il est au cœur du dispositif humain et qu'il donne lieu aux débats les plus animés, il est essentiel que le fait culturel soit appréhendé comme une dimension attribuable à toutes les sociétés et non comme un élément spécifique de différenciation de certaines sociétés - notamment celles du Sud - et populations - notamment immigrées - ; il s'agit d'un concept qui a pour fonction d'accéder, d'une manière implicite ou explicite, à l'explication des conduites humaines. L'objectif à atteindre réside dans l'élaboration de grilles communes de catégorisation des contenus culturels et dans l'analyse des significations dont ils sont porteurs ou qu'on leur attribue.

En outre et concernant les phénomènes migratoires, il est important de ne pas les réduire uniquement au regard porté sur eux par les sociétés d'accueil mais de les envisager en lien, aussi, avec les sociétés d'origine au sein desquelles les émigrés sont devenus des sujets manquants qui ont laissé des failles familiales, générationnelles et sociales culpabilisantes.

Enfin, les systèmes éducatifs n'ont pas de vocation spécifique à être hiérarchisés à partir des moyens matériels dont ils disposent mais à partir de leur capacité à diffuser des savoirs cohérents avec des exigences scientifiques du développement et la vision universelle de l'Humain.

Pour atteindre un équilibre entre les différents pays de l'espace de la Méditerranée Occidentale, il faudra assurer une cohésion sociale à l'ensemble des sociétés mais, plus particulièrement, aux sociétés maghrébines avec lesquelles les pays européens doivent établir des réseaux de diffusion des savoirs et créer des lieux de partage des cultures et de formation à la communication interculturelle.

Bibliographie

- Akkari, A. (2006). « Les approches interculturelles dans la formation des enseignants : entre recherche et pédagogie critique ». *Formation et pratiques d'enseignement en question, Revue HEP de Suisse romande et du Tessin*, n°4, pp. 233-258.
- Gohard-Radenkovic, J., et Akkari, A. (2008). *Coopération internationale : entre accommodements interculturels et utopies du changement*. Paris : L'Harmattan.
- Kaës, R. (1979). « Introduction à l'analyse transitionnelle », in Kaës R. et coll. *Crise, rupture et dépassement*. Paris : Dunod.
- Lahlou, M., Bolzman, C., et Vatz Laaroussi, M. (2008). *Familles migrantes au gré des ruptures. Tisser la transmission*. Lyon : L'Interdisciplinaire.
- Lahlou, M. (2007). « Stratégies identitaires et diversités ethniques ». XI^e Congrès International de l'ARIC. Timisoara (Roumanie).
- Lahlou, M. (2007). « Modèles interculturels et pratiques éducatives ». Séminaire Interculturel, Ragusa (Italie).
- Lahlou, M. (2003). *Transmission et création*. Lyon : L'Interdisciplinaire.
- Lahlou, M. (2002). *Histoires familiales, identités et citoyenneté*. Lyon : L'interdisciplinaire.
- Lahlou, M., et Vinsonneau, G. (2001). *La psychologie au regard des contacts de cultures*. Lyon : L'Interdisciplinaire.
- Malouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Memmi, A. (1994). *Le racisme*. Paris : Gallimard.
- Sayad, A. (1999). *La double absence – Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris : Le Seuil.
- Sibony, D. (2001). *Le racisme ou la haine identitaire*. Paris : Le Seuil.

Chapitre 2

Education, diversité et cohésion sociale en Méditerranée occidentale

Abdeljalil Akkari

Professeur, Université de Genève

&

Sobhi Tawil

UNESCO

Introduction à l'analyse comparée

Cette analyse comparée vise à dégager les principales articulations entre éducation, diversité culturelle et cohésion sociale en Méditerranée occidentale. La première partie de l'analyse propose un approfondissement du paradigme de la cohésion sociale, ainsi que des concepts qui lui sont associés et qui sont à la base de la conception du projet. La deuxième partie du texte pose des balises pour situer les enjeux de la cohésion sociale face à la diversité des identités culturelles dans les sociétés composant la Méditerranée occidentale et dans un contexte de mondialisation. Nous analyserons, dans un troisième temps, l'impact des systèmes éducatifs sur les différents aspects de la cohésion sociale avant d'exposer brièvement, dans la dernière partie, une lecture comparative et transversale des résultats des six études nationales.

Il convient cependant de souligner les quelques défis posés par l'analyse comparée dans le cadre d'un tel projet, défis qui se situent aussi bien au niveau de la problématisation et de la conceptualisation qu'au niveau de la méthodologie.

Au niveau de la problématisation, il se dégage de l'analyse comparée une conceptualisation différente des notions de diversité et de cohésion sociale au sein de chaque équipe nationale, et ceci malgré l'arrière-plan commun que représentent la mondialisation et l'omniprésence du monde virtuel. Les migrations nationales et internationales et les différentes modalités d'insertion des pays participants dans l'économie mondiale influencent fortement la manière dont la question de la diversité s'impose et s'exprime dans chaque contexte. Par ailleurs, nous avons observé des conceptions nationales différentes du rôle de l'école par rapport à la cohésion sociale, ainsi que dans la gestion de la diversité. Chaque pays présente une conception particulière et unique de l'école. Le même contraste est flagrant en ce qui concerne les conceptions de la citoyenneté, qui sont intimement liées à la construction de l'Etat Nation, à son Histoire, et à ses transformations récentes. Les modèles de la cohésion sociale et de la gestion de la diversité sont également produits spécifiquement dans chaque contexte national.

Au niveau conceptuel, il convient de souligner les défis que pose la mobilisation de concepts communs dans un projet regroupant six équipes dans des pays différents. Tout d'abord, différents contextes donnent des sens différents à des

concepts communs en fonction de leur réalité spécifique. A titre d'exemple, la notion de *diversité culturelle* est souvent considérée, en Europe, comme étant liée à la gestion de l'immigration, alors que cette même notion renvoie principalement, au Maghreb, à la diversité linguistique interne. Par ailleurs, la nécessaire traduction de la langue de travail (français) vers les différentes langues nationales utilisées par les équipes (arabe, catalan, espagnol, italien) induit le risque d'un glissement de sens pour des concepts clés tels que ceux d'*identité* ou de *citoyenneté*. Enfin, les ancrages disciplinaires spécifiques des chercheurs n'ont pas toujours facilité la clarté et la précision conceptuelle, et ceci aussi bien au sein même des équipes que dans la communication entre elles.

Finalement, des défis méthodologiques, inhérents à l'autonomie réclamée par les équipes nationales en matière de conduite des études de terrain, se sont posés. Si l'équipe du projet a proposé le même canevas pour l'enquête de terrain au niveau de la tranche d'âge (12-15 ans), la sélection des écoles, des enseignants et des jeunes qui ont participé aux enquêtes sur le terrain a été laissée à la libre décision de chaque équipe nationale.

1. Le paradigme de la cohésion sociale

En raison de sa valeur dans l'élargissement de notre connaissance des mécanismes régissant les inégalités sociales présentes dans toutes les sociétés, la notion de cohésion sociale fait l'objet d'un débat nourri dans la littérature. Il est utile d'observer d'emblée que la notion de cohésion sociale est plus utilisée dans les pays du Nord. Son usage est moins fréquent dans les pays du Sud où les notions de pauvreté et d'inégalités semblent plus présentes et sont considérées par certains comme plus adéquates. Beauvais et Jenson (2002) rappellent que le terme de « cohésion sociale », ne permettant pas une seule définition, doit davantage être utilisé comme paradigme ou concept de cadrage pour réfléchir à la complexité des questions de politiques publiques¹. Toutefois, il existe dans la littérature une grande diversité au niveau des approches de la problématique de la cohésion sociale.

¹ Il est utile de noter, à ce propos, que le paradigme de cohésion sociale est fortement ancré dans les traditions nationales. Ainsi, la comparaison effectuée par Helly (1999) entre la France et les Etats-Unis montre que les discours sur les failles de la cohésion sociale sont contextuels. En France, ils ont pour leitmotiv de réaffirmer la centralité de l'action étatique alors qu'ils ont pour effet, aux Etats-Unis, de démontrer le rôle secondaire de l'Etat dans la gestion des inégalités sociales et de revaloriser le rôle de la société civile et des acteurs de base. Les politiques publiques visant à renforcer la cohésion sociale s'inscrivent donc toujours dans des traditions historiques et politiques nationales.

Inclusion/exclusion sociale

Certains travaux engagent la discussion en utilisant les termes de cohésion et d'*inclusion* (Slee, 2001; OFSTED, 2000), tandis que d'autres l'abordent par le biais de l'*exclusion* (de Haan, 1999 ; Sayad, 2002) ou, encore, en utilisant à la fois les deux concepts d'inclusion et d'exclusion. Il est indéniable que tous ces concepts se recouvrent dans la mesure où, comme le suggère Kabeer (2000, p.87), l'inclusion sociale de certains implique dans les faits l'exclusion d'autres :

The intersecting nature of different forms of exclusion and inclusion results in the segmentation of society, and in clusters of advantage and disadvantage, rather than in a simple dichotomy between inclusion and exclusion. There are various ways in which these segments can be characterised. For instance, we can think in terms of privileged inclusion, secondary inclusion, adverse incorporation or problematic inclusion, self exclusion and 'hard-core' exclusion.

La littérature sur les liens entre *éducation et exclusion sociale* (Sayad, 2002 ; Sparkes, 1999) définit l'exclusion sociale comme un processus à long terme de non-participation à la vie économique, sociale et civique. Il se différencie du concept de pauvreté dans le sens où il met l'accent sur le désengagement des individus et des groupes. L'exclusion sociale apparaît comme un processus qui pousse les individus et les groupes à un désengagement socioculturel (disempowerment).

Intégration sociale

Par ailleurs, il est utile de rappeler la proximité conceptuelle entre *cohésion sociale* et *intégration sociale*. L'intégration est un concept ancien dans les sciences sociales. Il désigne un état du système social. Dans son ouvrage publié pour la première fois en 1897, Durkheim postule qu'une société peut être considérée comme intégrée si elle est caractérisée par un degré élevé de cohésion sociale. Pour Durkheim, le taux de suicide varie en sens inverse du degré d'intégration des groupes sociaux dont fait partie l'individu. A l'intégration, Durkheim a opposé *l'anomie sociale* (Durkheim, 1897/2007).

En psychologie sociale, l'intégration s'exprime par l'ensemble des interactions entre les membres d'un groupe, provoquant un sentiment d'identification au groupe et à ses valeurs (Grawitz, 1999). Dans le domaine de l'éducation, le concept

d'intégration a d'abord été utilisé dans le champ du handicap puis a été transposé, à la fin des années soixante-dix, aux approches interculturelles en éducation pour remplacer le concept d'*assimilation* tombé en disgrâce. L'intégration est progressivement devenue la notion centrale, non seulement pour définir les politiques éducatives et sociales en direction des immigrés ou des minorités et de leurs enfants, mais également pour analyser leur situation au regard des sociétés d'accueil. On parlera ainsi de personnes ou de groupes bien ou mal intégrés socialement ou culturellement.

Co-inclusion

Elargissant la question de l'inclusion aux défis posés par les migrations internationales aux sociétés contemporaines, Dassetto (2004) propose le terme de *co-inclusion*. Ce concept vise, sous peine de compromettre le processus de cohabitation avec l'autre et avec les autres, une sorte de co-inclusion réciproque (chacun inclut l'autre dans son quotidien) reliée aux institutions, au travail, etc.² Puisque la définition de soi s'inscrit aussi dans la définition du rapport à l'autre, parler de co-inclusion ne signifie pas la suppression des conflits, des tensions et des oppositions. Cependant, ce concept implique également la possibilité d'un certain accord entre les parties impliquées dans le conflit culturel. Par l'intermédiaire du processus de co-inclusion jaillit, sous une forme ou sous une autre, une reconnaissance relative de l'autre. Pour Dassetto, le terme de co-inclusion semble préférable au terme plus courant d'intégration. Il affirme la réciprocité du processus et le fait que les dimensions de ce processus dynamique n'appartiennent pas uniquement au domaine de l'éducation et de la culture. Il rappelle qu'il s'agit d'un processus qui demande du temps, des recherches et des essais-erreurs réciproques, un véritable travail pour les sociétés multiculturelles.

Diversité culturelle

Malgré sa fécondité, la notion de *diversité culturelle* paraît aujourd'hui galvaudée et trop souvent réduite à la dimension d'un slogan ou d'une recette prête à l'emploi. Constituant l'un des axes du projet, cette notion est utilisée ici dans

² Cette notion est proche de celle de *l'accommodation mutuelle* à laquelle fait référence l'équipe du Centre Unesco de Catalogne dans son étude (voir chapitre 4).

l'idée de contribuer à la rénovation du concept à la fois sur le plan théorique (refondation critique des fondements du concept et de son application à l'éducation dans le monde méditerranéen contemporain) et sur le plan pratique (lors des échanges entre les équipes nationales et au niveau du climat général de travail dans le cadre du projet).

Selon la déclaration sur la diversité culturelle de l'Unesco en 2001, c'est « l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérise une société ou un groupe social et englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances ».

L'anthropologue Claude Lévi-Strauss a été l'un des artisans de la popularisation du concept de diversité culturelle. C'est dans ce cadre qu'il a rédigé pour l'Unesco un premier ouvrage (Lévi-Strauss, 1952) qui met en évidence l'inexistence de la notion de race. S'il existe des différences phénotypiques, celles-ci n'ont aucune incidence sur les compétences cognitives et culturelles des différentes populations. Ce qui compte, c'est la capacité à s'ouvrir à autrui et à échanger de façon à s'enrichir de la diversité culturelle. Le deuxième texte (Lévi-Strauss, 1971) a mis l'accent sur le fait que, pour qu'il puisse y avoir échange réel entre sociétés voisines, il faut que celles-ci conservent une certaine forme de permanence dans leurs valeurs culturelles et les institutions auxquelles elles sont attachées. Lévi-Strauss voulait souligner que l'échange et le dialogue culturel n'implique pas l'uniformisation. Dans cette perspective, la focalisation sur la diversité culturelle comme concept porteur du projet ne doit pas occulter l'importance de voir l'unité dans la diversité :

Ceux qui voient la diversité des cultures tendent à minimiser ou occulter l'unité humaine, ceux qui voient l'unité humaine tendent à considérer comme secondaire la diversité des cultures. Il est au contraire approprié de concevoir une unité qui assure et favorise la diversité, une diversité qui s'inscrit dans une unité.

(Morin, 2001: 18).

Si le concept de *cohésion sociale* implique des démarches actives et contraignantes pour la réalisation de l'égalité entre individus et groupes, le concept de *diversité* insiste sur la différence, la variété. L'articulation entre les exigences de *cohésion sociale* et de *diversité culturelle* n'est pas facile et nous rapproche plus d'une conception anglo-saxonne, différentialiste et communautariste de la citoyenneté, se différenciant ainsi, par exemple, de l'héritage républicain français

qui a influencé les politiques publiques et éducatives en matière d'égalité et de justice, y compris dans les pays du Maghreb.

Education et cohésion sociale

La question des liens entre éducation et cohésion sociale n'est pas nouvelle. En effet, elle était au centre de la fonction sociopolitique historique de la mise en place et de l'expansion de la scolarisation de masse dans les processus de la formation des Etats-nations modernes. En effet, il est utile de rappeler que la Nation est une « communauté politique imaginée » (Anderson, 1991) pour laquelle l'école publique obligatoire représente un mécanisme essentiel d'intégration. Le développement historique de la scolarisation dans le cadre de la formation des Etats-nations modernes a été le plus souvent associé à un processus de destruction et de reconstruction des relations et des structures sociales. Etant donnée l'importance de l'école publique dans le processus de construction des nations, certains posent que le monopole de l'éducation légitime dans les Etats-nations modernes pourrait s'avérer plus important que le monopole de la violence légitime (Gellner, 1983). L'éducation, perçue à travers le paradigme de l'assimilation comme instrument du processus de formation de l'Etat et de construction de la Nation, était donc un moyen essentiel pour forger une identité nationale unificatrice.

S'il est vrai que cette perception instrumentale de l'éducation s'est quelque peu adoucie en Europe après l'expérience douloureuse de l'appropriation de l'éducation à des fins nationalistes pendant la seconde guerre mondiale, le système éducatif continue à être considéré comme partie intégrante du processus de construction nationale et de formation d'une identité nationale. Trois paradigmes inspirent les différentes politiques et stratégies éducatives mises en place par les Etats-nations afin de gérer la diversité linguistique et culturelle au sein de leur espace territorial : l'assimilation, l'acceptation et l'inter culturalisme (Tarrow, 1992). Ces paradigmes reflètent l'évolution de la notion même d'identité nationale où la cohésion est plus perçue comme « une idée qui prend en compte et légitime l'existence de multiples identités nationales » (Tawil & Harley, 2004).

Il convient cependant de noter que cette fonction essentielle de la scolarisation dans la socialisation civique et politique et la production d'une identité nationale a été quelque peu négligée dans le dernier quart du vingtième siècle en faveur d'une optique de développement économique où « la production de compétences a rapidement surpassé l'éducation à la citoyenneté comme objectif principal de l'éducation publique dans la plupart des pays développés » (Green, Preston &

Sabates 2003). Ceci dit, les multiples changements induits par le contexte de la mondialisation - que ce soit par l'accroissement et la diversification des flux migratoires, ou encore l'impact des nouveaux médias et des technologies de l'information et de la communication - replacent la question du rôle de l'éducation dans la formation de l'identité nationale au centre du débat éducatif.

2. Mondialisation et diversité en Méditerranée Occidentale

La diversité culturelle en Méditerranée Occidentale

Les logiques et traits socioculturels et historiques associant les pays méditerranéens ne s'imposent pas comme une évidence. Il s'agit de constructions historiques, politiques, sociales ou scientifiques, qui ne comptent pas de la même manière pour l'ensemble de la région. Elles sont en effet différemment utilisées dans les pays méditerranéens et leur usage varie dans le temps. Toutefois, du point de vue géographique et historique, un projet associant six pays de la Méditerranée Occidentale ne peut ignorer la dimension méditerranéenne de la diversité. Comme le soulignent Rey, Martin et Bäschlin (2008: 5) :

Du côté de l'histoire, un trait souvent mentionné est que les trois monothéismes, ou religions abrahamiques, sont nés et se sont répandus d'abord autour de la Méditerranée. Cette spécificité historique se prolonge à travers différentes institutions religieuses qui y sont associées, comme le culte des saints, les jeûnes, etc. Par ailleurs, conquêtes réciproques et migrations des peuples méditerranéens (empire romain, conquêtes arabes de l'époque médiévale, guerres saintes, colonisations occidentales, migrations contemporaines) se sont suivies et ont entraîné la constitution de divers groupes et hiérarchies sociales. Pour tous les pouvoirs et empires (phénicien, grec, romain, byzantin, ottoman et arabe jusqu'aux pays colonisateurs comme la France ou l'Italie), la Méditerranée, *la mare nostrum*, a été au centre d'échanges d'ampleur, de durée et de nature diverses et a représenté un moyen de circulation et de communication. Les différents territoires et pays de la région méditerranéenne ont ainsi développé de multiples liens culturels et politiques, à divers moments de leur histoire.

La région méditerranéenne est donc l'emblème même d'un espace caractérisé par la diversité culturelle et des échanges interculturels aussi variés que pénétrants. Ce constat est particulièrement valable pour la Méditerranée Occidentale. En effet « au cours du millénaire, il s'est avéré difficile, pour les peuples méditerranéens, de s'ignorer. Ils se sont mutuellement conquis, colonisés et convertis... les contacts sont perpétuels et inévitables. » (Davis, 1977). L'échange culturel et les mouvements de population, conséquences des expériences successives de conquêtes impériales et de colonisation, sont une spécificité de l'histoire de la Méditerranée Occidentale. La diversité culturelle est aussi une caractéristique interne essentielle des différentes sociétés de la région. Une multitude de traditions religieuses et culturelles se sont côtoyées et réciproquement influencées, créant ainsi une mosaïque sociale particulièrement intéressante dans la région.

Or, les modalités de gestion de cette diversité culturelle et son intégration dans les définitions officielles des identités nationales varient selon les expériences historiquement spécifiques de formation de l'Etat et de construction de la nation dans chacun des pays. En effet, les modèles historiquement spécifiques des Etats-nations et les conceptions de l'identité nationale qui y sont associées accordent des places différentes à la diversité culturelle dans l'identité nationale.

Mondialisation et enjeux de la cohésion sociale

L'une des facettes de la mondialisation réside dans la confrontation de toutes ces traditions et civilisations avec la modernité occidentale, confrontation amorcée à l'époque coloniale et devenue aujourd'hui particulièrement active sous l'effet du développement des moyens d'information, de communication et des migrations entre autres facteurs.

De plus, la mondialisation pose de nouveaux défis à ces identités nationales et interrogent les modalités de gestion de la diversité sociale et culturelle au sein des Etats-nations. Par des changements structurels importants qu'elle implique sur les plans économique³, politique et social, la mondialisation exacerbe certaines tensions sociales, en créent d'autres et transforment les rapports socioculturels traditionnels :

³ Alors que la globalisation économique semble inéluctablement poursuivre son essor, les exigences de flexibilité pesant sur les économies des pays de la région sont appelées à s'accroître encore davantage dans les prochaines années. Les restructurations économiques et l'exacerbation de la compétition internationale correspondent au contexte dans lequel vivent les six pays. Les regroupements géopolitiques régionaux tentent d'atténuer les effets de la globalisation économique.

La mondialisation, associée aux nouvelles technologies de l'information et aux mécanismes novateurs qu'elles suscitent, est en train d'entraîner une révolution dans l'organisation du travail, la production de biens et de services, les relations internationales et même la culture locale. Aucune population n'est exempte des effets de cette révolution qui transforme le principe même des relations humaines et de la vie sociale.

(Carnoy, 1999, p. 14).

Sources de créativité et d'enrichissement culturel, l'accroissement de la diversité culturelle au sein des espaces nationaux et la diversification des sources de socialisation civique et politique peuvent aussi renforcer les tensions sociales et creuser les divisions identitaires et les stratifications sociales, menaçant ainsi la cohésion sociale.

En Europe du sud-ouest, malgré la politique d'homogénéisation et de standardisation qui caractérisait le processus historique de construction des Etats-nations, les pays comme la France, l'Italie et l'Espagne sont, par le biais de l'immigration, en voie de devenir des nations réellement hétérogènes. L'immigration Sud-Nord, à l'intérieur de la région de la Méditerranée Occidentale, s'est intensifiée à une vitesse considérable, modifiant les profils démographiques des pays d'accueil d'Europe du sud-ouest. L'une des raisons principales qui motive cette migration Sud-Nord réside dans les disparités de développement économique croissantes entre les deux rives de la Méditerranée Occidentale. L'amplification de ces disparités, le vieillissement de la population de l'Europe de l'ouest et le phénomène persistant d'un chômage massif des jeunes au Maghreb, constituent autant de facteurs essentiels qui expliquent la montée en puissance de la migration Sud-Nord.

L'Espagne et l'Italie, qui étaient encore récemment des pays d'émigration, sont aujourd'hui parmi les principales terres d'accueil en Europe et reçoivent un nombre d'immigrants toujours croissant. Face à l'accroissement de cette diversité, les modèles d'intégration des sociétés de la rive nord de la Méditerranée sont de plus en plus interpellés dans des contextes où les politiques sociales (et éducatives) n'évoluent pas à la même allure que les profils sociodémographiques et socioculturels, qui se transforment rapidement. Au Maghreb aussi, nous notons une

Si le cadre politique et économique européen semble de plus en plus présent et stabilisé, la construction politique maghrébine peine à se structurer, malgré certaines bonnes intentions politiques lancées par l'Union du Maghreb Arabe (UMA). La dépendance économique et financière du Maghreb par rapport aux pays du Nord s'est renforcée durant les dernières décennies et les échanges intermaghrébins demeurent embryonnaires, voire insignifiants.

évolution des modalités de la gestion de la diversité linguistique et culturelle interne avec la reconnaissance officielle récente de la contribution de la culture et de la langue amazighes dans la définition de l'identité nationale en Algérie et au Maroc. Un temps considérée comme un facteur de division puis comme une menace pour la cohésion nationale, l'amazighité constitue désormais l'un des éléments officiellement reconnus de l'identité nationale aussi bien en Algérie qu'au Maroc, où l'Amazigh ou le Tamazigh est reconnu comme langue nationale et introduit dans l'enseignement.

En ce qui concerne le Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie), les enjeux de la cohésion sociale se situent au niveau des inégalités régionales persistantes et de la redéfinition du rôle de l'Etat et de l'identité nationale comme moteurs du développement économique et social des décennies qui ont suivi les indépendances. La structure démographique place de nombreux jeunes maghrébins sur le marché de l'emploi dans des économies incapables de les insérer d'une manière satisfaisante (Gérard *et al.*, 2003). Les flux migratoires internes et externes se développent rapidement. De même, la localisation charnière du Maghreb entre l'Afrique subsaharienne et l'Europe du sud exacerbe les tensions et les préoccupations liées à l'immigration clandestine et aux drames humains qui lui sont liés.

Par ailleurs, le fait que les pays du Maghreb deviennent des pays de transit ou d'accueil face à l'immigration issue de l'Afrique sub-saharienne pose de nouveaux enjeux liés à la gestion d'une diversité culturelle, linguistique et religieuse au sein de l'éducation publique. Bien que ce phénomène soit récent et les incidences démographiques sur la population scolarisable encore marginales, il soulève les mêmes questions du droit à l'éducation et des aménagements nécessaires pour l'intégration linguistique et culturelle d'enfants non-maghrébins au sein des systèmes éducatifs publics façonnés selon des modèles mono-culturels.

Concernant l'Europe du Sud (Espagne, France, Italie), il nous semble que les enjeux de la cohésion sociale se placent au niveau de la redéfinition des politiques territoriales et urbaines et de la gestion des flux migratoires internationaux (non-européens). Le débat politique est marqué à la fois par les poussées xénophobes et par la recherche de nouvelles formes de citoyenneté multiculturelle en rupture avec les conceptions traditionnelles et historiques de l'Etat-nation. Le refus d'abandonner ou, du moins, de réformer les conceptions traditionnelles de la citoyenneté et d'examiner de manière critique la pertinence du modèle multiculturaliste, marque le débat public sur la cohésion sociale.

Redéfinition du rôle de l'Etat

Depuis le début du 19^{ème} siècle, l'éducatif, le social, l'institutionnel et l'économique sont étroitement imbriqués dans l'État-nation. Or, depuis l'émergence du phénomène de la globalisation économique, nous assistons, aussi bien au Nord qu'au Sud de la Méditerranée, à une restructuration du rôle de l'Etat comme régulateur et garant de la cohésion sociale. En effet, la globalisation tend à précariser et flouer son rôle. Cela dit, un Etat affaibli facilite l'exploration des changements de paradigme de cohésion sociale car il devient évident que la dimension « nationale » de l'identité culturelle est loin d'être son unique dimension. Un accroissement de la pluralité sociale met en cause :

Les anciennes sources de cohésion sociale et de nouvelles voies pour construire l'identité et l'engagement émergent. ... La réalité - ou le semblant de réalité - d'homogénéité des identités nationales, autrefois considérée comme nécessaire à la cohésion sociale, est réduite dans l'ère « post-nationale » par la prolifération des identités « d'en bas », régionales et communautaires et par les identités « d'en haut » illustrées par le développement d'organisations politiques supranationales et sociétés civiles transnationales. (Green, Preston & Sabates, 2003).

En Europe du Sud, la construction de l'Europe, la décentralisation et la régionalisation façonnent le rôle de l'Etat aussi bien en Espagne, en France, qu'en Italie. Loughlin (2000) distingue à ce propos trois étapes dans le rapport des États européens aux régions. La première est celle de l'État-providence. Elle constitue l'apogée du système administratif national et de la bureaucratie centralisée. L'État intervient beaucoup dans l'économie et dans la société. La deuxième étape est celle de l'État néolibéral. L'emprise de l'État-nation sur l'économie est remise en question. Les apports de l'État central diminuent et les régions doivent donc repenser leur développement économique de façon endogène en mobilisent leurs ressources intérieures propres. C'est une période de revalorisation des cultures et des langues régionales, comme on l'a observé en Catalogne. Enfin, la troisième étape est celle de l'État contemporain, qui combine néo-libéralisme et valeurs sociales. L'État joue un rôle de stimulateur et de régulateur. On parle désormais de « subsidiarité » et de « gouvernance à niveaux multiples ». Les régions deviennent des acteurs incontournables, y compris en matière de politique éducative ou d'intégration des migrants.

Ainsi, la loi italienne définit l'école comme républicaine et non plus uniquement d'Etat. Parler d'une école de la République revient à définir une politique éducative cohérente par le regroupement des divers acteurs autour du chef d'établissement. Les chefs d'établissements italiens sont désormais reconnus, mais ils ont bien peu de pouvoir réel. Et c'est là l'une des questions majeures qui se posent à la nouvelle gouvernance scolaire : si tout le monde, quel que soit le pays, s'accorde sur le rôle important des responsables d'établissements scolaires, quels moyens leur donner pour mener à bien leur mission ?

Dans le cas du Maghreb, il est pertinent de rappeler l'importance du cadre historique colonial et postcolonial dans la définition du rôle de l'Etat-nation. Les Etats modernes du Maghreb se sont constitués sur des modèles politiques importés de l'Occident alors même que les sociétés maghrébines appartiennent à un système culturel différent (Hermassi, 2004)⁴. Les Etats maghrébins ont, à des degrés divers, façonné le développement économique et social des dernières décennies, assumant une part importante des échecs et des réussites. La question du rôle de l'Etat et de la société civile montre que les sociétés maghrébines sont encore loin de ce qu'Arkoun (1991) appelle les conditions culturelles de la modernité sociale et intellectuelle.

Les nouveaux déterminants de la cohésion sociale et de l'identité nationale

Comme l'a affirmé Dubet (2000), l'émergence de la société postindustrielle en Europe a entraîné un déplacement de la question sociale des usines vers les banlieues dans lesquelles se concentrent les groupes les plus fragiles et les plus stigmatisés. Cette fracture change les représentations de la cohésion sociale, mais elle met aussi en cause les principes de la solidarité nationale élargie. L'accroissement des inégalités sociales et régionales devient une question structurelle. De même, les migrations internationales (en particulier celles en provenance des pays du Sud de la Méditerranée) apparaissent comme des déterminants essentiels de la cohésion sociale ou des « menaces potentielles » qui pèsent sur cette dernière.

Au Maghreb, la place des jeunes, des femmes, de la religion et, dans une moindre mesure, celle des groupes et des langues minoritaires, semblent orienter les

⁴ Ces propos sont à nuancer quelque peu en ce qui concerne le Maroc, de par son système politique monarchique spécifique qui a traversé les siècles. Si la période du Protectorat français (1912-56) avait vidé les structures de l'Etat traditionnel marocain de ses pouvoirs effectifs, le maintien de leurs formes constituait l'un des piliers de la stratégie coloniale de Lyautey.

débats actuels sur la cohésion sociale. La démocratisation progressive du débat politique est amorcée avec l'émergence de nouveaux acteurs comme les partis politiques, les médias et les ONG. Mais de nombreuses questions demeurent ouvertes, comme celle des inégalités qui frappent les jeunes et les femmes dans la société maghrébine.

En ce qui concerne la question de l'identité nationale, l'époque contemporaine est marquée par un double mouvement apparemment contradictoire : d'une part, la mondialisation économique, technologique, écologique et culturelle et, d'autre part, l'apparente fragmentation ethnique, culturelle et religieuse, et les demandes de reconnaissance de la part des minorités. Ce double mouvement contraint les sociétés de la Méditerranée Occidentale à un travail de re-conceptualisation de leurs représentations historiques de l'identité nationale et de la citoyenneté. La reconnaissance progressive des appartenances culturelles multiples et des minorités ethniques devient un élément central du débat politique.

Au Maghreb, une sensibilisation nouvelle à la diversité culturelle et linguistique a émergé. Elle s'accompagne de débats polarisés sur les identités nationales supposées homogènes et concentriques. Ces débats se présentent souvent sur un mode dual opposant une identité arabo-musulmane à une identité occidentale. La formule célèbre de l'Algérien Ben Badis, «*L'Algérie est ma patrie, l'arabe ma langue, l'islam ma religion* », demeure encore prédominante dans certaines représentations collectives au Maghreb et n'est que rarement discutée.

3. Impact des systèmes éducatifs sur les différents aspects de la cohésion sociale

Comme c'est le cas de par le monde, les systèmes éducatifs en Méditerranée Occidentale sont perméables aux influences sociales et ont, par conséquent, un impact sur la cohésion sociale. En examinant les systèmes éducatifs à travers le prisme du paradigme de la cohésion sociale, l'analyse peut être structurée selon trois dimensions, à savoir : (i) L'équité dans l'accès et la participation à l'éducation des individus et des groupes sociaux, (ii) La gestion des institutions scolaires et leurs modes de fonctionnement, (iii) Les contenus des curricula scolaires visant à la socialisation civique et politique et leurs récentes transformations. Ceci dit, il convient de souligner que l'un des défis les plus importants posés à l'éducation face à la cohésion sociale dans un contexte de globalisation réside dans la tension entre la lenteur de l'évolution du système éducatif et la rapidité des transformations sociales, économiques et culturelles.

Analyser les liens entre éducation, cohésion sociale et diversité culturelle dans les sociétés de la Méditerranée Occidentale ouvre des perspectives pour un remodelage de la forme scolaire dans au moins deux directions : la première consiste à assurer l'accompagnement de la massification scolaire par des mesures de réduction des inégalités sociales dans l'accès et la permanence à l'école ; la deuxième comprend le rôle de l'école dans la formation d'une identité plurielle et multiculturelle, autrement dit d'une nouvelle citoyenneté. Dans la forme scolaire, il est question de transmission des connaissances mais, aussi, de socialisation, c'est-à-dire de « construction d'identités individuelles et collectives ». Or, l'habitus scolaire, en tant que système de dispositions durables et transposables qui intègre toutes les expériences passées (Bourdieu, 1972), semble durablement en crise.

Fragmentation et différenciation à l'intérieur du système éducatif national

Depuis quelques décennies, nous assistons à la construction de systèmes éducatifs à plusieurs vitesses au sein des systèmes éducatifs des pays de la région. La qualité de l'éducation offerte est en effet fortement liée à l'origine sociale ou ethnique des élèves ou à leur lieu de résidence. Quels sont les mécanismes qui produisent ce phénomène ? Tout d'abord, la logique du marché éducatif et la privatisation croissante de l'éducation provoquent une séparation entre élèves selon leur origine socioculturelle. Ensuite, des différenciations apparaissent à l'intérieur même de l'école publique. Les sections et les options scolaires permettent à certaines familles de mettre en œuvre des stratégies de concentration dans les filières scolaires les plus valorisées.

En Europe, nous assistons à une véritable massification scolaire depuis les années 60. Les enfants issus des catégories défavorisées (y compris ceux issus de l'immigration) entrent précocement à l'école et y restent de plus en plus longtemps. On est pourtant encore loin d'une véritable démocratisation des parcours scolaires, puisque de subtiles différenciations se construisent sur des bases territoriales, sociales et ethniques. Au Maghreb, on peut observer, depuis les indépendances, des progrès quantitatifs réels en matière d'accès à l'école et une réduction des inégalités entre les sexes et les régions en ce qui concerne la participation. Toutefois, la qualité et l'homogénéité de l'offre éducative sur l'ensemble des territoires nationaux sont encore déficitaires. Les différenciations à l'intérieur de l'école sont à l'œuvre (sections, options, usage intensif des langues européennes dans certaines écoles et en particulier du français dans les écoles privées pour élites). L'accroissement des investissements dans le secteur de l'éducation et la coopération bilatérale et

multilatérale n'ont pas encore permis aux pays de la région d'atteindre les standards internationaux, comme l'attestent les faibles résultats maghrébins dans les études comparatives internationales. Les systèmes éducatifs européens sont également soumis à une poussée comparative et de standardisation sous l'influence de l'OCDE (par ex. l'impact de l'étude PISA) et de l'Union Européenne (par ex. la mise en place du processus de Bologne).

L'éducation comme facteur d'intégration sociale

En Europe, le chômage, en particulier celui des jeunes des quartiers urbains (d'origine immigrée ou non), signale une panne dans l'ascenseur social qui a fonctionné au lendemain de la deuxième Guerre mondiale. Dans les quartiers périphériques, souvent confrontés à des flux migratoires internationaux, l'allongement significatif de la durée de scolarisation n'a pas été synonyme d'intégration sociale par l'emploi. Au Maghreb, les systèmes éducatifs ont joué un rôle décisif dans la construction de l'Etat-nation après les indépendances. La relève des cadres coloniaux a permis à l'école d'être un facteur déterminant de mobilité sociale et donc de cohésion sociale durant les années 60-70. L'éducation apparaît toujours dans les discours comme le moteur prioritaire du développement économique et social. Toutefois, le chômage des jeunes diplômés limite le pouvoir attractif et mobilisateur de l'école.

Les inégalités scolaires et leur régulation par l'Etat et les collectivités locales

En Europe, les inégalités scolaires se situent essentiellement à trois niveaux : « catégories sociales défavorisées – catégories sociales favorisées », « régions riches – régions pauvres », « autochtones – migrants ». Au Maghreb, les inégalités scolaires se situent essentiellement à trois niveaux : « régions urbaines – régions rurales », « régions côtières – régions intérieures », et « hommes – femmes ». Il nous semble que les six contextes partagent le souci de réduire les inégalités éducatives dans les quartiers urbains périphériques, qui constituent un foyer menaçant pour la cohésion sociale. Les pouvoirs publics ne sont pas restés inactifs face au risque représenté par les tensions sociales, puisque des politiques publiques spécifiques visant à réduire les inégalités sociales et la pauvreté ont été mises en œuvre dans certaines régions (banlieues, régions rurales ou périphériques).

L'école comme lieu de construction d'une nouvelle identité citoyenne

L'analyse historique des fonctions de socialisation culturelle du système éducatif montre que les savoirs scolaires sont des constructions permettant, selon les cas, le contrôle des populations, la promotion sociale, la compétition économique et la transmission des connaissances. Le système éducatif a fonctionné pendant longtemps, dans les six pays de la Méditerranée Occidentale, comme une institution porteuse d'une unité des valeurs et de modèles culturels. Il a été porteur d'une capacité d'intégration nationale par la création de normes et de rôles propres à susciter l'adhésion des acteurs sociaux. Or, cette capacité s'est progressivement effritée dans les dernières décennies. Aujourd'hui, trois modalités principales sont utilisées pour renouer avec cette capacité intégrative de l'école :

- a) La révision des curricula scolaires dans une perspective de valorisation de la diversité culturelle, de respect des différences et de promotion de l'éducation à la citoyenneté.
- b) La reconnaissance de la contribution positive des migrants dans la société.
- c) La reconnaissance des minorités linguistiques.

Ces mesures visent à organiser, *au-delà de nos différences*, le vivre ensemble sans violence à l'école et dans la société. La mise en place de l'éducation interculturelle dans les pays de l'Europe du Sud et celle de l'éducation à la citoyenneté dans les pays du Maghreb constituent des tentatives concrètes de mobilisation de l'école au service de la cohésion sociale. Toutefois, il est difficile d'évaluer l'impact de ces initiatives dans la mesure où elles demeurent fragiles, souvent contestées, et parfois éloignées de la vie quotidienne des élèves dans les écoles.

4. Regard comparatif sur les six contextes de la Méditerranée occidentale

Les six études qui sont présentées dans cet ouvrage (Chapitres 3-8) sont le fruit d'équipes de recherche interdisciplinaires basées dans chacun des pays. Avant d'explicitier les convergences ainsi que les divergences inhérentes aux six études quant à la manière d'articuler éducation, cohésion sociale et diversité, il convient d'abord de les présenter de manière succincte.

Education à la citoyenneté et cohésion sociale en Algérie

Cette étude du CREAD⁵ (Chapitre 3) analyse les contraintes et défis posés à la cohésion sociale en contexte algérien, contraintes et défis liés aux inégalités socio-économiques et aux disparités régionales, ainsi qu'à la gouvernance. Elle aborde également la question de la cohésion sociale en rapport avec la construction de l'Etat-nation algérien. La problématique de(s) identité(s) nationale(s), la citoyenneté politique et le rôle de la politique linguistique et de la religion jouent un rôle central dans cette construction. Etant l'un des lieux privilégiés de la socialisation civique des jeunes, l'école doit rester avant tout l'endroit où se transmet une culture commune assortie d'une formation à la citoyenneté qui réhabilite le respect d'autrui et combat, de ce fait, l'exclusion. La volonté de transmission, de perpétuation et de préservation intergénérationnelles d'une identité nationale multiculturelle et des symboles qui lui sont liés est visible dans les textes officiels d'orientation de l'école. L'enquête de terrain a permis de mettre en lumière la démarche cohésive de l'école dans le contexte spatial et identitaire complexe de huit millions d'élèves répartis sur 48 wilayas. La diversité des opinions exprimées par les élèves et les enseignants exprime le décalage entre la vision des textes officiels de la construction de l'identité nationale et le vécu des jeunes à l'école.

Jeunesses diverses dans une ville diverse : le cas de Badalona en Catalogne

La société Catalane est actuellement caractérisée par une croissante diversité sociale et culturelle, résultat de l'accroissement et de l'internationalisation des flux d'immigration. Devançant d'autres régions espagnoles, la Catalogne a mobilisé des ressources éducatives pour faire face aux nouveaux défis posés par cette diversité socioculturelle. Cette étude du Centre Unesco de Catalogne (Chapitre 4) donne donc la parole aux jeunes de Badalona sur les questions relatives au « vivre ensemble » à partir de leur expérience de vie dans un environnement marqué par une importante et croissante diversité socioculturelle. Les résultats de l'enquête montrent que, à la différence de leurs parents, les jeunes de ces quartiers de Badalona, qu'ils soient d'origine espagnole ou étrangère, sont habitués à vivre la diversité. La plupart des jeunes ont affirmé qu'ils avaient, au sein de leur lycée, des relations où l'élément culturel distinctif n'entraîne pas en ligne de compte, ajoutant

⁵ Centre de Recherche en Economie Appliquée pour le Développement (CREAD), Université d'Alger.

que les différences d'origine passaient souvent inaperçues, au point d'en être oubliées dans la vie quotidienne. La société catalane semble ainsi vivre une époque charnière où se met en place une nouvelle réalité, un nouvel ordre social qui se construit sur une diversité devenue constitutive de la société contemporaine traversée par une multiplicité de cultures, de langues, de religions, de savoirs et de quantités d'informations dont l'importance est amplifiée par le nouvel ordre mondial et les nouvelles technologies. Les jeunes ont plus de facilité que les adultes à évoluer dans cette réalité complexe et à développer, dans les espaces où ils se retrouvent, des stratégies de « vivre ensemble ». Cependant, ils subissent différentes influences et, lorsqu'ils se déplacent dans d'autres espaces, les logiques sociales de coexistence qui prévalent dans ces espaces tendent à prendre le pas sur le « vivre ensemble ». C'est pourquoi il devient urgent de prendre les mesures adéquates pour construire une société où la diversité culturelle serait vue comme une source d'enrichissement et un facteur de croissance, et non comme un facteur de conflits et de désenchantement. Ce n'est qu'à cette condition que pourra être relevé le défi de la cohésion sociale.

Education, diversité et cohésion sociale en France

Cette étude du CERDHAP⁶ (Chapitre 5) a pour objet de mettre en perspective les différentes problématiques qui interpellent aujourd'hui l'Education nationale en France dans sa contribution à la construction de la cohésion sociale dans le contexte d'une société de plus en plus pluriculturelle. L'analyse tend à montrer que les réponses des pouvoirs publics relèvent d'un modèle républicain qui ne parvient pas à s'émanciper de ses mythes fondateurs. Cette analyse est confrontée à l'expérience de terrain à travers une enquête menée auprès d'élèves âgés de 12 à 15 ans et appartenant à deux collèges de la ville de Grenoble. En donnant la parole aux jeunes sur des questions liées au « vivre ensemble » dans la diversité, l'enquête met en exergue les facteurs de renforcement ou de désagrégation de la cohésion sociale et du comportement citoyen. L'analyse des entretiens menés auprès des élèves autour des problématiques de l'identité, des modes de construction de la citoyenneté et de leur conception de l'Autre, révèle que les jeunes ont tendance à concevoir la citoyenneté comme une catégorie « théorique » sans rapport direct avec la vie quotidienne.

⁶ Centre d'Etudes et de Recherche sur le Droit, l'Histoire et l'Administration publique (CERDHAP), Université Pierre Mendès France de Grenoble.

Pour la majorité des élèves des deux collèges, la citoyenneté est surtout définie en termes d'existence et de respect de droits et de devoirs (voire de lois), mais aussi en termes de respect d'autrui. Aujourd'hui, la réflexion sur l'école semble souvent, en France, prise dans un paradoxe inconciliable : d'un côté, on ressent une certaine nostalgie du temps béni du « sens unique », où vocation éducative des enseignements et valorisation des valeurs citoyennes convergeaient vers la réussite conjointe de l'institution et de ceux dont elle œuvrait à la socialisation ; de l'autre, la crise identitaire, vécue aussi bien par les élèves que par les enseignants, alimente une hantise de déboucher sur une « impasse ». Pour les collégiens interrogés, l'école - hormis le fait d'être le lieu d'une économie fragile des rapports citoyens - est le théâtre d'expériences foisonnantes oscillant entre attitudes de repli identitaire et acceptation de la diversité.

Repenser la diversité en Italie : de l'intégration scolaire à l'éducation interculturelle

Cette étude de l'Université de Bergame⁷ et du Ministère de l'éducation nationale en Italie (Chapitre 6) explore, dans un premier temps, l'évolution de la problématique de la diversité culturelle dans le contexte de l'Italie qui, bien qu'ayant un passé d'émigration, se trouve confrontée aujourd'hui à l'arrivée massive de migrants d'origines diverses. Ces migrations n'ont pas manqué d'ébranler les piliers fondamentaux d'une société qui doit se redéfinir, s'adapter et réformer ses structures afin d'intégrer cette nouvelle réalité, notamment au niveau scolaire. La région du Piémont, en particulier la ville de Turin, représente d'importants espaces d'accueil de migrants et a mis en place de nombreux projets d'intégration des familles. L'enquête qualitative effectuée dans sept établissements scolaires sélectionnés pour leur représentativité de l'hétérogénéité socioculturelle de la ville de Turin avait pour objectif général d'analyser les perceptions que les jeunes et le personnel scolaire ont de la diversité culturelle. Pour les jeunes, la mission de l'école ne doit pas se limiter à la simple transmission de savoirs, mais doit les préparer à affronter la vie en société. Concernant la question de la diversité culturelle, ils considèrent le « vivre ensemble » comme un tissage de plusieurs réalités qui s'articulent en réseaux d'appartenance reliant différentes visions du monde. L'éducation interculturelle se présente - selon cette étude - comme un

⁷ Chaire Unesco Droits de l'homme et éthique de la coopération internationale, Université de Bergame.

travail d'équipe de longue haleine combinant concertation, coordination et collaboration constructive entre école, enseignants, parents, collectivités territoriales et partenaires sociaux.

***Le système éducatif à l'épreuve des changements socioculturels au Maroc :
La cohésion sociale par l'éducation à la citoyenneté***

Partant des changements structurels au niveau démographique constatés au Maroc au cours des dernières décennies, cette étude de la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Mohamed V – Soussi à Rabat (Chapitre 7) examine les défis posés à la cohésion sociale dans un contexte de transformation socioculturelle rapide marqué par une tension entre tradition et modernité. La question est donc de savoir comment l'école marocaine tente de gérer cette tension dans le cadre de la réforme des curricula lancée en 2000 et de l'introduction de l'éducation à la citoyenneté. Partant de la place de l'éducation à la citoyenneté dans les orientations de la réforme des programmes et manuels scolaires, l'analyse est complétée par des observations et constats sur le terrain, auprès des jeunes, en vue de mieux comprendre la manière dont ils appréhendent l'éducation à la citoyenneté et l'impact de cette innovation sur leurs représentations et comportements. Au-delà des différences notables entre zones rurales et zones urbaines, l'observation de terrain a mis en évidence le caractère livresque et théorique de l'éducation à la citoyenneté. En effet, les élèves transfèrent rarement les thèmes abordés dans les enseignements liés à l'éducation à la citoyenneté dans leur quotidien au sein de l'établissement scolaire ou à l'extérieur. Ils ne se sentent pas non plus libres d'exprimer leurs opinions sur de nombreux sujets. Si l'éducation à la citoyenneté a ouvert des pistes intéressantes, les conditions de sa mise en œuvre limitent son champ d'action, son aptitude à initier les changements escomptés et, par conséquent, sa contribution au renforcement de la cohésion sociale.

Education, diversité et cohésion sociale en Tunisie

Cette étude du CNIPRE⁸ (Chapitre 8) aborde la problématique relative à la pertinence et à l'efficacité des actions éducatives visant à renforcer la cohésion sociale dans le contexte national tunisien. Ces actions se sont traduites par la mise

⁸ Centre National d'Innovation Pédagogique et de Recherche en Education, Tunis.

en place de divers dispositifs éducatifs (lois, programmes, curricula, pratiques enseignantes et autres formes d'accompagnement) qui auraient pour tâche de renforcer le rôle intégrateur et cohésif de l'école. L'analyse des textes de référence organisant le fonctionnement de l'école tunisienne met en évidence un certain nombre de dispositifs à même d'assurer la contribution de l'école à la construction du processus d'intégration et de cohésion sociale. D'autres mesures sont aussi venues compléter et corriger les dysfonctionnements porteurs de risques de dégradation des conditions de cohésion sociale. L'analyse porte sur les manuels scolaires relatifs à l'éducation à la citoyenneté au niveau du collège et du lycée. L'enquête dans les écoles a permis de donner la parole aux jeunes élèves fréquentant les différents cycles de l'enseignement : le but était de les faire s'exprimer sur la fonction cohésive de l'école tunisienne et de cerner leurs opinions concernant l'impact et la pertinence des programmes d'éducation à la citoyenneté. L'exploration de leurs perceptions des concepts d'identité, d'altérité et de citoyenneté a permis de mesurer les écarts entre les contenus pédagogiques relatifs aux constructions citoyennes et identitaires dans une société en pleine mutation et les perceptions sociales de ces mêmes constructions. De même, l'analyse a permis d'identifier les possibles décalages entre un projet éducatif cohésif conçu politiquement au travers d'une armada de lois et de programmes et l'action participative et l'exercice de la citoyenneté à l'intérieur de l'espace scolaire. L'analyse du matériel recueilli auprès des acteurs de terrain et, notamment, auprès des élèves, montre un réel décalage entre les textes officiels et les pratiques quotidiennes. En réalité, le rapport de l'élève à ce contenu pédagogique semble être resté formel et superficiel.

Convergences et divergences

L'analyse des six études effectuées en Algérie, en Espagne, en France, en Italie, au Maroc et en Tunisie nous amène à relever certaines convergences mais, aussi, de nombreuses divergences dans la manière d'articuler éducation, cohésion sociale et diversité.

Au niveau de la mondialisation, il est utile de remarquer que la gestion de la cohésion sociale échappe en partie à la régulation interne des États-nations. L'Etat semble en effet disposer d'une faible marge de manœuvre pour éviter les menaces à la cohésion sociale induites par la mondialisation. Cette impasse remet au centre des discussions la possibilité d'une « autre mondialisation ».

Si la question de l'identité nationale demeure au centre des six études, chacune d'entre elles renvoie à une lecture spécifique de la problématique de l'identité

nationale. En France, c'est l'identité nationale, produit du système républicain, qui est interpellée par la montée en puissance des revendications différentialistes issues des vagues migratoires. Le statut de la laïcité républicaine est également rediscuté. En Espagne, c'est l'identité régionale nationale (catalane), récemment revigorée, qui cherche sa place entre l'ancienne identité nationale (espagnole) et l'impératif d'intégration des vagues migratoires diverses. En Italie, ce sont également les flux migratoires qui provoquent un débat national sur la capacité du pays à intégrer les migrants, mais aussi sur la volonté de certaines régions du pays (par l'intermédiaire des ligues du Nord) de suivre un chemin fédéraliste afin de se libérer d'une tutelle nationale jugée inapte à répondre aux défis de la cohésion sociale. La contribution de la diversité culturelle amenée par les migrations semble intégrée dans la conception de l'identité nationale (en Catalogne) et dans la politique urbaine des municipalités en Italie. Les enquêtes de terrain, dans les six contextes, montrent que l'identité ne se constitue en aucune façon comme un catalogue de traits figés, comme c'est souvent le cas lorsque des Etats-nations s'emparent de la question de l'identité nationale. Les sociétés contemporaines, en particulier en contexte urbain et au niveau des jeunes, se construisent une identité non pas en puisant dans un héritage historique commun, mais à travers un processus constant d'interactions et de différenciations.

Dans les six pays, les flux migratoires internes et externes s'ajoutent aux restructurations dues à la régionalisation, à la décentralisation ou la réforme de l'Etat et de sa gouvernance pour interpellier l'identité nationale telle qu'elle a été construite par l'Etat-nation. Les six études démontrent qu'il est impératif d'envisager les flux migratoires comme un phénomène positif qui constitue un apport réel, tant économique que culturel (Weinstein, 2003). Cela suppose une action conjointe entre les pays de départ et les pays d'accueil, et ceci non seulement au niveau politique mais également au niveau de la société civile. Cette action doit porter sur les causes et non pas seulement sur les effets du phénomène migratoire.

Au Maghreb plus particulièrement, c'est autour de la crise des modèles de développement (inégalités sociales, régionales, etc.) et du difficile accès à la modernité (sous toutes ses formes) que se focalisent les débats sur l'identité nationale.

Au niveau de la place de l'école et des jeunes dans la cohésion sociale, il semble que les six études montrent certaines convergences en ce qui concerne les enjeux, même si les manifestations demeurent spécifiques. La difficile intégration des jeunes dans le marché de l'emploi semble être une réalité partagée par les six pays, même si cette difficulté est plus importante dans les pays du Maghreb, étant donné le poids massif de la jeunesse dans leur structure démographique.

L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté, quant à elles, sont mobilisées différemment selon le contexte. En Espagne et en Italie, les projets interculturels, souvent portés par les acteurs locaux (ONG, municipalités, associations de migrants, éducateurs, enseignants, etc.), tentent de renforcer la cohésion sociale à l'école et à l'extérieur (quartiers). En France, l'ouverture de l'école sur son environnement social reste plus timide dans la mesure où on mise plus sur les politiques publiques favorisant l'égalité et sur l'éducation à la citoyenneté à l'intérieur de l'école. Le modèle républicain de l'école en France est, dans la définition de ses missions et les valeurs autour desquelles il s'articule, l'expression directe d'une lecture politique de la nécessaire unité de la société. Confrontée aujourd'hui au renforcement du pluralisme culturel et à l'enracinement des inégalités sociales et économiques, l'Education nationale est interrogée sur ses propres fondements et modes de fonctionnement.

Nous assistons, au Maghreb, à une même approche dans la mesure où les réformes curriculaires récentes dans la région accordent une place importante à l'éducation à la citoyenneté. La montée de l'incivilité et de la violence dans les établissements scolaires a incité les pays du Maghreb à tenter d'enrayer le phénomène en mettant en place des réformes introduisant l'éducation à la citoyenneté à l'école. Toutefois, les études de terrain démontrent que les élèves maghrébins ne s'approprient que rarement les concepts de l'éducation à la citoyenneté présents dans les curricula et ne les transfèrent pratiquement jamais en dehors de la classe. Ainsi, réinvestir l'éducation à la citoyenneté à partir de la problématique de la violence scolaire ne semble pas changer radicalement le niveau de violence dans les établissements scolaires.

L'enseignement et l'apprentissage de la citoyenneté demeurent ancrés dans une approche abstraite et passive. Il convient, à ce propos, de noter que les pays du Maghreb ont une conception de la citoyenneté fortement liée à l'identité nationale. Cela s'est traduit par la place importante accordée par les équipes de recherche maghrébines à l'examen des lois d'orientation de l'éducation et des cadres de référence des curricula scolaires qui proposent aux enseignants et aux élèves une vision et une approche de l'éducation à la citoyenneté. Cette perspective accorde une importance capitale au cadre juridique et curriculaire de la citoyenneté. Or, les conditions réelles dans lesquelles fonctionne le système éducatif (infrastructure, organisation scolaire, formation des enseignants, place des parents, administration scolaire, etc.) vont déterminer, dans une large mesure, la traduction des intentions réglementaires dans la réalité quotidienne de l'école.

Les équipes marocaine et tunisienne ont mis en évidence la difficulté de faire vivre et d'opérationnaliser l'éducation à la citoyenneté à l'intérieur des établissements

scolaires. Deux types d'explications ont été avancés. Le premier renvoie aux conditions pédagogiques défavorables à une opérationnalisation de l'éducation à la citoyenneté dans la mesure où les approches pédagogiques en vigueur au Maghreb sont verticales et les enseignants peu préparés à une gestion participative de la vie scolaire. Le deuxième est lié au fait que l'éducation à la citoyenneté suppose une ouverture de l'espace politique et social pour discuter de certains thèmes sensibles tels la liberté individuelle, les droits de l'Homme, les inégalités.

Il convient, également, de souligner que les trois pays du Maghreb ont fait le choix pédagogique de l'approche par les compétences (APC) pour la réforme des curricula scolaires, ce qui n'a pas été sans difficultés. Ces difficultés peuvent être appréhendées au niveau de la conceptualisation et de l'opérationnalisation de l'approche, ainsi qu'au niveau de la mise en place de cette nouvelle approche pédagogique dans le cadre des réformes des curricula en cours. En effet, si les nouveaux textes et cadres de référence régissant la réforme des curricula introduisent une nouvelle vision du citoyen et de l'identité nationale ainsi que des orientations quant à la socialisation civique des apprenants, l'opérationnalisation pédagogique de ces orientations générales s'avère difficile et est certainement compliquée par le manque de consensus, entre forces sociales et politiques antagonistes en présence, quant à la vision du citoyen à former.

Questions essentielles et perspectives

En résumé, toutes les équipes de recherche ont souligné les questions principales du débat sur la cohésion sociale dans la Méditerranée Occidentale :

- Comment concilier la reconnaissance des différences et l'impératif d'égalité ?
- Quel est le rôle des politiques publiques dans cette conciliation nécessaire ?
- Comment conjuguer l'identité nationale au pluriel, tout en veillant à un minimum de cohésion sociale ?
- Comment diffuser les valeurs de la citoyenneté dans le monde scolaire, et quel est le rôle des curricula et de l'école dans cette diffusion ?
- Quelle est la place des organisations issues de la société civile et des institutions intermédiaires (municipalités) dans l'appui à la fonction intégratrice de l'école ?

A différents moments du séminaire, certains intervenants ont mise en évidence l'intérêt, pour la problématique du projet, de tenir compte en particulier de deux facteurs structurels, à savoir :

- L'importance de la diaspora maghrébine en Europe et de sa contribution aux mutations économiques et socioculturels des pays d'origine.
- Le fait que les pays maghrébins, en particulier le Maroc, sont devenus des zones de migration tampon pour les africains sub-sahariens sur la route de l'Europe.

Pour conclure, il nous semble que faire travailler six pays sur le thème « Education, Diversité et Cohésion Sociale » nous conduit à nous poser des questions fondamentales concernant l'école et la société :

- Serons-nous en mesure de structurer de nouveaux récits identitaires et un nouvel imaginaire collectif capables de nous libérer du mythe de notre différence culturelle constitutive ?
- Serons-nous capable de construire un nouvel univers social capable de se libérer d'un désir de centralité et ouvert sur l'Autre et sur son expérience?

Bibliographie

- Arkoun, M. (sous la direction de C. et Y. Lacoste) (1991). *L'État au Maghreb*. Rabat: Le Fennec.
- Beauvais, C. & Jenson, J. (2002). *Social Cohesion: Updating the State of the Research*. Canadian Policy Research Networks Discussion Paper No. F/22. Ottawa.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- Carnoy, M. (1999). *La mondialisation : ce que les planificateurs doivent savoir*. Paris : IIPE.
- Dassetto, F. (2004). Au-delà de l'interculturel: les défis de la co-inclusion. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 66-67: 299-311.
- Davis (1977) In Sultana, R. G. (1996) "The Mediterranean, Education and the Millennium", in *Mediterranean Journal of Educational Studies*. Vol. 1, No. 1.
- De Haan, A. (1999). *Social exclusion: towards an holistic understanding of deprivation*. London: Department for International Development.
- Dubet, F. (2000). *Les inégalités multipliées*. Paris : Editions de l'Aube.
- Durkheim, E. (2007). *Le suicide*. Paris : Presses Universitaires de France, 1897.
- El Houssi, M. (2007). *Désigner l'Autre Roumi et son champ synonymique*. Paris : Editions Selefa.
- Fabre, T. & Ilbert, R. (Ed.) (2000). *Les Représentations de la Méditerranée*. Paris : Maisonneuve et Larose.
- Gérard, E. & Schlemmer, B. (2003). "Les travers du savoir", in *Cahiers d'études africaines*, 169-170.
- Green, A., Preston, J. & Sabates, R. (2003). "Education, Equality and Social Cohesion: a distributional approach", in *Compare*, Vol. 33(4) : 453-470.
- Grawitz, M. (1999). *Lexique des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Helly, D. (1999). "Une injonction : appartenir, participer. Le retour de la cohésion sociale et du bon citoyen". *Lien social et Politiques*, (41), 35-46.
- Hermassi, M. S. (2004). *Une approche de la problématique de l'identité: le Maghreb arabe contemporain*. Paris : L'Harmattan.
- Kabeer, N. (2000). "Social exclusion, poverty and discrimination: towards an analytical Framework". *IDS Bulletin*, 31(4), 83-97.
- Lévi-Strauss, C. (1952). *Race et Histoire*. Paris : Unesco.
- Lévi-Strauss, C. (1971). *Race et Culture*. Paris: Unesco.

- Loughlin, J. (2000). "Regional Autonomy and State Paradigm Shift in Western Europe", *Regional and Federal Studies*, 10(2), 10-34.
- OFSTED (2000). *Improving city schools: strategies to promote educational inclusion*. London: Office for Improving Standards in Education.
- Morin, E. (2001). « Diversité culturelle et pluralité d'individus », In Roumegas J.P., Pagel D., et Borg, S. (Eds.), *Mondialisation et humanisme. Les enjeux du français*. Synergies Brésil n° spécial Sedifrales XII, Rio de Janeiro, publication Didier/Gerflint, Groupe d'Etudes et de Recherche pour le Français Langue Internationale, pp. 17-21.
- Rey, S., Martin, H. & Bäschlin, E. (2008). « Identités et conflits en Méditerranée: un jeu de miroirs au détriment des femmes? », *Nouvelles Questions Féministes*, 27 (3), 4-12.
- Robertson, R. (1992). *Globalization, Social Theory and Global Culture*. London: Sage Publications.
- Sayed, Y. (2002). *Exclusion and Inclusion in the South with Reference to Education: A Review of the Literature*. Sussex: Institute of Development Studies.
- Sparkes, J. (1999). *Schools, education and social exclusion*. CASE Brief 12, Centre for Analysis of Social Exclusion. London: London School of Economics.
- Tarrow, N. (1992). "Language, interculturalism and human rights: three European cases", in *Perspectives*, XXII, 4.
- Tawil, S., & Harley, A. (2004). "Education and Identity-based Conflict", in Tawil & Harley (Eds). *Education, Conflict and Social Cohesion*. Genève: Bureau International d'Education de l'Unesco.
- Weinstein, E. (2003). "Pour une nouvelle approche de l'immigration économique". *Revue Internationale du Travail*, 17.

Chapitre 3

Education à la citoyenneté et cohésion sociale en Algérie

Yassine Ferfera, Tcherine Mekideche,
Nadjet Mekideche et Hocine Ziour

Centre de Recherche en Economie Appliquée
pour le Développement (CREAD), Alger.

Introduction

L'Histoire contemporaine de l'Algérie est marquée par de profonds bouleversements. En effet, la longue période de colonisation qui a généré des résistances multiples et récurrentes, la guerre de libération, l'instabilité politique après l'indépendance nationale, la revendication culturelle de l'amazighité, les événements du 5 octobre 1988, l'avènement du multipartisme et ses effets, la situation de violence et d'insécurité due à une surpolitisation du statut de la religion, constituent autant de facteurs déstructurants qui ont agi négativement sur la cohésion sociale. Celle-ci, reconstruite et cimentée par le mouvement nationaliste et révolutionnaire durant la guerre anticoloniale, apparaît aujourd'hui comme fragilisée et se doit donc d'être consolidée. Ce véritable défi et ses multiples enjeux constituent une priorité ouverte pour asseoir définitivement la paix sociale dans le cadre d'un Etat de droit et d'un développement socio-économique cohérent et puissant.

L'école, tout comme la famille, constitue un vecteur essentiel de la socialisation. Si la famille participe à l'éducation des futurs citoyens par la transmission de certaines valeurs et de modes de penser et d'agir, l'expérience scolaire a un impact sur la promotion des valeurs sociales et culturelles de par le renforcement du lien social. L'école est en effet l'un des principaux espaces de socialisation des jeunes et le lieu de transmission d'une culture nationale commune qui s'appuie sur une éducation à la citoyenneté apte à revaloriser le respect d'autrui et à combattre, de ce fait, l'exclusion. C'est ainsi que les réformes du système éducatif algérien ont porté un intérêt particulier aux disciplines qui participent au développement et à la structuration de la personnalité des citoyens de demain : la langue arabe, l'éducation islamique, le tamazight, l'éducation civique, l'histoire et la géographie, sont en effet les matières qui participent à fournir des repères permettant l'identification et donc l'intégration des individus à leur espace social. Les contenus de ces matières ont subi une refonte selon les référents, principes et dispositions contenus dans la Loi d'orientation sur l'éducation nationale de janvier 2008.

Cette étude porte ainsi sur le rôle de l'école dans la formation d'une identité nationale, le renforcement du lien social, et la reconstruction de la cohésion sociale dans le contexte d'un pays ayant subi des bouleversements et des transformations

sociaux importants. Il semble donc méthodologiquement utile, dans un premier temps, de restituer les éléments de contexte historiques et conjoncturels qui donnent toute sa légitimité et sa pertinence à la présente étude pour nous interroger sur le rôle de l'école dans l'éducation à la citoyenneté et le renforcement de la cohésion sociale. Nous procéderons, dans un second temps, à l'analyse et à l'interprétation des résultats d'une enquête de terrain sondant les voix des acteurs scolaires dans un contexte spatial et identitaire complexe regroupant huit millions d'élèves répartis sur 48 wilayas. A la lumière de ces éléments, l'étude propose enfin, en conclusion de cette recherche, quelques perspectives et recommandations/pistes d'actions à l'attention des décideurs.

1. L'évolution de la société algérienne post coloniale

L'édification de l'Algérie libre à partir de l'indépendance, en 1962, a été un processus complexe. Succédant à une très longue colonisation, la jeune République Algérienne Démocratique et Populaire a eu à mener de front la construction de l'Etat et des institutions au niveau central et local et à assurer, dans un cadre idéologique nouveau, la difficile transition vers une société libérée et indépendante. La priorité était, après l'expérience coloniale, de travailler à la reconstruction d'une cohésion sociale qui devait passer, de toute évidence, par la reconstruction d'une identité nationale fortement agressée par la politique coloniale. Il était ainsi important, dans de telles conditions, de maintenir le ciment mobilisateur de la guerre de libération nationale et l'enthousiasme qui liait la population, en majorité très jeune, pour atténuer les effets des dissensions et du sous-développement de l'après-guerre.

Pluralisme politique

Les "événements d'octobre 1988" ont été, pour ainsi dire, à l'origine de la première expérience du pluralisme politique qui a permis à la presse de bénéficier d'une nouvelle ère de liberté. Dans un contexte socio-économique éprouvant, marqué par une faillite financière et une dette considérable, les responsables du système politique dirigiste fondé sur le parti unique du Front de Libération Nationale (FLN), dans l'incapacité de redresser la situation économique du pays, n'ont pu retenir et contenir pacifiquement le soulèvement de la jeunesse, notamment à Alger, à partir du 5 octobre 1988. Cette révolte a ainsi poussé le pouvoir en place à entreprendre une importante mutation politique par l'ouverture du système au multipartisme, ce qui a permis la naissance de plus d'une soixantaine

de partis, dont un certain nombre d'obédience religieuse. Dans ce nouveau cadre politique inédit, une succession d'événements précipitera l'ensemble de l'Algérie dans une tourmente de violences pendant près d'une décennie.

La décennie noire (1991-1998)

La période allant de 1991 à 1998 a été marquée par des troubles majeurs après la suspension du deuxième tour des élections en faveur du Front Islamique du Salut (FIS). L'Algérie a vécu cette période qualifiée de "décennie noire" comme une douloureuse période d'instabilité et de violences dues aux dissensions entre le pouvoir et les différentes factions armées issues du parti du FIS. Cette situation dramatique a été aggravée par un black-out quasi mondial qui a isolé l'Algérie et l'a exclue de la vie des Nations. Il importe cependant de souligner ce fait remarquable : l'école algérienne est restée ouverte durant toutes ces années de violence indicible sur l'ensemble du territoire national. Cette longue résistance, marquée aussi bien par le courage que par la terreur, ne manque pas de soulever la question des probables "effets" traumatiques de cette période et de leurs implications psychosociologiques et politiques sur les enseignants, les élèves, les parents, le cadre institutionnel...

Processus de réconciliation nationale et reprise économique

Cette *décennie noire* a débouché sur la période 1998-2003, marquée par le lancement du processus de "réconciliation nationale" pour éradiquer la violence, asseoir la paix civile et engager la reprise économique, ralentie par le remboursement d'un endettement sévère. La période actuelle, depuis 2003, est caractérisée par la remise à niveau des équilibres macro-économiques, une embellie financière, le remboursement total de la dette, l'émergence d'une société civile active et l'amorce d'une relance économique grâce à des programmes de grande envergure. L'ouverture économique, politique et le redressement financier ont facilité les débats et permis des interpellations de fond, notamment en matière d'éducation et de diversité dans le champ de la culture nationale.

2. Langues et identité nationale

Aussi bien de par son histoire que de par sa situation géographique, la société algérienne se présente nécessairement comme une société plurielle. Les

caractéristiques essentielles de l'Algérie ont pris forme dans la symbiose à la fois de l'environnement géographique et du contexte culturel de l'Afrique, de l'Orient et du bassin méditerranéen. Les habitants de l'Algérie ont en effet, dès la Préhistoire, marqué ces régions de leur influence, comme ils se sont imprégnés d'elles ainsi que l'attestent, par exemple, les fresques du Tassili, les vestiges des modes de vie anciens et les différents systèmes de croyances qui ont prévalu au cours des temps. Les nombreux flux migratoires de l'Orient et de pays d'Afrique vers l'Afrique du Nord et inversement ont de même contribué à des échanges culturels qui ont participé à l'élaboration de l'identité plurielle du citoyen algérien. Son histoire et sa position géographique ont, en effet, fait de la société algérienne une société multilingue où se côtoient plusieurs langues : l'amazigh, langue berbère souche, la langue arabe, vecteur de l'islamisation du Maghreb, et les langues étrangères parmi lesquelles le français occupe une place à part.

Antagonismes linguistiques

Or, sur le plan linguistique, la société algérienne connaît deux antagonismes : le premier relève d'une situation de diglossie où s'opposent langue arabe et langue française, l'une s'efforçant d'imposer un statut fondé sur une légitimité de droit, historique et culturelle, l'autre résistant pour défendre un monopole fondé à présent sur une certaine "légitimité scientifique". Francophones et arabophones se livrent ainsi une concurrence pour contrôler le champ socio-économique et politique ; le second antagonisme met face à face, d'un côté, les deux langues dominantes, à savoir la langue arabe, dotée d'une légitimité constitutionnelle et le français, langue "d'usage" dans la vie économique et scientifique, et, de l'autre, les langues vernaculaires parlées, à savoir l'amazigh et l'arabe dialectal. Ces antagonismes, relevant de rapports de domination souvent exacerbés par les élites, ont par moments pris des dimensions aliénantes. En effet, l'ensemble du corps social s'est trouvé soumis aux conséquences perverses de la déculturation coloniale et d'une politique fondée sur la démagogie et qui a largement contribué à nourrir les logiques d'exclusions et les tensions sociales. Jusqu'à une période récente, la langue amazighe n'était pas enseignée à l'école. Depuis 1991, des progrès significatifs, fonctionnels et institutionnels, ont été enregistrés dans ce sens aux trois niveaux de l'éducation nationale. La langue amazighe a, de plus, été consacrée comme "également langue nationale" par la constitution.

L'arabisation

La généralisation de l'arabisation, entamée dans les années 1970, a eu pour effet un démantèlement (officiel) du bilinguisme. Lors de la période du parti unique, l'emploi exclusif de la langue arabe a été imposé dans les manifestations politiques et socio-économiques, ainsi que dans le média "lourd" que constitue la télévision publique nationale. L'utilisation de la langue arabe a ainsi été rendue obligatoire par des textes réglementaires comme la loi sur l'arabisation du 16 janvier 1991, qui généralise l'arabisation dans les institutions administratives. Des mises en demeure quant à l'utilisation de la langue arabe dans les écoles privées ont également été édictées. A partir de 2008, la langue arabe se voit attribuer une fonction pédagogique et socioculturelle et devient donc aussi bien la langue de la transmission des savoirs que la langue de l'identité algérienne, comme le spécifie la Loi d'orientation n° 8-04 du 23 janvier 2008¹.

Cependant, dans la pratique, cette politique s'est trouvée confrontée à un paradoxe important puisque, au niveau de l'enseignement supérieur, la plupart des enseignements touchant aux filières scientifiques et technologiques se font en langue française. En fait, l'arabisation des sciences a provoqué des "querelles linguistiques" et contribué, jusqu'à une période récente, à la constitution de communautés scientifiques "séparées". Aujourd'hui, une évolution "convergente" des formateurs arabophones et francophones et un assouplissement des positions ont permis d'atténuer les clivages au bénéfice des apprenants².

¹ "La langue arabe, au même titre que l'Islam, constitue avec la langue amazighe le ferment de l'identité culturelle du peuple algérien et un élément essentiel de sa conscience nationale. L'enseignement de la langue arabe doit être développé pour être une langue de communication dans tous les domaines de la vie et un instrument privilégié dans la production intellectuelle.

La promotion de l'enseignement de la langue arabe en tant que langue nationale et officielle et facteur de recouvrement de la personnalité algérienne sera consolidée et renforcée dans le cadre de la politique rénovée de l'éducation nationale, notamment par la modernisation de ses méthodes et ses contenus d'enseignement pour la rendre compétitive avec les autres langues modernes des pays développés.

L'amélioration de l'enseignement de la langue arabe, dans le but de lui donner sa pleine fonction pédagogique et socioculturelle, permettra de satisfaire les exigences d'un enseignement de qualité, capable à la fois d'exprimer notre «univers algérien, maghrébin, arabe, méditerranéen, africain», d'accéder à la civilisation universelle et de participer au progrès scientifique et technologique".

² Le développement de la langue arabe reste toutefois un objectif majeur pour l'ensemble des pays arabes, d'autant plus que peu de livres scientifiques sont publiés ou traduits en arabe. Il est utile, à ce propos, de mentionner le Rapport arabe sur le développement humain, PNUD / FADES (Programme des Nations Unies pour le développement, New York/Fonds Arabe pour le Développement économique et social), qui attire l'attention sur la lenteur de l'évolution de la langue arabe, lenteur qui représente une entrave à la communication scientifique dans le monde arabe.

3. Inégalités socio-économiques et disparités régionales : entraves à la cohésion sociale

Inégalités socio-économiques

Dans un contexte sociopolitique complexe où les politiques identitaires et linguistiques appellent à une nécessaire évolution afin de raffermir les liens sociaux, les inégalités socio-économiques apparaissent comme des facteurs aggravants de la fragilisation de ces liens et, par conséquent, comme des facteurs compromettant les efforts vers la construction d'une cohésion sociale. Le chômage, les écarts entre revenus, les problèmes de logement, les disparités régionales, les inégalités de chances à l'école, les discriminations touchant les femmes et les minorités culturelles, constituent autant de facteurs laissant craindre une altération sociale souvent génératrice de tensions.

Disparités régionales

Bien que les résultats de l'Enquête de consommation menée par l'Office National des Statistiques pour l'année 2000 montrent une tendance à la diminution des inégalités, d'autres indicateurs nuancent ce constat et masquent les disparités entre les milieux et les régions. Les principales poches de pauvreté se situent dans les zones rurales et à la périphérie des grandes villes. Dans les régions du Sud, les taux de mortalité maternelle et néonatale, par exemple, sont plus élevés que les moyennes nationales. Par ailleurs, l'analphabétisme touche encore plus de 55% des femmes dans les zones rurales. De même, les taux de scolarisation, performants au niveau national, montrent des disparités importantes entre les régions.

Chômage des jeunes

Alors que l'Algérie, au lendemain de l'indépendance, s'était engagée dans la construction d'une société socialiste et a pu réaliser de grandes avancées dans tous les domaines, le choc pétrolier de 1986 a brusquement freiné les investissements publics et fait entrer le pays dans une crise multiforme dont le point culminant a été atteint durant une période d'instabilité faite de violences et marquée par un fort taux de chômage et un appauvrissement relatif de certaines catégories de la population. Pour sortir de la crise, le pays a donc lancé une série de réformes impliquant des ruptures profondes sur

les plans institutionnel, politique et économique, notamment l'abandon de l'économie planifiée et centralisée. Les restructurations successives du tissu industriel ont conduit à un nombre considérable de licenciements et ont donc aggravé la situation socio-économique. Si les estimations diffèrent selon les sources d'information, il reste cependant à souligner que le chômage touche surtout les jeunes de moins de 30 ans.

La consolidation des grands équilibres macroéconomiques de ces dernières années et le retour à une stabilité économique et politique, la mise en œuvre du Plan de Soutien à la Relance Economique (PSRE) et du Programme National pour le Développement Rural et Agricole (PNDRA) initiés par les pouvoirs publics, ont permis l'amélioration des conditions de vie de la population. Cependant, si les taux de croissance enregistrés ces dernières années sont élevés, ils restent néanmoins insuffisants pour une création massive d'emplois qui permettrait de réduire de manière significative le nombre de personnes sans emploi et de satisfaire la demande des nouveaux arrivés sur le marché du travail.

La migration

Sous l'effet conjugué du chômage et de l'instabilité politique mais, également, de l'attractivité des pays développés, l'Algérie a connu un mouvement migratoire (en entrée et en sortie), à l'instar de tous les pays riverains de la Méditerranée. Le flux migratoire, relativement contenu dans les limites moyennes de la région, s'oriente en partie vers les pays de l'Union Européenne et, depuis une quinzaine d'années, vers l'Amérique du Nord et d'autres contrées. Par ailleurs, l'Algérie représente aussi un pays de passage pour les populations en provenance des pays du Sahel qui cherchant à migrer vers les pays du Nord et qui s'installent en Algérie lorsque ce projet n'aboutit pas. Tant que le marché du travail algérien ne sera pas en mesure d'absorber le stock constant de chômeurs et une bonne part de la demande additionnelle d'emploi, les flux migratoires de l'Algérie vers les pays d'Europe occidentale continueront d'exister.

4. La matrice référentielle identitaire de l'école algérienne

La réforme éducative de 2002/2003

C'est dans ce contexte général que la réforme du système éducatif algérien a été lancée en 2002/03. En effet, une Commission nationale de réforme du système

d'éducation et de formation a été mise en place en mai 2001 par le Président de la République, avec pour mission de procéder à une évaluation du système éducatif pour proposer, sur la base de ce diagnostic, une refonte totale et complète du système. La Commission devait prendre en considération les changements majeurs intervenus dans la société algérienne, notamment l'avènement du pluralisme politique, l'abandon de l'économie planifiée et des modes de gestion centralisée, la mondialisation des échanges, la nécessité d'un développement rapide des connaissances scientifiques et technologiques, l'utilisation des TIC, etc., et faire des propositions en vue d'adapter les textes fondamentaux qui régissent le système éducatif, notamment l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant sur l'organisation de l'éducation et de la formation. La réforme actuelle vise à améliorer l'efficacité du système national d'éducation et de formation, à réduire la forte déperdition dont il souffre, et à mettre fin à l'exclusion des jeunes marginalisés par le chômage.

Refonte pédagogique et formation à la citoyenneté

L'un des trois pôles principaux de cette réforme est la refonte pédagogique impliquant la mise en place de nouveaux programmes scolaires. L'analyse des finalités du système éducatif telles qu'elles sont formellement explicitées dans le texte de la loi d'orientation du 8 janvier 2008 en termes d'objectifs, d'axes, de thématiques et modalités didactiques de mise en œuvre des programmes, a permis de tracer les contours d'une matrice référentielle identitaire et de mettre en lumière un référentiel de la citoyenneté propre à l'école algérienne rénovée. Cette matrice identitaire est à la source des contenus curriculaires des cinq disciplines porteuses d'une dimension identitaire (langue arabe, tamazight, éducation islamique, éducation civique, histoire-géographie), disciplines qui vont, à leur tour, co-configurer, d'une manière transversale, *une formation à la citoyenneté* en milieu scolaire algérien. Cette matrice est à relier au cadre référentiel fondateur du système éducatif algérien dans sa globalité et à ses différentes finalités.

Fondements et finalités de la matrice identitaire

Ainsi, l'école algérienne rénovée se positionne doublement comme vecteur de l'identité et garant de l'unité nationale. Vecteur de l'affirmation de la personnalité algérienne et de la consolidation de l'unité de la Nation, l'école puise ses fondements et valeurs dans les principes fondateurs de la Nation algérienne tels que stipulés dans la déclaration de novembre 1954, la Constitution et les différentes

chartes nationales. Elle agit ainsi comme vecteur pour l'apprentissage des principes démocratiques et, donc, comme garant de la cohésion sociale. L'école se doit ainsi, en tant qu'institution symbolique véhiculaire de valeurs et d'une identité constituante, d'assurer la formation à la citoyenneté. Partant de là, l'école se voit attribuer une mission précise qui consiste à enraciner, chez les enfants, le sentiment patriotique, à promouvoir et développer l'attachement et la fidélité à la Nation, et à garantir l'unité nationale et l'intégrité territoriale³.

En termes d'identité, on peut relever la mise en exergue d'une identité nationale qui se définit par *l'appartenance à une identité historique collective, commune et unique, consacrée officiellement par la nationalité algérienne*. L'une des missions essentielles de l'école est, dès lors, *de faire prendre conscience aux élèves de cette appartenance*.

La volonté de transmission, de perpétuation et de préservation intergénérationnelles d'une identité nationale multiculturelle et des symboles qui lui sont liés apparaît dans ces lignes tirées du texte d'orientation : *"L'école doit contribuer à perpétuer l'image de l'Algérie, terre d'islam, partie intégrante du Grand Maghreb, pays musulman, arabe, amazigh, méditerranéen et africain"*, une Algérie *"solidement amarrée à ses ancrages géographique, historique, humain et civilisationnel"*. Ces éléments fondateurs de l'identité nationale font de l'école *"non seulement le lieu de connaissance mais aussi le creuset où se forge le respect du patrimoine historique, géographique, religieux, linguistique et culturel et de l'ensemble des symboles qui l'expriment tels que les langues nationales, l'emblème et l'hymne nationaux"*. Ils font également d'elle, à ce *"niveau hautement symbolique, l'espace privilégié de développement chez le jeune algérien de l'amour de sa patrie et de l'attachement à son héritage civilisationnel plusieurs fois millénaire"*.

Ainsi, les textes officiels insistent sur l'*"impératif de doter le citoyen algérien en formation d'une image prégnante de la Nation à laquelle il appartient, de l'amener à adopter des attitudes positives permettant de la préserver, de l'entretenir et de la défendre"*. La formation d'une conscience nationale puise donc *"sa sève nourricière dans les principes fondateurs de la nation algérienne, l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité"*. Ces trois principes - désignés également sous le terme de *"constantes"* - délimitent les trois composantes de *"l'identité culturelle du peuple algérien"* dont ils constituent *"le ferment et un élément essentiel de sa conscience nationale"*.

³ Dans ce chapitre, les phrases en italique sont directement reproduites du texte de la Loi d'orientation qui régit depuis janvier 2008 l'école algérienne rénovée.

Nous comprenons donc, à la lumière de ces éléments, que la première finalité assignée à l'école algérienne rénovée est de promouvoir et de préserver ces trois composantes de l'identité algérienne qui semblent constituer les éléments clefs pour la consolidation de l'unité de la Nation. Il n'est donc pas étonnant que l'éducation à la citoyenneté s'adosse à ces principes/constants à forte dimension cohésive que représentent :

- L'Islam en tant que religion, culture et civilisation dont il s'agit de renforcer le rôle dans l'unité du peuple algérien et de mettre en valeur aussi bien le contenu spirituel et moral que l'apport civilisationnel et humaniste.
- L'arabité, en tant que référence à une civilisation et à une culture s'exprimant à travers la langue arabe, instrument premier de transmission du savoir à tous les niveaux de l'enseignement et de la formation.
- L'amazighité, en tant que référence à une langue, une culture et un patrimoine faisant partie intégrante de l'Histoire nationale.

Traduites en termes de réforme curriculaire, ces finalités trouvent leur concrétisation dans l'importance et le soin accordés à l'enseignement des cinq disciplines scolaires conçues comme vecteurs d'identité nationale et de cohésion sociale. Dans une école reflet d'une société à la fois ancrée dans une historicité forte et obligée de s'adapter, par ailleurs, à des mutations institutionnelles, sociales et culturelles, deux objectifs sociétaux interdépendants président à l'organisation du cursus scolaire relatif à la formation à la citoyenneté : ces objectifs oscillent, en effet, entre l'ambition de faire progresser cette société dans ses savoirs et ses savoir-faire et celle de préserver la pérennité d'un patrimoine reconnu et assumé par une majorité de citoyens. On retrouve cette dichotomie au niveau du savoir-être, de la morale, de l'éthique et de l'éducation civique. C'est ainsi que l'école doit répondre à une demande sociale concernant l'enseignement des valeurs de la Nation et de la République en termes d'attitudes, d'éthique, de responsabilité et de participation à la vie publique.

Les approches didactiques

Le curriculum de l'école algérienne rénovée n'aborde pas l'éducation à la citoyenneté comme une discipline scolaire autonome. En effet, pour reprendre la terminologie du texte de la Loi d'orientation de janvier 2008, la formation à la citoyenneté est organisée sous la double forme d'une formation disciplinaire et d'une formation intégrée. Ainsi, l'éducation citoyenne est intégrée aux objectifs didactiques communs transversaux de cinq disciplines, à savoir les matières

touchant aux deux "langues patrimoine" enseignées - Arabe et Tamazight -, à l'Education Islamique, et au groupe des "Sciences Sociales" constitué par l'Histoire et la Géographie. L'éducation à la citoyenneté bénéficie également d'un ancrage disciplinaire plus spécifique dans le cadre du cours d'Education civique. Les méthodes didactiques d'enseignement se basent sur l'approche par compétences et la pédagogie de projet. Pour chaque discipline inscrite dans la réforme curriculaire, l'enseignant dispose du texte des programmes officiels de la ou des discipline(s) dont il a la charge, ainsi que d'un livret d'accompagnement. Les textes des programmes officiels présentent ainsi les unités d'enseignement en détaillant l'ensemble des thématiques y afférant accompagnées, en regard, d'explicitations relatives aux compétences de base, intermédiaires, et finales escomptées. Assez prescriptives, ces orientations didactiques autorisent toutefois une certaine marge de liberté pour l'élaboration et la réalisation de projets avec les élèves.

(i) L'éducation civique

La finalité première de l'éducation civique est l'apprentissage du fonctionnement démocratique. Il s'agit, en effet, d'apprendre à l'élève à exercer sa citoyenneté selon les principes démocratiques pour lui permettre, en tant que futur acteur social, de se familiariser avec ses droits, ses responsabilités et ses devoirs au niveau de l'école, de la famille, du quartier, et de la société au sens large. Dans cette perspective, la participation est un élément important destiné à faire de l'enfant un acteur responsable. Pour permettre aux élèves de se construire en tant que citoyens conscients de leurs droits et devoirs, l'école se propose de promouvoir en son sein, à travers l'éducation civique, des valeurs destinées à développer chez l'élève le sens de la participation et de l'engagement.

Les valeurs partagées à l'école participent en effet fortement à bâtir une morale humaniste basée sur le respect de la personne et des différences et tenant compte, aussi, des besoins de la collectivité. A ce propos, le texte d'orientation met en avant les valeurs relevant de l'amour du travail, du goût de l'effort, du sens du Vrai et du Beau, du respect des idées et des opinions, des choses et des êtres, d'une volonté de construire une œuvre commune et une approche de soi propice à la mise en œuvre d'un bonheur individuel et collectif.

L'école, en sa qualité d'espace privilégié d'épanouissement de la personnalité et du potentiel de l'enfant, doit permettre à l'élève de s'accomplir dans la valorisation et l'expérimentation des concepts de progrès et de liberté. Ce faisant, l'enfant est censé apprendre à prendre conscience de l'Autre dans les choix qu'il fait et les

actions qu'il entreprend. L'école doit, à cet effet : (i) Développer, par l'éducation civique, la sensibilisation aux notions de civisme et de tolérance et la préparation à la vie sociale, la connaissance et la compréhension des droits et des devoirs; (ii) Assurer un savoir utile et adapté aux besoins des élèves et des institutions qui régissent la vie sociale ; (iii) Développer la connaissance et le respect des droits de l'homme, de la femme et de l'enfant.

(ii) L'éducation islamique

Religion de l'Etat et de 99% des algériens, l'Islam est considéré comme une donnée constitutive fondamentale de l'identité collective algérienne⁴. L'éducation islamique est devenue obligatoire à tous les niveaux depuis 2005 et fait partie, depuis 2007, des matières soumises à examens pour l'obtention des diplômes du Brevet (BEM), à la fin de la scolarité obligatoire, et du baccalauréat. Tout au long du cursus éducatif, l'Education islamique essaie de mener progressivement l'élève à une compréhension juste et humaniste de l'Islam et de ses enseignements fondamentaux. Cet enseignement est ainsi conçu pour promouvoir des comportements permettant l'intégration sociale, l'amélioration des relations sociales et, donc, le renforcement de la cohésion sociale, la consolidation de la famille, du respect dû aux parents, et des valeurs humanistes prônées par l'Islam, à savoir la tolérance, la générosité, le sens moral, le travail et l'*ijtihad*⁵ dans la pensée.

(iii) La langue Arabe

Au même titre que l'Islam, l'arabe, en tant que langue, civilisation et culture, constitue, avec la langue amazighe, le ferment de l'identité culturelle du peuple algérien et un élément essentiel de la conscience nationale. Après une longue période de colonisation française de 132 ans durant laquelle la politique d'acculturation a tenté d'étouffer la langue arabe et de démanteler l'identité nationale, l'enseignement

⁴ Si la liberté du culte est reconnue depuis l'indépendance (Article 4 de la Constitution de 1963), un texte juridique récent (2006) stipule toutefois que tout culte non musulman doit être soumis à une autorisation légale pour pouvoir s'exercer.

⁵ *Ijtihad*, dérivé du verbe arabe *jahada* (faire un effort), signifie l'effort personnel d'interprétation et de jugement nécessaire lorsque les textes du Coran et de la Sunna (tradition du Prophète) ne fournissent pas d'indications précises par rapport à une question donnée. Cet effort d'interprétation devrait se faire sur la base des principes généraux de l'Islam.

de l'arabe est devenu une priorité pour restituer à cette langue son statut de langue nationale officielle et pour, ce faisant, reconstruire l'identité algérienne. Il s'agissait, ainsi, de restituer à la langue à la fois sa fonction pédagogique et sa dimension socioculturelle, en ceci que la langue devrait aussi bien permettre de véhiculer une culture et d'exprimer, en l'occurrence, l'"univers algérien, maghrébin, arabe, méditerranéen, africain", que d'accéder à la civilisation universelle et de participer au progrès scientifique et technologique. La promotion de l'enseignement de la langue arabe devrait ainsi lui permettre de prendre une place dans l'espace de production et de compétition intellectuelle mondiale.

(iv) La langue Amazighe

Depuis 2003, l'enseignement de la langue amazighe est officiellement pris en charge par le système éducatif algérien au sein de classes pilotes dans un certain nombre de wilayas amazighophones⁶. Après une phase d'expérimentation et un renforcement des dispositifs d'encadrement, cet enseignement a été généralisé à toutes les classes des cycles moyen et secondaire, touchant ainsi six niveaux d'enseignement sur les douze composant le cursus et plus de 35,000 élèves répartis sur 16 wilayas. Il faut toutefois souligner que les trois wilayas de Tizi Ouzou, Bouira et Bejaia représentent à elles seules plus de 90 % des effectifs bénéficiant de cet enseignement. Par ailleurs, cinq wilayas concernées par le lancement de l'enseignement du Tamazight n'assurent plus cet apprentissage du fait de la baisse de la demande et du manque d'enseignants qualifiés. L'enseignement du Tamazight au niveau du secondaire n'existe que dans six wilayas.

Présentée par le texte officiel de la Loi d'Orientation (2008) comme "*langue de tous les algériens*" en tant que composante essentielle de l'identité nationale, la langue amazighe doit être enseignée dans le but de "*faire prendre conscience à l'élève, quelle que soit sa langue maternelle et quel que soit son lieu de résidence, des liens qui l'attachent à cette langue, notamment par l'enseignement de l'histoire ancienne de l'Algérie (et du Maghreb), de sa géographie et de sa toponymie*". Il ne s'agit donc pas d'un cours de langue stricto sensu mais, surtout, d'un enseignement transversal. Dans les classes pilotes, la langue est enseignée à des élèves amazighophones comme à des élèves non amazighophones, notamment dans les villes cosmopolites. On peut aussi voir, dans certains établissements scolaires, se

⁶ Seize wilayas ont été retenues, au départ, en fonction des moyens dont disposent, au niveau des structures d'encadrement, l'Education nationale et le Haut Commissariat à l'Amazighité (HCA).

côtoyer dans la même classe des élèves de différentes communautés amazighes. L'expérience sur le terrain nous a donc amenés à considérer comme nécessaires deux approches pédagogiques différentes : une approche pédagogique de la langue amazighe comme langue maternelle destinée aux amazighophones, et une approche pédagogique de cette langue en tant que langue seconde destinée aux non amazighophones.

(v) Compétences citoyennes transversales

Ces différentes disciplines sont censées contribuer, chacune dans sa spécificité, à la construction de compétences transversales. A titre d'exemple, à la fin du cycle primaire, l'enseignement vise à l'acquisition de compétences citoyennes de base touchant à des valeurs essentielles mettant en avant la paix sociale, le respect d'autrui, de l'accomplissement par le travail, d'une dimension solidaire valorisant la protection de l'être humain et la dimension humaine et sociale des services offerts par la protection civile, la sûreté et les scouts, ainsi que le patrimoine culturel et architectural algérien. De même, en 3^{ème} année du cycle moyen, les thématiques abordées et relatives à la socialisation citoyenne abordent aussi, d'une part, les questions de la tolérance, de l'entraide et de la solidarité sociale et, d'autre part, l'amour de la patrie, le devoir du citoyen envers son pays et le sacrifice pour la Nation. En 4^{ème} année moyenne, l'élève aborde des thématiques transversales relatives aux questions sociales, à la citoyenneté (droits et devoirs), aux droits de l'Homme, à la solidarité humaine (Croissant rouge...), aux institutions publiques, à la religion comme système de valeurs.

5. L'enquête auprès des jeunes et des enseignants

Objectif général

L'analyse de contenu du corpus des curricula officiels (curriculum explicite prescrit, orientations, programmes disciplinaires, approches pédagogiques) relative à la fonction de socialisation civique et politique de l'école a été complétée par une enquête de terrain. Le but de cette enquête qualitative était de cerner les conceptions et représentations des principaux acteurs sur le terrain quant à la pertinence et l'efficacité des actions éducatives visant à renforcer la cohésion sociale, et ceci en recueillant, au travers d'entretiens collectifs, les voix d'élèves, enseignants et chefs

d'établissements au sein des mêmes établissements scolaires publics, soit six Collèges d'Enseignement Moyen différents (CEM) localisés dans quatre villes différentes à travers le pays.

Démarche et objectifs spécifiques

Au-delà des entretiens de groupe auprès des enseignants des cinq disciplines porteuses d'une dimension identitaire et des entretiens individuels auprès des chefs d'établissements, l'enquête auprès des six collèges consistait en des entretiens collectifs organisés avec les six groupes d'élèves (*focus groups*) avec les objectifs spécifiques suivants :

- i. Cerner leurs perceptions et conceptions de la citoyenneté et la pertinence de l'expérience scolaire (curricula explicites et implicites, gestion de la classe, organisation de la vie scolaire, activités extrascolaires...) dans un contexte de diversité et de mondialisation.
- ii. Explorer les différentes méthodes adoptées pour agencer les identités multiples selon les échelles d'appartenance (infranationale, nationale, supranationale) et les référents culturels identitaires (langues, religions et croyances).
- iii. Cerner les opinions et perceptions quant aux possibilités et aux difficultés de vivre ensemble par-delà les multiples différences, identifier les défis et écueils touchant aux relations interculturelles et les moyens à mettre en œuvre pour les surmonter.

Les instruments utilisés

Les instruments de recueil et d'analyse des données consistaient en :

- Un guide destiné aux focus groups avec les collégiens et structuré autour des trois thèmes suivants : (i) Les conceptions /représentations de la citoyenneté et du citoyen et le rôle de l'école dans la construction de ces représentations, (ii) Les identités /appartenances et (iii) "Le vivre ensemble" par-delà les différences.
- Un second guide destiné aux enseignants des cinq disciplines porteuses d'une dimension identitaire et qui a été, en partie, calqué sur celui destiné à leurs propres élèves. En plus des thématiques pivots de l'enquête commune auprès

des élèves, le guide d'entretien pour les enseignants abordait leur perceptions sur la mise en œuvre de la réforme curriculaire au niveau des pratiques éducatives réelles, quotidiennes, ceci en vue d'identifier, si possible, le curriculum non formel, voire caché.

- Un troisième guide d'entretien à destination des chefs d'établissements des six CEM sélectionnés et dont l'objectif était de cerner les différents aspects de la vie scolaire et extrascolaire.
- Une épreuve cognitive d'autocatégories relative au(x) champ(s) d'appartenance(s) identitaire(s) des élèves. L'épreuve cognitive d'autocatégories constitue, de manière générale, un instrument privilégié dans le domaine de la psychosociologie pour étudier l'identité individuelle et sociale. Cet instrument relève des théories de l'identité sociale développées par Tajfel (1972) et complétées par la théorie de l'autocatégories (Turner, 1980). Selon les spécialistes des questions identitaires, ces théories sont *"aujourd'hui incontournables, que l'on s'intéresse à des thèmes aussi divers que les stéréotypes, les préjugés et la discrimination, les conflits entre groupes sociaux, le racisme, les identités sexuelles, les émeutes, les mouvements sociaux ou l'intégration des minorités culturelles"*. L'épreuve d'auto-catégorisation consistait donc en une épreuve écrite permettant au sujet testé de répondre à la question "Qui suis-je?" à partir d'un certain nombre d'items qui lui ont été proposés sous forme de QCM. L'intérêt de cet exercice est d'autoriser une double analyse, quantitative/statistique et qualitative/interprétative.

Echantillon

Six Collèges d'Enseignement Moyen (CEM) ont été sélectionnés dans les quatre villes d'Alger, de Bordj Ménaiel, de Nacéria et de Tamanrasset selon des critères permettant de prendre en compte la diversité des contextes de socialisation et de scolarisation dans des niches "éco culturelles" diverses qui caractérisent le territoire national (voir section ci-dessous).

Une épreuve cognitive d'autocatégories relative au(x) champ(s) d'appartenance(s) identitaire(s) des élèves à partir de la question : "Qui suis-je?" a été proposée à un total de 200 élèves de l'enseignement moyen.

De plus, un focus group a été organisé dans chacun des six établissements. Chacun des six focus groups élèves a été formé de 4 filles et de 4 garçons, soit un effectif total de 48 collégiens (24 filles et 24 garçons) âgés de 12 à 15 ans et fréquentant la 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} ou 4^{ème} année de l'enseignement moyen. La constitution des groupes de collégiens a été homogénéisée par l'application de mêmes critères d'échantillonnage et de composition des groupes, ceci en vue d'assurer une comparabilité méthodologiquement valide des résultats. Chacun des huit collégiens de chacun des groupes constitués a été désigné par un tirage au sort réalisé en toute transparence à l'intérieur même de la classe, parmi l'effectif total des élèves d'une classe pédagogique⁷. La parité filles/garçons devrait permettre de contrôler et d'apprécier l'effet "genre".

Par ailleurs, cinq groupes de 2 à 4 enseignants représentant au total un effectif de 15 enseignants ont participé à des focus groups organisés à leur intention. Il s'agit d'enseignants qui exercent dans ces six collèges, qui ont volontairement participé à l'enquête et étaient disponibles au moment de son déroulement.

Finalement, un entretien individuel a été organisé avec chacun des six chefs d'établissements.

L'approche écoculturelle

La diversité caractérisant les groupes de collégiens, d'enseignants et les directeurs interrogés en milieu scolaire ne relève pas d'une diversité intragroupe mais d'une diversité intergroupe. Les six groupes de jeunes formant les six focus groups (ainsi, d'ailleurs, que ceux constitués par leurs enseignants) relèvent donc de six contextes de vie différents que nous avons approchés en termes de *"niches écoculturelles porteuses de diversité"*. Ce concept proposé par l'équipe de recherche a été élaboré à partir du cadre théorique de la *"niche développementale"* (Super & Harkness, 1987) et du modèle *"écoculturel"* (Berry, Poortinga, Segall & Dasen, 1997) lui-même inspiré du modèle écosystémique développé par Bronfenbrenner (1985). Forgé par Super et Harkness (1987) par analogie avec la notion biologique de *"niche écologique"*, le concept de *"niche développementale"* est défini comme *"la configuration de dispositions socioculturelles variables selon les sites et qui oriente de façon cohérente la croissance de l'organisme de l'enfant dans un sens déterminé"*.

⁷ Face à l'enthousiasme des jeunes collégiens qui voulaient quasiment tous participer à l'entretien collectif, ce type "d'échantillonnage au hasard" a d'ailleurs permis d'apporter une solution éthique et impartiale.

La niche développementale constitue un système relevant des interactions de l'individu en développement - bébé/enfant/adolescent - et des contextes - physiques et sociaux - dans lesquels se déroule ce développement, compte tenu, évidemment, des pratiques éducatives et des représentations sociales véhiculées par les adultes. Ce concept peut également s'appliquer à « *un adulte et même à la fonction d'enseignant* », dans le cadre notamment de « *la formation des enseignants à la gestion de la diversité, ce socle permettant de prendre du recul, de voir le développement humain et les apprentissages dans un contexte plus large* » (Dasen, 1999).

Cette niche met ainsi en interaction trois composantes du développement humain, à savoir :

- Les contextes physiques et sociaux dans lesquels vit l'enfant.
- Les représentations et systèmes de valeurs ayant trait aux compétences, à l'intelligence, au développement et à l'éducation de l'enfant.
- Les habitudes et pratiques culturelles d'éducation.

Aussi, en élargissant le concept de niche de développement à celui de « niche écoculturelle », nous incluons une dimension plus large, celle de « macrosystème », qui renvoie aux modèles culturels structurant l'action et les rôles des individus et des groupes, à savoir les normes sociales, valeurs, idéologies, lois (Bronfenbrenner, 1985).

L'idée force de cette modélisation écoculturelle réside dans le fait que les composantes de cette niche opèrent non pas de façon isolée mais de façon coordonnée, pour former un système. Cette approche conduit à prendre en considération les différents milieux dans lesquels évoluent les acteurs scolaires (la famille, l'école, le quartier, les pairs) et permettrait d'éviter une représentation linéaire des rapports de causalité, de mieux situer les facteurs opérants dans les dynamiques d'influence qui traversent l'organisation sociale et, par conséquent, de faciliter le repérage des lieux et des acteurs pour l'intervention.

Les six « niches écoculturelles » porteuses de diversité: modalités d'identification

Six niches écoculturelles ont été conceptualisées. Chaque niche porteuse de diversité est la résultante du croisement d'un faisceau de facteurs source de diversité à différentes échelles, c'est-à-dire à l'échelle nationale, de la ville, du quartier et de la famille. Ainsi : (1) Le croisement d'un critère socio-spatial avec un critère

culturo-linguistique a permis de distinguer des zones géographiques où la langue d'expression quotidienne est majoritairement la langue arabe dialectale, et des zones où la langue d'expression est majoritairement la langue tamazight (avec, dans le grand sud, son équivalent *Tifinagh*) ; (2) Le croisement d'un critère socio-urbain avec un critère écologique et un critère socio-économique a permis de mettre en exergue le contraste entre ville du nord/littoral et ville du grand sud désertique, grand centre urbain et agglomération rurale, quartier du centre ville et quartier périphérique, quartier favorisé et quartier à population en situation de précarité ; (3) En troisième lieu, nous avons considéré comme un critère pédagogique la présence ou l'absence, dans l'établissement, d'un enseignement de langue Tamazight. Depuis 2003, l'enseignement officiel de cette langue est pris en charge par le système éducatif algérien dans un certain nombre de wilayas amazighophones (16 wilayas au départ, réduites à 6 en 2008), au sein de classes pilotes.

Dans chaque niche, un établissement scolaire public CEM a été identifié et retenu pour réaliser les deux volets de l'enquête de terrain, spécifique et commune. Le tableau ci-dessous synthétise, pour plus de clarté et de lisibilité, les cinq critères dichotomiques déterminant les six niches écoculturelles identifiées par le croisement des différents facteurs de diversité présentés précédemment.

Les six établissements scolaires retenus

Chacun des six établissements correspond à une niche écoculturelle définie présentant les caractéristiques combinées qui lui sont propres :

CEM 1 : Ce CEM est situé à Bordj Menaiel, une petite ville sise à 60 km d'Alger et caractérisée par l'existence d'une population locale amazighophone. Il est implanté dans un quartier du centre ville, non défavorisée. Il n'y a pas d'enseignement de la langue tamazight dans cet établissement scolaire.

CEM 2 : Ce CEM est situé à Nacéria, une toute petite ville sise à 80 km d'Alger et caractérisée, elle aussi, par une population locale à majorité amazighophone. Il est implanté dans un quartier périphérique et de condition socioéconomique moins favorisée. L'enseignement de la langue tamazight est dispensé à l'ensemble des élèves de l'établissement scolaire, qu'ils soient amazighophones ou pas.

CEM 3 : Ce CEM est situé à Alger, la capitale. La niche écoculturelle dont il relève se caractérise par une population locale à majorité arabophone. Il est implanté dans un quartier périphérique, Baulieu Nouvelle, de condition socioéconomique plus précaire que le précédent. Le cursus scolaire des élèves ne comporte pas d'enseignement de la langue tamazight.

CEM 4, 5 et 6 : Ces CEM sont localisés à Tamanrasset, une ville frontalière de dimension moyenne située dans le grand sud désertique, à 2060 kms d'Alger et à quelques centaines de kms seulement de la frontière avec des pays africains du Sahel comme le Niger et le Mali. La niche écoculturelle dont ils relèvent tous les trois se caractérise, à la base, par la présence d'une population locale assez diversifiée, formée d'algériens et de ressortissants étrangers issus des pays africains frontaliers, d'Europe ou encore d'Asie pour ce qui est des experts associés aux grands projets de développement de la région. Chacun de ces 3 CEM se différencie des autres de la manière suivante :

- Le CEM 4, le plus ancien de Tamanrasset, est situé dans un quartier central de la ville où réside une population en majorité plutôt favorisée. Le cursus scolaire ne comporte pas d'enseignement de la langue Tamazight.
- Le CEM 5 se différencie par son implantation dans un quartier plus périphérique de Tamanrasset où réside une population en majorité moins favorisée. Le cursus scolaire des quatre années moyennes de ce CEM comporte l'enseignement de la langue Tamazight.
- Le CEM 6 est, pour sa part, un CEM récemment implanté. Il se différencie de manière plus significative de par son implantation dans un quartier très périphérique de Tamanrasset où réside une population à majorité targuie vivant une situation de précarité économique. Le cursus scolaire des quatre années moyennes de ce CEM comporte l'enseignement de la langue Tamazight.

Tableau 1. Ecoles enquêtées selon les six niches écoculturelles porteuses de diversité

Niche Ecoculturelle	Zone géographique		Langue et culture majoritaires		Enseignement langue Tamazight		Centre Urbain Agglomération Rurale		Quartier	
	Au Nord	Au Sud	Amazighophone	Arabophone	Dispensé	Non Dispensé	Centre Urbain	Rurale	Central Favorisé	Périphérique Défavorisé
Niche 1. Bordj Menaïel	+		+			+	+		+	
Niche 2. Nacéria	+		+		+			+		+
Niche 3. Alger Baulieu	+			+		+				+
Niche 4. Tamanrasset 1		+				+	+		+	
Niche 5. Tamanrasset 2		+			+		+			+
Niche 6. Tamanrasset 3		+				+	+			+
Niche 7. Alger 2 En plus	+			+		+			+	

Note de caution méthodologique

Avant de présenter les données recueillies et leur analyse, il convient d'attirer l'attention sur un certain nombre d'observations, certaines pouvant constituer des limites dans l'interprétation des résultats.

Une première observation a trait au fait que les verbatim sont de durée inégale et d'intensité variable au niveau de l'implication et de la prise de parole mais, surtout,

au niveau de la capacité de conceptualisation, d'explicitation des représentations et d'élaboration d'images mentales sur les concepts d'identités et d'appartenances. Ainsi, les élèves de cette tranche d'âge sont, pour la plupart, scolarisés en 4^{ème} année en niche écoculturelle 1 (CEM 1 à Bordj Menaiel), en 3^{ème} année en niche écoculturelle 3 (CEM 3 à Beaulieu-Alger), en 2^{ème} année moyenne en niche écoculturelle 2 (CEM 2 à Nacéria), et essentiellement en 1^{ère} année moyenne dans le cas des niches écoculturelles 4, 5, 6 (les trois CEM de Tamanrasset).

Ces disparités reflètent une disparité dans l'accès à la scolarisation et au niveau de la réalisation des parcours scolaires des uns et des autres, témoignant donc également d'un taux de réussite variable d'une niche écologique à l'autre. Nous pouvons ainsi noter, dans les classes de 3^{ème} et 4^{ème} années des CEM implantés dans des quartiers périphériques à population vivant dans une relative précarité économique, la présence de nombreux élèves, redoublants ou non, âgés bien au-delà de 16/17 ans.

Une deuxième observation revoie à la « validité externe » des résultats obtenus auprès d'un échantillon réduit et non représentatif d'acteurs scolaires. Une attention particulière a été accordée à la validité interne des résultats. Ces résultats, obtenus à travers une démarche encore exploratoire et à partir d'échantillons très réduits, s'apparentent davantage à des « analyses de cas » qu'à une enquête sociologique classique.

6. La perception des jeunes

La citoyenneté : Patrie, nation, nationalité et statut du citoyen

Quelle que soit la niche écoculturelle, la citoyenneté représente, pour les collégiens interrogés, un lien d'*"appartenance de la personne à son pays"* : *"Le mot citoyenneté veut dire pour moi que je suis citoyenne du pays Algérie"*. La citoyenneté est ainsi vue comme ce « *qui vous relie à un pays particulier comme l'Algérie* » (A. et C., CEM 2, Tamanrasset).

Chez les plus âgés, le concept de citoyenneté relève, de même, de *"l'appartenance d'un individu à un espace géographique qui est sa patrie"* (K., CEM 1, Bordj Menaiel) et mobilise chez les élèves une certaine émotivité : *"La citoyenneté est l'amour de la patrie"* (K. Bordj Menaiel), nous dit ainsi un élève ; *"La citoyenneté est une chose qui naît avec toi quand tu nais, c'est inné, plus tu grandis plus tu prends conscience de la valeur du pays et elle vit avec toi, en toi ; voilà ce que veut dire ce mot"* (I., collégienne, CEM 1, Bordj Menaiel).

Les plus jeunes ont parfois introduit une confusion entre les notions de citoyenneté et de nationalité, de citoyenneté et d'identité : *"Le citoyen, c'est l'un des habitants de la région et la citoyenneté, c'est l'identité (...) nationale"*.

Le plus souvent, la citoyenneté est définie à travers des comportements, des actions concrètes. Elle est ainsi vue comme un mode d'agir, une participation active dans l'espace social : *"la citoyenneté c'est faire son devoir... bien travailler pour le développement de son pays"*.

Une autre perception de la citoyenneté, du citoyen et du comportement citoyen relevant d'un sentiment patriotique et nationaliste chargé d'empathie, comme c'est souvent le cas à l'adolescence, se retrouve chez les collégiens aussi bien à Bordj Ménaiel qu'à Tamanrasset : il s'agit, ainsi, d'aimer sa patrie et d'en être fier, de la défendre contre les ennemis, de se battre et se sacrifier pour son pays, d' *"être même prêt à mourir pour le drapeau, ...comme nos aïeux quand ils ont chassé le colonisateur français ; ils ne l'ont pas fait sans raison et je les remercie beaucoup parce que grâce à eux, nous sommes ici"* (K., CEM 1, Bordj Menaiel), de *"défendre la patrie comme nos frères les Moudjahiddines (...) qui ont défendu leurs droits jusqu'à leur mort en martyrs dans de grandes souffrances et douleurs"* (A., 12 ans, CEM 3, Tamanrasset).

Cependant, en général, les jeunes privilégient, dans leurs approches, une dimension juridique de la citoyenneté et du comportement citoyen, résumée dans une vision dialectique apposant droits et devoirs : *"Le mot citoyen veut dire que si le citoyen accomplit ses devoirs, il mérite ensuite ses droits et s'il n'accomplit pas ses devoirs, il n'a pas de droits"*.

Evoquer la question des droits a été relativement facile pour les jeunes qui les ont récités comme une leçon bien apprise. Pour ce qui est des devoirs, la tâche s'est avérée plus laborieuse. Les plus âgés semblent cependant, quel que soit leur niveau scolaire, avoir une meilleure connaissance des devoirs juridiques du citoyen. Ils ont ainsi évoqué le respect de la loi, le service militaire, le vote en tant qu'engagement citoyen.

Par ailleurs, beaucoup de références ont été faites à la dimension sociale et éthique de la citoyenneté, au devoir fait au citoyen de s'engager pour participer à développer le pays culturellement et économiquement et le hisser au niveau des pays développés. Les élèves ont ainsi évoqué, à ce propos, l'importance de bien travailler à l'école et d'obtenir des diplômes. Il est aussi intéressant de noter que l'évocation du devoir d'entraide en tant que devoir citoyen a permis de toucher aux notions de paix sociale et d'égalité : *"La citoyenneté est la tolérance entre les personnes, et il ne faut pas que les gens se disputent entre eux, tous les gens sont égaux"* (A., CEM 1 de Tamanrasset). La citoyenneté, c'est aussi une question

d'honneur : *"Se comporter convenablement avec les autres citoyens, c'est préserver sa dignité, son honneur, celui de sa famille et de son pays"*.

Le non citoyen est, pour une grande partie des jeunes collégiens de wilayas du nord, celui qui n'a pas accès à certains droits comme le droit au travail et au logement, qui ne *"trouve pas sa place"*, qui ne se trouve pas lui-même dans son pays, qui ne peut ni se marier ni avoir d'enfants, ne peut se réaliser personnellement et n'est pas en mesure de se construire un projet d'avenir autre que celui de partir ailleurs, en *Hraga*, c'est-à-dire en traversant clandestinement la méditerranée pour rejoindre un autre pays sur la rive Nord.

Cette idée de départ vers un ailleurs est d'ailleurs assez présente chez les jeunes, et pas seulement chez les plus démunis. Ainsi, B., Alger, jeune issu d'un milieu socio-économique favorisé, se confiera sur le sujet en ces termes : *"j'aimerais toujours rester citoyen dans mon pays, mais des fois... des fois... On est absorbé par l'idée d'être à l'étranger et d'être dans un pays un peu civilisé, pas sauvage comme le nôtre. C'est l'anarchie totale ici en Algérie... Oui, la classe également, c'est une anarchie"*, ajoutera-t-il en faisant allusion aux nombreux élèves en échec/rupture scolaire maintenus malgré un âge inapproprié dans le système scolaire, dans des classes qu'ils surchargent et perturbent par des comportements d'incivilité, de *"voyous"*; *"Je pourrais dire que 50% des élèves de notre école, c'est tous des voyous"*, précisera encore B⁸.

Si les plus grands, filles et garçons, rêvent aussi de partir, ils restent néanmoins réalistes, allant parfois jusqu'à réprouber l'idée risquée d'un départ vers un pays qui ne serait jamais comme le leur et ne leur garantirait pas les mêmes droits et libertés (A., CEM 1, Bordj Menaiel). Les plus jeunes, eux, ne se sentent pas concernés par ces questions (A., CEM 2, Alger, Beaulieu).

Les collégiens de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} années du cycle moyen lient par ailleurs de manière linéaire et assez schématique le statut de non citoyen au non accomplissement de ses devoirs par l'individu.

Les collégiens des trois CEM du grand sud frontalier abordent, pour leur part, des thématiques régionales tout à fait prégnantes dans leur propre niche écoculturelle, à savoir les questions touchant à la nationalité, à la filiation dans la nationalité, aux *"sans papiers"*, aux expatriés et, surtout, à la contrebande transfrontalière d'essence,

⁸ Dans l'étude *UNICEF/CREAD [2004]. La violence en milieu scolaire*, (financée par l'UNICEF et menée par le CREAD en 2004 auprès de cinq wilayas à travers le territoire national), ces faits ont bien été rapportés par les élèves interrogés.

d'armes, de drogues. Les propos sont suffisamment explicites et témoignent, le plus souvent, d'expériences vécues par ces jeunes targuis.

Pour eux, les non citoyens sont les personnes qui font du mal à leur pays ou en desservent les intérêts : *"C'est les terroristes qui mettent des bombes"* ou encore, pour A., les *"algériens qui résident à l'étranger, se considèrent ici comme des étrangers et ont le sentiment d'être dans un pays qui ne leur convient pas : eux n'auront pas de bonnes intentions"*.

A propos des expatriés, N. (CEM 3, Tamanrasset) ajoute : *"Certains citoyens, quand ils ne trouvent pas de travail dans ce pays, se disent que ce pays n'a pas d'utilité : il n'y a ni argent, ni travail ni rien. Ils vont dans un autre pays travailler durement, développent cet autre pays et laissent le leur"*.

Quant aux contrebandiers, les jeunes leur refusent le statut de citoyen et expriment dans leurs témoignages une franche aversion : *"Il y a des personnes qui ne sont pas considérées comme citoyens de ce pays, comme les contrebandiers de carburant et de drogue et ceux qui ramènent de leur pays des africains qui propagent la drogue parmi les jeunes et empoisonnent les jeunes de ce pays ; ils ne se rendent pas compte qu'ils se droguent, ils vendent de la drogue aux petits enfants, ils leur vendent des cigarettes et ils vendent de l'alcool ; ils vendent tous à des petits enfants, comme c'est le cas actuellement. Ceux-là ne se considèrent pas comme citoyens. Ils prennent la marchandise en Afrique et ils ramènent les africains"*.

Le jeune M., à ce propos, a témoigné en ces termes : *"Oui, madame, il y a des gens que je ne considère pas comme des citoyens ; ils font des choses inconvenables, comme les trabendistes d'armes qui ramènent ici des armes d'un autre pays et les vendent à ceux qui font sortir du pays le carburant et la drogue et, en route, lorsque la police les retrouve, ils s'entretuent avec ces armes-là : ils tuent la police et se tuent aussi entre eux..."*.

Quel sens donner à ces conceptions/représentations de la citoyenneté, du citoyen et du comportement citoyen chez les collégiens en contexte algérien? Ces conceptions rejoignent en grande partie celles rapportées dans les études sur la citoyenneté auprès de jeunes canadiens ou français, par exemple (Truchot, 1998). On retrouve, en effet, chez les jeunes adolescents, les mêmes références à la quasi-totalité des composantes classiques de la citoyenneté, à savoir :

1. Les responsabilités civiques inhérentes à l'exercice de la citoyenneté : respect des droits et devoirs, exercice du droit de vote, dénonciation des injustices...
2. L'engagement social à l'échelle de la Nation et de la communauté : s'engager dans sa communauté, préserver l'environnement...

3. La qualité du rapport à l'Autre dans le respect des principes d'entraide, de tolérance et d'égalité...
4. L'amour de la patrie : être fier de son pays, prêt à se battre pour lui, connaître son hymne national...
5. Le développement de savoirs et compétences : connaître ses droits, l'Histoire de son pays, l'actualité de sa région et faire preuve d'esprit critique et de distanciation vis-à-vis de certains faits.

Cependant, l'importance accordée à une dimension donnée peut varier selon les niches écoculturelles. Si les dimensions 1 et 2 sont citées par tous les collégiens, la dimension 3 est bien plus présente dans les propos des collégiens de Tamanrasset, notamment les collégiens *hrati* et *targui*, issus donc de minorités culturelles où l'entraide et la solidarité constituent des valeurs fondamentales ancestrales.

L'éducation à la citoyenneté à l'école

Que pensent les collégiens des curricula qui leur sont proposés dans les cinq disciplines assurant la socialisation citoyenne? L'éducation civique et l'éducation islamique sont des disciplines appréhendées par les élèves comme des matières différentes, pas vraiment scolaires, dispensant, par là même, des savoirs plus faciles à acquérir et jugés souvent très utiles par les jeunes en ceci qu'ils touchent directement à leur quotidien, qu'il s'agisse de la vie à l'école ou en dehors de l'école. Ces disciplines sont les plus appréciées des collégiens. Ainsi, la quasi totalité des élèves aime beaucoup l'éducation civique "*parce que c'est facile et que son objet est tiré de la vie*". Certains préfèrent toutefois l'éducation islamique, un peu pour les mêmes raisons. Ces préférences sont d'ailleurs confirmées par les enseignants.

L'Histoire, par contre, est une discipline présentant une dimension plus formelle et scolaire. Les élèves en retiennent toutefois certains aspects parmi les plus marquants comme, par exemple, l'Histoire des civilisations antiques ou les luttes héroïques, les martyrs et les souffrances qui ont marqué l'Histoire de l'Algérie contemporaine, lors de la guerre de libération : "*L'éducation civique parle de la société, de l'Histoire pour mieux connaître notre pays, ce que nos aïeux faisaient. On a appris l'esprit patriotique.*" (R., CEM 1, Bordj Menaiel).

Par ailleurs, "*L'Histoire nous montre comment l'être humain souffrait de la colonisation quand elle a eu lieu en Algérie et comment les gens s'en sont sortis et combien d'êtres humains, de personnes ont combattu pour libérer la patrie et ont sacrifié leurs enfants, leurs vies, beaucoup de choses; et nos grands-parents, ce*

qu'ils ont souffert... Oui, oui, ce qu'ils ont dû endurer pour que nous puissions vivre cette vie-là qui n'est pas venue avec facilité ; ils ont donné leur sang pour que nous arrivions à cette position dans laquelle nous sommes maintenant." (I., CEM 1, Bordj Menaïel).

L'école prépare-t-elle pour autant, vraiment, les élèves à l'exercice de la citoyenneté ? A quel point les prépare-t-elle, aussi, à affronter les changements qui traversent actuellement l'Algérie et, plus largement, le monde contemporain? Trois positions, dont deux aux antipodes l'une de l'autre et une troisième quelque peu mitigée, se sont développées autour de ces questions.

Ainsi, les collégiens de la niche écoculturelle 3 du CEM 3 d'Alger Baulieu se sont passablement plaints de leurs conditions de vie quotidiennes au sein de leur établissement situé, il est vrai, dans un quartier périphérique et n'assurant ni cantine ni transport scolaire pour ceux qui habitent loin, parfois même à six kilomètres de l'école. Ces élèves estiment que les conditions de vie en Algérie ne changent aucunement, que tout est comme il y a vingt ans, et se plaignent de ne disposer, à l'école, ni du matériel nécessaire au cours de physique ni même d'ordinateurs.

A l'inverse, une jeune collégienne targuie du CEM 3 de Tamanrasset, plus sensible à la dimension moderne du modèle scolaire, estime que *"L'école nous prépare suffisamment à travers de nouveaux programmes (...), notamment par l'intégration de l'informatique qui nous aide à nous familiariser avec les appareils modernes et les nouvelles technologies, à apprendre à les utiliser et à comprendre comment ils peuvent nous aider dans notre vie quotidienne"*.

Les collégiens du CEM 1 de Tamanrasset ont abordé les problèmes de l'environnement et ont eu, à ce propos, des positions très divergentes. Ainsi, pour certains : *"L'école ne prépare pas à ces dangers comme, par exemple, le trou dans la couche d'ozone ou le réchauffement climatique..."*.

A l'inverse, d'autres élèves défendent le point de vue inverse et affirment que : *"L'école nous prépare à et nous informe de ce type de changements. Chaque année, nous avons un nouveau programme qui aborde tous les changements et les situations importantes en économie, en politique, dans l'environnement, ainsi que dans tous les domaines importants pour que, dans l'avenir, nous soyons prêts à affronter ces fléaux"*. Les collégiens du CEM d'Alger Centre, eux, nuancent ces propos : *"L'école nous prépare : oui et non. Elle nous prépare aux changements actuels en Algérie mais ne nous prépare pas à ce qui se passe dans le monde parce que l'Algérie est considérée comme un des pays du tiers monde et je ne crois pas que les changements qui se réaliseront en Algérie vont se réaliser dans le monde. L'école nous prépare à ce qui va se passer en Algérie seulement"*.

En ce qui concerne la formation citoyenne, ce témoignage d'un collégien d'Alger a révélé ses insuffisances : "*A mon avis, l'école nous prépare suffisamment par rapport à notre pays, mais... dans l'éducation civique, nous avons seulement appris à travers des documents (...) et non pas... c'est insuffisant*". A l'inverse, les jeunes collégiens targuis du CEM 3 de Tamanrasset affichent un éternel optimisme: "*L'école, disent-ils, renforce notre amour de la citoyenneté, notamment l'Education civique dans son chapitre Identité et Citoyenneté qui renforce mon désir grandissant de devenir un bon citoyen, faire le service militaire, pour devenir plus développés et non pas moins*".

Identités et appartenances

Quelles sont les différentes stratégies adoptées par les jeunes pour agencer leurs identités multiples selon les échelles d'appartenance nationale, infranationale, supranationale et les référents culturels identitaires liés aux langues, religions et croyances ? Les jeunes collégiens n'ayant pas abordé cette thématique avec la même aisance que celle qu'ils ont montrée pour parler de citoyenneté, une épreuve complémentaire d'autocatégorisation" cognitive à partir de la question "Qui suis-je?" leur a été soumise. Cette épreuve sur table type "papier/crayon" a permis ensuite de libérer la parole lorsqu'il s'est agi pour les collégiens de souscrire à la demande de se présenter à quelqu'un qui habite à l'étranger⁹.

Les caractéristiques identitaires saillantes mises en avant par les élèves se combinent et se hiérarchisent d'une manière quasi consensuelle selon un profil sociétal véhiculé par les chants et récitations que les élèves apprennent dans le cadre des cours d'éducation civique¹⁰: je suis musulman, algérien, arabe et amazigh à la fois (position marquante dans les niches écoculturelles à majorité amazighophone), et j'appartiens à la *Umma* (Nation) islamique. Etonnamment, mention est faite d'une appartenance méditerranéenne par des collégiens targuis du grand sud désertique. Cette référence à une appartenance méditerranéenne est moins surprenante quand elle est faite par des collégiens d'Alger Beaulieu qui fréquentent les plages d'Alger en été. Ces élèves ont aussi évoqué une appartenance à l'Afrique. Sachant que les

⁹ L'épreuve d'autocatégorisation "papier/crayon sur table" a été proposée à l'ensemble des élèves des cinq classes pédagogiques, soit à 200 élèves au total, incluant les collégiens ayant participé aux focus groups. Cependant, pour respecter les critères d'âge retenus, les résultats synthétisés dans le tableau ci-dessous ne portent que sur 180 épreuves.

¹⁰ Comme, par exemple, le chant patriotique « *Le peuple algérien est musulman et il appartient à l'arabité* », chant appris par des générations d'écoliers depuis le 1^{er} novembre 1954.

collégiens venaient d'avoir un cours d'éducation civique sur ces questions, nous pouvons nous demander à quel point leurs réponses relevaient de convictions personnelles ou d'une influence de l'enseignement qu'ils venaient de recevoir.

Quoique le plus souvent gommée par les collégiens, la dimension individuelle de l'identité est toutefois évoquée par certains algérois issus de familles favorisées: *"Je suis K., j'ai 14 ans, je viens de Ghardaïa. Je suis une élève de 2^{ème} année et je suis une bonne élève"*. De même, F. parlera de lui en ces termes : *"je me nomme F. je suis élève dans le CEM, je suis en 2^{ème} année moyenne, j'ai treize ans et demi... Je suis un bon élève... J'aime les matières comme les maths, la physique"*. B., quant à lui, se présentera ainsi : *"J'ai 14 ans et je suis plutôt bon élève ; je suis en 4^{ème} année moyenne et je suis plutôt bon en mathématiques, physique, sciences, tout ça, tout ce qui concerne la science, l'astronomie ; je suis passionné par l'astronomie... Et je suis végétarien; je suis également un guitariste, un débutant, juste un débutant, c'est tout"*.

Les plus âgés des six groupes, à savoir les collégiens du CEM1 de Bordj Menaiel, ont une tendance plus marquée que les plus jeunes à se projeter sur l'avenir, comme le montre le témoignage de cette jeune fille, A. : *"Je suis un individu de la société, j'étudie dans un établissement de l'Etat. Il n'y a pas de différence entre nous, les élèves, et, inch'allah, nous réussirons"*. Son camarade, R. insiste aussi sur l'importance de la réussite sociale : *"Je me présente, R., je suis citoyen algérien, j'ai 16 ans, je suis d'origine Kabyle, j'étudie en 4^{ème} année moyenne et j'ai des buts concrets dans la vie; je ne me repose pas que sur mes parents, je veux construire mon avenir de mes propres mains"*.

Les collégiens targuis du CEM 3 de Tamanrasset se démarquent aussi en accordant une importance particulière à la liberté de circulation, dimension essentielle au fondement de l'identité bédouine des Touaregs du grand désert du Sahara dont la culture millénaire est caractérisée par une solidarité communautaire et les périodes de transhumance, qualifiées aujourd'hui de migrations pendulaires. Ainsi, le jeune A. nous livre ce témoignage très intéressant : *"Je suis arabe, algérien, j'appartiens à la société algérienne et je vis dans l'Etat algérien librement. Je me déplace vers la wilaya que je veux visiter sans que personne ne m'en empêche, ni les agents de sûreté ni personne, parce que je suis un individu qui appartient à cet Etat dans lequel j'ai des devoirs et des droits et que je pourrai servir lorsque j'aurai 18 ans en faisant le service national ou en important et exportant dans l'intérêt de ce pays et non pas dans le mien"*.

Le croisement des résultats qualitatifs et statistiques de l'épreuve d'autocatégorisation confirme le profil identitaire multiréférentiel verbalisé lors des

groupes de discussion. Seize items de catégorisation sociale ont été proposés sur la base d'un ensemble de travaux déjà réalisés sur la construction identitaire en contexte global algérien et en contexte scolaire¹¹. Ces items intègrent les sept composantes de l'image plurielle multiréférentielle de l'Algérie, telles que l'école les énonce : "*Terre d'islam, partie intégrante du Grand Maghreb, pays musulman, arabe, amazigh, méditerranéen et africain*".

Les élèves avaient donc à cocher, parmi les seize items proposés, les cinq items qui les représentaient le plus, et ceci par ordre décroissant d'intérêt. Les taux d'occurrence des différents items varient assez peu d'une niche à l'autre. Une configuration identitaire assez composite se dessine cependant : les collégiens se catégorisent comme musulmans, algériens, arabes appartenant à la Umma islamique et citoyens. Mention est faite également d'une appartenance à l'Afrique et à la région de la Méditerranée. Chez tous les collégiens, les composantes musulman/algérien constituent le noyau de l'identité. Il est important de noter que si, dans la niche écoculturelle amazighophone (CEM2 Nacéria), les collégiens ne dérogent pas à cette constante, ils affirment cependant, étonnamment, une identité aussi bien amazighe (à 57,5%, en 4^{ème} position dans les choix d'items) qu'arabe (à 47,5%, en 5^{ème} position).

¹¹ N. Mekideche (2000) & (2001).

**Tableau 2. Résultats de l'épreuve cognitive d'auto-catégorisation
"Qui suis- je? "**

Itmes	CEM3 Alger Beaulieu	CEM3 Nacéria	CEM4	CEM5	CEM6	
	Tamanrasset					
Je fais partie du monde moderne	18,7%	0%	26,7%	28,2%	17,9%	
Je suis plurilingue	3,1%	5%	0%	0%	7,7%	
J'appartiens à l'Afrique	28,1%	12,5%	6,7%	7,7%	12,8%	
Je suis arabe	75%	47,5%	90%	84,6%	74,7%	3°
Je fais partie des favorisés	12,5%	15,0%	10%	15,4%	30,8%	
Je suis citoyens du monde	3,1%	2,5%	0%	12,8%	17,9%	
Je suis amazigh	6,2%	27,5%	0%	5,1%	10,26%	4°
Je suis musulman	100%	95,0%	93,3%	82%	94,9%	1°
Je suis maghrébin	6,2%	2,5%	0%	2,6%	2,56%	
Je suis algérien	96,9%	90%	96,7%	84,6%	82%	2°
Je suis citoyen	25%	50%	50%	35,9%	51,3%	5°
J'appartiens à la Umma islamique	62,5%	65%	80%	59%	56,4	4°
Je fais partie des défavorisés	3,1%	17,5%	3,3%	2,6%	2,6%	
Je fais partie de la Umma arabe	12,5%	17,5%	13,3%	20,5%	20,5%	
Je fais partie des pays en voie de développement	21,9%	17,5%	13,3%	20,5%	5,1%	
J'appartiens à la région de la Méditerranée	25%	5%	16,7%	38,5%	12,8%	5°

Le "vivre ensemble" au-delà des différences

Ce point de l'enquête relatif aux opinions et perceptions sur les possibilités et les difficultés de vivre ensemble par-delà les différences a suscité quelques divergences intra-groupes au sein de toutes les niches écoculturelles.

Pour donner de l'intelligibilité aux représentations des collégiens, il convient de revenir ici sur le contexte sociétal actuel dans lequel ils vivent. Il est en effet important de rappeler que l'Algérie est une société où l'Islam, religion de 99% de la population, est considéré comme la religion commune. Les autres religions ou pratiques culturelles n'ont aucune visibilité sociale. Il s'agit, de plus, d'une société où la population étrangère est très peu représentée ou, du moins, peu visible pour les collégiens qui n'ont donc pas l'habitude de côtoyer des personnes ayant des religions, des origines, des langues, des comportements, des us et coutumes différents des leurs. Ainsi, l'"Autre" n'est physiquement présent ni dans leur univers scolaire ni dans le paysage urbain, notamment pour les collégiens des niches écoculturelles du nord. Il s'est donc avéré peu aisé pour les élèves d'appréhender la notion de l'Autre. De plus, compte tenu de l'âge des collégiens, il est plus que probable que leur mobilité est encore assez réduite. Par contre, les collégiens de Tamanrasset sont, eux, plus en contact avec la diversité transfrontalière qui caractérise leur région : plusieurs dizaines de nationalités sont présentes et visibles au quotidien sur les marchés, à la mairie.....

Ainsi, l'ensemble des collégiens, toutes niches écoculturelles confondues, mettent l'accent sur le puissant rôle cohésif de l'islam, voire même de la langue arabe, et estiment que le sentiment commun d'appartenance des algériens à l'Islam rend le "vivre ensemble" possible en Algérie, par-delà les différences liées à d'autres facteurs socioculturels : *"Les algériens ont la même religion et la même langue. Moi, je crois qu'on peut vivre en harmonie tant qu'on est tous musulmans et frères dans la religion"*, affirme ainsi I. (CEM 2, Nacéria, niche écoculturelle Amazighophone).

Par contre, les élèves ont tendance à penser que deux personnes ou deux peuples de religions différentes *"ne peuvent vivre ensemble"*, à moins de consentir à adopter *"une seule religion, et c'est l'Islam parce que c'est la religion de la Umma de Mohamed et qu'il n'existe d'autre religion que l'Islam"* (T., CEM1, Tamanrasset).

L'argumentaire théologique va même parfois plus loin: *"ils ont leur religion qu'ils suivent, ils peuvent vivre comme nous vivons, mais nous, on ne peut pas suivre leur religion, puisque nous sommes dans notre religion et que, lorsque Allah a envoyé son prophète Mohamed - Que le Salut soit sur lui -, c'était pour toute*

l'humanité. Eux, ils peuvent abandonner leur chrétienté pour adopter notre religion musulmane, tandis que nous, nous ne pouvons laisser l'Islam et entrer dans la religion chrétienne, et c'est pourquoi on ne peut pas vivre comme eux".

Cependant, pour un grand nombre de collégiens, le "vivre ensemble" serait plus compromis par des différences relatives aux modes de penser et d'agir que par des questions d'appartenances religieuses. Ils estiment ainsi qu'on ne peut vivre ensemble *"parce qu'il y a beaucoup de choses sur lesquelles on ne peut s'entendre ; au niveau des religions, c'est vrai qu'il y a nous qui sommes musulmans et eux qui sont chrétiens, mais nous sommes tous frères devant Dieu. Mais dans les us et coutumes, ce n'est pas pareil. Il y a des choses qu'ils font eux et que nous ne pouvons faire ; nous, nous avons beaucoup de choses, mais nos us et coutumes ne nous autorisent pas à faire comme eux".*

Ainsi, vu la perception hésitante de la diversité, notamment sur le plan religieux, des collégiens sollicités, la difficulté du "vivre ensemble" semble reposer davantage sur des différences culturelles en termes d'us et coutumes, tels qu'ils les appréhendent à leur âge, que sur des positions religieuses et théologiques bien assimilées : *"Les peuples, malgré les différences religieuses, peuvent vivre ensemble en harmonie (...) ; l'essentiel est qu'ils soient d'accord, et qu'il n'y ait pas de dispute, comme entre deux amis. Le plus important est que la religion n'ait pas d'influence à ce sujet" et "que personne ne se mêle de la vie de l'autre".*

La notion de diversité, liée peut-être à une expérience vécue ou rapportée, est ainsi appréhendée chez certains collégiens : *"Il est possible de vivre ensemble, parce que certains musulmans de l'Algérie voyagent en Europe, dans d'autres pays, vivent là-bas sans problèmes, chacun avec sa religion, sa culture et ses particularités".* Cet éloge de la différence fait par F., jeune collégienne targui de 14 ans au CEM 3 de Tamanrasset, reprend le cours donné en éducation civique : *"Oui, nous pouvons vivre ensemble parce que nous avons besoin de choses différentes pour une vie civilisée et nous avons appris au cours de langue arabe que nous avons besoin d'idées différentes et de religions différentes ; et l'exemple donné dans le livre était : si l'année avait une seule saison, nous ne pourrions jouir du printemps ni du soleil rayonnant ni du froid glacial de l'hiver".* Cette perception, dispensée par l'école, de la diversité comme richesse, ne semble être ni largement ni également assimilée par les collégiens en tant que valeur reflétant la dimension plurilinguistique et pluriculturelle qui caractérise leur pays.

Concernant les relations entre pays, les collégiens du CEM 2 de Nacéria estiment *"qu'on a de bonnes relations avec les pays arabes, les pays du Maghreb et des pays étrangers"* et que l'Algérie peut améliorer ses relations avec d'autres pays

"par l'entraide, les relations et échanges commerciaux, la solidarité (...)" pour "combattre la crise mondiale qui est une crise monétaire" et "économique, causée par le manque de nourriture et l'augmentation de la famine".

Les collégiens de la niche écoculturelle 1, qui sont pour la plupart de langue et culture amazighes, estiment aussi qu' *"on peut améliorer les relations entre les pays arabes islamiques et les pays européens à travers l'économie, les échanges scientifiques"* mais, nuance un collégien, *"on les améliore à l'intérieur du pays d'abord. En Algérie, le 1^{er} janvier est un jour férié, le 1^{er} Mouhareem est un jour férié, mais Yenayer (premier jour de l'an berbère) n'est pas un jour férié ; normalement il devrait être un jour férié".*

Les collégiens de la niche 3 du grand sud estiment, quant à eux, que les relations peuvent s'améliorer grâce à des mesures promouvant une éthique basée sur le respect et l'égalité dans les relations internationales, ces principes étant garants de paix ou, tout au moins, de l'absence de conflit : *"Les mesures qui doivent être prises concernent les relations entre petits pays et grands pays, c'est-à-dire qu'ils doivent être égaux ; un grand pays ne doit pas abuser d'un petit pays : s'il veut quelque chose, il doit le demander gentiment et non par la force. Par exemple, il y a utilisation de la violence pour exploiter Gaza. Il est très possible d'améliorer les relations. Il n'existe qu'une seule solution pour cela : c'est celle de l'équilibre entre grands et petits pays, ils doivent se lier entre eux et éviter les guerres".*

La Méditerranée : identités et cultures

Les collégiens se sont peu exprimés sur cette dernière thématique. Pour certains, la région de la Méditerranée est associée au tourisme : *"La région de la Méditerranée tend à être une région touristique, une région de civilisation, une région vers laquelle se dirigent tous ceux qui cherchent repos et beauté, notamment dans le nord algérien. C'est un bel endroit visité par des touristes de partout qui veulent apprécier la beauté de la nature".* Ceux qui se sont un peu plus exprimés ont essentiellement évoqué la Méditerranée comme un carrefour permettant la circulation, des liens, des échanges culturels et transactionnels entre différents pays, et des opportunités de coopération, de développement et d'entraide : *"La région de la méditerrané représente beaucoup de choses, comme les échanges entre les pays qui permettent le développement de l'économie et la différence des cultures. La Méditerranée est la mer des échanges commerciaux et de la rencontre des pays".* Pour I., *"la région de la méditerranée représente beaucoup (...)" ; elle est entourée de plusieurs pays arabes et c'est une bonne mer, comme ça a été dit au cours de*

géographie. Elle est bien située et, par l'intermédiaire de cette mer, s'effectuent des opérations commerciales entre l'Algérie et les autres pays. La région de la méditerranée représente beaucoup. Sans son intermédiaire, il n'y aurait pas de liens entre nous et les autres, c'est-à-dire qu'il n'y aurait pas de chemin spécial vers les autres pays".

7. Conclusions, recommandations et perspectives

Au terme de cette étude, un certain nombre de questions et de pistes de réflexion à affiner ou à explorer ont émergé.

1. La nécessaire contextualisation linguistique du concept de citoyenneté

La première question qui a été soulevée concerne l'approche de la notion de citoyenneté en langue française et en langue arabe. Y a-t-il compatibilité des deux langues au niveau du champ sémantique? Ainsi, dans la langue française, le terme de "citoyenneté", dont la racine vient du mot latin « civitas », se réfère donc à la Cité, alors que le terme *muwatana* vient de *watan* qui signifie la Nation et renvoie non seulement à une échelle territoriale plus vaste mais, aussi et surtout, à une dimension symbolique qui a très certainement joué sur les conceptions et représentations des collégiens algériens, ainsi que sur les contenus curriculaires. En effet, ce terme contient une dimension patriotique qui a été évoquée par l'ensemble des collégiens, quelle que soit la niche écologique d'appartenance. Il s'agit donc d'être prudents au niveau de toute analyse comparative et de procéder, pour éviter toute confusion, à une contextualisation linguistique de cette notion par rapport aux différents registres et champs sémantiques auxquels elle renvoie. Quant à la contextualisation socio-historique, elle constitue, bien évidemment, un impératif.

2. Le poids relatifs des curricula dans la socialisation civique et politique

La seconde et la plus importante question qui a émergé de l'analyse croisée de la voix des jeunes et des finalités et contenus des cursus scolaires concerne le rôle et le poids respectifs des différentes institutions éducatives que sont l'école, la famille, la "rue", et le groupe des pairs notamment. Au niveau de la question des identités/appartenances, les verbatim croisés des enseignants et des élèves semblent coulés dans le même moule constitué par la matrice référentielle identitaire

proposée par le système éducatif rénové récent et déjà présente, dans ses grandes lignes, à l'École fondamentale dont sont issus aujourd'hui une grande partie des enseignants. La transmission intergénérationnelle de nombre de valeurs citoyennes (patriotisme, don de soi, engagement, amour de la patrie...) semble effective à ce niveau de la perception identitaire, quelle que soit la niche écoculturelle. Notons bien que l'objectif affirmé de la socialisation citoyenne formelle à l'école est de "préserver" cette identité.

Comment, cependant, expliquer les différences, voire les divergences intra-groupes et inter-groupes entre des collégiens qui n'ont pas de vision uniforme du rôle de l'école dans la socialisation citoyenne ni des possibilités de vivre ensemble malgré les différences ? Les divergences entre élèves d'une même classe au sein d'un même établissement et donc d'une même niche écoculturelle sont à interroger et à étudier. L'hypothèse d'une forte perméabilité entre les différents micro-contextes de vie des collégiens - contexte familial, quartier, pairs, voisins, contexte de la société globale et macrocontexte de la mondialisation - est susceptible de biaiser significativement les représentations du rôle de l'école et nous semble être une hypothèse à retenir et à creuser pour être en mesure d'apprécier le poids réel de chacun de ces différents contextes.

Les pratiques scolaires ne prennent en effet tout leur sens que dans une analyse des relations multiples qu'entretiennent ces divers univers de socialisation par lesquels les collégiens transitent chaque jour. Ainsi, la classe est-elle un lieu de rencontre ou un espace de confrontation des codes culturels, scolaires et sociaux ? (T. Mekideche, 1999).

La transmission intergénérationnelle identitaire, manifeste dans les représentations des jeunes collégiens, est-elle attribuable à la seule socialisation citoyenne de l'école ou relève-t-elle aussi des représentations transmises dans le contexte familial? Pourrait-elle relever du poids d'une forme de mémoire collective qui se transmet et se diffuse au sein de la société globale et de la famille? Aujourd'hui encore, dans de nombreuses familles, les témoins vivants - parents, grands-parents, oncles, tantes, anciens *moudjahiddine*¹² - assurent en effet également la circulation d'une mémoire à valeur essentiellement symbolique, la plupart du temps. Par exemple, le rituel trimestriel qui consiste à aller à la poste pour percevoir la pension d'ancien moudjahid destinée aux veuves de guerre ou aux enfants de *chouhada*¹³ est encore très visible et contient une dimension fortement symbolique.

¹² *Moudjahiddine* (pluriel de *Moujahid*) : combattants de la Guerre de libération de l'Algérie.

¹³ *Chouhada* (pluriel de *chahid*) : martyrs de la Guerre de libération de l'Algérie.

3. Quelle approche didactique pour promouvoir le "vivre ensemble" ?

Le troisième questionnement se réfère au fait que les représentations qu'ont les jeunes de la citoyenneté sont fondées sur une expérience sociale en construction. Il s'agit donc, par définition, d'un processus encore inachevé dans lequel l'école joue, dans sa mission de socialisation, un rôle central. La propension des jeunes à accepter l'Autre peut vraisemblablement servir d'ancrage à l'apprentissage du "vivre ensemble", mais l'effort intellectuel qui doit accompagner la construction du lien social demande vraisemblablement, au vu des témoignages des jeunes, à être cultivé. Comment combler ces lacunes? Une piste curriculaire et didactique est ici à creuser. Par ailleurs, il serait important de se poser la question de savoir comment envisager et mettre en place une stratégie didactique de formation à la citoyenneté à partir de matériaux bruts. Quelle place attribuer à ce matériau primaire dans cette stratégie? Une place centrale, une valeur d'illustration, une valeur d'appui? Faudrait-il y adjoindre des clefs permettant de clarifier le contexte et donc un meilleur accès au sens? Une voix off, une inscription graphique, pourraient-elles aider à cet accès au sens?

4. La dimension Méditerranéenne

La dernière question, et non des moindres, se réfère à la dimension méditerranéenne du projet. Chacune des six équipes a eu à réaliser une enquête de terrain spécifique et une enquête commune auprès des jeunes. L'intérêt majeur du projet résiderait dans la mise en perspective des différents résultats obtenus et, surtout, des analyses des notions, conceptions et traitements de la diversité et de la cohésion sociale, principalement au niveau des stratégies et politiques mises ou à mettre en place. Cette dimension comparative est à appréhender en fonction de la finalité essentielle de ce projet, qui serait donc d'interroger la diversité socioculturelle pour travailler à la construction d'une cohésion sociale en Méditerranée occidentale. Il s'agirait dès lors de réinterroger l'ensemble des données récoltées et des analyses effectuées dans le cadre de cette recherche qui constitue un premier pas vers la réalisation de cet objectif.

Bibliographie

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., et Dasen, P. R. (Eds). (1992). *Cross-cultural psychology : research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bronfenbrenner, U. (1997). "Toward an experimental ecology of development", *American Psychologist*, 32, 7, pp. 513-532.

Dasen, P. (1999). "Représentations sociales de l'adolescence : une perspective interculturelle", in Bril, B., Dasen, P., Sabatier, C., & Krewer, B. (Eds.), *Propos sur l'enfant et l'adolescent : Quels enfants pour quelles cultures ?* (pp. 319-338). Paris: L'Harmattan.

Loi d'orientation sur l'éducation nationale, n° 08 – 04 du 23 janvier 2008. Bulletin officiel de l'Education Nationale, N° spécial, février 2008.

Mekideche, N. (2008). "En quoi une approche contextualisante de l'identité questionne t-elle certains paradigmes théoriques et méthodologiques de la structuration et de la gestion identitaires de la personne ?", in Melliti, I., Mahfoudh Draoui, D., Ben Amor, R., et Ben Fredj, S. (Eds.). *Jeunes, dynamiques identitaires et frontières culturelles*. Alger : Unicef.

Mekideche, N. (2002a). "Les implications théoriques et méthodologiques d'une approche contextualisante de l'identité", Actes du Symposium international "*De la famille aux savoirs. Dynamiques éducatives dans les sociétés complexes actuelles. Enjeux conceptuels interdisciplinaires*" organisé à Timimoun, les 31 octobre, 01 et 02 novembre 2002, par le CREAD et l'IME/ Université Paris 8.

Mekideche, N. (2002b). "Approche structurale et fonctionnelle de l'identité de la personne en contextes de vie quotidiens", In Actes du Symposium international "*De la famille aux savoirs. Dynamiques éducatives dans les sociétés complexes actuelles. Enjeux conceptuels interdisciplinaires*" organisé à Timimoun, les 31 octobre, 01 et 02 novembre 2002, par le CREAD et l'IME/ Université Paris 8.

Mekideche, N. (2001a). "Identités menacées ? "Identités caméléon" ? Le cas des lycéennes d'Alger", in Lahlou, M. & Vinsonneau, G. (2001). *La psychologie au regard des contacts de culture*. Lyon : Editions Limonest.

Mekideche, N. (2001b). "Espaces de vie et identité: pour une approche écoculturelle de la gestion identitaire", in Sabatier, C., et Dasen, P. (Eds). *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres cultures*. Paris : L'Harmattan.

Mekideche, N. (2000). "Valeurs scolaires et processus de construction identitaire chez l'adolescent : le cas de la lycéenne d'Alger", *Al Dafatir, Les Cahiers Algériens de Sociologie, Numéro Spécial*, 1, pp. 31-41.

Mekideche, N. (1996a). « Pour une contribution de l'école au processus de production /affirmation de l'identité de l'adolescent », *Les Cahiers du CREAD, n° spécial, Espace scolaire, Espace domestique*, 42, pp. 131-140.

Mekideche, N. (1996b). « Ecole, adolescence et identité. Pour une psychopédagogie de la construction identitaire », in *Annales de l'Université d'Alger, n° spécial, Le système éducatif en Algérie : les enjeux du changement*, 1995-1996, n° 6.

Mekideche N. (1990). « La représentation de soi de l'adolescente scolarisée algérienne », in N. Kridis, (sous la dir.), *Adolescence et identité*. Marseille : Editions Hommes et Perspectives, pp. 97-105.

Mekideche, T. (1999). « La classe: lieu de rencontre ou de confrontation des codes culturels scolaires et sociaux ? Des "curricula explicites" aux "curricula cachés" à l'école fondamentale ». Communication au colloque international "*La psychologie au regard des contacts de cultures*", Lyon, mars 1999.

Rapport sur les objectifs du millénaire pour le développement édité par le gouvernement algérien, juillet, 2005.

Super, C., et Harkness, S. (1986). "The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture". *International Journal of Behavioral Development*, 9 (4), 545-570.

Super, S., et Harkness, S. (1997). "The cultural structuring of child development", in J. W. Berry, P. R. Dasen, & Saraswathi, T. S. (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology, second edition, vol. 2 : Basic processes and developmental psychology*. Boston : Allyn & Bacon.

Tajfel, H. et Turner, J.C., (1985). "The Social Identity Theory of Intergroup Behavior", in S. Worchel & W.G. Austin (Eds.). *Psychology of Intergroup Relations (2nd ed.)*. Chicago : Nelson-Hall.

Tajfel, H. (1972). « *La catégorisation sociale* », in Moscovici, S. (Ed.). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Larousse.

Tawil, S. (2005). « Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie », in *La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation*. Alger: MEN/Unesco, Casbah Editions.

Toualbi, N., et Tawil, S. (Eds.). (2005). *La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation*. Alger : MEN/Unesco, Casbah Editions.

Truchot, V. (1998). « L'éducation à la citoyenneté: points de vue d'élèves », *Vie pédagogique*, n° 109, nov. -déc.

Chapitre 4

Jeunesses diverses dans une ville diverse : Le cas de Badalona en Catalogne

Miquel Angel Essomba, Salwa Laouaji El Gharbi et Rafael Crespo
Centre UNESCO de la Catalogne, Barcelone

1. Le défi de la gestion de la diversité en Catalogne

Le contexte de cette étude¹ se caractérise par une croissante diversité sociale et culturelle, diversité qui témoigne du dynamisme de la société catalane. Les données du 1^{er} janvier 2008 comptabilisaient ainsi 179 nationalités différentes en Catalogne, où la population étrangère représente 15% de la population totale et compte une majorité de ressortissants marocains, estimés à 18,5% de la population étrangère². Ces éléments expliquent pourquoi, devançant d'autres régions du pays, la Catalogne a mobilisé des ressources éducatives pour faire face aux nouveaux défis posés par la diversité socioculturelle.

A ce propos, les importants flux migratoires, en particulier ceux qui ont traversé le pays durant la dernière décennie, ont provoqué d'importantes transformations sociales et des bouleversements structurels dans tous les domaines. Or, si cette situation est favorable à la croissance économique, elle représente aussi un défi majeur sur le plan social. Ainsi, le paysage actuel présente à la fois des lumières et des ombres, l'incorporation de cette diversité culturelle aussi massive que soudaine n'étant pas sans créer des difficultés au niveau des ressources publiques et, plus spécifiquement, au niveau du système éducatif.

L'une des principales tensions générées par les migrations se situe en effet au niveau du processus d'adaptation et d'accommodation mutuel, à savoir donc à la fois celui de la population réceptrice des transformations engendrées par l'immigration et celui d'une nouvelle population projetée dans une nouvelle réalité sociale.

Sur ce point, la situation actuelle semble davantage relever de la *coexistence* que d'un réel « *vivre ensemble* » et, s'il est à noter que la coexistence de ces multiples réalités socioculturelles ne semble toutefois pas avoir provoqué de fracture sociale, il reste d'importants défis à relever pour promouvoir la cohésion sociale : il s'agit ainsi, d'une part, de s'adapter à la mondialisation et à un nouvel ordre transnational et, d'autre part et comme évoqué précédemment, d'être conscients du fait que les processus nécessaires d'intégration et d'adaptation concernent tout le monde, aussi

¹ Voir *Éducation, diversité et cohésion sociale en Méditerranée occidentale. Le cas de la Catalogne*, doc. Photoc. UNESCOCAT, Barcelone, 2008.

² Font: Butletí Secretaria per a la Immigració, *La immigració en Xifres, 1 de gener 2009*. www.gencat.cat.

bien les migrants que la population locale, sujette aux transformations de son environnement immédiat. Or, cette réalité reste sujette à caution et génératrice de tensions en ceci qu'elle est mal assumée dans certains milieux de la société réceptrice et que, par ailleurs et par conséquent, les nouveaux arrivants se heurtent souvent à des difficultés d'adaptation.

Il est important de noter que le concept de citoyenneté est entendu ici dans son acception civique, en tant que principe au fondement du lien social, et non dans son acception strictement juridique (qui n'a pas la nationalité espagnole n'est pas citoyen espagnol). La citoyenneté est donc abordée en tant que lien d'appartenance à une communauté politique ou administrative déterminée, en l'occurrence la Catalogne. Pris sous cet angle, le concept de citoyenneté intègre donc dans son acception la différence et la diversité dans une perspective égalitaire.

Il s'agit, en effet, d'approcher la diversité comme une source de transformation et d'innovation, et non seulement comme une source de problèmes. Nous pouvons relever, à ce propos, l'impact positif de la migration sur la dynamique démographique, le vieillissement de la population tendant à accroître le besoin de professionnels dans des secteurs essentiels (santé, éducation, services sociaux) et rendant donc nécessaire l'arrivée de migrants. En ce sens, l'immigration est garante d'une certaine dynamique socio-économique et, par là même, source de bien-être. Cependant, la gestion de la diversité reste aujourd'hui un défi majeur à relever : comment favoriser et exploiter positivement la créativité potentielle d'un contexte pluriel traversé par une multiplicité croissante de cultures, de langues et de systèmes différents de croyances ? Comme élément de réponse, tout nous porte à identifier la nécessité de favoriser le dialogue et la participation citoyenne comme une des priorités des politiques de cohésion sociale pour, d'une part, lutter contre les inégalités et, d'autre part, développer et renforcer les liens sociaux dans un environnement marqué par la diversité. Nous assistons d'ailleurs, à ce propos, à une prolifération d'initiatives publiques basées sur des politiques de proximité (Lois relatives aux quartiers, Plans de développement communautaire, Lois relatives à l'accueil, Pacte national pour l'immigration, etc.).

2. La réponse du système éducatif

Dans un tel contexte pluriculturel et dans la question qui nous préoccupe du renforcement de la cohésion sociale dans une société marquée par la diversité, il est évident que le système éducatif joue un rôle crucial. Or, nous avons identifié plusieurs faiblesses dans le système éducatif espagnol :

- Le système éducatif a de plus en plus de difficultés à maintenir un niveau adapté aux exigences de la société de la connaissance 2010.
- Ce facteur est aggravé par des dépenses sociales inférieures à la moyenne de l'Union européenne, même si nous notons une augmentation progressive de ces dépenses sur ces dernières années.
- Selon le rapport du Conseil de l'Europe de l'an 2007, à l'exception de l'indicateur de compréhension en lecture, l'Espagne n'arrive pas à atteindre les objectifs marqués pour l'an 2010. Un progrès est nécessaire dans les domaines de la lutte contre l'abandon scolaire, du suivi des études post obligatoires, des diplômés scientifiques et de la formation permanente.
- Le niveau de formation de la population augmente trop lentement pour répondre aujourd'hui aux besoins des sociétés développées.
- Le bas niveau de formation requis pour l'accès à une proportion importante de postes de travail favorise l'existence d'un marché du travail précaire, peu qualifié et, par conséquent, facilement exposé aux fluctuations économiques intérieures et extérieures.
- Les élèves nouvellement arrivés sont inégalement répartis dans les établissements publics et privés.

Concernant la question de la diversité, les réponses du système éducatif se limitent à incorporer les élèves immigrés dans ses structures et à offrir une assistance et une attention particulière aux élèves présentant des besoins éducatifs spécifiques ou des risques d'exclusion sociale. Ces réponses sont, à notre sens, insuffisantes, le système éducatif se devant, aujourd'hui, d'assumer le défi d'une éducation inclusive pour tous. Nous avons ainsi la ferme conviction que l'éducation interculturelle favorise l'égalité des chances pour les élèves appartenant à des minorités culturelles défavorisées.

Une éducation pour tous, tenant compte de l'ensemble de la population scolaire, devient d'ailleurs un principe fondamental présent dans la majorité des projets éducatifs et dans l'élaboration des curricula. En effet, différentes administrations (*Generalitat de Catalunya*³, mairies, *Diputació de Barcelone*) et plusieurs organismes ont lancé des initiatives dans le domaine de l'éducation interculturelle⁴. Ces initiatives constituent un capital important pour le travail en faveur du "vivre

³ Le gouvernement autonome de la Catalogne, la « Generalitat », a les pleines compétences en Education.

⁴ La *perspective interculturelle* considère que les éléments culturels sont dynamiques et perméables, avec des influences mutuelles qui réélaborent de façon permanente l'identité culturelle des individus, des groupes et des sociétés.

ensemble” et de la cohésion sociale. Nous en avons isolé, pour les analyser, quelques-unes parmi les plus importantes, à savoir :

- Les politiques de répartition équilibrée des élèves : les bureaux municipaux de scolarisation.
- Le Projet éducatif de ville.
- Le Plan pour la langue et la cohésion sociale.
- La proposition des Centres d'accueil.
- La formation des formateurs.
- Le Plan éducatif local.
- Le Pacte national de l'Éducation.
- Le projet de Loi sur l'Education en Catalogne, approuvé en juin 2009.

3. Le cadre de l'étude : Pourquoi Badalona ?

Etant donné la diversité des situations que l'on peut rencontrer en Espagne et en Catalogne, l'équipe de recherche a décidé de se limiter à un territoire déterminé pour un travail d'observation plus précis et de proximité sur le terrain. Notre choix s'est ainsi porté sur la ville de Badalona qui, disposant d'un important capital social et éducatif et ayant initié des expériences intéressantes dans la question qui nous préoccupe, nous a semblé réunir toutes les conditions requises pour nous permettre de mener à bien notre réflexion et d'aboutir à des conclusions et propositions efficaces.

Badalona⁵ est la troisième ville de Catalogne, après Barcelone et l'Hospitalet de Llobregat. Elle se trouve dans l'aire métropolitaine, dans la comarca (contrée) de Barcelonès. Selon les données du 1^{er} janvier 2009, la ville de Badalona compte 220.890 habitants, dont 15,3% sont des étrangers. Actuellement, il existe dans cette ville 119 nationalités différentes, dont la plus représentée est la nationalité pakistanaise, suivie des nationalités marocaine, chinoise et équatorienne.

Les raisons du choix de la zone ouest (Llefà, La Salut et nord de Sant Roc)

Afin de pouvoir effectuer une recherche comparée sur la question du « vivre ensemble » dans la diversité à partir de différents paramètres socio-économiques et

⁵ Pour plus d'informations, consulter le site web de la Municipalité de Badalona [HYPERLINK "http://www.badalona.cat/"](http://www.badalona.cat/) <http://www.badalona.cat/>

dans le but de favoriser des rapports de proximité, nous avons choisi d'axer notre étude sur les quartiers.

Les quartiers La Salut, Lleftà et Sant Roc de Badalona sont nés de l'immigration. Ils se sont formés à partir de la deuxième décennie du XX^e siècle avec, d'abord, l'arrivée de migrants internes provenant d'autres régions d'Espagne puis, à partir du milieu des années 1970, l'arrivée de migrants d'origine étrangère. Aujourd'hui encore, ces quartiers restent des espaces d'accueil privilégiés pour les nouveaux arrivés dans la région. Ces quartiers sont en effet parmi les rares lieux de la Catalogne à présenter deux caractéristiques très importantes pour notre recherche : Non seulement ces zones, marquées par une forte diversité culturelle, sont le théâtre de migrations internes et externes depuis plus de 30 ans mais elles ont, de plus, gardé leur spécificité de terres d'accueil et continuent de recevoir, aujourd'hui encore, les nouveaux immigrés : roumains, asiatiques, sud-américains et africains subsahariens viennent ainsi s'ajouter aux marocains, pionniers de ces flux migratoires. Actuellement, 19,5 % des habitants de cette zone sont de nationalité étrangère. Nous avons ainsi pu établir un contact aussi bien avec des jeunes d'origine étrangère qui sont nés ou sont arrivés très petits dans la région, qu'avec des jeunes nouvellement arrivés ou issus de migrations internes.

La zone constituée par ces quartiers ayant une forte tradition d'autogestion et de revendication de la part des habitants, plusieurs expériences de travail sur la diversité y ont été effectuées dans différents espaces tels les centres éducatifs (lycées d'enseignement secondaire), l'espace public, les maisons de jeunes et organismes culturels, les associations d'habitants et associations de jeunes, etc. Cependant, certaines parties de la ville souffrent de problèmes relatifs au logement pour avoir vu proliférer des constructions spontanées ne relevant donc d'aucune planification urbaine, ce qui a motivé l'exécution de plans de réforme intégrale (architecturale et sociale) dont, par exemple, la Loi relative aux quartiers (*Llei de Barris*), les Plans de développement communautaire, les Plans éducatifs pour l'environnement et le *Plan municipal du vivre ensemble et de la citoyenneté*. Il convient également de signaler que la municipalité soutient le Plan éducatif de la Ville. Ainsi, l'étude de terrain a été axée sur cette zone territoriale en raison de son expérience dans le domaine de l'éducation interculturelle. De plus, relativement peu de recherches ont été menées sur ce territoire, surtout en ce qui concerne le rôle de l'éducation dans la promotion d'une nouvelle conception de la citoyenneté, du « vivre ensemble » et de la cohésion sociale.

4. Cadre méthodologique

Objectifs

L'objectif général de l'étude était de donner la parole aux jeunes sur les questions relatives au « vivre ensemble », entendu dans le sens « vivre et faire des choses ensemble », à partir de leur expérience de vie dans un environnement marqué par une importante diversité socioculturelle. Plus spécifiquement, il s'agissait de :

1. Connaître les stratégies et les pratiques éducatives adoptées par les agents du territoire et destinées à promouvoir l'éducation interculturelle et à renforcer la cohésion sociale et la participation citoyenne aussi bien au niveau du système éducatif formel (lycées d'enseignement secondaire) qu'au niveau des espaces éducatifs non formels (organisations de jeunes, programmes socio-éducatifs, etc.).
2. Identifier le processus de construction identitaire de jeunes de toutes origines, qu'ils soient étrangers ou pas.

Approche

Nous partons de la prémisse que cette recherche doit se faire au profit des personnes et des institutions qui y participent. C'est pourquoi nous espérons que l'étude permettra d'apporter un soutien aux actions en cours et de renforcer la capacité des agents du territoire (organismes, centres éducatifs, etc.) à les mener à bien. Pour ce faire, nous nous sommes attachés à traiter, aussi bien dans le questionnaire que dans les débats de groupes, des thématiques et problématiques qui les concernent directement.

Méthodologie

Nous avons, en premier lieu, contacté des témoins clés. Cette recherche n'étant ni une étude statistique ni une étude portant sur l'ensemble du pays, nous avons en effet privilégié une approche qualitative plutôt qu'une approche quantitative basée sur un échantillon représentatif. Le travail d'investigation sur le terrain s'appuie principalement sur :

- Les entretiens

Nous avons mené 28 entretiens individuels, en partie dirigés, avec 14 jeunes d'origines, d'âges et de sexes différents (7 garçons et 7 filles) ayant, par ailleurs, des intérêts diversifiés. Les jeunes étaient des élèves des lycées Barres i Ones et Eugeni d'Ors, de l'association des jeunes *La Musara* et des PIDCES⁶. Il était surtout important pour nous de faire en sorte que le groupe soit formé d'élèves d'origines culturelles différentes : notre groupe rassemblait ainsi aussi bien des jeunes d'origine espagnole que des jeunes d'origine étrangère, représentatifs des principales nationalités en présence et provenant de tous les continents (Asie, Europe de l'Est, Amérique latine, Maghreb, etc.).

En ce qui concerne l'âge, nous avons décidé de nous adresser à des jeunes qui avaient au moins effectué le deuxième cycle d'enseignement secondaire obligatoire (ESO) et qui avaient donc entre 14-15 ans et 18 ans maximum.

Pour ce qui est des autres acteurs éducatifs, nous avons sollicité la contribution de :

- 4 professeurs de lycée (Enseignement secondaire).
- 1 technicien LIC (Langue, Inter culturalité et Cohésion sociale) du Gouvernement catalan.
- 3 techniciens municipaux (Plan éducatif d'environnement et département de la Jeunesse).
- 3 éducateurs sociaux chargés de programmes culturels.
- 2 mères de famille.
- 1 membre d'une organisation de jeunes (*La Rotllana*).

- Le tournage

Nous avons filmé six groupes de débat composés de jeunes lycéens (sept, en moyenne), de membres d'organisations et de participants à des projets portant sur l'espace public⁷. Quarante-deux jeunes ont participé aux tournages et, sept autres s'étant joints à eux après un entretien, l'investigation a donc porté sur 49 jeunes au total. Le tournage a duré environ une heure.

⁶ Points d'Information Dans les Centres d'Enseignement Secondaire. Il s'agit là d'une initiative de la Mairie de Badalona.

⁷ Pour préserver l'anonymat des participants (professionnels et jeunes), nous avons remplacé leurs noms par des noms fictifs.

Ces deux modes d'investigation ont été complétés par l'observation des divers espaces et l'analyse de la littérature disponible, à savoir aussi bien la littérature portant sur les jeunes et la diversité en général que celle plus spécifique au contexte de l'étude⁸.

5. Appartenances identitaires: Qui suis-je? Qui sommes-nous?

Des références identitaires plurielles

Le but de l'étude était de connaître et d'agir davantage sur les aspects socio-éducatifs que sur ceux spécifiquement pédagogiques de la formation en classe. Ceci nous a amenés à soulever, dans un premier temps, plusieurs questions importantes liées à la problématique de l'inclusion/exclusion. Il s'agit ici de ne pas perdre de vue que nous sommes face à des adolescents dont les identités, aussi bien personnelles que collectives, sont encore en formation.

Identités inclusives et exclusives en construction

Nous pouvons commencer par affirmer que, pour les jeunes, l'origine culturelle ne constitue pas un obstacle aux relations sociales et à l'établissement de liens d'amitié. Elle est plutôt vécue comme un plus, une particularité qui, dans certaines situations, sert d'outil pour distinguer l'Autre ou se distinguer de lui. Quoi qu'il en soit, la différence apparaît surtout comme un élément d'inclusion/exclusion selon les attitudes d'acceptation ou de rejet qu'elle suscite. Pour Ricard (jeune élève du Lycée Barres i Ones), le problème avec les nouveaux venus est le même qu'avec tout ce qui est différent, et il considère donc "*qu'il y a des gens qui méritent une chance d'avoir des contacts avec les autres personnes, et ce n'est pas parce qu'ils sont ceci ou cela que tu dois les refuser*".

Il semble, d'après les entretiens et les documents filmés, que la diversité culturelle n'implique pas la séparation et l'impossibilité de vivre ensemble. Au contraire, nous avons pu constater que l'organisation structurelle du système éducatif et le stade psycho évolutif des jeunes offraient de grandes possibilités

⁸ Rapports pédagogiques et autres études réalisées dans la zone, par exemple *Gramàtiques de la convivència* (Grammaires du vivre ensemble) à La Salut-Llefià - Plan de Développement communautaire, etc..

d'échanges et favorisaient le « vivre ensemble », contrairement à ce qu'on peut observer au dehors, dans l'espace public où, comme nous l'avions relevé précédemment, les rapports sociaux relèvent plus de la coexistence que d'un réel « vivre ensemble », hormis quelques exceptions comme, notamment, le projet « medi obert » des jeunes de la Cancha qui fait partie des expériences filmées.

Ainsi, la plupart des jeunes ont affirmé qu'ils avaient, au sein de leur lycée, des relations où l'élément culturel distinctif n'entrait pas en ligne de compte, ajoutant que les différences d'origine passaient souvent inaperçues, au point d'être oubliées dans la vie quotidienne.

C'est en effet bien ce qui se passe chez les jeunes, qu'ils soient espagnols ou d'origine étrangère. Ainsi, Sara, fille de parents marocains, nous explique que ses amis sont essentiellement espagnols, mais « *qu'ils ne me demandent pas d'où je viens parce qu'ils pensent que je suis Espagnole* » même si, affirme-t-elle, « *je me sens des deux pays* ».

Les jeunes d'origine étrangère ont en effet plus tendance à accorder une certaine importance à la question de l'origine culturelle/nationale et développent ainsi, de par un parcours de vie qu'ils partagent avec les autres migrants, une réflexion plus profonde sur la question de savoir « d'où ils se sentent », interrogeant leurs appartenances identitaires. C'est en effet souvent quand nous quittons notre espace et notre groupe d'origine que nous nous rendons compte, dans l'expérience nouvelle de l'altérité, de ce que nous sommes. Un jeune lycéen nous a ainsi fait part de la conscience qu'il a de la difficulté d'être musulman ou chrétien dans une société qui n'est pas la sienne et où l'on fait partie d'une minorité culturelle.

Interrogés sur l'origine de leurs amis, la totalité des jeunes a déclaré avoir des amis de toutes origines. Malgré tout, nous pouvons constater que, « *aujourd'hui comme hier, la référence demeure leurs semblables* » (Maribel, animatrice (PIDCES)). Il faut toutefois tenir compte du fait que les jeunes n'ont pas un seul groupe d'amis ou de compagnons d'activités et qu'on ne peut prétendre à l'homogénéisation dans une diversité qui, au fond, est devenue la norme, puisque les jeunes fréquentent différents espaces de socialisation de nature et composition différentes (centres éducatifs, quartier, centres sportifs, centres de jeunes, voisinage, famille, etc.). C'est ainsi que les jeunes peuvent avoir un groupe principal d'amis de toutes origines tout en maintenant des contacts avec des jeunes de même origine.

Par ailleurs, il nous semble important de faire la distinction entre les jeunes adolescents nés sur le territoire et ceux qui n'y sont que récemment arrivés : autant les premiers se sentent espagnols, autant les seconds se sentent partagés, pris dans une temporalité complexe qui les empêche d'initier un processus d'identification.

En effet, ils ne savent pas combien de temps ils resteront, s'ils resteront définitivement ou si de quelconques circonstances familiales les obligeront à partir ailleurs ou à retourner dans leur pays d'origine. De fait, une jeune roumaine ayant participé aux tournages est retournée en Roumanie.

Nous avons aussi recueilli des informations et des commentaires sur les risques de conflits que représente l'apparition de groupes exclusifs de jeunes rassemblés en fonction d'une origine commune. Ces éléments sont cependant à nuancer : « *devant le conflit raciste, la sensation est qu'il existe une attitude repli, comme chez l'escargot. Maintenant, la douleur est si forte qu'on ne distingue pas les races dans les conflits. On parle par exemple négativement de bandes, mais il faut savoir que les Latin Kings sont composés de jeunes de diverses origines ; il y a aussi des espagnols* » (David, professeur au lycée d'enseignement secondaire Barres i Ones).

La Méditerranée en tant que référence identitaire

La notion de « Méditerranée » paraît très diffuse et peu probante en terme de référence identitaire. En effet, pour beaucoup de jeunes, par-delà la situation géographique, les références touristiques ou les éléments d'Histoire étudiés à l'école, cette notion reste obscure. Ainsi, ni les jeunes d'origine espagnole ni les jeunes maghrébins n'ont conscience de l'existence d'éléments culturels ou historiques communs aux deux rives de la Méditerranée.

Les nouvelles technologies

Les technologies numériques, en particulier Internet, apparaissent comme les éléments clés d'une nouvelle construction, virtuelle, du lien social, et constituent l'un des moyens de communication privilégiés des jeunes. D'après certains professionnels de l'éducation, les jeunes sont plus marqués par ces nouvelles technologies que par la télévision, car c'est à travers elles qu'ils construisent aujourd'hui leurs propres réseaux d'information et de communication.

Ces nouvelles technologies, que les jeunes n'utilisent d'ailleurs pas comme des instruments de savoir ou des outils de développement intellectuel et personnel, les aident avant tout, apparemment, à développer une plus grande confiance en eux. L'attrait pour ces nouveaux moyens de communication s'explique surtout, en effet, par l'absence de signes distinctifs susceptibles d'interférer dans les « relations », des considérations comme l'apparence physique, l'origine culturelle ou le sexe

n'entrant plus en ligne de compte pour établir le contact. Ces nouveaux modes de communication brisent ainsi, en ce sens, les barrières psychologiques ou, selon les termes d'un jeune lycéen, les « *barrières invisibles* » que les jeunes doivent gérer dans les modes de communication directs conventionnels, leur offrant d'autres moyens d'établir des contacts et les ouvrant même à un éventail élargi de possibilités, les différences étant annihilées.

A ce propos, il est cependant important d'émettre une réserve en signalant le danger potentiel de ces nouveaux moyens de communication qui, selon la façon dont ils se présentent et le traitement qui s'y fait de certaines informations, peuvent contribuer à véhiculer des stéréotypes et à exclure, donc, les jeunes d'origine étrangère qui ne pourront dès lors se reconnaître et s'identifier à ce qui leur est proposé.

La famille, centre de référence

“Nous avons été le catalyseur de cette aventure... parce que le développement, là-bas, est très en retard” (Mario, jeune, IES Barres i Ones)

Dans le cas des jeunes étrangers ou des jeunes espagnols ayant leurs racines dans d'autres régions d'Espagne, le rapport aux sociétés d'origine est conditionné par le vécu familial, à savoir par ce que les parents transmettent de leur culture à leurs enfants, la promotion qu'ils font des valeurs liées à la culture d'origine et les relations qu'ils entretiennent encore avec elle. Dans certains cas, les jeunes respectent et comprennent que leurs parents maintiennent des liens étroits et construisent un projet de retour semblable au mythe de l'éternel retour et qui, dans de nombreux cas, ne se réalise jamais.

Quoi qu'il en soit, tout le monde est d'accord pour reconnaître l'importance de la famille dans la définition et l'établissement des relations sociales au sein du collectif des jeunes. Ainsi, pour certains jeunes interrogés, la famille est un facteur déterminant dans le type d'interaction qu'ils développent avec leur environnement, que ce soit avec leurs pairs ou avec le reste de la société. Il faut d'ailleurs, à ce propos, tenir compte du fait que ces jeunes sont souvent, au sein de leurs familles et dès leur plus jeune âge, exposés à des expériences et discours relatifs aux problématiques de l'immigration et de la diversité. Ces perspectives et vécus familiaux ne manquent pas d'exercer une certaine influence sur ces jeunes, qu'ils soient espagnols ou d'origine étrangère, les prédisposant à une perception positive ou négative de l'Autre ou développant, aussi, des réactions de résistance vis-à-vis des perceptions familiales.

Ainsi, Montse, jeune lycéenne du lycée Barres i Ones, nous a confié les problèmes qu'elle vit avec sa mère qui refuse de la voir fréquenter des jeunes d'origine différente de la sienne : « *Je ne sais pas si elle dit ça parce qu'elle est raciste.... Mais moi, je parle avec tout le monde, je suis plus comme mon père* ».

Sur ce point, nous pouvons établir une comparaison avec l'expérience des jeunes d'origine espagnole qui, pour diverses raisons, n'acceptent souvent pas la vision de leurs parents et expriment leur espoir, en tant que futurs citoyens, de rendre possible un changement favorable à la diversité et à la pluralité constitutives de leur réalité.

L'école joue certainement un rôle important dans ce processus d'affirmation de soi et de ses propres opinions. En effet, les jeunes vivent, dans le contexte scolaire, des expériences qui leur sont propres dans un cadre qui leur permet de s'exprimer et de prendre leurs propres décisions. Il serait donc intéressant de renforcer ce processus d'affirmation de soi et d'ouverture à l'Autre en dépassant le cadre de l'école pour étendre ces expériences positives à l'espace-temps social.

Ceci est d'ailleurs d'autant plus important que les parents, de leur côté, ont certaines difficultés à orienter leurs enfants dans un nouvel environnement dont ils ne maîtrisent pas forcément les codes ou dans l'utilisation des nouvelles technologies : « *Peut-être que l'on va si vite dans la vie qu'on ne se rend pas compte de l'influence de l'environnement sur nos enfants* » (Claudia, mère, lycée d'enseignement secondaire Eugeni d'Ors).

Ces difficultés sont amplifiées dans les familles déstructurées et dans celles qui vivent séparées, sur deux continents différents, ce qui est le cas de certaines familles étrangères. Le soutien matériel et émotionnel des familles est donc fondamental. Le temps joue d'ailleurs, ici, un rôle important dans la gestion et le dépassement de ce que l'on pourrait appeler le « deuil migratoire » qui touche tous les membres de la famille, parents et enfants : « *Quand je suis arrivé à Badalona, je voulais retourner au Maroc, mais ma mère m'a dit qu'au bout d'un an, tout irait mieux, et cela s'est avéré vrai* » (extrait du documentaire de la HUACA⁹).

A propos du « deuil migratoire », il est encore plus complexe dans le cas des garçons et filles qui arrivent dans le cadre d'un regroupement familial. On pourrait presque, en effet, parler de double deuil : celui causé par le départ des parents et celui causé par leur propre départ, qui débouche souvent sur des retrouvailles problématiques. En général, ces jeunes se sentent un peu perdus et ne savent pas ce qu'ils veulent. Ils quittent leur pays parce qu'ils y sont obligés et, pour eux, ce processus à la fois de séparation et de retrouvailles est cause de nombreuses pertes

⁹ Expérience de formation au « vivre ensemble » interculturel au lycée Eugeni d'Ors.

impossibles à combler dans la terre d'accueil. La séparation, qui peut durer des années, fait des retrouvailles un véritable défi aussi bien pour les enfants que pour les parents : le problème du « vivre ensemble » peut ainsi se poser au sein même du noyau familial, où il s'agit de réapprendre à vivre ensemble ou même d'apprendre à vivre ensemble comme pour la première fois. L'appartenance à un milieu socio-économique défavorisé ou à un groupe minoritaire victime de phénomènes d'exclusion sont des facteurs aggravants qui privent les familles du temps et des moyens dont elles auraient besoin pour prendre en charge leurs enfants comme elles le voudraient et faciliter le processus d'adaptation. Ce genre de situation peut de plus favoriser l'apparition de conflits intergénérationnels. D'où l'importance de l'accueil et du soutien aux familles, qui permettent de faciliter la communication entre parents et enfants : « *s'ils se sentent acceptés ici, il est plus facile pour eux d'avoir les pieds sur terre et de savoir ce qu'ils veulent* » (Hugo, La Rotllana).

Ce panorama explique ainsi la demande généralisée qui existe aujourd'hui pour un véritable travail de sensibilisation et de conscientisation étendu à l'ensemble de la population, espagnole et étrangère, les stéréotypes et les préjugés étant présents dans tous les milieux.

Rapports à la société d'origine

Les familles maintiennent, avec le pays d'origine, un lien naturel que souvenirs et références culturelles investissent d'une forte charge symbolique. Il s'agit là d'une dimension importante qui joue un grand rôle dans le processus de deuil migratoire dont souffrent les adolescents et qui s'est exprimée de façon subliminale pendant tout le processus de recherche.

De nombreux jeunes, qu'ils viennent d'Uruguay, du Maroc, de la Chine ou d'autres régions d'Espagne, décrivent leurs sociétés d'origine comme des espaces moins pluriels et moins diversifiés que Badalona. Quoiqu'il en soit, la pluralité est, dans tous les cas, associée aux migrations, quelle que soit leur nature : « *Tanger est très animée parce qu'il y a beaucoup de gens du monde entier qui vont y passer l'été* » (Kenza, jeune de La Huaca).

Aussi, malgré les difficultés que pose l'immigration, cette diversité qu'expérimentent les jeunes à Badalona est souvent vécue comme une nouveauté enrichissante, un plus, et ceci aussi bien par les jeunes d'origine étrangère que par les jeunes espagnols, qu'ils soient de la région ou pas.

Il existe, par ailleurs, divers moyens de maintenir la relation avec la société d'origine : la télévision, Internet, les vacances, les contacts avec les membres de la famille et les compatriotes résidant à Badalona ou en Catalogne constituent autant de ponts permettant de préserver le lien.

Ainsi, certains jeunes établissent, par le biais de l'Internet ou d'autres moyens audio-visuels (musique, films), des relations fluides et naturelles avec d'autres jeunes de même origine qui habitent d'autres régions du monde. La dimension transnationale dans laquelle ils sont projetés par leur appartenance à la diaspora s'avère donc très intéressante et nous oblige à dépasser le schéma dualiste qui consiste à opposer société d'origine et pays de résidence.

Les trajectoires étant cependant très personnelles, il existe aussi des jeunes qui décident de ne garder aucun contact avec une société d'origine à laquelle ils ne s'identifient pas et où ils ne se sentent pas reconnus en tant que membres à part entière. On trouve surtout cette tendance chez les jeunes qui ont grandi ici. Cela ne les empêche pas, une fois arrivés à l'âge adulte, d'entreprendre une démarche personnelle pour rechercher leurs origines.

Dans une dynamique plus globale, la religion est une référence identitaire qui peut constituer un lien aussi bien avec la société d'origine qu'avec la communauté transnationale. La religion est en effet, d'une part, une composante familiale et, d'autre part, un instrument d'identification à la fois à la culture d'origine et à une communauté mondiale, par-delà les identités locales ou nationales. C'est pourquoi il est très risqué, par exemple, de lier exclusivement le port du *hijab* chez les filles à la répression patriarcale, car il peut aussi s'agir d'un choix personnel relevant d'une volonté d'affirmation de soi ou d'une attitude de résistance. A l'opposé, certains jeunes tentent de cacher leurs origines pour « *se protéger* » de l'exclusion sociale et économique.

6. La citoyenneté

Dans un tel contexte, récent, de diversité culturelle, il est évident qu'il devient important de repenser l'identité citoyenne. C'est pourquoi le concept de citoyenneté occupe une place centrale dans cette étude où nous nous intéresserons à l'approche qu'en proposent le système et les centres éducatifs pour la formation des futurs acteurs sociaux dont nous tenterons de cerner les perceptions et l'expérience éducative qu'ils ont de ce principe dans un contexte de diversité et de mondialisation¹⁰.

¹⁰ En Catalogne, la recherche a été effectuée dans le cadre du deuxième cours d'implantation de la matière "Citoyenneté".

À la question de savoir ce que signifie pour eux le concept de citoyenneté, les jeunes ont insisté sur deux dimensions essentielles, à savoir :

- Les valeurs : en effet, la référence aux principes de respect de l'autre et de la diversité, d'égalité et de liberté, était présente dans tous les entretiens.
- La participation : les jeunes font une association très forte entre citoyenneté et participation. Cette dimension ressortait fortement dans leurs réponses.

En raison peut-être de l'âge des jeunes interrogés (moins de 18 ans), la plupart d'entre eux n'ont pas effectué de relation entre nationalité et citoyenneté. Beaucoup avaient conscience des problèmes que pose le fait de ne pas « *avoir de papiers* » et de vivre dans la clandestinité, de même qu'ils avaient souvent l'intuition que le fait de ne pas avoir la nationalité espagnole pourrait, plus tard, constituer un obstacle. Mais ils n'ont pas accordé d'importance particulière à ces considérations. Ceci peut s'expliquer par le fait que, dans les centres éducatifs, la reconnaissance des droits de participation y étant totale et inconditionnelle, la nationalité n'agit pas comme un facteur d'exclusion pour voter ou être élu représentant.

La pratique de la citoyenneté : les droits et les devoirs

Dans le cadre du système éducatif, la question des valeurs est travaillée comme un « *curriculum occulte* » où il s'agit, à partir de méthodes pragmatiques, d'expliquer aux élèves comment exercer leurs droits et leurs devoirs. La liberté de pensée, par exemple, est promue par le biais d'explications sur le fonctionnement de la société. Les jeunes se font ensuite leurs propres opinions.

L'objectif est donc de développer chez les jeunes un sens des responsabilités, de leur apprendre à prendre position sur des questions concernant l'espace social dans lequel ils vivent. L'encouragement à la participation est ainsi à la base de l'apprentissage de la citoyenneté, d'abord abordée d'une manière ludique : « *il faut attirer les jeunes avec des choses qui leur permettent de s'amuser... De cette façon, nous faisons en sorte qu'ils intègrent des espaces où il s'agit, dès lors, de leur donner la parole* » (Ester, technicienne en matière de jeunesse).

Abordée d'un point de vue plus pratique dans une démarche convoquant des exemples concrets touchant à leur environnement immédiat, la question des valeurs vise aussi bien à la formation des citoyens et citoyennes qu'à une meilleure gestion des conflits dans les classes. Les entretiens permettent de mettre en perspective les préoccupations et propositions des jeunes quant à des problématiques touchant à leur ville et qui vont de la lutte contre les discriminations et les préjugés au

réaménagement des espaces publics. Un jeune d'origine pakistanaise de la HUACA, par exemple, a présenté à la Municipalité l'idée de reconverter en terrain de sport l'espace existant sous les ponts de l'autoroute qui traverse horizontalement Badalona.

La question du genre

Si le principe d'égalité entre les sexes est une valeur transmise au lycée, on peut noter, au niveau des comportements sociaux (dans la famille, dans la rue, etc.), une discrimination effective vis-à-vis de la femme. Il est par conséquent important d'encourager la participation des filles qui souffrent donc d'un manque de visibilité (certaines passent tout simplement inaperçues, ont tendance à s'effacer) et ceci d'autant plus que nous assistons, semble-t-il, à la reproduction et au renforcement de modèles patriarcaux et de représentations discriminatoires liées au genre. Cette situation touche aussi bien les filles d'origine étrangère que les espagnoles. Or, il est intéressant de noter que les filles, alors même qu'elles sont victimes de représentations préjudiciables et réductrices, ont des perspectives très diversifiées et se prêtent même à des sortes d'échanges identitaires : « *Certaines filles d'origine espagnole adoptent des éléments de culture, des modes de conduite, ainsi que des mots latino-américains et les filles latino-américaines veulent être européennes et elles tentent même de changer leur physionomie* » (Cristian et César, éducateurs à Serra d'en Mena).

7. Vivre ensemble et éducation interculturelle

Quelques expériences socio-éducatives du « vivre ensemble »

Un des principaux objectifs de la recherche était d'identifier et d'analyser les expériences socio-éducatives qui ont été développées sur le territoire dans le domaine de la diversité. Nous nous sommes intéressés, en particulier, aux initiatives ayant une incidence sur l'éducation interculturelle dans la perspective d'« *apprendre à vivre ensemble dans la diversité* ».

Dans la majorité des cas, ces expériences dépassent le cadre d'une perspective multiculturelle consistant à reconnaître et faire reconnaître la nature multiculturelle du contexte social sur un plan purement cognitif pour privilégier une approche dynamique et interactive de l'interculturel qui va donc au-delà de la coexistence passive.

Ainsi, à La Salut-Llefià, par exemple, des initiatives pédagogiques comme les plans éducatifs pour l'environnement ou le travail sur la mémoire populaire de quartier dans les lycées et les environs permettent aux jeunes de différentes origines de s'identifier, à partir même de leur condition commune de jeunes immigrés, à la société dans laquelle ils vivent et de s'y sentir membres à part entière.

Il faut reconnaître, dans ces initiatives et dans le travail des professionnels, l'effort fait pour promouvoir des espaces naturels d'interaction multiculturelle parmi les jeunes, c'est-à-dire des espaces publics non formels où se vivent aussi bien des expériences très positives que les conflits les plus compliqués à résoudre¹¹.

A ce propos, le rapport d'analyse répertorie les exemples suivants comme exemples intéressants d'actions menées sur l'ensemble du territoire :

- Le Plan éducatif de l'environnement¹².
- Les PIDCES.
- Le lycée d'enseignement secondaire Barres i Ones.
- Le lycée d'enseignement secondaire Eugeni d'Ors : La HUACA¹³.
- Les centres et organisations de jeunes dans la ville (La Rotllana).
- Le Projet d'assistance à l'enfance et aux jeunes en milieu ouvert¹⁴.

Dynamiques d'exclusion/inclusion

Parler d'inclusion revient à faire référence à plusieurs facteurs intervenant dans ce processus dont, par exemple, l'accès au logement, le travail, l'éducation, la participation, la reconnaissance... Autant d'éléments qui garantissent un équilibre social et qui avaient été analysés dans le plan antérieur de citoyenneté et d'immigration.

La question de l'inclusion ne concerne donc pas exclusivement la nouvelle population immigrée mais aussi, de façon générique, tous les citoyens et communautés en situation de vulnérabilité sociale et de précarité. Il faut cependant

¹¹ Pour une vision plus large des actions de ces initiatives, voir le rapport détaillé "*Jeunesses diverses dans une ville diverse*".

¹² À consulter: "http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/annex3_Pla_entorn.pdf" Pour en savoir plus: "<http://www.xtec.net/lic/entorn/>

¹³ Consulter : "<http://www.xtec.es/~enieto2/07mar/huaca/index.html>"

¹⁴ "<http://www.serramena.info/social.php?var=16>
<http://www.festivalfilmets.cat/principal.php>. L'édition 2008 a été consacrée au vivre ensemble citoyen.

tenir compte du fait que, les étrangers n'étant pas reconnus comme des citoyens sur le plan légal, ils ne jouissent pas des mêmes droits et sont donc, en ceci, plus exposés de par ce handicap de départ.

Les inégalités globales, telles les inégalités socio-économiques, génèrent inévitablement des problèmes de ségrégation qui dépassent les moyens d'action des agents intervenant sur le territoire. Un autre facteur d'exclusion relève de la méconnaissance de l'Autre et de sa culture, ce qui engendre des représentations biaisées de part et d'autre. D'ailleurs, il est important de noter, à ce propos, que l'augmentation rapide de l'immigration semble s'accompagner d'un renforcement des stéréotypes.

Les étiquetages culturels sont d'ailleurs de plus en plus présents dans les relations entre les jeunes, ce qui peut même conduire certains jeunes immigrés à s'auto exclure par peur de se voir rejetés, comme en témoigne Kenza (jeune fille du lycée d'enseignement secondaire Eugeni d'Or) : « *Alors, j'étais dans une classe... et tout le monde se parle (tous les élèves parlent entre eux), sauf moi... et deux autres filles marocaines... Ils ne parlaient jamais avec nous, jamais ; alors, comme ils ne nous parlaient pas, je me suis dit : pourquoi irai-je leur parler ?* », nous confie-t-elle avant de poursuivre en évoquant un autre élément important, à savoir le signe culturel distinctif susceptible d'agir comme facteur d'exclusion : « *Et moi, je ne portais pas de foulard, mais les deux autres (les deux amies marocaines), elles le portaient, alors...* », soulignant ainsi son incompréhension face à une attitude de rejet qui, la concernant, ne pouvait pas même s'appuyer sur un élément objectif. Dans des cas comme celui de ces jeunes filles, il est fondamental d'apporter aux élèves un soutien qui ne peut être efficace que s'il émane de personnes préparées à faire face à ce genre de situation et conscientes des dangers des stéréotypes et des catégorisations.

Les étiquettes créent en effet des frontières et provoquent, de part et d'autre, différentes réactions psychologiques, d'autant plus quand les jeunes sont en phase d'apprentissage et d'expérimentation psycho-sociale. Par contre, l'ouverture à l'Autre semble être un facteur d'enrichissement et d'épanouissement : « *Quand tu t'unis à d'autres personnes, c'est sûr, tu peux échanger un peu de tout... Tu connais des choses plus profondes sur eux... Tu te rends compte que celui qui t'invite chez lui t'ouvre les portes* » (Ricard, jeune d'origine espagnole PIDCES).

Les représentations préjudiciables ont de plus cette dangereuse tendance à enfermer, dans une démarche homogénéisatrice, les membres de différentes cultures dans les mêmes stéréotypes, appliqués à tous et épargnant (plus ou moins) ceux qui ne correspondent pas ou plus à ces préjugés. Les jeunes d'origine marocaine sont un bon exemple de ce processus. Ils font partie de la plus ancienne

communauté d'immigrés. Résultat : plus de 20 ans après le début du processus d'immigration et en raison de cette ancienneté, on peut constater qu'ils se sont bien adaptés et qu'ils sont acceptés par le reste de la population avec laquelle ils interagissent, bien que ces interactions se fassent à des niveaux différents, certaines dynamiques relevant plus, comme dit plus haut, de la coexistence ou de la tolérance que du « vivre ensemble ».

Cependant, le fait que nous ne puissions pas parler de dynamiques fermées et séparées est un signe positif qui nous permet de supposer que le processus, apparemment, n'a pas été conflictuel.

Bien entendu, ce diagnostic n'exclut pas les comportements discriminatoires ponctuels liés à la différence culturelle, et ceci que ce soit dans les centres éducatifs ou sur le marché du travail. Il nous semble donc nécessaire d'analyser de manière plus précise, à partir des informations recueillies, ce qui se passe dans les différents espaces où les citoyens sont amenés à « vivre ensemble ».

Le quartier, la ville et les espaces du « vivre ensemble »

Les jeunes semblent valoriser le « vivre ensemble ». Cependant, cette position est à relativiser. En effet, alors même que se développent des dynamiques positives dans la perspective interculturelle du « vivre ensemble », on rencontre encore, en même temps et dans les mêmes lieux, des situations d'affrontement, des comportements racistes et des attitudes discriminatoires qui n'ont d'autre raison que l'origine culturelle. Si la plupart des personnes interrogées estiment que nous ne sommes pas là face à une situation de conflit généralisé, certains facteurs semblent cependant nous indiquer que nous sommes devant une situation délicate, dans un contexte à risques nécessitant des actions concrètes de la part de l'ensemble des agents sociaux, qu'ils soient publics ou privés.

Notre prémisse de départ est que les jeunes tentent d'abord de constituer des groupes avec d'autres jeunes partageant la même origine socioculturelle ; ce n'est qu'à partir de là qu'ils peuvent développer des relations avec des jeunes répondant à un autre profil. La majorité des jeunes interrogés se déplace dans différents groupes en fonction des nécessités et des activités. Cette mobilité qui, d'ailleurs, montre que les limites territoriales ne sont pas uniformes et sont plus ou moins flexibles, est, à notre avis, fondamentale pour favoriser le rapport à l'Autre et le « vivre ensemble », ainsi que pour stimuler les jeunes à prendre des initiatives, à s'exprimer et participer.

Le lycée

Le lycée est un espace favorable au « vivre ensemble » qui, bien sûr, n'exclut pas le conflit que nous pouvons considérer, dans ce cadre, comme un élément participant à la redéfinition et à la transformation des rapports sociaux.

Il est vrai que certains centres scolaires ont connu des conflits ponctuels entre groupes de jeunes de différentes origines. Pour certains des jeunes interrogés, l'âge joue un rôle important dans la capacité à « régler les désaccords ». Par conséquent, la gestion des conflits passe par une maturité sociale et émotionnelle que l'école doit s'employer à développer chez les jeunes.

D'entrée, les préjugés et les stéréotypes interviennent dans les conflits : « *Dans les quartiers où il y a une forte immigration, les jeunes continuent de répéter certains discours xénophobes, mais dans la pratique, ils disent : il y a plus de points communs que de différences* » (Maribel, animatrice PIDCES). Ce qui est important, c'est de savoir si l'école dispose des ressources nécessaires pour gérer les conflits de manière constructive.

L'évaluation des jeunes interrogés sur l'accueil reçu dans les lycées est très positive et a facilité ce que Mario appelle le « *processus d'adoption* », certainement mutuel. Ceci nous semble être un indicateur intéressant. La société réceptrice accueille, adopte, incorpore à ses membres le nouvel arrivé qui adopte, en retour, la société d'accueil.

Par ailleurs, beaucoup de jeunes s'accordent pour dire que l'espace scolaire offre aux jeunes des possibilités appréciables d'exprimer leur propre culture et représente un des rares lieux témoignant d'une certaine reconnaissance des différentes appartenances identitaires. « *Si tu leur laisses la parole, ils se manifestent en classe ; je les laisse s'exprimer sur leur culture, leurs traditions, les musulmans parlent avec joie de leur religion* » (David, professeur).

La cour

La cour est le premier espace où commencent à se définir les frontières entre Moi et l'Autre. Autrement dit, c'est là que les jeunes commencent à se regrouper en fonction d'affinités et de ressemblances qui les rassurent et les mettent en confiance. Pratiquement toutes les descriptions que nous ont faites les jeunes de la cour de récréation coïncident : ils la décrivent en effet comme un lieu où la plupart

d'entre eux se regroupent en fonction de leurs origines culturelles, alors même que la salle de classe ou le monde extérieur présentent un visage pluriel.

Dans les groupes de débats, les jeunes nous ont expliqué que, pour eux, les problèmes ne relevaient pas de questions identitaires du type « *je suis Catalan, je suis Chinois* » ; ils ont d'autres raisons, que les jeunes verbalisent par des formules comme « *ils m'ont insulté* », ce sont des « *histoires de filles* », « *on se taquine entre jeunes, mais ce n'est pas du racisme* » (Rebecca, jeune de la Huaca), « *c'est des potins* » (Aaron, jeune de La Huaca) ou autres considérations qui n'ont rien à voir avec l'origine socioculturelle mais plutôt avec « *le caractère des individus* ».

Par contre, un jeune que nous avons rencontré a admis que, dans les disputes entre jeunes, « *ce n'est pas la même chose si tu es d'ici et si tu es noir... Si tu es noir, c'est pire.* » (Javier, jeune interrogé dans un espace public).

Les jeunes fréquentent ainsi différents espaces de façon intermittente, sans que la socialisation dans ces différents espaces de vie soit vécue de manière conflictuelle. Et il s'agit précisément là, à notre sens, d'une des dimensions permettant aux jeunes de prendre conscience de leurs multiples appartenances identitaires et de vivre leur réalité interculturelle.

Le quartier

Les jeunes ont une identité territoriale étroitement liée au quartier - « *je suis de Llefia ou de La Salut* » - et, dans de nombreux cas, à la diversité culturelle qui existe dans ces quartiers. En effet, presque tous les jeunes interrogés ont la même approche de l'identité.

Le quartier, de par sa configuration (forte présence d'immigrés, difficultés économiques et structurelles...), peut être considéré comme un « polyèdre à plusieurs faces » qui fait que « *vivre ensemble est très compliqué* » (Hugo, La Rotllana).

En fait, les habitants de ces quartiers vivent simultanément deux réalités contradictoires : D'une part, ils font une expérience réelle du « vivre ensemble » par-delà la cohabitation/coexistence. D'autre part, ils vivent une situation de conflit, une réalité de « non vivre ensemble » où une grande importance est accordée à la différence.

Ainsi, si le traditionnel conflit centre/périphérie continue de perdurer, il s'est de plus, aujourd'hui, complexifié par un conflit à l'intérieur même des périphéries. Ce conflit est provoqué par, entre autres facteurs, le manque d'expérience de vie dans

une société multiculturelle, manque d'expérience qui touche aussi bien une partie de la population d'origine espagnole qu'une partie de la population étrangère.

Aussi, quand nous parlons d'intégration et comme dit auparavant, nous faisons référence à l'ensemble de la population. La population réceptrice doit en effet aussi s'adapter, intégrer les transformations qui bouleversent la configuration de son environnement, et ceci malgré les résistances.

Un autre facteur négatif compromettant le « vivre ensemble » et la cohésion sociale réside dans le lien qu'établissent les habitants entre population immigrée et état du quartier où ils vivent. Ainsi, si certains habitants perçoivent positivement les changements, d'autres, par contre, font un lien de cause à effet entre l'arrivée d'une population étrangère et le processus de dégradation urbain. Ce phénomène est fréquent dans les quartiers en proie à des difficultés urbanistiques structurelles et bénéficiant de peu de ressources, ce qui rend d'ailleurs les différences plus évidentes : « *La concurrence pour les ressources fait que celles-ci sont limitées pour les jeunes, et il s'agit là d'un autre facteur qui parfois intervient dans les conflits* » (Ester, technicienne en matière de jeunesse).

Apparemment, rester dans le quartier revient à limiter sa trajectoire professionnelle et à compromettre son épanouissement social et personnel, alors même que le nombre de jeunes universitaires a augmenté : « *Moi, dans dix ans, je ne me vois pas vivre ici, dans ce quartier... Ici, il n'y a pas d'avenir, il y a les écoles et pas grand chose de plus* » (Aina, jeune du Lycée Barres i Ones). Dans l'un des groupes de débat qui rassemblait 7 jeunes de différentes origines culturelles, seul l'un d'entre eux comptait éventuellement rester dans le quartier alors que tous les autres exprimaient le même désir de partir.

Il est donc nécessaire d'effectuer un travail de pédagogie sociale pour éviter que ces quartiers ne deviennent des « espaces transitoires » précédés, de plus, d'une mauvaise réputation véhiculant l'idée d'une insécurité prétendument plus grande dans ces zones que dans d'autres quartiers de Badalona. Il serait important, de même, que ces quartiers puissent bénéficier d'aménagements urbains et d'une plus grande présence des services publics.

Centre-ville et périphéries

Nous avons pu constater que, souvent, aussi bien les jeunes nouveaux venus que les jeunes d'ici ne connaissent pas assez Badalona : « *Pour les jeunes, aller au centre, c'est aller à Badalona. C'est comme s'il s'agissait de deux villes différentes. Cette situation est historique, cela a toujours été comme ça.* » (Juan, professeur au

lycée d'enseignement secondaire Barres i Ones). Il est d'ailleurs important, à ce propos, de constater que, bien que la configuration de la population immigrée ait changé, la tendance à s'installer dans la périphérie continue de se transmettre.

Comme dans d'autres grandes villes, il existe à Badalona une division sociale correspondant à une division spatiale centre-périphéries. Alors que les périphéries ont une configuration socioculturelle plurielle en ceci que certains quartiers ont accueilli et continuent d'accueillir les populations migrantes, le centre-ville reçoit moins de personnes d'origine étrangère.

Ainsi, certaines « *frontières invisibles* » naissent entre centre et périphéries, d'où la nécessité d'améliorer les relations et les échanges entre les deux pôles. Enfin, il convient de signaler l'apparition d'autres espaces de rencontre pour les jeunes, à savoir, par exemple, les centres commerciaux qui sont des espaces de loisirs, de consommation, d'échange et, aussi, des espaces préservant l'anonymat.

Avenirs

« *Au niveau humain, ils ont très clairement le sens de l'utopie.* »

(Fernando, professeur)

Lorsque nous demandons aux jeunes ce qu'ils attendent de l'avenir, nous obtenons une grande diversité de réponses. Cependant, si certains n'ont pas encore pensé à leur devenir lorsque d'autres s'en sont déjà fait une idée bien déterminée, l'attitude prédominante reste celle de l'incertitude, au point que la plupart des jeunes redoutent le moment où ils seront acculés à faire des choix : « *Que vais-je décider ? Quelle direction vais-je prendre ?* ». La seule perspective d'avoir à se poser ces questions les préoccupe.

De plus, certains facteurs conditionnent et limitent les choix et les attentes en matière de perspectives d'avenir :

- a. Chez les jeunes d'origine espagnole ou chez ceux qui sont nés ou ont grandi ici, l'état d'esprit est marqué par l'incertitude et, parfois, par un certain désenchantement devant l'absence d'expectatives.
- b. Pour certains élèves nouvellement arrivés, la langue constitue un handicap ; or, ils n'ont parfois plus assez de temps pour développer les compétences linguistiques nécessaires au plein déploiement de leur potentiel.

- c. L'environnement conditionne aussi les attentes. Ceux qui ont abandonné l'école et « *vivent au jour le jour* » ont, toutefois, des capacités autres que celles exigées dans l'univers académique. Cependant, ces capacités ne sont pas forcément valorisées par la société, ce qui crée un risque à la fois présent et futur d'exclusion socio-économique.
- d. Pour ce qui est des étrangers, les limitations actuelles de la législation conditionnent leur présent et les projets d'avenir.
- e. En ce qui concerne l'entrée dans le monde du travail, elle reste problématique pour l'ensemble des jeunes. Les jeunes d'origine étrangère sont toutefois victimes de préjugés qui les rendent plus vulnérables. Cette situation s'aggrave dans les périodes de crise économique telle que celle que nous vivons actuellement.

8. Conclusions et propositions

La conclusion la plus importante que nous pouvons tirer de cette étude est probablement que, à la différence de leurs parents, les jeunes de ces quartiers de Badalona, qu'ils soient d'origine espagnole ou étrangère, sont habitués à vivre la diversité. Il nous semble en effet important de souligner, au vu de la problématique que nous traitons, le caractère multiculturel de cette région en pleine croissance tournée vers une nouvelle vision des relations sociales et du développement. Nous vivons ainsi une époque charnière où se met en place une nouvelle réalité, un nouvel ordre social qui se construit sur une diversité devenue constitutive de la société contemporaine, traversée par une multiplicité de cultures, de langues, de religions, de savoirs et par quantités d'informations dont l'importance s'est amplifiée avec le nouvel ordre mondial et les nouvelles technologies. Les jeunes ont plus de facilité que les adultes à évoluer dans cette réalité complexe et à développer, dans les espaces où ils se retrouvent, des stratégies de « vivre ensemble ». Cependant, ils subissent différentes influences et, lorsqu'ils se déplacent dans d'autres espaces, la coexistence qui prévaut dans les rapports sociaux tend à prendre le pas sur le « vivre ensemble ».

C'est la raison pour laquelle nous considérons qu'il devient urgent de prendre les mesures adéquates pour construire une société où la diversité culturelle serait vue comme une source d'enrichissement et un facteur de croissance, et non comme un facteur de conflits et de désenchantement. Ce n'est qu'à cette condition que pourra être relevé le défi de la cohésion sociale.

Il existe pourtant un capital social et d'expériences qui permet, d'une part, de répondre aux situations de conflit et, d'autre part, de construire une nouvelle conception du « vivre ensemble » adaptée à un environnement pluriel et à l'ère de la mondialisation dont les jeunes sont les protagonistes. Aussi bien les jeunes que les agents intervenant sur le territoire ont pu faire d'intéressantes expériences éducatives et participatives qu'il s'agit de promouvoir et de renforcer. Cela dit, cette dynamique reste tributaire de certains facteurs qui continuent de nourrir une situation à risque. En effet :

- Ces expériences positives restent limitées à certains groupes et certains espaces lorsqu'elles devraient s'étendre à l'ensemble de la population et à tous les secteurs de la vie sociale pour une véritable éducation interculturelle et dans la perspective du « vivre ensemble ».
- La crise économique actuelle a, aussi, des conséquences auxquelles il faut rester attentifs en ceci qu'elle est susceptible de contribuer à exacerber les phénomènes d'exclusion, de xénophobie et de racisme déjà existants.
- En effet, au vu de la conjoncture socio-économique actuelle, il nous semble extrêmement important de ne pas négliger ce que nous appelons les articulations entre le système éducatif et l'émergence de tensions sociales ou leur aggravation. Il faudrait, pour cela, tenir compte des expériences et propositions des agents qui interviennent sur le territoire afin d'endiguer les situations problématiques et de promouvoir au mieux l'égalité des chances.

Propositions

Il s'agissait pour nous, dans ce projet, d'aller au-delà d'un simple état des lieux et du recueil d'informations. En effet, nous avons d'abord pour but de cerner les attentes des participants et, surtout, de nous enquérir de leurs propositions pour un mieux « vivre ensemble ». A ce propos, nous devons reconnaître que les réponses apportées ont été très riches et d'autant plus intéressantes qu'elles adoptaient une perspective allant au-delà de l'environnement immédiat.

Ainsi, les propositions présentées ci-dessous se rapportent à l'expérience des jeunes et des professionnels qui ont une bonne connaissance de la situation et ont donc mené des expériences constructives qu'il s'agit, et nous insisterons sur ce point pour souligner le chemin déjà parcouru, de renforcer et d'élargir pour endiguer les menaces à l'équilibre social et travailler à la construction de la cohésion sociale.

En raison du grand nombre de propositions apportées, nous les avons regroupées en 9 énoncés :

<p>Proposition 1 : Renforcer la reconnaissance, l'expression et la participation des jeunes</p>
--

Hormis le nombre appréciable de jeunes qui ont participé à cette étude et la représentativité équitable des deux sexes, nous avons eu la chance d'avoir affaire à des garçons et filles disposant d'un grand potentiel et ayant manifesté un réel désir de participer et de s'impliquer dans des projets. Or, ce potentiel ne semble pas être exploité. A ce propos, deux éléments essentiels ressortent des entretiens :

1. « *On ne valorise pas le potentiel des jeunes en ce qui concerne les langues* ».

Aussi bien les professeurs que les éducateurs ont fait ce commentaire. Les jeunes ne sont pas ignorants : ils ont des connaissances et des expériences qu'il est nécessaire « d'exploiter », aussi bien pour leur propre développement que pour pallier à certains problèmes sociaux.

2. *Les jeunes comme formateurs.*

Les jeunes pourraient peut-être transmettre aux adultes leur expérience de vie dans l'environnement pluriel qui est le leur. Ils pourraient partager avec eux leur expérience « du vivre ensemble » et contribuer ainsi à l'éducation interculturelle de leurs aînés et à leur ouverture sur la possibilité d'une nouvelle réalité qui est déjà celle des jeunes.

Cela n'évitera pas les conflits mais permettra d'ouvrir de nouvelles voies pour les traiter. Des actions de ce type aideraient aussi à lutter contre les stéréotypes dont sont victimes les jeunes, souvent vus comme passifs et désintéressés du monde qui les entoure alors même que cette étude nous prouve que, bien au contraire, beaucoup de jeunes ont une conscience citoyenne importante.

Il serait non seulement important de favoriser et/ou de renforcer des espaces de participation pour ces futurs acteurs sociaux mais, aussi, de leur permettre de s'impliquer dans les espaces de participation citoyenne en général (Conseils d'organismes éducatifs, etc..). Tandis que nous rédigeons ce rapport, nous avons découvert l'existence d'une dynamique de coopération entre les secteurs Éducation, Jeunesse et Participation citoyenne de la Municipalité de Badalona, qui entreprennent un travail dans ce sens.

Proposition 2 : Renforcer et étendre les expériences d'éducation interculturelle à l'intérieur et à l'extérieur des centres éducatifs

Il serait bon que, d'une part, les programmes et initiatives des centres éducatifs soient plus connus, en dehors de l'espace éducatif et à un niveau plus global, par d'autres organismes et institutions et que, d'autre part, leurs actions soient plus médiatisées par les moyens d'information.

Concernant la Proposition 1, par exemple, un des moyens de favoriser le rôle des jeunes comme agents du vivre ensemble serait de diffuser leurs expériences éducatives et associatives dans d'autres secteurs comme les associations d'habitants ou de personnes âgées.

Dans la même optique, il serait important de :

- Faciliter le passage des jeunes du cursus du pays d'origine à celui de la Catalogne par un matériel conçu dans leur langue. Dans certains endroits de la Catalogne, le processus d'accueil commence dans le pays d'origine, avant même le départ des enfants et des jeunes. Cela peut être une voie très intéressante pour renforcer les contacts et les relations entre les centres éducatifs des deux rives de la Méditerranée.
- Favoriser l'accès aux postes de professeurs à des personnes de toutes origines culturelles. Il est en effet à noter que la diversité culturelle, en Espagne, se trouve surtout du côté des bénéficiaires de services (élèves, usagers, clients, patients, etc.) et non parmi les professionnels des services publics où leur présence est réduite, exception faite peut-être du secteur sanitaire.

Proposition 3 : Promouvoir davantage la dimension méditerranéenne

La Méditerranée n'est, pour la majorité, qu'une référence géographique, quasi touristique, et non une référence socioculturelle, alors même que la dimension méditerranéenne favoriserait la dimension transnationale. Aussi, il serait important de renforcer l'image de la Méditerranée en tant que continuum culturel fondamental et commun, et ceci aussi bien dans les sociétés de résidence que dans les sociétés d'origine.

Une option serait, par exemple, de multiplier les voyages et les échanges entre jeunes et centres éducatifs des pays méditerranéens, non seulement pour qu'ils puissent découvrir d'autres sociétés mais, aussi, pour mieux connaître la leur propre: « *Au début du séjour en Roumanie, j'avais une sensation bizarre, parce que*

j'avais en moi l'image de ce qui se passait dans mon quartier à Badalona, avec les roumains, et ce n'était pas ce que je voyais. A la fin du séjour, nous étions bien ensemble, j'ai envie d'y retourner»¹⁵.

Néanmoins, il faudrait aussi approfondir de manière spécifique, dans le cursus éducatif et les activités liées au « vivre ensemble », le lien historique de la Catalogne avec la Méditerranée. Il s'agirait donc de renforcer la dimension transnationale dans son ensemble.

Proposition 4 : Renforcer l'accès aux nouvelles technologies et leur utilisation

Il existe un consensus sur l'importance des nouvelles technologies liées à Internet et à l'audiovisuel. Ces nouvelles technologies constituent aussi bien des moyens de communication que des moyens d'expression et de socialisation. Néanmoins, il subsiste certaines faiblesses auxquelles on pourrait pallier par :

- Une meilleure information des parents pour les familiariser avec le fonctionnement et l'utilité de ces nouvelles technologies.
- Une meilleure formation de l'ensemble des jeunes à l'utilisation des nouvelles technologies, dans le but d'aller au-delà des simples aspects communicationnel et ludique. Une investigation permettrait de détecter une éventuelle inégalité d'accès à ces technologies et, auquel cas, de mesurer son ampleur. Selon le technicien LIC, une majorité de personnes a « *la compétence informatique, mais le fait de disposer chez soi d'Internet, d'un ordinateur, constitue un plus important par rapport à ceux qui n'en ont pas...* ». D'où le besoin de mettre à disposition davantage d'espaces publics, libres d'accès et gratuits, équipés d'ordinateurs, de l'Internet et du wifi.

Proposition 5 : Renforcer la cohésion sociale en élargissant les initiatives pour l'éducation interculturelle

L'objectif central de cette recherche était d'identifier l'état du « vivre ensemble » parmi les habitants des quartiers, ainsi que les mesures proposées dans la perspective de promouvoir et renforcer la cohésion sociale. Dans cette optique stratégique, il faudrait pouvoir renforcer certains points, c'est-à-dire :

¹⁵ Déclarations d'Elsa, membre de l'association de jeunes *La Rotllana*, concernant un voyage de coopération internationale en Bosnie et en Roumanie.

Favoriser la dimension communautaire de proximité : « Revenons à un esprit de village » (Martí et Patricia, éducateurs en milieu ouvert). D'où la proposition de favoriser l'identité communautaire à partir du statut de voisin/voisine partagé par les habitants du quartier.

Développer le travail de prévention contre la discrimination et les préjugés. Le « vivre ensemble » entre habitants peut en effet être compromis par des prises de position xénophobes et racistes basés sur des arguments tels que : « on pense que les élèves immigrés baissent le niveau », ou encore : « c'est incroyable, les parents regardent les activités et, s'il y a beaucoup de Mohammed, ils n'inscrivent pas leur enfant ». Avec de tels comportements, on risque d'en arriver à structurer les classes en fonction de l'origine culturelle ou nationale.

Il faut, par conséquent :

Favoriser les espaces de rencontre et d'interaction pour les habitants.

Renforcer et étendre les initiatives de médiation pour prévenir et gérer les conflits, mais aussi pour favoriser les valeurs citoyennes et la culture de la paix.

Proposition 6 : Renforcer la mémoire collective locale et la transmission intergénérationnelle

Une nouvelle voie d'action parmi les plus intéressantes pour promouvoir la cohésion sociale consiste dans le travail de récupération de la mémoire historique, indispensable pour normaliser la condition d'immigré ou de descendant d'immigré de la majorité de la population de ces quartiers, « surtout parce que c'est l'histoire de l'humanité et en même temps de ce quartier et de ce pays. En outre, cela est très utile pour améliorer l'estime de soi et l'image des quartiers d'immigration en tant qu'espaces d'opportunités. » (Juan, professeur).

D'où la nécessité de soutenir ces initiatives afin qu'elles puissent se généraliser et accéder au statut de véritables actions plutôt que de rester limitées à des événements ponctuels.

Proposition 7 : Renforcer les politiques en matière de jeunesse

Les politiques en matière de jeunesse n'ont, jusqu'à présent, pas fait partie des priorités des politiques publiques. De là vient, peut-être, la critique généralisée quant au manque de ressources dont souffrent les jeunes sur le territoire. Ce manque

de ressources et d'espaces accessibles en dehors des horaires scolaires, le soir ou en fin de semaine par exemple, limite les possibilités d'expression et de participation des jeunes.

Cela dit, la proposition ne fait pas seulement référence aux aires de jeunesse car il faut qu'il y ait une implication de l'ensemble des conseils municipaux à tous les niveaux, en particulier au niveau politique et technique. Il est important, en effet, de renforcer les politiques qui lient l'école à l'environnement pour consolider le travail en réseau et faire que l'environnement et les centres éducatifs profitent de leurs expériences respectives.

Proposition 8 : Augmenter le soutien aux agents éducatifs

Si, tout au long du rapport, nous avons signalé la quantité et la qualité des expériences et des initiatives menées à bien dans la zone, nous sommes obligés de reconnaître qu'il existe un certain manque de ressources humaines et matérielles, surtout pour renforcer les espaces et les actions qui permettent le « vivre ensemble » et le développement d'une dynamique de gestion et de prévention des conflits, en particulier dans les espaces publics.

Or, pour que les jeunes de toutes origines assument davantage les quotes-parts de pouvoir, il serait important de renforcer le soutien aux organisations de jeunes. En effet, des organisations comme les groupes multiculturels formels et informels sont souvent le théâtre d'expériences positives d'échanges interculturels et du « vivre ensemble », expériences qu'il serait important d'encourager et d'étendre à d'autres espaces.

Un des points importants reste le soutien aux familles, l'école n'ayant pas à assumer les responsabilités familiales et à se substituer aux parents. Renforcer le rôle des AMPAS et des plans éducatifs d'environnement est, ainsi, fondamental.

Proposition 9 : Renforcer la lutte contre l'exclusion socio-économique

Pour l'ensemble des personnes contactées, la principale source de conflits ne relève pas des différences culturelles mais des inégalités socio-économiques qui constituent, d'après les témoignages, le plus grand obstacle au « vivre ensemble ». Ce facteur s'aggrave bien sûr dans les moments de crise comme celui que nous vivons actuellement.

Il est donc essentiel de renforcer l'inclusion socio-économique, aussi bien pour assainir le marché du travail que dans la perspective de renforcer une conscience citoyenne. C'est pourquoi nous insistons sur le rôle fondamental de l'école où il s'agit de lutter contre l'échec scolaire et de favoriser la formation académique et professionnelle des jeunes, ce qui contribuera à améliorer la situation sur le territoire à plusieurs niveaux (marché du travail, niveaux de formation) et donc à accroître le bien-être en général.

Pour ce faire, il devient urgent de :

- Lutter contre la ségrégation et la concentration culturelle dans la répartition des élèves, ceci afin d'éviter la stigmatisation des centres scolaires et les attitudes préjugées de différences de qualité entre les divers lycées.
- Renforcer, au niveau professionnel, la transition lycée-marché du travail en mettant l'accent sur les discriminations qui peuvent exister dans le monde du travail en raison de l'origine culturelle ou de la nationalité des jeunes. Sur ce point, une prise de conscience du monde entrepreneurial et politique (qui ne doit pas se servir de l'immigration comme arme politique) est fondamentale.
- Trouver une solution pour les jeunes en situation irrégulière.
- Lutter contre les mécanismes qui compliquent l'accès à l'université ou à une autre formation non obligatoire des jeunes d'origine étrangère, dans le respect des principes d'égalité de chances et de traitement.

Enfin, nous ajouterons que cette expérience a été, pour nous, très enrichissante, opinion partagée, pensons-nous, par tous ceux qui ont participé à cette étude : « *Nous avons beaucoup aimé ce débat* », avons-nous en effet entendu dire dans le cadre d'un groupe de discussion. Il a été très intéressant de pouvoir débattre avec les participants de ces questions importantes et de constater que les jeunes regorgent d'idées et de force pour relever les défis qui se présentent à eux dans la société dans laquelle ils vivent. Il suffit de leur laisser la parole, de les écouter et de leur offrir des espaces favorables au dialogue et à la créativité.

Nous espérons que les résultats de cette recherche répondront aux attentes et que ce rapport pourra contribuer à la reconnaissance et à la diffusion de l'important travail de construction sociale que mènent à bien, et ceci dans un environnement et une conjoncture pas toujours favorables, tous les participants qui témoignent bien, d'ailleurs, de la richesse et de la diversité de Badalona, de la Catalogne et de l'Etat Espagnol. Nous souhaiterions ainsi que cette étude puisse aider à rendre plus visible l'interdépendance traditionnelle qui lie la société espagnole en général et la région catalane en particulier aux sociétés méditerranéennes et à des sociétés plus éloignées.

Annexe 1

Listes des collaborateurs et participants

Narcisa Alcántara, Toni Alonso, Cristina Altabás, Anais Arroyo, Mayra Bela Do Cuto, Marc Benítez, Silvia Boué, Pilar Bowen, Marta Bravo, Victòria Cartes, Yani Cheng, Ismael Cortejosa, Carles Dorce, Raquel Dragón, Héctor Espada, Albert Esteban, Lamyae Ezzaouy, Esther Fernández, Emili Ferrando, Kárelin Yudith Florez, Esther Franco, Ainhoa García, Lidia García, Josep Huerto, Juan Hussain, Rosa Kugler, Botaina Kuktary, Mabel Losada, Josué Martín, Daniel Martínez, Jesús Martínez, Alizon Mazzetta, Diego Mazzetta, Carmen Mavincos, Maha El Mekrani, Chayma Muktary, Varenka Montaña, David Mántavez, Rahat Mosharef, Andreu Muñoz, Melody Ortega, Monir el Ouahabi, Salva Periago, Neus Planagumá, Elizabeth Ríos, Jessenia Rocha, Toni de la Rosa, Eder Iván Sánchez, David Santos, Oscar Segura, César Serrano, Arshwinder Singh, Musa Ibrahim Ton'la, Ghizlane Touibi, Marta Treviño, Ronald Trusí, Haroon ul Rashid, Camila Varietti, Oussama el Youssoufi, Yahu Zhang, Marie Carmen Llamazares, Xitlali Hernández, Giorgio Menegoni et Elizabeth Mary Maldonado

IES Barres i Ones, Associació La Mussara, Associació *La Rotllana*, IES Eugeni d'Or – La Huaca, Chicos de las canchas (Serra d'en Mena- M. Badalona), PIDCES (M. Badalona), et Mairie de Badalona.

Bibliographie

Abajo, J. E, et Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid : Instituto de la Mujer.

Aramburu, M. (2005). “La immigració i els usos de l’espai públic”, Barcelona : Metròpolis Mediterrània, Monographie num. 6 : “Civisme: les claus de la convivència”.

Camellieri, C. (1992). “From Multicultural to Intercultural: How to Move from One to the Other”, in Lynch et al. (Eds.). *Cultural Diversity and the Schools*, Vol, I., Education for Diversity: convergence and divergence. London: The Falmer Press, pp. 141-152.

Carbonel, F. (2000). “Decálogo para una educación intercultural”, *Cuadernos de Pedagogía*, num. 290.

Carbonel, F. (2002). “La integración de los diferentes”.

Carbonel, F. (2004). *Educar en temps d’incertesa*. Palma de Mallorca: Lleonard Muntaner.

Carbonel, F. (2005). *Más iguales que diferentes*, CD edité par Cuadernos de Pedagogía.

Carbonell, F. (coord.) (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l’exclusió social*. Barcelone : Ed. Mediterrània.

Casas, M. (2001). “Las teorías racistas de la primera mitad del siglo XIX como ejemplo de la racionalización de prejuicios”, in Fraile, P. (ed.) i Bonastra, Q. (coord.). *Modelar para gobernar*. Barcelone : Publications de l’Université de Barcelone.

Casa, M. (coord.) (2003). *També catalans: fills i filles de famílies immigrades*. Barcelone: Fundació Jaume Bofill, col. Finestra Oberta, num. 38.

Cascò, P. (2000). *Educar en y para el conflicto*, Càtedra Unesco sobre la Pau i els Drets Humans. Barcelone : Universitat Autònoma de Barcelone.

Coelho, E. (2005). *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals*. Barcelone : ICE & Horsori ed.

Cohen, R., “Enfoque socioafectivo de la educación para la comprensión internacional a nivel de la enseñanza primaria”, *La comprensión internacional en la escuela*, num. 33, Unesco.

Consell Escolar de Catalunya (2001). “Atenció a les diversitat”. Apport au Domaine III de la Conférence Nationale d’Education.

- Consell Escolar de Catalunya (2005). “Conviure i treballar junts”, apport à la Journée de Réflexion.
- Delgado, M. (1998). *Diversitat i integració*. Barcelone: Empúries.
- Delgado, M. (1999). “Anonimat i Ciutadania. Dret a la indiferència en contextos urbans”, *Revista catalana de sociologia*, num. 10.
- El Hachmi, N. (2004). *Jo també sóc catalana*. Barcelone : Columna.
- Essomba, M. À. (2003). “La interculturalitat és una altra cosa”. Barcelone.
- Essomba, M. À. (2007). “Tot un món, Barcelona”, Fundació Jaume Bofill.
- Fernández G., Tomás, G. & Molina, J. (coords.). (2005). *Multiculturalidad y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Frade, C. (Ed.). (2002). *Globalització i diversitat cultural*. Barcelone : Pòrtic, Editorial UOC.
- Funes, J. (1999). “Migració i adolescència”, in VV.AA. La immigració estrangera a Espana: Els reptes educatius. Barcelone: Fundacio la Caixa, col Estudis Socials, 1.
- Geertz, C. (2002). “Els usos de la diversitat”, in Frade, C.
- Generalitat de Catalunya (1992). I Pla Interdepartamental d’Immigració (1992-2000).
- Generalitat de Catalunya (2001). II Pla Interdepartamental d’Immigració (2001-2004).
- Generalitat de Catalunya (2005). *Pla de Ciutadania i Immigració (2005-2008)*.
- Girona, J. M., Grupo Eleuterio Quintanilla, (2000). “L’educació obligatòria” a Carbonell (coord.), “La diversidad cultural en los manuales escolares. Vino viejo en odres nuevos”, Signos num 22.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas*. Madrid : EUDEMA.
- Karrouch, L. (2004). *De Nador a Vic*. Barcelone : Columna.
- Katz, D. (1970). *Manual de psicología*. Madrid : Morata.
- Klineberg, O. (1978). “El concepto de prejuicio”, in SILLS (dir.), vol. 8.
- Kymlicka, W. (1999). *Ciutadania multicultural. Una teoria liberal dels drets de les minories*. Barcelone : Ed. de la UOC i Proa.
- Larios, M. J. i Nadal, M. (dir.) (2006). L’etat de la immigració a Catalunya. Anuari 2005. Barcelone: Ed. Mediterrània (col. Polítiques, num. 54).
- Lluch, X. (2005). “Educación intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar”, in Fernandez, T. et Molina, G. (coords.). *Multiculturalidad y Educacion*. Madrid : Alianza Editorial.

- Lluch, X. (2006). “25 años de educación intercultural. Una mirada con y sin nostalgia” in AECGIT, Memoria de papel (1980-2005).
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Éditions Grasset.
- Martín Ramírez, M. (2006). “La educación y el derecho a la dignidad de las Minorías, entre el racismo y las desigualdades Intolerables: el paradigma gitano”, in AECGIT, Memoria de papel (1980-2005).
- Montón, M. J. (2003). *La integració de l'alumnat immigrant al centre escolar*. Barcelone : Graó.
- Stainback et al. (2004). “Hacia las aulas inclusivas”, a Stainback, S. i W.
- Stainback, S. i W. (2004). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid : Narcea.
- Unicef (Comitè Espanyol), “Aportaciones a la propuesta para el debate del Ministerio de Educación y Ciencia: Una educación de calidad para todos y entre todos”.
- VV. AA. (2002). “Mediar és educar”. *Perspectiva escolar*, Num. 262.
- VV. AA. (2006). *Civisme per la convivència*. Barcelone : Icària Antrazyt.

Chapitre 5

Education, diversité et cohésion sociale en France

Nicolas Bernard, Ewa Bogalska-Martin, Jean-Charles Froment,
Elsa Guilalot, Melisa Lopez, Oscar Navarro et Jamil Sayah

Université Pierre Mendès France de Grenoble,
Centre d'Etudes et de Recherche sur
le Droit, l'Histoire et l'Administration Publique
(CERDHAP)

Introduction

Le présent rapport a pour objet de mettre en perspective les différentes problématiques auxquelles doit faire face aujourd'hui l'Education nationale en France et en particulier celles, urgentes, qui nécessitent sa contribution pour la construction d'une cohésion sociale dans un contexte de plus en plus pluriculturel. L'objectif est moins de dresser un tableau exhaustif de la situation que d'identifier les questions qui travaillent le plus directement la société française et donc l'Education nationale dans sa fonction, notamment, d'éducation à la citoyenneté¹.

De ce point de vue, nous avons dû opérer un choix stratégique et avons donc privilégié, dans cet article, certaines questions au détriment d'autres. Ainsi, il nous a d'abord semblé nécessaire de revenir sur le processus historique d'élaboration du concept de citoyenneté en France, cette notion étant investie d'une charge symbolique dont la teneur est, à notre sens, déterminante de l'attitude face à la diversité, notamment culturelle, et donc de la tendance à la percevoir comme une réalité susceptible, quand elle débordé l'espace privé, de remettre en cause une cohésion nationale fondée dans ce contexte sur l'idée républicaine de l'unité politique, de la « communauté des citoyens »².

Or, la société française est une société plurielle et contrastée à plusieurs niveaux :

- Culturel, ethnique et religieux

- Il existe, en effet, de fortes disparités locales : pas moins de 37 000 communes préservent des identités culturelles parfois très fortes et sont aussi bien interpellées par les phénomènes de régionalisation que de mondialisation.

¹ Commissions française et marocaine pour l'UNESCO, *Apprendre à vivre ensemble : quelle éducation pour quelle citoyenneté ?*, Rabat, Mars 2003.

² D.Schnapper, *La communauté des citoyens*, Gallimard, 1994; *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Gallimard, 2000.

- Par ailleurs, la France a toujours été et continue d'être une terre d'immigration, avec des lieux de provenance historiquement diversifiés.
- Sur le plan confessionnel, la France est un pays de tradition catholique confronté à un double mouvement parallèle de déchristianisation et de renforcement de la place de la confession musulmane.

- Démographique

- La France connaît, dans le même temps, un vieillissement important de la population et une natalité restée très dynamique au regard de la situation des autres Etats européens.

- Social et économique

- Les inégalités de revenus sont de plus en plus fortes. S'ajoutent à ces inégalités économiques une compartimentation spatiale départageant quartiers pauvres et quartiers riches, régions pauvres et régions riches, etc.

Autant de facteurs de diversité/disparités qui constituent autant de raisons pour lesquelles la société française a aujourd'hui de plus en plus de difficultés à se penser comme "une", y compris sur le plan politique. Nous tenterons ainsi de montrer, dans un premier temps, que les questions de diversité, de disparités socio-économiques et de pluralisme culturel - avec toute la difficulté qu'impliquent la définition, la différenciation et l'articulation de ces termes - ne peuvent être abordées, en France, indépendamment des termes du débat sur la citoyenneté qui anime aujourd'hui le pays.

Nous nous attacherons ensuite à étudier plus spécifiquement les problèmes qui se posent actuellement à l'Education nationale face au défi de la cohésion sociale. Quelques chiffres révélateurs suffisent à témoigner, d'emblée, de leur acuité : en effet, 64% des élèves issus de milieux défavorisés sont concentrés dans 10 % des collèges, et 10 % des établissements scolaires accueillent 90 % des élèves issus de l'immigration et répertorient 50% des cas de violence et de dégradation matérielle. Nous sommes donc face à un phénomène de concentration de multiples problèmes (échec scolaire, disparités économiques, violence, etc.) dans quelques espaces scolaires eux-mêmes situés dans des zones géographiques défavorisées. La ségrégation urbaine est ainsi prolongée par des phénomènes de ségrégation scolaire, accentués par les stratégies résidentielles des parents qui veulent éviter de scolariser leurs enfants dans ces établissements ou fuient vers le secteur privé. Par ailleurs, pour tenter d'échapper à cette réputation, les écoles tentent de créer, à l'intérieur de

leurs structures, les conditions d'une pédagogie différentielle³. Certains sociologues de l'éducation mettent ainsi en évidence la substitution progressive d'un problème d'inégalité d'accès à différents niveaux d'enseignement à un problème d'inégalité à l'intérieur d'un même niveau scolaire⁴. Dans ce contexte, les modes de lecture des phénomènes de violence scolaire privilégiés par les pouvoirs publics méritent une attention particulière. La violence scolaire est en effet devenue, depuis les années 1990, un objet important de politiques publiques qui s'ordonnent principalement, sur ce point, autour d'un double objectif, à savoir :

- Le développement de politiques partenariales interinstitutionnelles.
- La « restauration » de l'autorité par un réinvestissement prioritaire de la question du respect de la règle (à l'école et dans la société) et de l'enseignement de la morale.

C'est donc à partir de la question de la violence que l'école se réapproprie la problématique de la citoyenneté, perpétuant ainsi le discours fondateur d'un modèle d'identité politique conçu comme foyer d'ordre garantissant la paix sociale. L'école républicaine semble ainsi aux prises avec un modèle politique séculaire et apparemment inaliénable qui interroge notre conception même de l'éducation à la citoyenneté.

Nous approcherons donc ces questions à travers une démarche comportant trois niveaux d'analyse : tout d'abord, nous tenterons d'analyser les fortes inégalités qui caractérisent le système scolaire français et d'interroger les réponses apportées à ce problème ; nous nous intéresserons, ensuite, à une question sensible depuis la fin des années 1990, à savoir la problématique de la violence en milieu scolaire, et ceci non pas simplement dans la perspective d'étudier les problèmes sous-jacents à ce phénomène mais, surtout, dans l'objectif d'évaluer les réponses de pouvoirs publics attachés à un modèle républicain qui ne parvient pas à s'émanciper de ses mythes fondateurs; enfin, nous confronterons les éléments tirés de cette approche théorique à une enquête menée sur le terrain auprès d'élèves appartenant à deux collèges différents.

1. Citoyenneté et diversité culturelle : les dilemmes français de la "cohésion nationale"

C'est à partir d'une étude des fondements historiques du concept de "citoyenneté" en France que l'on peut comprendre la nature des problèmes, des

³ J.-P. Payet, Ségrégation scolaire : état des lieux, perspectives d'action, in *Projet éducatif local, Les cahiers du DSU*, N°36, 2002, p 39.

⁴ A. Van Zanten, Ségrégations scolaires et inégalités, in *Politiques éducatives locales : un puzzle en construction, Les cahiers du DSU*, N°46, 2007, p. 6.

interrogations et des réactions de la société française devant l'amplification du phénomène de pluralisme culturel.

La citoyenneté en France: Fondements historiques

Dans une perspective politologique et socio-historique, la citoyenneté à la française apparaît comme une construction récente dont l'élaboration s'est aussi bien appuyée sur une juridicité à l'origine d'un modèle imposé et normatif de comportements et de valeurs qui a contribué à l'homogénéisation du paysage social, que sur un travail intense sur l'imaginaire politique national. Ce n'est en effet que depuis un peu plus de deux siècles que la citoyenneté est devenue peu à peu une réalité d'ordre légal, politique, social et culturel en France.

La France a choisi de fonder son Etat Nation sur le concept de Raison, au sens pascalien du terme, pariant sur le sens du discernement et la capacité de chacun de s'informer aussi bien pour la défense de ses intérêts propres que pour la préservation et la valorisation du bien commun. Par ailleurs, le pays a également fait le choix d'une conception républicaine de la citoyenneté où la politique est constitutive du processus de socialisation dans son ensemble, l'Etat n'étant plus une simple instance de régulation mais jouant, désormais, un rôle de moteur de la solidarité entre les individus. La délibération démocratique, de par sa dimension pédagogique, participe à faire de ces individus des citoyens à part entière, aptes à nourrir la liberté collective et individuelle. On a ainsi affaire à un système politique qui s'auto institue en permanence et est caractérisé par l'imprévisibilité de son évolution et l'indétermination de son contenu.

Cependant, pour pouvoir parler de citoyenneté au plein sens du terme, il convient de souligner que le concept tel qu'il a été construit en France renvoie aussi à un certain nombre de présupposés, plus ou moins explicites, qui lui donnent son caractère à la fois constitutif, essentiel et contraignant. En France, en effet, comme dans la plupart des pays démocratiques contemporains et, en particulier, les pays d'immigration, la citoyenneté est tout d'abord intimement liée à la question de la Nation et de la nationalité. Ceci est d'autant plus vrai dans un Etat nation où chaque citoyen est censé détenir une parcelle de la souveraineté nationale. En d'autres termes, le concept de citoyenneté rejoint celui d'identité et fait partie des instruments à la fois matériels et symboliques qui ont permis de dessiner les contours de la Cité et la conception de l'Autre. La communauté politique se fonde alors dans une communauté culturelle et imaginaire. L'appartenance nationale et citoyenne, qui agit comme une valeur cardinale par rapport à laquelle s'ordonnent

toutes les autres affiliations, doit en effet être le pôle d'identification premier des individus.

Par ailleurs, l'idéal de la citoyenneté induit également les notions de droits et de devoirs. La citoyenneté va en effet de pair avec l'affirmation de droits civils, politiques et sociaux. Cependant, ces droits ne vont pas sans « contrepartie », la citoyenneté se présentant avant tout comme un contrat social, avec ce que cela suppose d'échanges et de responsabilités mutuelles. En l'occurrence, devoir est fait au citoyen de se conformer aux normes établies, d'adhérer totalement au projet politique commun au fondement de l'unité sociale basée sur une communauté politique de destin - en l'occurrence, la République - et de défendre, le cas échéant, sa nation. Cette conception de la citoyenneté n'est bien sûr pas sans conséquences et a des implications importantes sur, notamment, la place accordée à d'autres modèles d'appartenance et aux particularismes religieux, ethniques ou socio-économiques dans lesquels s'inscrivent d'autres acteurs sociaux et qui doivent s'effacer au profit de cette perspective normative.

Le législatif a bien sûr participé à définir ce rapport à la citoyenneté, conçue tout à la fois comme une identité primordiale, un agir politique et un ensemble de valeurs. La formation effective de la Nation et de la citoyenneté françaises s'est en effet également appuyée sur la mise en place de croyances collectives et d'une culture commune. La République française s'est ainsi donné les moyens de créer une certaine homogénéité culturelle, de manière parfois brutale d'ailleurs, pour garantir l'intégration politique.

Aujourd'hui, une inquiétude se fait sentir quant à la capacité de l'Etat Nation à survivre aux bouleversements sociaux qui mettent à mal la citoyenneté, à savoir les vastes mouvements migratoires actuels et les mouvements d'échanges culturels qui viennent brouiller les identités nationales. Or, la citoyenneté démocratique suppose une participation sociale et politique de tous les acteurs sociaux. Aussi, dans le cadre d'une culture politique commune et au-delà des débats qui interrogent la place à donner aux revendications communautaristes ou aux particularismes locaux, nous nous trouvons face à une interrogation cruciale : l'Etat démocratique ne doit-il pas dépasser l'Etat Nation lorsque celui-ci prône un modèle reposant sur la notion de « souveraineté nationale » et, donc, sur l'idée de supériorité d'une communauté nationale qui serait au-dessus de toutes les autres ? Le principe démocratique lui-même n'est-il pas fragilisé lorsque commence à s'effriter la croyance en une communauté de destin et dans l'intérêt du « vivre ensemble » ?

Diversité culturelle et conception républicaine de l'intégration

Le culte de la liberté et la foi dans l'égalité représentent les deux piliers sur lesquels repose l'idéal républicain. Ces deux principes fondateurs de la République et institués à la même époque sont non seulement historiquement liés mais, de plus, inséparables sur les plans logique et mythologique : en effet, la mort de l'un entraîne, en principe, celle de l'autre. Leur synthèse classique aura reposé sur la croyance en un « vivre ensemble » toujours fraternel et l'idéal, hérité du siècle des Lumières, d'une marche ascendante et irréversible vers l'Universel. La temporalité républicaine est donc projetée vers le futur, pour autant que celui-ci rapproche les individus d'un point de perfection relationnelle où le rapport à l'Autre amorce « *une chose toute nouvelle dans l'histoire de l'humanité* »⁵. Plus précisément, la République fonde son modèle de communauté politique sur le postulat suivant : le « vivre ensemble » est la résultante d'une volonté collective exprimée par un ensemble de citoyens seuls dépositaires de la souveraineté nationale. Ainsi, en vertu de cette construction idéologique, le citoyen n'est point un individu isolé, mais une posture et un agir politiques.

Le discours sur la laïcité fait aussi largement appel, aujourd'hui, à la notion de République pour définir la fonction et les finalités de l'école. Une telle conception encourage naturellement à se référer en priorité aux origines du combat « républicain » contre l'Eglise. Véhiculé par une morale civique, le modèle républicain prend d'abord ses racines dans la Déclaration de 1789. Traduisant la volonté, théorisée par la philosophie des Lumières, de séparer le temporel et le spirituel, la Révolution française a déclenché un processus de laïcisation dont la loi de 1905 n'est que l'une des traductions juridiques. La référence à ces éléments historiques trouve ici sa justification dans le choc provoqué aujourd'hui par les récentes offensives du fait religieux. Il s'agit ici de la fusion, en un seul bloc, d'un concept qui se réfère à la sphère politique et d'un autre qui, pense-t-on, relève du domaine religieux et touche à la liberté de conscience. Le problème ne consiste pas à s'interroger sur l'antécédence, la primauté, la concordance ou, à l'inverse, la discordance d'un élément par rapport à l'autre, mais de prendre acte de la manifestation forte et voyante d'une fusion conceptuelle dont le modèle dit républicain est la résultante. Il est néanmoins important de révéler que la jonction entre République et laïcité s'est opérée sur le mode d'un combat entre l'Etat et la religion. Combat à l'état pur, laïcité à l'état pur : toute la puissance du modèle « hérité » provient de là. Car le passé alimente ici le présent.

⁵ F. Nietzsche, *Œuvres philosophique*, complètes, VII, Paris, Gallimard, 1971, p. 141.

Dans ce modèle empirique, on peut résumer la nature du système aux trois composantes de l'héritage : la République et la laïcité en tant qu'acquis révolutionnaires, et l'école comme outil de transmission des normes valorisées. Ce modèle confond à dessein laïcité et République. La laïcité sert de socle à la République, et la République épouse les traits de la laïcité. En tant qu'instrument de combat, la laïcité va permettre à la République de s'affirmer contre la religion. A partir des années 1880 et alors que l'Eglise persiste dans son refus du système républicain, l'Etat comme bras séculier de la République va servir de fer de lance pour entériner la séparation entre les deux pouvoirs. Cette sécularisation institutionnelle sera renforcée par un volontarisme citoyen qui va se traduire par une laïcisation des mœurs sociales. Le citoyen devient à la fois porteur et défenseur de l'héritage des générations qui l'ont précédé. Aussi, il a pour mission d'enrichir le patrimoine commun. De modèle légal rationnel, la laïcité se transforme en modèle idéologique qui va contribuer à créer un élan militant en faveur des valeurs d'une République laïque et anticléricale. On verse là dans une conception quasi mystique où le symbole de Marianne doit prendre le pas sur celui de Marie⁶. A l'épreuve des faits, cette conception sera portée par d'illustres politiques comme Gambetta, Jules Ferry ou Paul Bert, et appuyée par une doctrine déiste et rationaliste d'inspiration durkheimienne et solidariste. On parlera même d'une « foi laïque ». Tout un lexique visant le fait religieux comme idéal doit céder la place à un vocabulaire sécularisé, qui rejoint la République par le détour de la laïcité et de l'égalité. De là, un changement juridique s'opère à deux niveaux : en modifiant le processus de production normative, on coupe définitivement les passerelles qui existaient entre droit et religion. La légitimité des normes juridiques n'est plus à rechercher dans leur caractère sacré. Une différenciation épistémologique s'établit ainsi entre laïcité et sécularité. Dans l'objet, l'Etat, par la médiation du droit et sa volonté de se débarrasser de la tutelle de l'Eglise, s'est mué en Etat-éducateur. Le nouvel ordre juridique aura donc comme principale vocation de réduire la place de la religion à sa plus stricte expression.

L'idée d'une religion comme structure de régulation (sociale, politique) est donc éliminée. Les grandes lois de la III^{ème} République, à savoir la loi du 1^{er} juillet 1901 relative à la liberté associative et la loi du 9 décembre 1905 sur la séparation de l'Eglise et de l'Etat, seront la traduction concrète de cette volonté. L'une et l'autre vont marquer l'avènement d'une nouvelle culture politique en rupture avec l'ancien système de valeurs et, en particulier, avec les valeurs religieuses. Mais c'est surtout la seconde loi qui demeurera dans les esprits comme le texte fondateur de la laïcité

⁶ J. Marcou, J.P. Burdy, *CEMOTI*, n° 19, 1995.

à la française. Outre le fait qu'elle libère l'Etat de la religion, elle libère la religion de l'Etat. Cependant, la neutralité que la loi prévoit dans l'article 2 ne doit en aucun cas être interprétée comme une volonté législative d'établir un pacte avec l'Eglise. « *Distinguons bien ce qui dépend de nous de ce qui ne dépend pas de nous* »⁷, enseignent les stoïciens. Ce principe implique essentiellement qu'il n'existe, entre les membres de la société, aucune hiérarchie qui soit légitime en droit, ce qui induit forcément le rejet de toute représentation tendant à concevoir la société comme un espace dans lequel se structurent des communautés attachées à des expressions culturelles infra étatiques et séparées par des barrières réputées infranchissables. Ayant signification instituante, la citoyenneté implique fondamentalement l'égalité entre les individus et le respect de la dignité de chacun, indépendamment des inégalités de « fait », de nature économique par exemple, ou des différences, culturelles ou autres, qui les distinguent.

Sur le plan institutionnel, le postulat de la citoyenneté se trouve concrétisé sous trois formes. D'une part, il s'exprime dans le principe d'égalité des droits, en vertu duquel la jouissance de droits identiques est en principe assurée à tous les membres de la communauté nationale. Ainsi, l'idée d'égalité se manifeste notamment à travers le principe d'égalité devant la loi qui implique que les règles législatives doivent être appliquées de manière impartiale. D'autre part, l'idée de citoyenneté est associée à certains traits essentiels de la société démocratique. Le premier d'entre eux tient au fait que la démocratie repose sur l'idée d'un citoyen possédant un haut degré d'information politique, un profond attachement aux valeurs républicaines et une volonté d'engagement intacte. Le citoyen, par ailleurs, est particulièrement concerné par les affaires publiques. Enfin, la citoyenneté est un ensemble de prescriptions morales jugées indispensables à la construction symbolique de la figure du « bon citoyen », d'où la notion de « civisme »⁸, concept à double détente qui tantôt renvoie au comportement vertueux de l'individu-citoyen ayant le souci de la chose publique, tantôt apparaît comme un corollaire selon lequel l'ordre politique ne peut être conçu comme l'émanation, naturelle ou surnaturelle, d'un absolu extérieur aux hommes et qui s'impose à eux. Dans cette perspective, l'ordre politique n'est plus soustrait à la volonté humaine qui apparaît désormais comme la seule source possible des règles qui régiront la vie collective.

Ainsi donc, l'interrogation qui s'ouvre, dans la société démocratique, sur les formes légitimes de participation, ne peut espérer trouver de début de réponse que dans un processus d'institutionnalisation de la citoyenneté. Rendue explicite dans la

⁷ Cité par R. Debray, *op.cit.*, p. 19.

⁸ F. Constant, *Op.cit.*

démocratie, cette institutionnalisation se traduit par l'exigence d'une communauté politique qui s'appuie surtout, au niveau de la réflexion politique, sur le principe de la souveraineté du peuple. Dès lors, la participation citoyenne trouve son expression dans diverses théories contemporaines de la démocratie. Cette dernière apparaît de plus en plus comme un droit, acquis à tous les individus, de prendre part à la gouvernance de la chose publique. Ce droit résulterait non seulement de l'idée d'une égalité intrinsèque des individus entre eux, mais aussi d'une présomption d'autonomie selon laquelle chacun serait en principe le meilleur juge quant à ses intérêts propres. Cette vision de la citoyenneté fait confiance à la souplesse des institutions et à leur capacité de constituer un sas contre une vision de l'unité sociétale aboutissant à la dissolution des particularismes culturels ou à leur cantonnement plus ou moins stigmatisant dans la seule sphère du privé. Aussi, le système politique doit-il être pensé en des termes autorisant et même promouvant la conciliation du général et du spécifique, de la raison et du droit d'un côté, et des identités de l'autre.

Cependant, la portée de ce modèle ne peut être mesurée sans tenir compte du fait que la société démocratique est également une société complexe non exempte de conflits. La citoyenneté moderne ne peut en effet se réaliser qu'au travers des oppositions qui divisent les membres d'une communauté politique. Reste que ces conflits ne peuvent être porteurs de dialectique que lorsqu'ils sont régulés par une médiation permettant le dialogue, seul le dialogue ayant une vertu dialectique. En revanche, quand la différenciation culturelle se confronte aux inégalités sociales, les tensions politiques se transforment naturellement en risque de fragmentation du contrat social et donc de réduction du modèle républicain à un ensemble de « rouages » tournant à vide. Que reste-t-il alors du « pacte républicain » ?

Aujourd'hui, la vulnérabilité de l'universalité républicaine face à la question de la citoyenneté se manifeste en particulier dans les conflits relatifs à l'intégration sociale et politique des migrants. Le modèle républicain est d'ailleurs bousculé par une gradation entre différences perçues, différences vécues et différences préconçues. Cette construction mentale des différences précède et relativise les discours normatifs touchant à la solidité du lien social. La question de la pluralité culturelle se conçoit dès lors non pas comme une réalité intangible mais comme une construction sociétale et idéologique. Elle a pour fonction de justifier la dissymétrie dans les rapports entre différentes composantes culturelles d'une même société par un argument utilitariste et préjudiciable de par le jugement de valeur qui le sous-tend, à savoir : point d'unité lorsqu'il y a pluralité. Lourde d'arrière-pensée idéologique, cette vision des choses exacerbe la conflictualité et, par conséquent, la stérilité des sociétés multiculturelles génératrices de relations de subordination,

d'exploitation, de discrimination, de stigmatisation et d'émiettement qui poussent les individus à accorder, en priorité, leur allégeance à leur communauté (culturelle ou ethnique) avant de se reconnaître dans la collectivité nationale. De telles approches ne peuvent qu'entraîner des divisions structurelles du corps politique et créer d'incontournables réactions de repli identitaire qui risquent de devenir une donnée permanente du paysage social. Ici, le Soi apparaît comme écrasé par la présence de l'Autre, sans qu'aucun élément de réponse ne soit apporté sur le plan de la socialisation. L'espace public se transforme ainsi en un lieu où le face à face entre Soi et l'Autre se met en scène d'une manière exclusivement conflictuelle. Les individus ne se satisfont plus d'une identité réduite à un espace privé jugé trop étroit, le processus d'individualisation s'accompagnant en principe d'une affirmation publique, sociale, des identités.

Or, dans une étude récente commandée par le CRAN (Conseil représentatif des associations noires), on apprend que 61% des Noirs, en France, se sentent déconsidérés et se disent victimes de discriminations raciales ; 56% des personnes interrogées affirment d'ailleurs avoir vécu « au moins » une situation de discrimination dans les douze derniers mois⁹. Ces chiffres ne peuvent manquer de frapper par leur importance. Aussi, malgré les lois et les garanties juridiques qui ne tolèrent aucune différenciation en matière raciale, un nombre important de personnes noires de peau estiment être, de par l'expérience qu'elles font de la violation du droit en principe inaliénable d'égalité, à la périphérie de la société. Ce sondage pose donc un discrédit majeur sur la fiabilité du principe républicain d'égalité. Rapporté à la problématique de la citoyenneté, ce constat interpelle directement la crise du « pacte républicain ». Cette remise en cause du contrat social dans ses attributs universalistes est renforcée par la dégradation du lien social.

Plusieurs aspects permettent de prendre la mesure de ce constat. Tout d'abord, les inégalités sociales ne cessent de s'amplifier. Les indicateurs statistiques de la crise sociale sont, en effet, en constante augmentation (chômage, RMI, problèmes de logement...), d'où l'aggravation des écarts, économiques et sociaux, entre classes sociales. A ces inégalités socio-économiques croissantes, vient s'ajouter une ségrégation territoriale caractérisée par la ghettoïsation d'un certain nombre d'espaces victimes d'une marginalisation urbaine qui les condamne à rester à la périphérie de la vie sociale. Cette marginalisation provoque une telle accumulation de problèmes (géographiques, familiaux, scolaires, culturels, économiques...) que la question du « vivre ensemble » ne peut se poser qu'en termes conflictuels. En effet, cette logique ségrégationniste, qui dresse des frontières entre centre et

⁹ *Libération*, 1-2- 2007

périphéries, encourage un processus d'ethnisation qui s'accompagne d'un repli communautaire de plus en plus agressif. Cette situation a ainsi deux conséquences qui semblent se nourrir l'une de l'autre : d'un côté, on assiste à la multiplication de manifestations xénophobes ou racistes qui exacerbent les comportements discriminatoires et, à cet égard, la situation des jeunes français d'origine étrangère est d'ailleurs fortement symbolique; de l'autre côté, on constate une montée des revendications identitaires et religieuses de la part d'une population qui se sent de moins en moins affiliée à la collectivité nationale.

2. Education nationale, diversité culturelle et cohésion sociale.

L'Education nationale en France : diversité et inégalités

Une école sciemment inadaptée ?

La France, contrairement à de nombreux pays et comme le note François Dubet, a maintenu le lien école-citoyen construit au cours du XIX^{ème} siècle. En effet, dès 1801 et dans l'esprit du Concordat signé par Napoléon avec le pape Pie VII, l'État français a progressivement construit sa légitimité sur l'éducation et la formation des citoyens, tout en se désaliénant du pouvoir symbolique de la religion catholique pour mettre en place les valeurs républicaines. Dans un premier temps, le modèle catéchistique s'est imposé comme un canevas de construction d'un modèle éducatif où le maître revêt un caractère sacré (il est mal payé, parfois incompetent, mais il est sacré). En 1833, la loi Guizot institutionnalise un service d'enseignement public centralisé et organise le primaire supérieur d'État, 3 ans après le primaire (une école dans chaque commune existe déjà à cette époque). En 1850, la loi Falloux règle la question du conflit entre privé et public et consacre la liberté de l'enseignement dans le secondaire. Ceci aura des conséquences sur l'éducation des filles, car la loi favorise indirectement le développement des congrégations pour l'enseignement féminin. Ainsi, au moment de la loi Jules Ferry, en 1882, ce sont essentiellement les garçons qui fréquentent l'école laïque (76% d'inscrits).

La légitimité et la force de l'école républicaine reposent sur l'idée du travail et du mérite qui ouvrent la voie à l'ascension sociale dans un régime de la méritocratie aujourd'hui largement en crise, notamment quand il s'agit de populations d'origine modeste ou issues de l'immigration. Ces populations subissent, en effet, une double

exclusion, aussi bien sur le marché du travail que dans l'espace politique¹⁰. L'école, de par son accessibilité et sa fonction intégratrice, a pourtant été perçue comme un facteur d'homogénéisation face à la diversité des classes sociales, des religions et des singularités. Le sociologue français François Dubet met pourtant un bémol à cette affirmation qui relève, selon lui, d'une illusion, car « *l'école républicaine n'est pas l'école de l'égalité des chances : pour le peuple, l'école élémentaire, pour la bourgeoisie, le lycée. La référence à l'élitisme républicain se limite à faire accéder (par des bourses d'ailleurs très critiquées par les enseignants du secondaire) les meilleurs du peuple qui ne seront jamais considérés que comme les moins bons des bourgeois. Si les instituteurs y croient, s'ils soutiennent le système, c'est parce qu'ils font partie des 5 % qui s'en sortent. L'école apparaît juste dans une société injuste.* »¹¹

Il semblerait ainsi que cette fonction homogénéisatrice de l'école serait plus inégalitaire que fondée sur le principe d'égalité dont le système se revendique. En effet, loin de préserver la diversité et l'égalité dans la différence, l'école se présente comme un outil d'homogénéisation culturelle et semble ainsi construite, comme le dit encore François Dubet, « contre la société » dans laquelle elle s'inscrit.

Depuis ses origines, l'école républicaine est porteuse de différenciations sociales : le primaire et le secondaire (le petit lycée reste payant jusqu'en 1930) constituent deux ordres différents, abolis par la réforme Berthoin en 1959; les filles sont séparées des garçons ; l'enseignement général est séparé de l'enseignement professionnel. Selon la loi de 1882, l'enseignement obligatoire s'achève à 13 ans (14 ans en 1936, puis 16 ans en 1959) par le certificat d'études que seuls 25% des élèves parviennent à obtenir en 1900. Enfin, en 1924, le décret du 25 mars ouvre aux filles l'accès au baccalauréat¹², revu dans sa version « moderne » en 1902.

Pourtant, le système n'a pas seulement bien fonctionné au niveau de l'imaginaire. En effet, globalement, le système marche et produit les élites de la IV^{ème} puis de la V^{ème} République. Deux mouvements de massification vont pourtant le mettre à mal. Le premier, dès les années 60, est en lien avec le baby-boom et la réforme Fouchet de 1963 qui institue le Collège d'enseignement secondaire (CES). Conséquence de cette loi : la population scolaire explose et le taux d'accès en sixième double pratiquement en 10 ans, passant de 50% à 95%. En 1975, la réforme

¹⁰ Dans son dernier ouvrage, Robert Castel parle de *la discrimination négative* pour signifier la dimension spectaculaire du phénomène : *La discrimination négative. Citoyens ou indigènes*, éd. du Seuil, 2007.

¹¹ François Dubet, extrait de la conférence *Ecole, société, citoyenneté*, mars 2000.

¹² Le baccalauréat professionnel est créé en 1985, quand s'achève le processus « secondarisation » de l'enseignement professionnel.

Haby crée le véritable collègue unique. Le système public reste pourtant complété par le système privé. La crise autour de la place de l'école privée éclate dans les années 80. Il est à noter, à ce propos, que 13,8% des élèves ont été scolarisés dans des écoles privées du premier degré (en 1999-2000) et 20,5% dans des écoles privées du second degré (2000-2001).

La massification de la scolarisation ne réduit cependant pas les inégalités. Au contraire, elle les reproduit et les accélère, même si elles se déplacent vers le haut¹³. L'école mobilise désormais trois facteurs de renforcement des stratifications sociales, à savoir :

- La transmission de savoirs et, surtout, celle d'un modèle culturel national et élitiste.
- La sélection et l'orientation des candidats en fonction de leur niveau.
- La socialisation en fonction des normes et valeurs dominantes.

En fait, le système scolaire favorise l'homogénéisation de groupes déjà constitués et renforce le prestige de groupes scolaires très fortement territorialisés, notamment grâce à la carte scolaire. C'est ce qui est mis en évidence, dès 1980, dans des rapports comme le rapport Dubedout (1983) sur la ségrégation sociale territoriale. Nous pouvons ainsi, à la lumière de ces éléments, aller dans le sens des résultats des études de F. Dubet et D. Martuccielli qui, après s'être penchés sur les expériences des élèves du secondaire, relèvent trois catégories de lycéens :

- « Les vrais », assimilables aux « héritiers » de Bourdieu.
- « Les bons », en équilibre entre la vie scolaire et personnelle.
- « Les nouveaux », exclus de la promotion sociale¹⁴.

Progressivement, face à la crise économique et aux exigences du monde entrepreneurial, l'école, notamment là où elle n'apporte pas de compétences spécifiques, reste apparemment à l'écart des changements sociaux. « *Maintenant, le modèle est en grande crise* », comme l'affirme François Dubet¹⁵.

¹³ DURUT-BELLAT M., KEIFFER A., *Sur la démocratisation de l'enseignement supérieur*. Dans INED, janvier - février 2000.

¹⁴ DUBET François et MARTUCCIELLI Danilo, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, le Seuil 1996.

¹⁵ DUBET François, *Le Déclin de l'Institution*. Paris, Le Seuil 2002.

De l'échec au réajustement du système scolaire : la création des ZEP

En France, aujourd'hui encore, l'enseignement est organisé de telle manière que la filière générale et la filière professionnelle sont toujours séparées. De plus, dans l'imaginaire social progressivement construit, l'orientation vers la filière professionnelle relève d'une disqualification sociale en ceci qu'elle est réservée à ceux qui n'ont pas réussi dans la filière générale¹⁶.

Peu à peu, l'homogénéité sociale, posée comme un idéal républicain à atteindre aussi bien dans le système éducatif que sur le plan purement imaginaire et symbolique, se disloque. En effet, l'idéal de la cohésion sociale porté par l'école s'effondre en partie, laminé par l'ampleur de l'échec scolaire, les difficultés d'insertion des jeunes sans diplômes ni qualifications mais aussi, progressivement, d'une partie des diplômés victimes de discriminations raciales dans l'accès à l'emploi et la reconnaissance de leurs qualifications. C'est ici que l'école républicaine, incapable de faire face à la configuration multiculturelle de ses effectifs scolaires et continuant de véhiculer une sorte de modèle colonial assimilationniste, a failli à sa mission.

Dès 1981, cependant, l'État tente de réagir et de mettre en application ses propres principes. C'est ainsi que naissent les ZEP, zones d'éducation prioritaire. « *Pour la première fois dans l'Éducation nationale, et même dans le service public, une stratégie inégalitaire était employée dans un objectif d'équité* », soulignent les auteurs du rapport sur les ZEP en 1997¹⁷. La création du système d'éducation prioritaire vise en effet à rétablir l'égalité des chances. Il s'agit, ainsi, de réorienter l'action éducative pour briser l'interdépendance entre réussite ou échec scolaire et milieux socio-économique et culturel.

Cette initiative s'inscrit dans l'esprit des politiques de discrimination positive qui ont vu le jour au début des années 1980. Ces politiques de prévention ont plusieurs champs d'action et agissent aussi bien en faveur de l'intégration par des politiques de prévention sociale, comme le préconise le rapport Bonnemaïson¹⁸, qu'en faveur de l'insertion par l'économie en référence au rapport Schwartz¹⁹ et

¹⁶ BOUDON Raymond, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Ed; A. Colin, Paris 1973.

¹⁷ Rapport MOISAN-SIMON, *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, 1997.

¹⁸ BONNEMAISON Gilbert, *Commission des maires sur la sécurité (France). Face à la délinquance: prévention, répression, solidarité : rapport au Premier ministre*, Paris, La Documentation française, 1983.

¹⁹ SCHWARTZ Bertrand, *L'insertion des jeunes en difficulté : rapport au premier ministre*, Paris, La Documentation française, 1981.

au rapport Dubedout²⁰ qui décrit le développement social urbain comme une nécessité. Il est désormais clair que la mise en application des mesures correctives envisagées doit passer par le système éducatif, plus à même de les mettre en œuvre, de garantir le respect du principe d'égalité des chances et la promotion de la cohésion sociale. Ceci est d'autant plus important qu'aujourd'hui, dans certaines écoles situées dans les quartiers classés ZEP ou ZUP, les classes sont souvent caractérisées par une forte diversité socioculturelle (parfois 10 nationalités, ou plus, dans la même classe).

Or, les mesures ZEP et ZUP, malgré la forte volonté qui animait leurs concepteurs dans leur lutte contre l'inégalité des chances en France, n'ont pu enrayer ni les phénomènes de ségrégation ni les phénomènes de discrimination, les deux étant d'ailleurs liés. En effet, si les ségrégations urbaines, décrites notamment par Eric Morin, sont en partie dues aux pratiques de discrimination, notamment dans l'attribution des logements sociaux (62% d'HLM dans certains quartiers), elles résultent aussi d'inégalités socio-économiques qui encouragent ou limitent les stratégies individuelles : ainsi, les classes moyennes fuient certains quartiers, tandis que les plus pauvres restent enfermés dans un non-choix²¹. Il en est de même des ségrégations scolaires mises à jour dans des ouvrages portant sur l'évaluation des ZEP²². Comme le rappellent Béatrice Gille et Anne Armand dans un récent rapport, pour « répondre aux objectifs qui viennent d'être rappelés, d'égalité des chances des élèves, on a jusqu'alors imaginé une forme de discrimination positive collective, ou plutôt d'« action positive » »²³. Dans la conclusion de leur rapport, les auteurs montrent que quelques « effets positifs notamment dans le comportement des élèves sont contrebalancés par des phénomènes négatifs comme la stigmatisation conduisant à l'évitement par les catégories sociales » de type classes moyennes.²⁴ D'ailleurs, les auteurs semblent déplorer que l'action positive (seulement 8% de moyens supplémentaires par élève en ZEP ont été accordés) que devait constituer le déploiement de moyens supplémentaires en ZEP n'ait pas été plus concluante, tout en légitimant, toutefois, cette forme de politique éducative. Ceci n'est d'ailleurs pas sans nous interpeller, encore une fois, sur les ambiguïtés d'un système partagé entre une historicité au fondement de ses idéaux républicains et une réalité contemporaine qui met à mal ses mythes fondateurs.

²⁰ DUBEDOUT Hubert, *Ensemble, refaire la ville*, coll. "Les rapports officiels", Paris, La Documentation française, 1983.

²¹ MORIN Eric, *Le ghetto français*. Ed. Seuil, 2004.

²² CHAUVEAU Gérard, *Comment réussir en ZEP ?* Ed. Retz, 2002, pp.206.

²³ ARMAND Anne, GILLE Béatrice et al., *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, Octobre 2006, 175p.

²⁴ Idem, p. 134.

Cependant, comme nous l'avons dit précédemment, les acteurs sociaux ont progressivement pris conscience de la crise du système scolaire et des difficultés qu'il rencontre, dès lors, à promouvoir la cohésion sociale. Le bilan de ces dernières années a, en effet, acculé le législateur à prendre des dispositions pour mettre l'école en mouvement.

Ainsi, dès la fin des années 1990, de nombreuses actions ont été menées pour favoriser la réduction des disparités dans le système français d'éducation. Aujourd'hui, il s'agit de mettre davantage l'école en contact avec son environnement et de développer, pour ce faire, des actions à l'échelle locale afin de favoriser un accès égal aux activités scolaires et périscolaires dont la France a une longue tradition²⁵.

De nombreuses actions sont ainsi initiées au niveau local pour favoriser la participation des parents, mobiliser leurs compétences²⁶ et les inscrire davantage dans le parcours scolaire de leurs enfants. Dans ce contexte, il devient en effet nécessaire de renforcer le double rôle de l'école en tant, d'une part, qu'instrument de transfert de savoirs et connaissances et, d'autre part, qu'espace formateur des futurs citoyens.

C'est dans ce contexte qu'apparaît le concept nouveau de coéducation qui ambitionne d'impliquer tous les adultes (personnel scolaire, parents, élus locaux, acteurs territoriaux, etc.) dans l'éducation des enfants. On parle d'ailleurs, aujourd'hui, de la nécessité d'établir une véritable synergie entre acteurs locaux. En 1998, naissent les Contrats éducatifs locaux (CEL) qui sont l'expression la plus concrète de la volonté d'inscrire le concept d'éducation globale et la réussite scolaire dans toutes les actions territoriales. En 2002, on comptait déjà 3000 CEL qui regroupaient 9000 communes et concernaient 3 millions d'enfants. Certains (245) font partie des contrats de ville, d'autres des Grands projets de ville. Sur le plan local, les politiques de la ville, les politiques de lutte contre l'insécurité, les politiques de lutte pour l'égalité des chances et les politiques pour la jeunesse convergent pour mener des actions d'éducation globale. En 2001, dans le cadre du Programme de lutte contre l'exclusion, une nouvelle réglementation prévoit la mise en place d'un dispositif de veille éducative sous la responsabilité du maire de la

²⁵ Il faut noter l'héritage de l'éducation populaire et en particulier celui de Léo Lagrange, dans les années 1936.

²⁶ Ils sont organisés dans le cadre de l'Union nationale des associations familiales (UNAF), dont les deux composantes les plus importantes sont la FCPE (Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public) et l'UNAPEL (Union nationale des associations de parents d'élèves de l'enseignement libre).

commune. Au-delà de la mobilisation de tous les acteurs impliqués dans l'accompagnement et l'éducation des enfants et des jeunes, ce dispositif est orienté vers les jeunes en rupture scolaire et en difficulté.

La violence en milieu scolaire

Le niveau d'insécurité dans une société donnée peut être considéré comme un indicateur du degré de cohésion sociale. Incontestablement, cette question travaille le milieu scolaire depuis plusieurs années en France. Ainsi, depuis le début des années 90, une série de mesures et de plans de lutte contre la violence en milieu scolaire a été adoptée par les ministres successifs de l'Education nationale. Cette mise sur agenda de la violence scolaire, en grande partie liée à la montée des problèmes à la fois dans les écoles et autour des établissements scolaires, s'est réalisée parallèlement à la mise en place de nouvelles politiques de sécurité dont elle constitue à la fois un prolongement et une dimension spécifique.

La mesure de l'évolution de la violence en milieu scolaire reste difficile. Les statistiques dans ce domaine ne sont véritablement fiables que depuis la mise en place du logiciel SIGNA, en 2001²⁷. Les données précédemment recueillies permettaient néanmoins de noter une forte dégradation de la situation. Ainsi, de 1993 à 1998, la quantité d'infractions commises, à savoir, par ordre décroissant d'importance, les

²⁷ Opérationnel depuis la rentrée 2001 dans toutes les académies, le logiciel SIGNA permet de disposer de statistiques fiables, accessibles et donc utiles : saisie en temps réel des actes de violence survenant dans tous les établissements de l'enseignement secondaire; connaissance des phénomènes, notamment en termes de tranches d'âge, de sexe des auteurs et des victimes, des lieux et des périodes des faits. SIGNA ne recense que les faits graves en « ciblant le recensement sur la notion de violence », c'est-à-dire sur les faits pénalement caractérisés, faisant l'objet d'un signalement (ou d'une plainte) à la police, à la justice, aux services sociaux du Conseil général, ou qui, « sans présenter les caractéristiques précédentes, ont eu un retentissement important dans la communauté scolaire ». Outil de management politique en ce sens qu'il facilite la prise des décisions nationales et au niveau académique, il n'a pas la prétention de donner une photographie détaillée de chaque établissement scolaire, travail pouvant être effectué dans le cadre du partenariat territorial. Par contre, ses données sont exploitées au niveau des académies et des départements, ce qui permet une meilleure adaptation territoriale par l'établissement de priorités académiques ou départementales (observatoires académiques ou départementaux de la violence à l'école). C'est aussi un outil de management interne par la circulation de l'information et la communication entre les différents services, implantations et niveaux hiérarchiques de l'Education nationale. C'est enfin un outil de management partenarial en ceci que les données mises à disposition par SIGNA permettent de mieux identifier et de mieux connaître les problèmes et, par voie de conséquence, de mieux adapter les réponses collectives.

vols, les dégradations matérielles, les rackets, les coups et blessures volontaires et les agressions sexuelles, avait quasiment doublé. Cette aggravation s'est confirmée par la suite, dans les statistiques portant sur les périodes 1998-2001 et 2001/2003. La première période correspond à la mise en place, en 1998, d'une application informatique qui, ayant montré ses limites, a cédé la place à SIGNA. Il est donc difficile de faire des comparaisons sur la décennie 1993-2007, puisque pas moins de trois méthodes de mesure différentes ont été utilisées durant cette période.

Sur la base de SIGNA, 82 000 incidents graves ont été signalés au cours de l'année 2005-2006. En moyenne, chaque établissement a signalé 14 incidents, soit 2,5 incidents pour 100 élèves. D'après nos constatations, les dispositifs mis en place pour lutter contre une violence scolaire omniprésente et galopante en France convergent avec les politiques globales de sécurité.

Dans la continuité du rapport Peyrefitte²⁸, le début des années 1980 a vu, en France, l'émergence d'une politique de prévention de la délinquance remettant en cause certains des principes essentiels de l'action traditionnelle des pouvoirs publics dans le secteur de la sécurité. La notion de sécurité, en effet, ne désigne plus tout à fait la même chose, évoquant désormais une réponse à l'augmentation d'un sentiment d'insécurité dont les origines sont à la fois subjectives et objectives. Cette insécurité a ainsi donné naissance à une nouvelle méthodologie de traitement des problèmes d'ordre fondée sur la possibilité d'une " offre publique de sécurité " qui se traduit, d'une part, par une substitution au monopole de la puissance publique d'une diversité d'acteurs et, d'autre part, par un élargissement de la gamme des réponses à apporter aux problèmes de sécurité à travers une approche non plus basée sur la seule logique de la répression, mais surtout pensée en termes de prévention. Cette nouvelle problématique de la sécurité est précisément exposée dans le rapport de la Commission des maires sur la sécurité, installée par le 1^{er} Ministre le 28 mai 1982²⁹ et présidée par Gilbert Bonnemaïson. Cette évolution de la conception des politiques de sécurité se retrouve dans la réflexion qui émerge aussi à cette époque sur les problèmes de violence dans les établissements scolaires. Ainsi, en octobre 1983, Jean-Michel Léon remet au directeur des Lycées un rapport dont l'article 1^{er} précise notamment que, " *même si la répression s'avère parfois nécessaire, on ne répétera jamais assez que la répression coûte, sur tous les plans, plus cher que la prévention pour un rendement limité.* " ³⁰.

²⁸ A. Peyrefitte, *Réponses à la violence*, Presses Pocket, 2 vol., 1977.

²⁹ G. Bonnemaïson, *Face à la délinquance, prévention, répression, solidarité*, Rapport de la Commission des maires sur la sécurité, Paris, La Documentation Française, 1983.

³⁰ J.-M. Léon, *Violences et délinquances chez les jeunes*, rapport au directeur des lycées, Ministère de l'Éducation nationale, 1983.

En matière scolaire, la lutte contre la violence va de surcroît s'accompagner d'un discours visant à réintroduire dans les programmes des cours d'instruction civique, voire de « morale ». De ce point de vue, il paraît tout à fait symptomatique de constater que la question de l'éducation à la citoyenneté a notamment été réinvestie en France à partir de la problématique de la violence scolaire. Au-delà du phénomène en lui-même, l'analyse des réponses auxquelles il donne lieu est riche d'enseignements. Ces réponses s'ordonnent principalement autour d'un double objectif : d'une part, le développement de politiques partenariales interinstitutionnelles; d'autre part, la « restauration » de l'autorité par un réinvestissement prioritaire de la question du respect de la règle (à l'école et dans la société) et par l'enseignement de la morale. C'est donc à partir de la question de la violence que l'école s'est réapproprié la problématique de la citoyenneté, perpétuant ainsi le discours fondateur d'un modèle d'identité politique conçu comme foyer d'ordre social. L'école républicaine semble ainsi aux prises avec un modèle politique historique dont on ne lui permet pas de se détacher et qui interroge notre conception même de l'éducation à la citoyenneté.

3. Enquêtes de terrain

Le travail mené par l'équipe française résulte de la combinaison de deux enquêtes articulées l'une à l'autre et réalisées sur un même terrain constitué de deux collèges de la ville de Grenoble. A cette occasion, l'équipe a été renforcée par la participation d'un psychologue social et de deux doctorants en Administration Publique du Centre d'Etudes et de Recherche sur le Droit et l'Administration Publique de l'Université Pierre Mendès France de Grenoble.

Enquête commune

L'objectif général de cette enquête consistait à donner la parole aux jeunes sur des questions liées au « vivre ensemble » dans le cadre de la diversité, et ceci dans la perspective d'un renforcement de la cohésion sociale et du comportement citoyen. Sur la base du guide de discussion élaboré conjointement dans le cadre du programme, l'enquête commune auprès d'élèves de 12 à 15 ans a porté sur les problématiques identitaires, les modes de construction de la citoyenneté, le rapport à l'Autre, et a été réalisée dans les conditions suivantes :

Collèges participants

L'enquête a été menée dans deux collèges de la ville de Grenoble présentant a priori des caractéristiques sensiblement différentes. Le premier collège retenu est le collège Stendhal. Il s'agit d'un collège du centre ville de Grenoble, traditionnellement très ouvert à l'international. Le collège, qui ne se situe pas dans une zone à risque, bénéficie d'une image très favorable et accueille une population d'élèves considérée comme socio-économiquement favorisée, même si cette population n'est pas totalement homogène.

Le second collège retenu est le collège Les Saules, situé dans l'un des quartiers identifiés comme parmi les plus difficiles de Grenoble, à savoir le quartier de la Villeneuve. Son périmètre de recrutement est cependant plus complexe. Il combine des territoires extérieurs à Grenoble (Eybens, Herbeys) qui ne correspondent pas à des zones particulièrement problématiques, et un quartier difficile de Grenoble (Teisseire) caractérisé par une certaine précarité économique et sociale et une importante population d'origine immigrée. L'assouplissement de la carte scolaire rend la situation d'autant plus complexe qu'elle permet désormais l'accès à ce collège à de plus en plus d'enfants de Villeneuve. De fait, la population scolaire de cet établissement se caractérise par une forte hétérogénéité aussi bien sur le plan socio-économique que sur le plan culturel. Le collège Les Saules est, de surcroît, un collège classé SEGPA³¹, ce qui signifie qu'il propose un dispositif spécifiquement destiné aux élèves en grande difficulté cumulant l'équivalent d'au moins deux années de retard à leur entrée au collège. Une classe SEGPA de 16 élèves est ainsi mise en place pour chaque niveau de scolarité au Collège. Il s'agit donc, à partir de la sélection de deux collèges présentant des identités fondamentalement différentes, de confronter leurs éventuelles divergences et de comparer les approches des élèves dans la construction de leur propre identité, de leur rapport à l'Autre et à la citoyenneté.

Méthode

Six focus groups ont été formés dans les deux établissements éducatifs : trois groupes dans le collège Les Saules, établissement appartenant au réseau d'éducation prioritaire localisé en banlieue grenobloise, et trois autres dans le Collège Stendhal, localisé dans le centre ville de Grenoble et accueillant

³¹ SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté.

majoritairement, comme dit auparavant, des jeunes appartenant à une classe sociale aisée. 35 élèves au total ont été interviewés : 15 dans le premier collège (trois groupes de 5 élèves), et 20 dans le deuxième collège (deux groupes de 7 et un groupe de 6 élèves). Les élèves ont entre 13 et 15 ans et sont issus des classes de troisième, quatrième et cinquième.

Ces groupes ont été constitués sur la base du volontariat et ajustés pour éviter des effets de trop grande homogénéité. Des élèves de classes SEGPA ont aussi été sollicités dans le cas du collège Les Saules. Ces entretiens ont été filmés avec l'accord des parents, et les enregistrements ont donné lieu à la fois à une transcription intégrale et à un montage audio-visuel.

Résultats des enquêtes

De façon générale, les groupes du collège Les Saules ont eu plus du mal à s'exprimer (sauf le deuxième groupe, plus homogène et comprenant des élèves plus jeunes dont aucun n'était d'origine étrangère) que les groupes du collège Stendhal. Le troisième groupe interviewé au collège Les Saules présente notamment, sur ce point, de véritables difficultés, probablement liées au fait que la majorité des jeunes avait des difficultés scolaires et appartenait à une classe spéciale.

Identités et appartenances déclarées

Objectif spécifique:

Il s'agissait d'explorer les différentes manières adoptées par les jeunes pour agencer leurs identités multiples selon les échelles d'appartenance (infranationale, nationale, supranationale) et les référents culturels identitaires (langues, religions et croyances). Dans cette perspective, nous avons exploré les catégories qu'ils utilisent pour se décrire et le type d'information qu'ils valorisent ou considèrent comme important dans le rapport à l'Autre, lors d'une première rencontre. Pour ce faire, nous leur avons demandé de se présenter, tout en imaginant qu'ils participent à une conférence internationale.

Résultats:

De façon générale, les jeunes utilisent des catégories identitaires liées à l'âge et à leurs activités extra scolaires, notamment sportives et artistiques. C'est le cas pour le collège Les Saules. Certains font aussi référence à la classe à laquelle ils appartiennent mais pas au collège dans son ensemble, contrairement aux élèves du collège Stendhal qui, en plus de l'âge et de la classe, évoquent leur appartenance au collège, à la ville et au pays où ils sont nés (nationalité). Les plus grands utilisent principalement des références touchant à la personnalité, aux goûts, aux intérêts. D'ailleurs, dans ce collège, les jeunes se décrivent plus à partir des activités scolaires (les langues étudiées, par exemple).

D'autre part, la plupart des jeunes déclarent que des catégories telles les origines, la religion, ou la langue ne sont pas des catégories identitaires « importantes » ou pertinentes lors du premier contact, bien que certains élèves du collège Stendhal aient évoqué la question des origines (trois jeunes tous issus du quatrième groupe). Quant à la catégorie « Européen », elle est complètement exclue en tant que catégorie identitaire.

Par ailleurs, les catégories liées aux lieux d'habitation tels les quartiers ne sont pas non plus considérées comme importantes.

Les jeunes attachent donc surtout de l'importance aux goûts et aux intérêts de l'autre pour établir le contact, estimant que la nationalité est un facteur de moindre importance qui, lorsqu'il entre en ligne de compte, peut constituer une barrière empêchant d'emblée la relation.

La citoyenneté et le rôle de l'école

Objectif spécifique :

Il s'agissait, sur ce point, de cerner les perceptions et conceptions des jeunes (12-15 ans) quant à la citoyenneté et de mesurer la pertinence des initiatives scolaires (curricula explicites et implicites, gestion de la classe, organisation de la vie scolaire, activités extra scolaires...) dans un contexte de diversité et de mondialisation.

Résultats :*La citoyenneté : du concept au vécu*

En général, la citoyenneté est plutôt perçue comme une notion « théorique » sans rapport direct avec la vie quotidienne. Pour la plupart des élèves des deux collèges, le principe de citoyenneté renvoie à l'existence et au respect de droits et de devoirs, ainsi qu'au respect d'autrui. Tout un champ lexical de la solidarité est de même utilisé pour définir ce concept. Pour les élèves du collège Stendhal, la citoyenneté est aussi liée à la liberté d'opinion et de choix. Ils ont ainsi évoqué, par exemple, la liberté de confession. Les élèves associent aussi, bien que moins fréquemment, la citoyenneté à l'idée d'engagement politique ou de participation à la vie sociale. A ce propos, voter ou s'engager dans des associations sont des exemples utilisés pour décrire l'exercice de la citoyenneté.

Il est important de constater que, alors même qu'ils n'accordaient pas, dans leur approche de l'Autre, d'importance particulière à la question de l'appartenance, les élèves établissent ici un lien étroit entre citoyenneté et nationalité (française). L'identité et la majorité civiles tiennent donc, manifestement, une place importante dans leur perception de la citoyenneté largement tributaire, par là même, d'une dimension juridique et non plus de positions personnelles. Le principe d'égalité reste cependant central. De même, par-delà les questions légales, le comportement en société, où il s'agit d'être à la fois « soi-même », respectueux des responsabilités qui nous incombent dans les différents rôles que nous tenons (à l'école, au travail) et présents dans la vie active (travailler, gagner de l'argent sont des formes de citoyenneté), est un élément essentiel. Certains ont évoqué, dans ce sens, le sentiment de fierté nationale et l'importance qu'ils accordent au fait de travailler pour leur pays.

En résumé, nous pouvons dire que l'approche qu'ont les jeunes de la citoyenneté comporte deux dimensions :

- Une dimension légale liée à l'exercice de la citoyenneté, renvoyant aux droits et devoirs du ressortissant français et, donc, à la question de la nationalité.
- Une dimension symbolique, liée à la morale et au comportement et dépassant, en ceci, la question de la nationalité : en effet, les élèves ont accordé une place importante aux notions de civilité, d'altruisme, de respect, de responsabilité et de participation à la vie de la cité, autant d'éléments qui définissent le comportement citoyen.

L'âge des élèves joue probablement un rôle dans les représentations qu'ils se font de la citoyenneté : en effet, les plus jeunes restent généralement formels et théoriques dans leurs définitions alors que, la plupart du temps, les plus grands n'accordent pas de véritable importance au concept : « *ce n'est pas quelque chose qui nous parle vraiment dans la vie de tous les jours* », déclarent-ils en effet.

En conclusion, la représentation sociale de la citoyenneté semble rester à un niveau conceptuel et se nourrir de références normatives socialement valorisées. Nous sommes ainsi apparemment en présence d'une représentation neutre et stéréotypée.

Les « non-citoyens »

Concernant leur représentation du non-citoyen, les élèves du collège Les Saules évoquent principalement les personnes mises hors la loi, à savoir les criminels, les délinquants, les prisonniers... Dans un second temps, ils citent les sans-papiers, les SDF, ainsi que les mineurs. Cependant, le débat tourne surtout autour de l'idée que ces gens qu'ils considèrent comme des « non-citoyens » ne se considèrent pas eux-mêmes comme des citoyens, bien qu'ils le soient en réalité. On voit ainsi se dessiner là un mécanisme de justification de l'exclusion. En effet, la raison de l'exclusion n'est pas, ici, d'ordre externe : elle relève, pour les jeunes, de la responsabilité de la personne exclue elle-même.

Par ailleurs, les jeunes ont lancé un débat sur l'esclavage, accordant apparemment à ce thème une certaine importance dans la question qui nous intéresse en ceci que l'esclave est l'exemple par excellence du non-citoyen et que, ont-ils précisé, l'esclavage existe encore, non seulement en Afrique mais aussi en Europe, sous des formes nouvelles.

Pour les élèves du collège Stendhal, tout comme pour ceux du collège Les Saules, les non-citoyens sont néanmoins essentiellement les délinquants et les criminels.

Cependant, la question la plus fréquemment évoquée et qui a engendré le plus de débats est celle des immigrés, dont la condition est associée à celle des SDF et à la pauvreté. La condition des immigrés, ainsi que celle des clandestins et des sans-papiers, se sont révélées être des préoccupations centrales, surtout chez les plus jeunes qui avaient établi, comme vu précédemment, un lien étroit entre possession de « papiers » et citoyenneté. Le débat a donc tourné autour de la question de l'intégration des immigrés : si, pour les plus jeunes, le problème réside donc dans la légitimité légale que fournissent les « papiers » et la capacité d'accueil de la France, il réside surtout, pour les plus grands, dans les manifestations d'incivilité et d'agressivité des « enfants d'immigrés » à l'encontre de « la France ». Ces jeunes

déclarent ainsi être victimes, même dans la cour du collège, d'agressions dues au simple fait qu'ils sont français. Ces étudiants tiennent des discours assez stéréotypés où ils parlent de « français d'origine », « d'étrangers non intégrés », de « français qui n'aiment pas la France », et font référence à des clichés véhiculés par les médias où les jeunes immigrés sont associés à de petits bandits. D'autres jeunes adoptent la position opposée et justifient les comportements agressifs et violents par les phénomènes d'exclusion dont sont victimes les immigrés.

En conclusion, nous pouvons dire que la représentation qu'ont les jeunes de la non-citoyenneté fait écho à leur représentation de la citoyenneté. Ainsi, s'ils ont pu montrer une certaine implication dans des débats portant sur l'esclavage ou l'incivilité et se sentir concernés lorsqu'ils se considéraient eux-mêmes victimes d'injustice, ils sont néanmoins restés dans une perspective formelle, théorique et stéréotypée.

L'école face aux changements

Concernant le rôle de l'école et sa capacité à préparer les jeunes à affronter les changements du monde actuel, les différences de perspectives se situaient plus au niveau de l'âge des élèves qu'au niveau du type de collège. Ainsi, les plus jeunes définissent l'école comme une sorte de « mini société » qui permet de sensibiliser aux « lois », d'informer sur les droits et de transmettre des valeurs : « *Dans l'école nous apprenons à respecter les règles et les autres* ». Dans les deux collèges, les élèves mettent l'accent sur l'existence de règles et de normes et, par là même, de pratiques de sanctions. Les plus âgés, par contre, reprochent à l'école son rôle limité et questionnent même la pertinence de sa démarche lorsqu'il s'agit de les préparer à faire face aux changements qui bouleversent la société actuelle. Ils affirment ainsi que, si l'école forme à la vie en communauté et prépare au monde du travail, elle ne s'adapte cependant pas assez vite aux changements sociaux et politiques. Au collège Les Saules, les plus âgés déclarent que ce qu'ils vivent à l'intérieur de l'école est en effet complètement différent de ce qu'ils vivent à l'extérieur : « *dans la vraie vie, les choses sont différentes, les gens ne respectent pas les règles* ».

Le rôle de l'école dans le renforcement du sentiment et du comportement citoyens

Pour ce qui est des initiatives prises par l'école pour renforcer le sentiment et le comportement citoyens, les jeunes des deux collèges ont commencé par estimer que les activités scolaires existantes étaient suffisantes : « *il y a même trop d'activités, des fois* ».

L'école est perçue comme ayant un rôle éducatif en ceci qu'elle enseigne les règles de la vie en société et leur respect. Comme dit précédemment, les élèves accordent même aux sanctions une valeur d'outil éducatif.

Au fil de la discussion, cependant, certaines lacunes ont été mises à jour.

Les élèves du collège Les Saules ont ainsi évoqué, de façon un peu moins insistante toutefois, le besoin de développer des campagnes contre la violence. Les élèves du collège Stendhal ont, quant à eux, souligné l'intérêt d'autres activités liées à la vie scolaire telles l'élection des délégués de classe et les activités sportives. Ils proposent de les enrichir par la mise en place d'activités culturelles ou d'activités liées à des questions d'actualité (la crise économique, par exemple). L'école devrait aussi, d'après les jeunes, travailler au développement de l'ouverture d'esprit et à la valorisation de la diversité et de la mixité. Selon certains, en effet, l'école souffre de certaines lacunes sur ce plan en ceci qu'elle ne forme aucunement à la solidarité et ne garantit pas l'égalité des chances. Cette évaluation négative du rôle de l'école est surtout le fait des plus grands et de ceux qui appartiennent à la classe spéciale (SEGPA) du collège Les Saules.

Le vivre ensemble

Objectif

Le but était ici de tenter de cerner les opinions et les perceptions des jeunes sur les possibilités et les difficultés de vivre ensemble dans le contexte pluriel qui est le leur et d'identifier les éléments qui, selon eux, constituent des obstacles aux relations interculturelles. Nous nous sommes ainsi intéressés, à ce sujet, aux éventuelles solutions que pourraient proposer les jeunes pour surmonter ces obstacles.

Résultats

Les possibilités de vivre ensemble de manière harmonieuse

Concernant le « vivre ensemble », les jeunes du collège Les Saules parviennent à concevoir une harmonie dans la diversité culturelle et sociale tout en relevant, cependant, que cette harmonie reste difficile à atteindre en ceci que les différences engendrent des tensions. Ils insistent, cependant, sur le respect des différences

culturelles et le rapport à l'Autre. Les plus jeunes, eux, centrent encore leurs propos sur la question de l'esclavage mais, aussi, sur le respect de la liberté de pensée, de choix, et le respect des droits de l'Homme. Quant aux élèves du SEGPA, s'ils ont aussi évoqué l'importance de la diversité, ils restent surtout préoccupés par les barrières linguistiques et, donc, par les blocages et conflits que génère cette difficulté de « compréhension » de l'Autre.

Les élèves du collège Stendhal ont également exprimé une position favorable au « vivre ensemble », évoquant principalement l'importance du respect d'autrui et de la liberté de choix, particulièrement dans le domaine religieux. Ils attribuent également une importance centrale à la diversité, entendue comme une valeur sociale à promouvoir. Tous évoquent, cependant, le racisme comme un obstacle de taille à cet idéal du « vivre ensemble ». Parmi les plus âgés, certains émettent même l'hypothèse que certaines personnes ne voient aucun intérêt à vivre dans l'harmonie avec leur environnement et se demandent pourquoi les adultes ne parviendraient pas à vivre ensemble si les enfants y arrivent.

Les plus jeunes ont, par ailleurs, plus insisté que leurs aînés sur la question religieuse, mais plutôt dans le sens d'une laïcité à promouvoir en tant que solution pour dépasser les clivages culturels. D'autres, par contre, n'accordent pas d'importance à cette question, et certains ont même affirmé qu'ils ne souhaitaient pas en parler. Ceci peut paraître symptomatique au vue d'un sujet sensible qui a fait et continue, aujourd'hui, de faire débat.

La promotion des échanges entre différentes cultures

De façon générale, dans un collège comme dans l'autre, les jeunes ont proposé, pour améliorer les relations entre cultures différentes, d'encourager les rencontres et les échanges (les fêtes entre voisins, par exemple) afin d'apprendre à mieux se connaître. Ils proposent également de renforcer le « vivre ensemble » à l'école, de promouvoir la correspondance avec des personnes d'autres pays et cultures, de lutter contre le racisme et les préjugés, et d'appliquer des sanctions plus sévères. De même, ils proposent de renforcer l'apprentissage des langues et les voyages. Là aussi, encore une fois, certains ont préconisé d'éviter de parler de religion.

La Méditerranée

Pour les jeunes des deux collèges, la Méditerranée évoque une diversité de traditions, de coutumes, de religions et de langues. Pour les jeunes marocains, elle renvoie au « pays d'origine ». Certains élèves du collège Les Saules déclarent que « *de l'autre côté, c'est plus beau* », faisant référence, une fois de plus, à la région

du Maghreb. Pour certains élèves du collège Stendhal, la méditerranée évoque les échanges, ou encore la « pierre angulaire », une frontière, un croisement ou un carrefour entre les cultures. Elle évoque diversité, mais aussi soleil et vacances. On ne perçoit donc pas, dans les représentations des jeunes, d'éléments renvoyant à une forme d'identité méditerranéenne.

Enquête spécifique

L'objectif de cette enquête était de croiser, grâce aux entretiens collectifs, les regards des élèves et ceux des acteurs de l'éducation (professionnels, parents d'élèves, etc.). A cet effet, il a été décidé de travailler sur les mêmes terrains que ceux sélectionnés dans le cadre de l'enquête commune. Il s'agissait donc ici d'interviewer les acteurs impliqués dans la définition des actions relatives à la citoyenneté et à la diversité. Cela nous a permis, dans un premier temps, de procéder à une analyse croisée des perceptions des acteurs et des élèves avant de nous interroger sur les politiques adéquates que pourraient initier les établissements scolaires.

Problématiques étudiées

Cette analyse a permis d'interroger plusieurs thématiques, à savoir :

- Les processus de renforcement de la cohésion sociale au niveau local.
- Les conditions de mise en œuvre du projet de coéducation (formes, méthodes, acteurs).
- La nature de la mobilisation, sur le plan local, de dispositifs publics existants dans le cadre de politiques de la ville, des politiques de lutte contre l'insécurité, des politiques de lutte pour l'égalité des chances et des politiques de la jeunesse...

Méthodes

Nous avons, dès lors, mené un ensemble d'entretiens auxquels ont participé :

- L'équipe de direction de l'établissement, à savoir :
 - . Le Directeur Adjoint du collège Les Saules.
 - . La Conseillère Principale d'Education.

- . La Conseillère Principale d'Education du collège Stendhal.
- . La Directrice de la classe SEGPA du collège Les Saules.

- Des membres du corps éducatif, à savoir :
 - . Un professeur d'arts plastiques du collège des Saules.
 - . Un professeur d'histoire/géographie du collège Stendhal.
- Les Associations de parents d'élèves, par l'intermédiaire d'un parent délégué de la FCPE (Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public).

Il s'agissait, en l'occurrence, d'entretiens semi dirigés menés par deux doctorants du CERDHAP à partir d'une grille de questionnaire élaborée et discutée par l'ensemble de l'équipe française.

Résultats

La notion de citoyenneté

L'enquête de terrain nous a amenés à rencontrer divers acteurs appartenant aux deux espaces éducatifs correspondant aux collèges précités. Nous avons commencé par leur demander ce qu'évoquait pour eux la notion de citoyenneté et avons ainsi pu relever une grande homogénéité dans les réponses à cette question, volontairement posée de manière générale et abstraite. En effet, la citoyenneté est essentiellement perçue ici dans sa dimension politique. Cette définition classique de la citoyenneté est, le plus souvent d'ailleurs, explicitée par un discours type très cadré.

En effet, pour la majorité des personnes interrogées, être citoyen revient à respecter la Loi, une Loi qui doit être connue de tous et respectée par tous car elle est vue comme le ciment du « vivre ensemble ». Ainsi, la plupart des personnes interrogées adoptent une posture commune où la citoyenneté est avant tout perçue dans sa dimension contraignante, en tant que concept renvoyant à la notion de devoirs auxquels doit se plier tout individu évoluant dans la sphère publique.

Pour le Directeur Adjoint du Collège Les Saules, « *Etre citoyen, c'est connaître les règles pour être acteur dans la société.* » Cette définition de la citoyenneté peut s'expliquer par deux facteurs : d'une part, elle relève d'une conception historique traditionnelle de la citoyenneté. On retrouve ainsi, notamment, la référence au

Contrat social de Rousseau et, en particulier, l'idée de la consécration de la Loi comme expression sacrée de la volonté générale. Cette sacralité de la Loi est tout à fait structurante et prégnante dans la construction de l'individu en tant que citoyen dans la culture politique Française. D'autre part, cette conception contraignante de la citoyenneté est aussi liée au rôle et aux fonctions des personnes interrogées qui doivent, de fait, incarner le savoir et l'autorité. A ce titre, nous avons pu noter l'importance accordée au règlement intérieur qui régule, d'une part, les rapports entre le personnel et les collégiens et, d'autre part, les rapports entre les collégiens eux-mêmes. Ce règlement représente en quelque sorte la « Loi » du collège.

Aussi bien au collège Les Saules qu'au collège Stendhal, le règlement interne répond à une double nécessité : tout d'abord, il semble constituer un pacte entre les différents acteurs et donc relever de la nécessité d'établir une responsabilité commune. En effet, la « Loi » doit être lue et comprise par l'ensemble des élèves, dans l'esprit de la maxime traditionnelle affirmant que « nul n'est censé ignorer la Loi » et dans un but pédagogique. Par ailleurs, le règlement doit être signé par les parents et les collégiens. Cette signature semble sceller un pacte engageant le collégien à respecter les règles et les parents à accepter les sanctions éventuelles en cas de violation de ces règles. Les acteurs ne sont cependant pas dupes de la dimension purement symbolique du règlement, souvent signé sans réelle adhésion et considéré comme une formalité sans intérêt que certains ne remplissent même pas. Une Conseillère Principale d'Education du collège Les Saules déplore cette indifférence d'un air désabusé : « *Dans 70% des cas, le règlement n'est même pas signé.* »

Cette volonté de faire signer un règlement interne peut laisser perplexe. La signature n'est apparemment pas même vraiment obligatoire, puisqu'une majorité de parents se dérobe à cette formalité. Quel sens a, dès lors, la signature de ce document ? S'agit-il d'un véritable acte d'adhésion, la Loi ne relevant plus ici d'un acte traditionnel d'autorité mais d'une forme d'engagement contractuel ?

La seconde nécessité à laquelle répond le règlement est d'établir un lien avec la loi régissant le monde extérieur. L'importance de l'articulation de ce qui se passe à l'intérieur du périmètre scolaire avec le monde extérieur a été évoquée à plusieurs reprises par les personnes interrogées. Le monde du collège est un monde protégé. Ceci rejoint le grand débat qui anime la politique de l'Education française concernant la sanctuarisation des établissements scolaires et le problème de leur ouverture sur le monde.

Ainsi, la Directrice de la SEGPA du collège Les Saules considère que « *le collège est un petit monde ; si on ne le relie pas avec le monde extérieur, cela pose problème.* » Cette volonté de lier les deux mondes se retrouve dans une CPE du

collège Les Saules : « *Tout ce qui se vit ici, c'est ce qui se vit à l'extérieur* ». Cette nécessité d'établir des ponts entre la vie au collège et la vie sociale semble faire partie de l'apprentissage de la citoyenneté. Les règles apprises au collège correspondent en effet à celles appliquées au dehors. Le collège se présente ainsi, et comme évoqué plus haut dans ce rapport, comme une microsociété dans laquelle les collégiens sont des citoyens en formation. D'ailleurs, une des grandes constantes, dans les discours, concerne la conception qu'ont les acteurs éducatifs de leur rôle et leur responsabilité vis-à-vis de leurs élèves. Tous se sentent investis d'une mission éducative au sens large, et rares sont ceux qui acceptent de limiter leur rôle à celui d'un instrument de transmission de savoirs.

Toutes les personnes interrogées acceptent ainsi cette mission d'éducation à la citoyenneté qui se met en place de plusieurs manières, par :

- Des activités spécifiquement destinées à l'éducation citoyenne (éducation civique, campagne de sensibilisation...).
- L'intégration de notions relatives à la citoyenneté dans le cadre de cours qui ne sont pas spécifiquement destinés à cet apprentissage. C'est le cas de l'apprentissage des règles de vie en société, de la politesse, ou d'autres règles de courtoisie.

Dans le cadre de cette approche classique, certains éléments ont attiré notre attention. Ainsi, une enseignante d'Histoire/Géographie qui a aussi la charge d'un cours d'instruction civique considère que, pour être citoyen, « *il faut faire l'équilibre entre ses droits et ses devoirs* ». Là encore, on retrouve donc le dytique révolutionnaire classique tel qu'il a pu être défini dans le cadre des grands textes fondateurs du XVIII^{ème} siècle (DDHC). Dans ce même esprit, on peut aussi citer la Conseillère Principale d'Education du collège Stendhal qui considère qu' « *être citoyen, c'est savoir faire des choix* ». Cette conception du citoyen rationnel n'est pas sans rappeler les philosophes des Lumières qui prônaient la nécessité pour l'homme de sortir de « l'état de minorité » et « *de se servir de son entendement* » (KANT, *Qu'est-ce que les Lumières ?*). La représentante des parents d'élèves (FCPE) du collège Les Saules privilégie, quant à elle, la dimension sociale du concept de citoyenneté, insistant sur le rapport à l'Autre et la notion fondamentale de solidarité, alors que le directeur adjoint du même établissement définit la citoyenneté dans un rapport à la Cité, rejoignant les mythes fondateurs de la démocratie athénienne.

Multi culturalité et cohésion sociale

La deuxième partie des entretiens que nous avons effectués a tourné autour de la question de la gestion de la multi culturalité au sein des collèges étudiés. Nous

avons, pour cela, laissé libre cours à la parole pour permettre aux participants de faire part de leurs expériences et des problèmes particuliers au contexte dans lequel ils exercent.

En tout premier lieu, il est important de noter que quasiment toutes les personnes interrogées ont éprouvé des difficultés à aborder la question de la multi culturalité. En effet, ces personnes ont exprimé un certain malaise devant les questions liées à l'origine culturelle ou à la religion. Un enseignant a expliqué ce malaise par le fait que « *le communautarisme est source de conflit, car se regrouper en communauté, c'est risquer de ne pas accepter l'autre dans sa différence* ».

Le collège Les Saules et le collège Stendhal ont deux expériences et approches différentes de la diversité.

Au collège Les Saules, tous les intervenants ont relevé la grande mixité des effectifs scolaires, caractérisés par une grande hétérogénéité aussi bien sur le plan socio-économique que sur le plan socioculturel. Ce constat a déclenché deux types de réactions : une réaction positive valorisant la mixité et soulignant la bonne entente entre les collégiens au sein des classes, et une réaction plus mitigée mettant en avant l'existence de groupes de jeunes formés sur la base de logiques identitaires : « *Dans les classes, ils sont culturellement mélangés; malgré tout, on constate qu'il y a des clans* », nous confie ainsi une enseignante avant de se raviser pour substituer au mot « clan », trop fort à son sens, le terme « groupe d'amis ».

D'autres témoignages, comme celui du CPE du collège des Saules, semblent confirmer l'existence de logiques de regroupement sur la base de l'origine culturelle : « *Il y a un radiateur où il y a un groupe de copines magrébines, le radiateur leur appartient* ».

Ces phénomènes de regroupements identitaires ne semblent cependant pas significatifs. En effet, les réseaux d'amitié au sein du collège semblent plus tenir d'une logique territoriale que d'une logique de regroupement communautaire classique. Ce phénomène est sans doute lié à la carte scolaire, l'établissement recoupant des zones géographiques très diversifiées. Ainsi, le sentiment d'appartenance relève plus d'une logique territoriale fondée sur des différences socio-économiques que d'une logique identitaire basée sur la spécificité culturelle, ethnique ou religieuse. A titre d'exemple, les élèves provenant de la commune rurale et périurbaine d'Herbeys représentent un public de collégiens plus aisés dont les amitiés ont été favorisées par le partage d'activités ou d'espaces collectifs au sein de la commune (club de football, école primaire unique, etc.). Cependant, d'après le proviseur adjoint du collège Les Saules, les changements de la carte scolaire pourraient contribuer à modifier ces équilibres. Le collège Les Saules, qui

continue de jouir d'une assez bonne réputation malgré son implantation dans la zone urbaine sensible de La Villeneuve, semble en effet attirer un nouveau public, venu du collège même de la Villeneuve, tout près, et à la recherche d'un établissement scolaire qui ne rencontre pas de problèmes particulier.

Le collège Stendhal, quant à lui, présente des caractéristiques différentes. Il est situé au centre ville, et sa carte scolaire touche des quartiers socialement aisés, mis à part le quartier dit de la rue de l'Alma, majoritairement composé d'habitats à loyer modéré et regroupant une population beaucoup moins favorisée. Le CPE du collège Stendhal considère que la diversité existante au sein du collège relève notamment de ces différences socio-économiques qui, cependant, ne semblent pas structurer les relations entre collégiens. Sur le plan culturel et religieux, il n'existe pas non plus de problèmes spécifiques, si ce n'est quelques incidents ponctuels liés au regain de violence à Gaza. Mais ces incidents restent d'autant plus limités que l'établissement réagit vite et fortement.

Par ailleurs, de par le fait même que le collège Stendhal est un collège du centre ville reliant tous les quartiers, on ne note pas vraiment de logique de quartier ou de ghetto.

Sur un plan analytique, nous pouvons rapprocher ces différentes réflexions sur la gestion de la multi culturalité à celles recueillies auparavant sur le thème de la citoyenneté. Nous retrouvons ici, en effet, une dimension fondamentale de la conception de la citoyenneté française.

Depuis la Révolution, la Nation est définie comme une sorte de fiction politique composée de citoyens libres et égaux. Ce principe semble d'ailleurs être au centre de tous les débats. La volonté de créer une nation Une et indivisible a conduit à l'exacerbation de cette valeur au sein du triptyque Républicain. Une ambiguïté conceptuelle s'est cependant développée sur le long terme concernant les deux conceptions traditionnelles de l'égalité. Ainsi, l'égalité de droit, telle qu'elle est proclamée par tous les textes fondateurs de notre république, semble se confondre désormais avec une forme complexe d'égalité de fait entre citoyens. Pour être unis, il faut former un même corps où tous les individus doivent répondre à des caractéristiques similaires (parler français, par exemple...). Ce corps social devant être homogène, il est donc plus confortable de relever les ressemblances que les dissemblances entre les acteurs sociaux. Or, les groupes et communautés particulières peuvent rentrer en conflit avec l'unité généralisée.

A la lumière de ces éléments historiques, nous pouvons mieux comprendre le malaise qui a parfois saisi, devant nos questions, les acteurs du monde éducatif, et ceci d'autant plus que l'école a toujours été l'instrument véhiculaire de cette

conception de la Nation. Il est d'ailleurs tout à fait frappant et significatif de noter à quel point les propos tenus par les personnes rencontrées convergeaient vers une approche commune de la multi culturalité fidèle à celle transmise dans les anciennes écoles normales. Ceci est d'autant plus flagrant lorsqu'elles abordent la question des religions. Le proviseur du collège Les Saules nous a ainsi fait part, dès le début de l'entretien, de l'importance que revêt pour lui la laïcité, en tant que non croyant. Or, son discours à ce sujet n'était pas sans faire écho aux ambiguïtés historiques liées à la construction d'une laïcité fondée sur l'anticléricisme. Ce qui est tout à fait intéressant et symptomatique, au final, c'est de voir que le débat national sur la question du port du voile n'a quasiment jamais été abordé lors des entretiens. L'application des prescriptions légales sur cette question ne semble, d'ailleurs, poser aucun problème dans les faits.

Initiatives pour l'éducation à la citoyenneté

Comme évoqué plus haut dans ce rapport, les collèges sur lesquels porte cette étude ont mis en place l'éducation à la citoyenneté de deux manières. Une première approche consiste à concevoir et réaliser des projets concrets autour de la question de la citoyenneté. Une deuxième façon d'aborder les notions relatives à la citoyenneté est de mettre en place, dans différents cours, un cadre de réflexion et des activités adaptées à la matière enseignée.

On assiste ainsi, au collège Les Saules et concernant la première approche mentionnée, à la mise en place d'un projet de formation des élèves à la médiation. Ce projet, conçu en vue d'une meilleure gestion des conflits impliquant les collégiens eux-mêmes est né, il y a deux ans environ, d'une collaboration avec *Amélie*, une association locale. L'idée centrale était donc de créer une culture de la médiation dans le cadre de la vie scolaire et de développer, par là même, une culture de la citoyenneté dans une autogestion des différends. Cette pratique permet en effet de développer le sens des responsabilités, de la justice et des valeurs citoyennes en général. Cependant, les conflits importants sont évidemment pris en charge par le personnel éducatif.

Dans le même esprit, le collège Les Saules organise aussi la semaine de la citoyenneté qui se déroule, normalement, dans le cours de la deuxième semaine d'octobre. Dans le cadre de cet événement, les élèves sont invités à élire les médiateurs et les délégués de classe. Cette semaine est ainsi consacrée à l'apprentissage de l'exercice de la citoyenneté : le cérémonial de vote, dans cette campagne électorale mobilisant tout le collège, est scrupuleusement respecté. Tout

est fait ici pour redonner du sens à l'exercice de la démocratie et à l'importance des choix et comportements citoyens. Les délégués élus participent véritablement à l'organisation générale de la vie de l'établissement, et la présence de collégiens au Conseil d'administration est très bien perçue par les adultes qui restent conscients, cependant, des limites de ce type d'initiative. En effet, les collégiens qui s'engagent sont souvent les mêmes d'une année à l'autre et ont, la plupart du temps, une culture politique héritée de leurs parents (syndicalisme, par exemple...).

Dans le cas du collège Stendhal, les enseignants et les membres de la direction du collège développent, aussi, différentes activités pour la formation à la citoyenneté. Ces activités sont adaptées à l'âge des élèves. En 5^{ème}, par exemple, les activités proposées tournent surtout autour de la question du « vivre ensemble ». Ainsi, les sorties à vélo organisées avec des agents de police ont pour but de sensibiliser les élèves à l'importance du respect des règles par le biais du respect du code de la route. En 4^{ème}, les élèves travaillent autour de la thématique du choix en tant qu'élément important pouvant conditionner leur vie. Une dynamique artistique est mise en place dans ce cadre pour permettre aux collégiens de s'exprimer, par exemple, à travers la réalisation de court-métrages. Enfin, les élèves de 3^{ème} travaillent sur la question de l'orientation professionnelle.

Dans les deux collèges, les professeurs d'Histoire/Géographie sont chargés de l'éducation civique et réservent une partie de leur cour à l'explication du fonctionnement de la société française et de ses Institutions.

Par ailleurs, il nous semble important de mettre en avant les initiatives personnelles des enseignants qui accordent une place, dans le cadre de leurs cours, à l'éducation à la citoyenneté. Ainsi, au collège Les Saules, le professeur d'arts plastiques travaille avec ses élèves sur la question de la singularité et de l'individualité comme aspect central de la citoyenneté. Par ce moyen, il tente de mettre en perspective, d'une part, l'importance de la conscience personnelle face aux choix que chacun a à effectuer et, d'autre part, la richesse de la multi culturalité et de la diversité sociale dans la formation artistique et dans la vie en général.

Au collège Stendhal, le professeur d'Histoire/Géographie destine une partie de son cours au développement d'une conscience citoyenne chez ses élèves. Pour ce faire, cette enseignante stimule la réflexion et met en place des activités pédagogiques tournant autour de la problématique des clivages socio-économiques. Dans ce contexte, elle essaie d'impliquer les élèves dans des actions de solidarité comme, par exemple, l'organisation de collectes en faveur de personnes issues de pays moins favorisés. De même, elle organise des sorties dans les musées pour faire découvrir à ses élèves d'autres cultures.

Autres problématiques

Aussi bien dans un collège que dans l'autre, l'un des principaux problèmes est, d'après les enseignants, l'absentéisme qui a de sérieuses conséquences sur l'échec scolaire. L'échec scolaire constitue d'ailleurs, aujourd'hui, une des préoccupations majeures du système éducatif que 160 000 jeunes quittent chaque année sans aucune qualification. Il va sans dire que cet état de fait n'est pas sans effet sur l'impact de l'éducation à la citoyenneté, qui risque d'être mise en échec par cet absentéisme.

Un autre problème important soulevé par les enseignants renvoie au fait que, parfois, selon les milieux socioculturels, les valeurs transmises dans le cercle de la famille diffèrent de celles véhiculées par le système scolaire.

Conclusion générale

Aujourd'hui, la réflexion menée sur l'efficacité du système scolaire semble souvent prise dans un paradoxe inconciliable. D'un côté, le débat semble exprimer le regret des temps bénis du « sens unique », où vocation éducative des enseignements et valorisation des valeurs citoyennes convergeaient vers la réussite conjointe de l'institution et de ceux dont elle œuvre à la socialisation. De l'autre, la hantise de « l'impasse », dans une réalité où les multiples références identitaires remettent en question l'identité et la cohérence mêmes de l'école, alimente trop souvent les craintes face à un système gérant difficilement les différences. Ces deux cas de figures, qui résument les deux axes contradictoires d'un discours partagé entre l'idéal républicain de la pensée unique et une réalité contemporaine travaillée par la diversité socioculturelle, sont, bien sûr, trop « codifiés » pour être fidèles à une quelconque réalité. L'école que les jeunes nous donnent à voir et qui semble vouloir s'adapter à eux en leur empruntant leurs traits, vit apparemment une inflation de sens qui peut être aisément assimilée à son contraire : la perte de sens. Le sentiment que la mutation est subie par tous sans jamais être induite par soi illustre le délitement des sens classiquement attachés à la vocation scolaire et leur graduelle transformation selon des dynamiques encore en gestation. Pour les collégiens que nous avons interrogés comme pour les autres, outre le fait d'être le lieu d'une économie fragile des rapports citoyens, l'école est aujourd'hui le théâtre d'un foisonnement d'expériences oscillant entre repli identitaire et accueil de la diversité.

Bibliographie

- Armand, A., Gille, B., et al. (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale.
- Bonnemaison, G. (1983). *Commission des maires sur la sécurité (France). Face à la délinquance : prévention, répression, solidarité* : Rapport au Premier ministre. Paris : La Documentation française.
- Bonnemaison, G. (1983). *Face à la délinquance, prévention, répression, solidarité*, Rapport de la Commission des maires sur la sécurité. Paris : La Documentation Française.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Colin.
- Castel, R. (2007). *La discrimination négative. Citoyens ou indigènes*. Paris : Seuil.
- Chauveau, G. (2002). *Comment réussir en ZEP*. Retz, pp.206.
- Commissions française et marocaine pour l'UNESCO (2003). *Apprendre à vivre ensemble : quelle éducation pour quelle citoyenneté?*. Rabat : Commissions française et marocaine pour l'UNESCO.
- Dubedout, H. (1983). *Ensemble, refaire la ville*, coll. "Les rapports officiels". Paris: La Documentation française.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : le Seuil.
- Dubet F. (2002). *Le Déclin de l'Institution*. Paris: Le Seuil.
- Durut-Bellat, M., et Keiffer, A. (2000). *Sur la démocratisation de l'enseignement supérieur*. INED.
- Léon, J.-M. (1983). *Violences et délinquances chez les jeunes*. Rapport au directeur des lycées, Paris : Ministère de l'Education nationale.
- Marcou, J., et Burdy, J.P. (1995). *CEMOTI*, n° 19.
- Maurin, E. (2004). *Le ghetto français*. Paris : Seuil.
- Nietzsche, F. (1971). *Œuvres philosophique, complètes, VII*. Paris : Gallimard.
- Payet, J.-P. (2002). Ségrégation scolaire : état des lieux, perspectives d'action, in *Projet éducatif local, Les cahiers du DSU*, N°36.
- Peyrefitte, A. (1977). *Réponses à la violence*. Paris : Presses Pocket (2 vol).
- Schnapper, D. (1994). *La communauté des citoyens, sur l'idée moderne de Nation*. Paris : Gallimard, NRF Essais.

Schnapper, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Paris : Gallimard.

Schwartz, B. (1981). *L'insertion des jeunes en difficulté* : Rapport au premier ministre. Paris : La Documentation française.

Van Zanten, A. (2007). « Ségrégations scolaires et inégalités », in *Politiques éducatives locales : un puzzle en construction*, Les cahiers du DSU, N°46, 2007.

Chapitre 6

Repenser la diversité en Italie: De l'intégration scolaire à l'éducation interculturelle

Michele Brunelli et Stefania Gandolfi

Chaire Unesco Droits de l'Homme et Ethique
de la Coopération Internationale, Université de Bergame

Silvana Mosca et Fiorella Casciato

Ministère de l'Instruction, de l'Université et de la Recherche, Rome

1. D'une tradition de l'émigration à une expérience de l'immigration

L'Italie n'a pas échappé aux importants flux migratoires qui ont traversé l'Europe du XX^{ème} siècle, provoquant de profondes mutations sociales. Ainsi, alors même qu'ils étaient d'importants pays d'émigration, certains pays européens, surtout les pays du sud de l'Union Européenne, sont devenus très rapidement, dès les années 1970 et plus particulièrement dans les années 1990, des pays d'immigration. Ce phénomène a produit certains déséquilibres dans des sociétés qui ne s'étaient pas préparées à faire face à de tels flux migratoires et ont dû s'adapter rapidement à une transformation aussi soudaine qu'importante de leur configuration sociodémographique et socioculturelle. La nouvelle configuration socioculturelle liée aux migrations a ainsi amené les sociétés européennes, confrontées à une diversité de cultures qui sont autant de visions du monde, de langues, de système de valeurs et de croyances à fédérer, à se poser la question du « vivre ensemble », d'une redéfinition de la citoyenneté et à réfléchir aux moyens de parvenir à une cohésion sociale dans cette diversité.

L'Italie, traditionnel pays d'émigration, a ainsi fait récemment l'expérience nouvelle de l'immigration. En effet, l'Italie a toujours été, historiquement, confrontée à la question des diversités régionales et, surtout, à une importante disparité entre le Nord et le Sud du pays, disparité qui a eu pour effet, entre autre, une très forte émigration externe (vers l'étranger) et interne (du Sud vers le Nord). Or, depuis quelques décennies, l'Italie est surtout traversée par des flux migratoires internationaux qui ont fait d'elle une terre d'accueil. Cette réalité ne manque pas, dès lors, de mettre le pays au défi d'interroger l'importante question de l'identité nationale et le concept même de citoyenneté.

Le processus de transformation que connaît le pays s'est de plus fait rapidement et est aussi bien lié aux dynamiques actuelles de mondialisation et à la conjoncture géopolitique internationale qu'à la spécificité du contexte national et historique italien. En effet, aussi bien sa position géographique et ses multiples ouvertures sur la mer qui sont aussi, d'ailleurs, à l'origine de fréquents flux migratoires clandestins, que ses lois en matière d'immigration et celles, surtout, érigées dans les années 1980 et 1990, ont fait de l'Italie l'un des pays européens à plus fort taux

d'immigration. Mais la situation en Italie est d'autant plus complexe que les importants flux migratoires sont, de surcroît, caractérisés par une forte hétérogénéité qui fait la particularité de l'expérience italienne.

Nous sommes ainsi face à une société marquée par une importante et croissante mobilité, aussi bien sur le plan physique et géographique lié aux flux migratoires, qu'au niveau virtuel et immatériel lié à la circulation des idées et des valeurs, vu la multiplicité des cultures en présence ; une société entraînée dans un devenir en transformation rapide et dont le défi à relever réside dans la nécessité d'appréhender désormais le changement non plus comme une menace à un équilibre interne et à une cohésion sociale perçue jusque-là comme une donnée absolue, mais plutôt comme une nouvelle configuration socioculturelle à prendre en considération pour une nouvelle approche et une nouvelle définition de l'identité et de la citoyenneté.

Aujourd'hui, ces flux migratoires obligent donc le pays à se mesurer à deux facteurs socio-historiques incontournables dans la question qui nous intéresse, à savoir :

- La présence de plus en plus substantielle de migrants.
- La pluralité culturelle, devenue constitutive de la réalité sociale elle-même.

L'Italie se voit ainsi obligée de s'interroger sur sa nouvelle identité multiculturelle et de commencer à appréhender les nouvelles questions des *droits à la diversité culturelle, linguistique, religieuse*. Le grand défi lancé au pays consiste surtout à reconnaître aux migrants un statut de « citoyens » et à redéfinir, par conséquent, le concept de citoyenneté dans un contexte contemporain caractérisé par de profonds bouleversements sociaux et culturels, aussi bien au niveau national qu'international. En d'autres termes, la société italienne a été obligée de se pencher sur la question de la diversité, et ceci en tenant compte de ses manifestations les plus variées. Cette diversité est en effet devenue une composante essentielle de son identité et se doit donc d'être approchée comme telle, non seulement au niveau local, où les diversités étaient et sont encore liées aux régions, à savoir le Nord et le Sud du pays, etc., mais aussi au niveau trans-local, c'est-à-dire dans un contexte où les diversités relèvent d'une multiplicité d'appartenances liée aux mobilités migratoires internationales et transnationales.

Or, si ces profonds changements qui ont marqué la société italienne se sont produits sur une période relativement brève, ils se sont, de plus et par conséquent, produits dans un contexte socioculturel mal préparé et généralement inadapté à la gestion d'un tel phénomène. D'ailleurs, la diversification culturelle et les questions liées aux flux migratoires ont été surtout, dans un premier temps, vues comme des phénomènes « émergents » passagers. Cette conception représente un danger

certain en ceci qu'elle risque de retarder et compromettre la nécessaire gestion de cette nouvelle réalité en relativisant l'importance d'une mutation sociétale abordée comme un simple événement temporaire et réversible. Or, cette tendance existe toujours, en particulier dans les domaines de la formation et de l'éducation et bien que, paradoxalement, les premières lois relatives à une approche interculturelle aient été proposées dans ce cadre-là, ce qui montre qu'il y a malgré tout conscience de la nécessité d'une telle approche dans la société italienne actuelle. En effet, on voit se dessiner une nouvelle tendance où ces réalités sont appréhendées comme des réalités sociales contemporaines à intégrer dans la gestion ordinaire des services sociaux et culturels et dans la politique des institutions. Dans ce cadre, l'importance et l'impact de l'éducation et des choix en matière de politiques éducatives sont considérables. Le système éducatif italien s'est ainsi beaucoup interrogé sur les changements sociodémographiques actuels afin d'élaborer des instruments théoriques et d'envisager des moyens d'action adaptés à cette nouvelle situation.

Un autre danger réside dans les représentations sociales qui touchent les migrants et qui sont fortement conditionnées par les flux migratoires clandestins et les liens directs ou indirects établis entre clandestinité et criminalité. L'inconscient collectif est ainsi chargé d'idées préconçues et de préjugés dont la teneur ne saurait être vraie que pour une petite minorité de migrants. Dans ce cadre, le système éducatif national, conscient de son rôle capital dans la promotion et la valorisation de la diversité socioculturelle, a depuis longtemps élaboré plusieurs décrets et lois relatifs aux problématiques de la diversité culturelle et de l'éducation interculturelle. Le système éducatif national s'est ainsi organisé à différents niveaux pour soutenir une réforme des offres d'éducation et de formation dans le but d'entretenir une cohérence avec les changements sociaux et culturels qui traversent et caractérisent aujourd'hui la société italienne.

Par ailleurs, d'autres acteurs sociaux interviennent aussi dans la même perspective. En effet, l'implication de la société civile et d'associations bénévoles, souvent œuvres d'organisations religieuses encourageant le volontariat, a un impact non négligeable dans ce domaine, leur action même les amenant à se confronter aux problématiques de la diversité et de la cohésion sociale et contribuant à développer les interrelations entre éducation formelle et informelle. Pourtant, si les interrelations entre institutions et acteurs sociaux parviennent à tisser un réseau de coopération, les résultats restent encore faibles au niveau territorial. L'un des plus grands défis à relever par la société italienne est donc celui de la promotion et du développement de réseaux de coopération entre les institutions et les forces de la société civile en vue de créer une synergie dont la nécessité s'impose surtout dans le domaine de l'éducation des citoyens.

Dans ce contexte, il est intéressant de souligner le rôle de la société civile dans la mobilité migratoire, ainsi que le rôle des migrants en tant qu'acteurs nationaux et transnationaux présents dans l'entrepreneuriat, la vie associative et la société civile. Au-delà du milieu des entreprises, c'est d'ailleurs surtout dans le domaine éducatif que les migrants s'organisent le plus, proposant des activités spécifiques dont, entre autre, l'enseignement des langues, la sensibilisation aux cultures d'origine, l'éducation religieuse, autant de disciplines que les institutions devraient prendre en compte.

Pour ce qui est des interrelations entre l'éducation, la diversité et la cohésion sociale, il ne s'agit d'ailleurs pas seulement de développer des réseaux, néanmoins nécessaires bien sûr, entre les différents acteurs sociaux et les acteurs institutionnels au niveau local, mais de développer aussi des réseaux d'échange au niveau international, dans une vision européenne et même euro-méditerranéenne. Ces réseaux, indispensables, devraient permettre aux jeunes terres d'immigration comme l'Italie de partager leur expérience et de la confronter à celle de pays ayant une histoire de l'immigration plus ancienne.

Ainsi, la révision et la réinterprétation du concept et des pratiques de « citoyenneté » dans des contextes multiculturels et interculturels relèvent, en fait, de défis aussi bien nationaux qu'internationaux. La problématique ne touche en effet pas que l'Italie, comme nous l'avons précisé en début de cette introduction. De fait, la mobilité migratoire est une réalité qui s'accomplit à la fois « dans et entre » plusieurs contextes locaux, nationaux et transnationaux où il devient urgent de développer la réflexion autour des questions du droit à la diversité et de l'éducation interculturelle, de l'éducation à la citoyenneté dans des contextes pluriculturels qui doivent concilier identité et diversité, des réformes éducatives intégrant ces nouvelles données culturelles et linguistiques liées aux migrations par l'enseignement ou, du moins, la valorisation des langues et la sensibilisation aux cultures d'origine des migrants dans les écoles européennes. Ces nouvelles données culturelles composent en effet le nouveau visage, complexe, de la société contemporaine. Aussi, les effets de la mobilité migratoire ne relèvent pas de simples interactions quotidiennes entre des individus ou communautés de langues et cultures différentes et des institutions éducatives et sociales ayant, entre autre, un rôle d'intégration, de soutien, d'insertion. Ils renvoient surtout à la nécessité d'une redéfinition continue des instruments et des stratégies d'action et, par là même, d'une approche méthodologique tendant à la reconnaissance des droits culturels et linguistiques des nouveaux citoyens qui font désormais partie intégrante de la société. Les domaines de l'éducation et de la formation sont donc les premiers concernés par le défi de la diversité et de l'élaboration d'une pédagogie interculturelle capable d'accompagner les écoles et les espaces de formation dans leur expérience, en engageant la société entière.

2. Les défis posés à l'éducation

Ainsi, l'Italie est aujourd'hui traversée de flux migratoires aussi conséquents quantitativement que composites. Ces migrations, aussi importantes qu'hétéroclites, n'ont pas manqué d'ébranler les piliers fondamentaux d'une société qui doit donc se redéfinir et réadapter ses structures pour intégrer ces nouvelles données. Parmi ces piliers, l'un des plus importants est le système éducatif qui, bien entendu, sera parmi les premiers à être sollicité et remis en question. Cependant, si toutes les enquêtes menées sur le sujet, qu'il s'agisse d'enquêtes sur le terrain, d'études sociologiques, sociales, scientifiques ou statistiques, tendent à montrer que ces sociétés multiculturelles qui ont connu une transformation rapide de leurs composantes socioculturelles se sont penchées avec sérieux sur les questions fondamentales de la diversité, de la cohabitation et d'une redéfinition de la citoyenneté dans la diversité, elles relèvent aussi l'insuffisance des réponses apportées à un phénomène encore nouveau, qui fut aussi soudain qu'important. L'Italie ne fait pas exception. Et si, comme dit dans l'introduction, elle a eu tendance à réduire cette nouvelle réalité à un phénomène transitoire, elle se doit de l'approcher aujourd'hui comme une mutation profonde soulevant des questions fondamentales qu'on ne peut occulter sans risquer de créer et nourrir des déséquilibres compromettant la paix sociale.

La diversité aujourd'hui constitutive du nouveau paysage socioculturel pose en effet divers problèmes :

1. La diversité culturelle liée aux migrations représente ainsi un premier défi lancé à la citoyenneté qu'il s'agit de redéfinir pour la construction d'une nouvelle identité nationale intégrant cet aspect multiculturel. Quelles approches adopter et quels moyens mobiliser, dès lors, pour élaborer cette nouvelle conception du citoyen et contribuer, ce faisant, à créer, consolider et maintenir une cohésion sociale dans un tel contexte multiculturel et dans le respect des différences ?
2. L'adaptation et la restructuration du système éducatif constituent un deuxième défi essentiel dont dépend grandement, d'ailleurs, le succès du premier. En effet, l'école a dû accueillir, surtout au niveau primaire, un nombre très important d'enfants issus de l'immigration et de toutes origines. Des réformes importantes du système éducatif s'avèrent dès lors nécessaires pour l'intégration de ces enfants dont la multiplicité des origines pose aussi, évidemment, la question d'une nouvelle approche interculturelle de l'éducation. Cette nouvelle configuration oblige donc l'école à revoir ses structures, son approche pédagogique, son curriculum et à se doter de moyens

nouveaux pour l'intégration scolaire des élèves d'origine étrangère, intégration qui passe par la sensibilisation des jeunes à la diversité et au droit à la différence, dans la perspective d'une nouvelle éducation à la citoyenneté garante de la cohésion sociale. Dans cette optique, il s'agit d'éviter le piège d'une approche assimilationniste pour adopter une approche véritablement intégrative où l'identité citoyenne ne serait plus simplement réduite à la conformité à un système normatif dominant.

3. Cependant, l'éducation interculturelle ne doit pas se limiter au cadre scolaire mais viser la société dans son ensemble pour lutter contre les représentations négatives évoquées précédemment, représentations véhiculant sur les migrants des préjugés générateurs de discriminations. Une véritable éducation citoyenne doit ainsi se faire dans une perspective globale.

Il se pose en effet, ici, un problème philosophique qui constitue le nœud de la problématique de l'interculturel : il ne s'agit pas, en effet, de se contenter de demander à l'école d'assurer l'intégration scolaire des élèves d'origine étrangère, mais d'avoir une vision plus large de l'éducation interculturelle, au niveau de la société dans son ensemble. Les questions de la diversité et de la citoyenneté requièrent de fait un travail de sensibilisation et d'éducation à entreprendre aussi bien au niveau des autochtones, des étrangers et des parents d'élèves, que des représentants de l'éducation informelle.

Quelles sont les réponses concrètement apportées à ces questions ? Quelles initiatives et quels moyens pédagogiques et didactiques a-t-on mis en place ? Quelles sont les réformes initiées au niveau des curricula et de la formation des enseignants ? Quels réseaux a-t-on tissé au niveau de la société civile pour cette nouvelle éducation à la citoyenneté ? Ces initiatives répondent-elles à des besoins réels ?

Cette enquête tente ainsi d'apporter des éléments de réponse en synthétisant et mettant en exergue les problématiques et les obstacles auxquels sont confrontés aussi bien l'école que les étudiants, étrangers ou pas, tous étant appelés à se réaliser en tant qu'acteurs sociaux, que citoyens investis de droits et de devoirs. Ces problématiques s'expriment donc et doivent d'abord se résoudre au sein de l'école en tant qu'espace essentiel premier de formation et d'éducation à la fois pour les jeunes et pour la famille, autre pilier fondamental de l'éducation. Il s'agit donc aussi de voir dans quelle mesure les initiatives prises par les enseignants et les chefs d'établissements scolaires répondent véritablement aux besoins des jeunes et relèvent d'une réelle vision à long terme.

3. Le contexte multiculturel de la ville de Turin¹

D'après les données de Caritas, l'Italie compte aujourd'hui plus de trois millions d'immigrés réguliers sur son territoire. Par ailleurs, on estime à environ 600 à 800 mille personnes le nombre des sans-papiers. La totalité des migrants représente environ 6% de la population totale et se distribue sur l'ensemble du territoire, bien qu'on enregistre une plus grande concentration dans le nord du pays. Par ailleurs, à partir de l'année 2002 et suite donc à l'opération de régularisations, beaucoup de migrants ont été rejoints par leurs familles, ce qui a provoqué une augmentation conséquente du nombre d'enfants mineurs qui s'élevait, en 2006, à 665.626 personnes, soit 80.000 enfants de plus que l'année précédente. Ces jeunes mineurs représentent 22,6% du total de la population étrangère en Italie, et leur importance n'est pas sans incidence sur le système éducatif.

Les pays de provenance des migrants sont multiples : un tiers d'entre eux vient de Roumanie, d'Albanie et du Maroc. Cinq migrants sur 10 sont européens (il s'agit surtout d'européens de l'Est, qui représentent 31% du total des migrants), 2 sur 10 sont africains (26%), 2 sur 10 sont asiatiques (20%) et 1 sur 10 est américain (10%). Pour ce qui est des confessions, 49,1% des immigrés sont chrétiens. Ils sont suivis par les musulmans qui comptent un million de personnes et représentent 33,2% des migrants. Il s'agit, par ailleurs, d'une population jeune : 70% des migrants ont entre 15 et 44 ans, tandis que seulement 30% des italiens se situent dans cette classe d'âge.

Cette étude se penche sur le cas particulier de Turin, grande ville du Nord de l'Italie, située dans le Piémont. L'exemple de cette ville, qui a une histoire de l'immigration caractéristique des sociétés européennes contemporaines, nous a en effet semblé représentatif et intéressant à analyser dans la problématique qui nous intéresse. Nous nous pencherons ainsi sur la configuration socioculturelle de cette ville, ainsi que sur les instruments pédagogiques élaborés et les actions menées pour l'intégration scolaire d'enfants et de jeunes d'origine étrangère.

Turin compte 908 000 habitants dont 11,4% sont d'origine étrangère. Par ailleurs, le flux migratoire accuse une augmentation de 11% par année. Cette ville exerce une certaine attraction sur la main-d'œuvre, principalement composée d'immigrés, et ceci pour plusieurs raisons : outre le fait qu'elle est marquée par une forte industrialisation, Turin a aussi su développer diverses activités socio-

¹ Les données concernant les étudiants de citoyenneté non italienne à Turin et province proviennent du Bureau des Ecoles de la Province de Turin (Ufficio Scolastico Provinciale) et du Bureau pour l'Insertion des Etudiants Etrangers de Turin (UTS - Inserimento Allievi Stranieri di Torino). Ces données comprennent aussi les étudiants des écoles du soir.

économiques à moindre échelle et jouit, surtout, d'une politique et de structures d'accueil attrayantes. La composante étrangère se reflète dans tous les domaines de la société et a, bien sûr, un impact considérable sur le système éducatif qui, durant l'année scolaire 2008-09, accueillait dans ses structures, au niveau primaire, les 10% d'une population étrangère s'élevant à 115 000 personnes.²

Durant ces dernières années, la proportion des étudiants d'origine étrangère a considérablement augmenté, et ceci à tous les niveaux scolaires.³ En effet, cette proportion est passée de 25% en 1999 à 32% en 2004. La hausse la plus importante a été enregistrée en 2007-2008 au niveau de l'école primaire qui accusait une augmentation de 11%, tandis que le 2^{ème} degré de l'école secondaire enregistrait une hausse d'à peine 7,6%. Concernant les quatre niveaux scolaires qui font l'objet de cette étude, à savoir les niveaux maternel, primaire et supérieur de 1^{er} et de 2^{ème} degré, le pourcentage d'étudiants étrangers dans la ville de Turin s'élevait à 9,6% pour l'année académique 2007/2008, pourcentage qui, en terme de valeurs absolus, correspond à 27.560 étudiants, soit à une hausse de 1% par rapport à l'année scolaire précédente.

Tableau 1
Pourcentage des élèves étrangers dans les écoles de Turin
pour les périodes 2006/2007 – 2007/2008

Type d'école	Année scolaire	
	2006/07	2007/08
Ecole maternelle	77,63%	8,56%
Ecole primaire	9,97%	11,15%
Secondaire 1 ^{er} degré	9,25%	10,80%
Secondaire 2 ^{ème} degré	6,90%	7,56%
Total	8,55%	9,59%

Source : AA.VV., 2008, Osservatorio Interistituzionale sugli Stranieri in Provincia di Torino, Rapporto 2007, Turin 2007.

² D'après les données officielles et nos élaborations statistiques, le nombre des immigrés à Turin se montait, en 2008, à environ 115.000 personnes, dont 10% fréquentaient l'école primaire. Il s'agit donc désormais de flux migratoires impliquant souvent l'ensemble de la structure familiale, et non plus un type d'immigration concernant le seul individu, comme avant.

³ Pour toutes les données et les statistiques suivantes, voir : AA.VV., 2008, *Osservatorio Interistituzionale sugli Stranieri in Provincia di Torino, Rapporto 2007*, Città di Torino, Torino.

La donnée la plus percutante, en ceci qu'elle donne une idée précise du poids progressif des étudiants étrangers dans les écoles de la ville, est celle des nouveaux inscrits : les étudiants étrangers constituent en effet 49,9% des nouveaux étudiants. Parmi eux, les plus représentés sont les étudiants roumains (11.000 environ), suivis par les marocains (4.500), les albanais (1.800), les péruviens (1.300) et les chinois (1.000). Durant l'année 2008-2009, le pourcentage des étudiants étrangers se montait, dans la plupart des écoles concernées par notre enquête, à 20%. Dans le cadre des cours du soir, ce pourcentage est encore plus élevé. Par ailleurs, environ 10% à 15% des étrangers sont en Italie depuis un an au plus et fréquentent une école italienne pour la première fois. En effet, la deuxième génération de migrants constitue en général 10% de la population scolaire et, dans certains établissements, ce taux peut atteindre jusqu'à 15%. Par ailleurs et pour mettre en exergue le caractère hétérogène de la population d'origine étrangère, nous avons pu enregistrer environ 25 nationalités différentes dans l'une des écoles où nous avons enquêté, et 29 à 30 nationalités dans les écoles du soir. L'école maternelle, quant à elle, accuse une hausse exponentielle (69,4%). Ces éléments donnent une idée de l'importante augmentation de la population étrangère qui, donc, recourt de plus en plus aux structures éducatives et sociales, d'autant plus que le taux de natalité en Italie est particulièrement élevé dans les familles d'origine étrangère. Partant de ces constatations, il apparaît donc nécessaire et urgent d'envisager de nouvelles politiques sociales aptes à accueillir ces nouveaux citoyens et à assumer cette nouvelle configuration du paysage social.

4. La politique d'intégration scolaire

La région du Piémont et la Division des Services Educatifs de la ville de Turin ont ainsi dégagé, pour faire face aux exigences liées à cette importante représentation d'étudiants étrangers, un budget destiné au financement des écoles. Il s'agit de financements spécifiquement destinés à «l'intégration des étudiants étrangers». Ces financements sont octroyés sur la base du pourcentage d'étudiants étrangers enregistrés dans chaque école. Ceux provenant de la ville de Turin sont plus spécifiquement octroyés à « la médiation et l'accueil » des étudiants.⁴

⁴ En 2007, au niveau régional, les écoles enregistrant plus de 5% d'étudiants étrangers ont pu bénéficier d'un financement s'élevant à 1.021.514 € pour 39.381 étudiants étrangers sur un total de 317.514 étudiants. (C. Bonino, S. Cordero,⁶ 2008 : 333). Dans la seule ville de Turin, le montant des subventions a atteint 299.742 € pour 13.134 étudiants étrangers sur un total de 72.103 étudiants. Certains instituts ont aussi bénéficié de financements provenant d'institutions privées (banques) pour des projets de tutorat et d'enseignement de la langue italienne (Institut Avogadro).

Aussi, pour faire face aux nouvelles exigences de cette nouvelle configuration socioculturelle, la Région du Piémont et la ville de Turin ont mis en place une politique élaborée d'intégration scolaire qui s'articule autour de plusieurs activités et s'appuie sur une approche méthodologique plurielle intégrant :

1. Une approche institutionnelle, essentiellement fondée sur le document du Ministère de l'Éducation : *La voie italienne pour l'école interculturelle et l'intégration des élèves étrangers*, octobre 2007⁵ ;
2. Une approche interinstitutionnelle sur plusieurs niveaux (coordination des décisions centrales, intermédiaires et locales) et un partenariat local d'après la loi régionale et les modalités de *gouvernance* en cours de développement;
3. Une approche pédagogique bien étudiée et visant à :
 - (i) Développer les potentialités de chaque élève dans une perspective d'égalité des chances par-delà les différences culturelles;
 - (ii) Prévenir, dans une même perspective, l'exclusion scolaire et sociale;
 - (iii) Elaborer des contenus curriculaires et des méthodes d'enseignement tenant compte des diversités culturelles et linguistiques dans une approche interculturelle valorisant une pédagogie différentielle par petits groupes d'apprentissage et une flexibilité organisationnelle.
 - (iv) Concevoir une organisation sociale encourageant l'interaction entre les différentes cultures⁶ en vue de renforcer la cohésion sociale.

Les programmes élaborés et les activités et pratiques adoptées dans le cadre d'une politique d'intégration scolaire des élèves étrangers à Turin et dans le Piémont sont multiples, comme le montre le tableau ci-dessous :

⁵ Voir le document : www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf

⁶ Zagrebelsky, G., 2007, *Imparare democrazia*, Einaudi, Torino.

Tableau 2
Les activités d'intégration dans le Piémont et à Turin

Projet LITOS (<i>Lingua Torino Stranieri</i> - Langue Turin Etrangers) ⁷ .	Le projet s'intéresse aux enfants d'immigrés de première génération dans l'idée de mieux cerner la nouvelle configuration socioculturelle que dessineront les futures générations et d'analyser les comportements et les aspirations éducatives des parents à l'égard de leurs enfants. Les objets d'analyse sont donc les (futurs) élèves, les parents et les familles. Il s'agit d'une stratégie analytique de complémentarité qui se focalise <i>sur la maison et sur l'école</i> : « Ecole-Famille ». Le projet LITOS tente de cerner les besoins et motivations des familles. Concernant les enfants et dans cette même perspective, il tente d'analyser les discours métalinguistiques des élèves à travers, par exemple, la « recherche-jeu sur les langues des élèves ». C'est à partir de ce projet LITOS que le projet « Ecoles des Mamans » va se former (voir ci-après).
Projet « Benvenuta-Benvenuto » pour l'Accueil Interculturel et l'Education Linguistique	Ce projet part de la nécessité de cibler les besoins spécifiques des écoles de la région, en tenant compte de leur lieu d'implantation. Il vise à développer et à diffuser des expériences pédagogiques et des matériaux/instruments didactiques adaptés. La place de l'apprentissage de la langue italienne tient une place importante dans ce projet et dans la recherche pédagogique et didactique menée dans ce cadre. En effet, l'apprentissage de cette langue est capital aussi bien pour l'insertion sociale que pour l'intégration scolaire. Ainsi, le projet a prévu la réalisation d'un livre pour des élèves de 5 à 15 ans, livre destiné donc à l'enseignement et l'apprentissage des notions de base de la langue italienne. Le livre a été imprimé en 11 versions bilingues : italienne, albanaise, arabe, chinoise, française, grecque, anglaise, portugaise, roumaine, russe, espagnole, allemande. Il s'agit là d'un outil didactique à la fois simple et essentiel qui favorise un premier contact avec la langue italienne. Cet outil vient enrichir les travaux du Projet LITOS quant à l'éducation linguistique et vise à créer des espaces favorables à l'apprentissage des langues. Tel est aussi le cas du projet « Multilinguisme à l'école ».
Projet « Multilinguisme à l'école »	Ce projet adopte une approche pluriculturelle de l'éducation linguistique, partant du principe que la présence de plusieurs langues dans une même classe représente une opportunité de sensibilisation des jeunes et, plus généralement, de la société, à une réalité multilinguistique qui tend à dessiner, dans la diversité, une nouvelle identité commune, une nouvelle culture. Le projet propose ainsi, dans cette perspective, des cours portant sur

⁷ Il signifie aussi *pierre*, en langue latine, qui symbolise une base solide sur laquelle fonder de nouvelles approches à l'éducation linguistique, surtout dans un contexte scolaire multiculturel.

	quelques-unes des langues les plus parlées par les élèves d'origine étrangère.
Plurilinguisme intégré dans le système scolaire	Le projet du plurilinguisme intégré dans le système scolaire se développe sous la forme d'une valorisation/sensibilisation du/au plurilinguisme conférant une visibilité à d'autres langues et aux divers alphabets et valorisant l'importance des échanges linguistiques et le plurilinguisme au niveau individuel , chaque garçon/fille étranger/ère parlant au moins deux langues, à savoir sa langue maternelle et l'italien. Un plurilinguisme réel vient donc s'inscrire à l'école comme un projet d'éducation linguistique intégré.
Activités de formation continue des enseignants et des chefs d'établissements	Il s'agit d'une initiative qui s'adresse aux chefs d'établissements des écoles de Turin, ceux-ci jouant un rôle stratégique dans la coordination, la gestion et la prise de décision au sein du système scolaire local. Le projet prévoit des initiatives visant au développement professionnel et à la recherche-action dans le domaine de l'enseignement de l'Italien Langue Seconde pour les étrangers.
Collaboration école-famille	Cette collaboration est effectuée à partir d'un projet pilote, « Ecoles des Mamans », qui met en place des laboratoires dans les écoles, en particulier dans les écoles primaires. Ces structures créent des espaces de rencontre et de dialogue sensibilisant aux règles et méthodes appliquées dans les écoles italiennes dans la perspective du renforcement d'une conscience mère/citoyenne. Des travaux manuels destinés à construire du matériel utile à l'école fréquentée par leurs enfants visent ainsi à impliquer les mères et à les engager dans l'espace et le processus éducatifs. De même, l'apprentissage de la langue italienne parlée et écrite, ainsi que la valorisation des diverses langues et cultures en présence, tendent à favoriser une meilleure gestion de l'appartenance à une double culture et du « vivre ensemble ».
Collaboration Ville-Ecole	Cette collaboration s'effectue à travers le Centre Interculturel de Turin et a pour objectif de favoriser la cohésion de la société civile en offrant à tous les citoyens, autochtones ou immigrants, une opportunité de formation et de sensibilisation à la réalité interculturelle, des occasions de rencontres et de dialogue pour approfondir et confronter leurs idées sur des thèmes et des questions d'intérêt commun.

Ces actions relèvent d'une approche de l'intégration en constante évolution. En effet, ces projets reflètent les nouveaux besoins auxquels doivent répondre les politiques éducatives et sociales et contribuent à la redéfinition des orientations nationales dans ces domaines, créant une synergie telle qu'ils ont pu donner lieu à la naissance d'autres projets. Les projets nés à Turin et dans le Piémont ont ainsi joué un important rôle de précurseurs et ont inspiré de nouvelles politiques aussi bien sur le plan régional que national.

5. L'enquête de terrain

Objectifs

Les notions de « diversité culturelle », « éducation » et « cohésion sociale », dont la présente étude tente de cerner les modalités d'expression, les interrelations, les perceptions et leurs répercussions au niveau de l'identité chez les jeunes de 12 à 15 ans, constituent les mots clés de cette enquête sur la ville de Turin. Cette étude s'est donné les objectifs suivants :

- Rendre compte du vécu des jeunes et des représentations qu'ils se font, à l'épreuve donc de leurs expériences, pensées et croyances, des notions de « diversité culturelle » et de « citoyenneté », et ceci aussi bien au niveau de leur quotidien qu'au niveau de la vie scolaire.
- Saisir, à partir de ce vécu et de ces perceptions, les opinions des jeunes sur la question du « vivre ensemble », leurs craintes, leurs attentes...
- Analyser les contenus, les méthodes et les différentes approches éducatives (enseignement, apprentissage) qui conjuguent éducation citoyenne et éducation scolaire pour comprendre en quoi ils favorisent ou compromettent la cohésion sociale et la responsabilité commune.
- Analyser le rôle et la portée du système éducatif : s'agit-il de l'instrument le plus fonctionnel et le plus pertinent pour une éducation au droit à la diversité en tant que droit fondamental ?

Méthodologie

Nous avons eu recours à une approche qualitative qui s'appuie sur sept enquêtes réalisées dans deux collèges et cinq écoles secondaires choisies pour être parmi les

plus représentatives de l'hétérogénéité socioculturelle caractéristique de la ville de Turin. Parallèlement à ces enquêtes réalisées auprès des jeunes, cinq entretiens ont été menés avec des témoins privilégiés, à savoir des enseignants et directeurs d'écoles dont il s'agissait de cerner les points de vue, les perceptions et les représentations.

Les focus groups, hétérogènes, se veulent représentatifs des diversités socioculturelles et socio-économiques de la population scolaire et se composent d'étudiants italiens et d'étudiants issus de l'immigration et appartenant soit aux communautés les plus importantes (notamment les communautés roumaine, marocaine, chinoise, péruvienne, philippine), soit à d'autres groupes minoritaires.

Après le premier focus group, l'équipe a décidé d'en proposer un deuxième pour approfondir ces questions avec les étudiants et formateurs de deux écoles secondaires, décision qui s'est révélée très importante concernant les objectifs de la recherche puisque les entretiens nous ont permis de relever des différences importantes de vécu et de perceptions entre les chefs d'établissements, les enseignants et les étudiants. L'équipe a donc tenté de comprendre les causes de ces clivages et d'en identifier les origines.

Les récits des étudiants et des témoins privilégiés nous ont permis d'explorer, par-delà les textes, les programmes et les approches pédagogiques classiques, le curriculum caché qui permet de restituer les conceptions des élèves et des chefs d'établissements quant à la diversité et au rôle de l'école dans la cohésion sociale. Pendant les entretiens, qui ont été intégralement enregistrés et transcrits, nous avons aussi essayé d'observer les réactions, les comportements et les attitudes des étudiants.

L'échantillon des instituts et des élèves

L'échantillon de l'enquête porte sur sept écoles : le collège *Croce Morelli* et le collège *Bobbio*, l'Institut Professionnel *Giulio*, l'Institut Professionnel *Lagrange* pour les Services Commerciaux, le Tourisme et les Services Sociaux, l'Institut professionnel pour le Tourisme et le Commerce *Boselli*, le Lycée Scientifique *Cattaneo*, l'Institut Technique Industriel *Avogadro*.

Le Collège Croce Morelli accuse une hétérogénéité élevée au niveau de la population scolaire. En effet, 64% de ses étudiants, soit 500 environ, sont étrangers ou d'origine étrangère et proviennent de 36 pays différents. Les groupes les plus représentés sont originaires de l'Europe de l'Est, du Maghreb, de la Chine, de l'Amérique du Sud. L'extrême hétérogénéité de la population scolaire est aussi fortement présente à l'intérieur d'un même groupe d'origine. D'autres différences

manifestes, notamment entre garçons et filles et élèves habitant en milieu urbain ou en milieu rural, sont à noter.

La plupart des étudiants étrangers du *Croce Morelli* (60%) sont arrivés en Italie assez récemment et n'ont donc qu'une très jeune et partielle expérience de l'école, tandis qu'à peine 20% des jeunes d'origine étrangère sont nés en Italie où ils ont donc effectué leur parcours scolaire dès les premières classes. Le focus group se composait de 11 étudiants, sept garçons et quatre filles originaires des pays suivants : Maroc, Pérou, Chine, Tunisie, Roumanie, Cameroun et Italie.

Le collège Bobbio compte 25% d'étudiants étrangers. Depuis plusieurs années, ce collège a organisé des activités interculturelles dont, par exemple, l'enseignement de l'italien comme langue seconde et l'enseignement des langues d'origine (roumain, arabe, chinois). Le focus group du collège *Bobbio* était composé de cinq garçons et six filles du Maroc, d'Italie, d'Albanie et de Chine.

Le Lycée Cattaneo accuse, lui, une très faible présence d'étudiants étrangers qui représentent à peine 5% des élèves environ. Ce faible pourcentage s'explique par la localisation de l'établissement, situé dans un quartier bourgeois, ainsi que par la typologie même de l'école (lycée scientifique). Le lycée propose des cours de langue italienne et un cours « d'aide à l'apprentissage » pour le latin, les mathématiques et l'anglais. Le focus group du Lycée *Cattaneo* se composait de huit étudiants, quatre garçons et quatre filles originaires des pays suivants : Italie, Roumanie, Maroc, Chine et Pérou.

Durant l'année scolaire 2007-2008, à l'*Institut Boselli*, Institut professionnel pour le Tourisme et le Commerce, 30% des étudiants, soit 517 élèves, étaient d'origine étrangère. Ce groupe se décomposait comme suit :

- 33% de ces étudiants avaient une expérience de moins de trois ans de scolarisation en Italie.
- 40% ont commencé, en Italie, leur parcours scolaire dans les écoles secondaires.
- 36% ont fréquenté le collège.
- 24% ont fréquenté les écoles primaires ou maternelles.

Ces jeunes viennent de 34 pays différents dont les plus représentés sont : la Roumanie (34%), le Pérou (18,4%), le Maroc (8,5%), le Brésil (6,7%) et l'Albanie (5,2%), suivis de la Moldavie, de l'Equateur, de la Chine, et des Philippines. L'institut prévoit un parcours académique personnalisé pour chaque étudiant. L'offre formative de l'institut *Boselli* comprend :

- Le cours d'italien comme langue seconde donné par des professeurs ayant des

connaissances dans les langues d'origine des étudiants ;

- Le théâtre multilingue ;

- Des activités de renforcement de la langue italienne en vue de la préparation au baccalauréat.

Le focus group de l'*Institut Boselli* était composé de huit étudiants, quatre garçons et quatre filles originaires d'Albanie, de l'Equateur, du Nigéria, des Philippines, de la Chine, du Pérou, de l'Italie.

A l'Institut Professionnel Giulio pour le Commerce et le Tourisme, 20% des étudiants sont étrangers. Dans le cadre des cours du soir, ce pourcentage atteint les 23%. Ces étudiants viennent de 24 pays différents. La plupart des étudiants étrangers sont originaires de Roumanie, du Maghreb, de l'Afrique Centrale, des Philippines, du continent américain, et ne sont arrivés que récemment en Italie. La majorité n'est en Italie que depuis quelques mois. C'est pourquoi nous avons décidé de ne réaliser dans cette école qu'un focus group informel. Cet institut propose un enseignement de la langue italienne en tant que langue seconde et un Project Interculturel « Vers le Maghreb » qui prévoit une familiarisation avec l'Histoire et la culture de cette région, ainsi que des voyages au Maroc dans le cadre des activités culturelles et touristiques.

L'Institut Professionnel Lagrange pour les Services Commerciaux, le Tourisme et les Services Sociaux se situe dans l'un des quartiers multiculturels par excellence de la ville de Turin : Porta Palazzo. Les enseignants le définissent comme un institut professionnel « de frontière », à cause des problématiques sociales que soulève le quartier. Par rapport aux autres établissements analysés et au caractère pluriculturel du quartier, le pourcentage d'étudiants étrangers dans cette école est peu élevé : en effet, seuls 18% des étudiants sont d'origine étrangère. Parmi eux, 89% appartiennent à la première génération de migrants et 11% à la deuxième génération. L'école intervient sur la formation/éducation à un double niveau : au niveau des étudiants et au niveau des parents :

- Au niveau des étudiants, l'école conçoit des projets d'accueil différenciés selon que les étudiants intègrent l'école en début d'année ou en cours d'année scolaire.⁸

⁸ Les enseignants choisissent de jeunes étudiants pour les former en tant que *peer tutors* sur la base de leur réussite scolaire, leur sensibilité personnelle et leur motivation à endosser ce rôle important pour soutenir les nouveaux arrivés et leur famille. Pour le service rendu, l'étudiant-tuteur reçoit des crédits de formation.

- Au niveau des parents, l'école prévoit aussi des structures d'accueil ayant pour objectif d'informer les familles migrantes sur le fonctionnement du système scolaire italien.

L'Institut organise aussi des cours portant sur les langues d'origine de certains groupes étrangers présents, propose des cours d'arabe et d'espagnol, et a participé à des laboratoires interculturels : théâtre, expositions et festivals de cinéma. L'Institut a, de même, collaboré avec des associations telles que le Centre culturel arabe pour la formation des enseignants. Le focus group était composé de quatre filles et quatre garçons originaires d'Italie, de Roumanie, de Chine, du Maroc, des Philippines, de l'Equateur.

L'Institut Technique Industriel Avogadro compte 976 étudiants dont 17% sont d'origine étrangère et proviennent de 24 pays différents. Les groupes majoritaires sont représentés par les roumains et les péruviens. Par ailleurs, les entretiens avec les enseignants nous ont permis de faire une constatation importante : le pourcentage d'échec scolaire est particulièrement élevé parmi les étudiants étrangers. Pour faire face à ce problème et dans une approche relevant d'une stratégie préventive, les enseignants ont organisé des modules d'apprentissage individualisés en vue d'aider les étudiants à s'orienter dans l'éventail de l'offre scolaire et à prendre conscience de leur droit à l'information et de leur droit de faire des choix, car seuls les étudiants effectivement informés des opportunités offertes par les écoles italiennes peuvent faire des choix pertinents. A côté de cette initiative, l'Institut a instauré un système de « peer tutors » qui consiste en un projet d'apprentissage multilinguistique, d'éducation à la citoyenneté et, surtout, de collaboration pour l'enseignement de la langue italienne. Le focus group Avogadro était composé de huit étudiants, quatre garçons et quatre filles originaires du Maroc, d'Albanie, de Roumanie, de Chine et d'Italie.

Démarche

L'enquête avait donc pour objectif général d'interroger les perceptions des jeunes et du personnel éducatif, leur expérience quotidienne de la diversité et leurs conceptions de la citoyenneté et de la cohésion sociale.

Concernant les étudiants, une égale attention a été accordée à la fois à leur vie de famille, à leur vie sociale et à leur expérience scolaire.

Les histoires de vie et les expériences des divers acteurs éducatifs rencontrés (étudiants, enseignants et chefs d'établissements) nous ont fourni plusieurs

éléments de réflexion, en particulier donc sur le rôle de l'école dans la cohésion sociale, l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté dans la diversité.

Une attention particulière a été portée à ces deux points importants que sont :

- Les « regards croisés » des différents acteurs, le but étant de saisir l'importance de l'hétérogénéité des perceptions et les éléments constitutifs de ces différences, ainsi que les savoirs implicites et tacites qui rendent cette recherche d'autant plus complexe.
- La mise en évidence de la responsabilité de chacun et de la place de l'éthique dans les diverses sphères éducative, sociale, civile et politique de la vie sociétale.

Toutes les données recueillies dans les focus groups et les huit entretiens individuels avec les chefs d'établissement et les enseignants ont été regroupées selon trois axes : (1) Identités, (2) Les conceptions de la citoyenneté et le rôle de l'école, (3) Les conceptions de la diversité et de la cohésion sociale.

Identités

Objectif : Comprendre les représentations qu'ont les jeunes de leur identité plurielle et de leurs multiples appartenances.

Interrogés sur la question de la diversité en rapport avec les origines culturelles et linguistiques, les jeunes nous ont fait part d'un vécu d'appartenances multiples. Ils disent ne pas pouvoir répondre à la question de savoir s'ils se sentent « *plus « ceci » ou plus italien ?* » et expriment une certaine hésitation, un manque d'assurance et une difficulté à développer leur discours, marqué donc par une certaine incertitude. Dans ce sentiment qu'ils ont d'être dans un entre-deux, comme à mi-chemin, à cheval entre deux cultures, certains tentent pourtant, dans leurs propos, une sorte de synthèse culturelle : « *Je suis heureuse d'être italo-marocaine, car dans mon sang il y a des cultures européennes et africaines* ». D'autres, par contre, restent dans une sorte de loyauté vis-à-vis de la culture d'origine : « *Même si je parle italien, je ne me sens pas italien parce que je ne peux pas oublier mon origine* ». D'autres encore font part de leur désarroi face à une difficulté de vivre ensemble et d'être acceptés dans leur différence, même par des jeunes partageant la même expérience ; ce sentiment de rejet, la plupart du temps suscité par la moquerie dont sont parfois victimes les jeunes étrangers, a souvent pour effet de renforcer le lien à la culture d'origine. Ainsi, nous confiera un étudiant : « *Je me sens totalement camerounais. J'en suis très orgueilleux et je veux en faire un bien précieux pour ce*

qui concerne mon histoire et tout ça, et ma formation de footballeur aussi. Il est parfois difficile de vivre avec certaines personnes, car elles nous disent que nous venons d'autres pays et elles se moquent sans cesse de nous ».

Un autre élève encore nous fera part du même type d'expérience : *« Dans ma classe, un copain, I., est moitié marocain, moitié italien ; mais il continue à se moquer de moi car je suis chinois, et il se moque des autres chinois aussi. Il se moque de tout le monde ».*

Pourtant, en général, les jeunes ont presque tous tendance à nier leur différence culturelle ou, du moins, à ne pas la considérer comme un élément prioritaire de leur identité. Ils discutent avec les enseignants de différents problèmes qui les préoccupent et les touchent en profondeur au quotidien comme, par exemple, des problèmes relatifs à leur vie de famille, à leurs rapports avec leurs parents. Cependant, le fait d'être fils de migrants ou d'étrangers n'est pas souligné. La tendance est plutôt de se fondre dans le groupe, les différences visibles étant à l'origine de conflits que les jeunes préfèrent éviter. Par contre, les jeunes issus de groupes minoritaires essaient de se distinguer, de souligner leur appartenance, de revendiquer leur identité, leur langue et leur culture d'origine.

En analysant les réponses des focus groups, nous pouvons noter que les jeunes attendent de l'école qu'elle se procure des moyens nécessaires pour faire reconnaître leur *culture comme légitime*, cette reconnaissance leur semblant importante pour pouvoir cohabiter dans un groupe où se côtoient diverses cultures.

Par ailleurs, lorsque les jeunes parlent de *« crise d'identité »*, ils font toujours référence au facteur vestimentaire et aux différentes manières d'exprimer sa culture ou sa personnalité par la façon de s'habiller. Ainsi, pour certains, les vêtements sont un moyen *« de t'exprimer, de dire ce que tu penses par le genre de mode tu veux suivre, de montrer comment tu te positionnes dans la société de consommation »*. Pour d'autres, *« les personnes sont devenues aujourd'hui superficielles, comme si la façon dont tu t'habilles était plus importante que ce que tu penses »*. D'ailleurs, *« ils sont tous pareils, il semble qu'ils sont fabriqués en série, ils s'habillent tous de la même façon, ils pensent tous de la même façon, ils viennent tous ensemble, personne ne se sépare et ils ne connaissent que leurs copains de classe. Ils sont tous comme ça et, d'après moi, c'est affreux. Le collège est le moment où l'on commence à avoir des idées différentes ; et moi, d'habitude, j'avais des idées différentes du reste de la classe et, alors, on a commencé à se diviser »*.

D'après certains jeunes, la façon de s'habiller et le rapport à la consommation sont des critères identitaires, tandis que d'autres adoptent une position plus modérée où ils expriment l'espoir de voir l'école aller au-delà de ces critères

d'inclusion/exclusion liés à l'apparence et au milieu socio-économique « *pour se connaître mieux et faire plutôt ressortir les « diversités intérieures »* ». Ce faisant, comme l'exprime cet étudiant, l'école contribuerait à enrayer certains comportements préjudiciables, par exemple les railleries de ceux qui, « *en classe, se moquent souvent des personnes qui ont des origines différentes. Je pense que c'est injuste, car ils ne viennent pas ici pour nous faire du tort, mais parce qu'ils ont besoin de venir ici. Tout le monde a le mal de son pays et ils auraient préféré rester là-bas ; donc, ils ne viennent pas ici pour nous embêter, mais parce qu'ils y sont obligés. Je vois que beaucoup d'italiens se moquent des autres et ça ne me semble pas juste* ». Et un autre étudiant d'ajouter : « *On est tous des personnes, on n'est pas identiques, évidemment, car on vient de cultures différentes mais, en tout cas, chacun a ses droits, et on ne doit pas se moquer des autres. Il ne me semble pas juste de se moquer de certaines personnes qui se conduisent bien et qui ne nous ont rien fait* ».

Les jeunes ont ainsi exprimé plusieurs sentiments par rapport à la réalité pluriculturelle qu'ils vivent ou côtoient : sentiments de double appartenance, de rejet, d'injustice, autant de témoignages montrant à quel point la question de la diversité reste encore problématique et difficilement gérée.

A ces difficultés dans les relations intra scolaires, viennent se surajouter des difficultés intergénérationnelles entre les enfants d'origine étrangère et leurs parents. Il est vrai que ces jeunes se retrouvent dans une situation délicate, partagés entre une culture familiale et un modèle social proposé par le pays d'accueil dont ils vont intérioriser les modes d'agir et de penser et dans lequel ils ont envie de se fondre. A travers l'école, ils apprennent non seulement la langue italienne, élément fondamental d'intégration à leur environnement, mais découvrent de plus, de l'intérieur, une réalité sociale avec son organisation, sa dynamique, sa logique et sa culture propres. Ainsi, la familiarisation avec le modèle social du pays d'accueil et, donc, avec une autre culture qui les amène à appréhender différemment leur identité propre, conduit souvent les jeunes à se distancer par rapport à leur propre culture familiale, aux valeurs que les parents cherchent à leur transmettre et aux choix éducatifs qu'ils font pour leurs enfants.

Cette distanciation est source de souffrances et de conflits intergénérationnels, les enfants se construisant donc plutôt en opposition aux parents. Nous avons ainsi pu relever un certain décalage entre les attentes des parents et celles des enfants d'origine étrangère. Alors que les parents restent la plupart du temps attachés à leur culture, avec tout ce que cela suppose comme rapport à des valeurs, traditions, attitudes, modes de vie et systèmes de croyances spécifiques, les enfants, éduqués dans les écoles italiennes et exposés aux médias, à un autre style de vie et à certains types de loisirs, veulent ressembler aux jeunes italiens de leur âge, avec qui ils

partagent les mêmes attentes. D'ailleurs, tous les jeunes rencontrés s'identifient à leur ville de résidence, en l'occurrence Turin, au quartier où ils habitent et aux amis qu'ils fréquentent. Ce désir qu'ont apparemment les jeunes de s'identifier et d'appartenir à leur milieu de vie ne va pas toujours de soi, surtout dans les quartiers où les étrangers sont peu représentés : « *Il n'y a pas d'étrangers dans ces quartiers. Peu à peu, je me suis adapté et les problèmes de racisme ont disparu, car je savais me faire respecter. C'est-à-dire qu'au début, quand je venais d'arriver, si quelqu'un exagérait, instinctivement, je voulais le frapper; puis, peu à peu, on m'a expliqué qu'on ne devait pas faire comme ça. Alors, j'ai essayé de les convaincre, parce que je n'aime pas du tout la violence* ».

On peut ainsi relever une certaine différence dans les comportements des étudiants selon la configuration socioculturelle du quartier où ils vivent : en effet, ceux qui résident dans un quartier où il y a une prédominance de familles d'origine étrangère ont tendance à mettre en avant leurs origines, leur appartenance culturelle; par contre, les jeunes habitant des quartiers à plus faible densité de population d'origine étrangère ont plus tendance à cacher leur « différence » et à vouloir ressembler aux autres jeunes de leur âge.

L'enquête nous a ainsi permis d'identifier trois modèles différents d'identité, à savoir :

- Un premier modèle qu'on pourrait qualifier de *modèle de synthèse* et où les jeunes tentent d'assumer une double appartenance en conjuguant la culture du pays d'origine à celle de la nouvelle culture du pays de résidence, à savoir ici l'Italie. Cette typologie conjugue donc deux mondes et deux cultures, dans une perspective tendant à considérer la culture originelle comme un plus, un facteur d'enrichissement qui vient compléter la culture d'adoption. Ce modèle est principalement adopté par des élèves issus de milieux favorisés ou de la moyenne bourgeoisie et de familles hautement intégrées dans la société urbaine.
- Un deuxième modèle relevant de la valorisation de ses propres origines en tant que culture à préserver et servant de signe distinctif. Cette attitude relève d'un désir de valorisation de sa propre différence et d'un souci de souligner son identité propre dans la diversité, ceci dans une perspective positive de revendication d'une multiplicité de visions et conceptions du monde. Cette typologie, qu'on peut qualifier de « transversale », regroupe soit des étudiants étrangers dont les familles sont bien intégrées, soit des étudiants appartenant à des familles plus traditionalistes mais au sein desquelles le maintien des liens au pays d'origine est connoté positivement. La valorisation de la diversité

culturelle devient dès lors une tentative de faire du patrimoine culturel un instrument de dialogue et un espace de rencontre.

- Le troisième modèle pourrait être défini comme un modèle de *protectionnisme culturel*. Ce modèle relève de l'attachement à la culture première et de la préservation complète et totale de ses origines dans la perspective de se préserver de toute « contamination » externe, l'« Autre » étant donc perçu ici comme un danger. Il y a donc là une peur de *l'assimilation culturelle* en tant que menace aux « racines » et aux liens avec la Mère patrie. Ce type de rapport identitaire est le fait de familles restées profondément liées à leur pays d'origine de par la souffrance qu'a pu engendrer chez eux l'immigration qui a peut-être, dans ces cas-là, été vécue comme une absolue nécessité génératrice de culpabilité dans le sentiment d'avoir fui ou abandonné sa patrie. On ne peut nier que ce genre d'« attitude », au sens psychosociologique du terme, contient une certaine part d'intégrisme induit par cette tendance à identifier dans l'« Autre » une menace potentielle mettant en péril sa propre culture et ses traditions.

Conception de la citoyenneté et rôle de l'école

Objectif : il s'agit de cerner les perceptions que se font les jeunes de la notion de citoyenneté et du rôle de l'école au niveau des contenus, de l'organisation et des activités, dans la perspective d'une sensibilisation à cette question et d'une éducation interculturelle.

Cependant, et comme nous l'avons déjà dit précédemment, cette question ne devrait pas rester cantonnée à la nécessité de l'intégration scolaire des jeunes mais devrait avoir une visée sociétale qui concernerait, par-delà le cadre de l'école, les acteurs sociaux en général, dans la perspective d'un vrai travail sur les mentalités et le rapport à l'« Autre ».

Les jeunes expriment en effet, à ce propos, un besoin d'intervenir à la fois dans le cadre scolaire et l'espace extrascolaire, les sources de conflit se situant aussi bien au niveau des rapports avec les camarades de classe qu'au niveau de la quotidienneté, à savoir au niveau de la vie sociétale, en dehors de la vie à l'école. Ainsi, et en particulier dans certains quartiers comme, par exemple, celui de Porta Palazzo (Turin), on exprime un réel besoin de développer, parallèlement aux classiques projets d'intégration, un véritable dialogue interculturel, que ce soit du côté des enseignants ou de celui des animateurs sociaux.

La formation des enseignants doit ainsi prétendre à une transformation des pratiques pédagogiques qui répondrait à des attentes d'ouverture culturelle, sociale,

et institutionnelle et viserait à articuler une démarche éducative avec un projet de société et ceci dans le respect des valeurs démocratiques, le principe de citoyenneté, incompatible avec une politique de privilèges et d'exclusion, supposant une égalité de chances et donc d'accès à l'éducation et à la culture. Le respect de ce principe d'égalité passe donc, à notre sens et comme dit plus haut, par un travail de sensibilisation touchant la société dans son ensemble, car c'est au niveau de l'espace social en général et des interactions qui s'y déploient que se construisent les perceptions de soi et de l'Autre et la conscience citoyenne.

D'ailleurs, les jeunes font une distinction très nette entre école et monde extérieur, vie scolaire et vie sociale :

« L'école est un autre monde, c'est-à-dire que, quand je sors de l'école, j'entre dans un monde très différent ; j'ai d'autres problèmes dans la tête qui n'ont rien à voir avec ce que je fais à l'école ».

Ce faisant, ils expriment des attentes très claires vis-à-vis de l'école qui, à leur sens, ne devrait pas limiter son rôle à celui de la simple transmission de savoirs instrumentaux mais s'investir d'une mission éducative qui dépasserait celle de la pure instruction, dans la perspective d'un renforcement de l'insertion et de la cohésion sociale :

« Ce n'est pas que je n'aime pas l'école ; la question est qu'il n'y a aucun rapport entre ce que j'apprends et ce que je vis ici et ce qui se passe le reste du temps dans ma vie. Ce que je vis à l'école est séparé du reste ; ça ne me sert pas à comprendre ce que je dois faire pour me sentir bien ou pour résoudre les problèmes qui se passent hors d'ici ».

Devant cette compartimentation de leur quotidien, les jeunes interviewés ont du mal à se positionner par rapport à la notion de citoyenneté qui reste, pour eux, un concept très vague et difficile à relier de façon concrète à leur vécu et à leur expérience de la vie sociale. Ils en donnent ainsi une définition très vague et partielle se résumant à la liberté d'expression, au droit de participation et d'association, et à celui d'avoir des espaces de rencontre. A ce propos, les jeunes se plaignent de ne pas avoir, en dehors de l'école, de lieux pour se retrouver. Or, le monde extérieur leur apparaît parfois comme un univers hostile dont ils ont du mal à maîtriser les codes :

« Le monde, dehors, est plus cruel, mais en réalité on ne peut rien y faire: si l'on fait une bêtise, c'est fait. Tandis qu'à l'école, on peut se rattraper, il y a toujours quelque chose à faire ».

Les lieux de rencontre sont ainsi importants en tant qu'espaces d'échanges où les jeunes se sentent libres d'être eux-mêmes et de s'exprimer en toute sécurité. Or, le

seul espace de rencontres est offert par une paroisse où règne un grand esprit d'ouverture et qui fait preuve d'une certaine sensibilité. Cette paroisse favorise ainsi les rencontres entre jeunes de différentes appartenances et met à disposition un espace permettant à chacun de s'exprimer dans le respect des différentes coutumes et croyances.

Il est rare que les jeunes soient membres d'une association ou engagés au sein des associations du quartier ou de la ville. Ils voient cependant la bibliothèque et les centres sportifs comme des espaces structurés pouvant faciliter les rencontres, tandis que les jardins et les parcs, en tant qu'éléments du monde extérieur hostile, sont souvent perçus comme « *dangereux* ».

Pour ce qui est des chefs d'établissements et de certains enseignants, ils évoquent l'éducation à la citoyenneté en référence à un ensemble d'activités éducatives formelles et non formelles qui pourraient aider les jeunes à acquérir les compétences nécessaires à l'exercice de leurs droits et devoirs et à leur participation active à la vie démocratique. La citoyenneté est ainsi conçue comme une extension progressive des droits et des devoirs politiques, sociaux et culturels tendant à établir une parité entre les citoyens : « *Elle est un système d'appartenance sociale, un espace où on arrive à construire le rapport avec les autres* ». Ainsi conçue, la citoyenneté est *un lien politique* que chacun de nous expérimente dans l'espace public, c'est-à-dire dans un espace où l'on prend, ensemble, des décisions qui tiennent compte de tous.

Une personne assume ainsi sa citoyenneté lorsqu'elle parvient à s'inscrire et à s'insérer dans les sphères de l'espace social dans le respect des valeurs fondamentales de la démocratie. Ce faisant, elle représente la société civile et, par conséquent, « devient à la fois un partenaire et un adversaire de l'Etat »⁹, les divergences et les contradictions entre citoyens faisant partie du jeu démocratique et participant à élargir l'espace des libertés. L'éducation à la citoyenneté doit donc préparer les jeunes et les adultes à une participation active au sein de la société en développant l'éducation aux valeurs démocratiques et en renforçant, ce faisant, la cohésion sociale.

Mais l'éducation à la citoyenneté est d'abord un objectif qui concerne l'école. Or, l'école est, en premier lieu, un espace de transmission de savoirs. Se donner un tel objectif suppose donc une transformation du système scolaire qui, dès lors, doit intégrer dans son curriculum une dimension éducative relevant non plus de la seule transmission de savoirs mais, aussi, de la transmission de valeurs, dans toute la

⁹ Jeliou, J., « Education et citoyenneté au XXIe siècle », in UNESCO, *Où vont les Valeurs ?*, Paris, 2004 p. 272.

complexité qu'implique cette perspective au niveau démocratique de la prise de décisions, de la gestion des méthodes d'apprentissage et d'enseignement, des pratiques d'évaluation et de tout ce qu'on peut qualifier de « culture scolaire » et qui relève de l'éthos spécifique de l'école. Selon cette approche, l'école devient une institution où les expériences quotidiennes des étudiants, des enseignants, du personnel administratif et des dirigeants sont, en accord avec les principes démocratiques, le résultat d'un véritable dialogue, d'une réflexion critique et d'une expérience participative.

Il faudrait aussi, dans cette expérience de l'éducation à la citoyenneté, impliquer les parents en tant que témoins et partenaires potentiels privilégiés. Il ressort néanmoins des entretiens avec les familles que l'éducation à la citoyenneté est une volonté et un projet politiques encore à construire et dont la concrétisation dépend de la création d'un réseau de communication apte à créer des liens entre les différentes réalités en présence.

La notion de citoyenneté appelle forcément la question de l'égalité des chances qui elle-même renvoie à la question des droits. Ainsi, dans leurs récits, les jeunes disent que « *les droits sont l'élément principal qui permet de comprendre qui est italien et qui ne l'est pas* ». Les fils des migrants qui participent à des réseaux associatifs revendiquent ainsi les mêmes droits que les autochtones au niveau de la vie quotidienne, scolaire et professionnelle. Cependant, dans la recherche que nous avons menée, la question des droits n'est, le plus souvent, évoquée par les étudiants que dans un rapport étroit à leur vécu et à leur expérience quotidienne propre. Seuls deux étudiants ont posé la question de la citoyenneté en termes de droit de vote et de lois.

Par ailleurs, si les écoles recourent souvent à des experts pour proposer des activités ponctuelles et des projets spécifiques concernant la citoyenneté, il est frappant de noter que les étudiants perçoivent « *ces activités comme marginales parce qu'elles n'entrent pas dans le programme de l'école, elles restent à côté* » en ceci qu'elles ne donnent pas lieu à une quelconque évaluation sommative et ne font donc pas l'objet d'examens conditionnant la réussite ou l'échec scolaire. Encore une fois, on est face à un projet « *cumulatif* » qui aborde l'éducation à la citoyenneté comme une discipline de plus ajoutée aux autres, à côté des autres, et non comme une philosophie visant à un réel changement du système éducatif.

Regards croisés sur la diversité et la cohésion sociale

Objectif : Il s'agissait ici de s'enquérir de l'avis des jeunes quant à la capacité de l'éducation à prévenir les conflits et à endiguer la violence pour apprendre à

vivre ensemble. Cet axe constitue l'un des axes les plus importants de notre étude, une sorte de « fil rouge » qui a guidé toutes nos enquêtes et nous a permis de mesurer la place qu'accorde l'école à l'éducation civique et d'identifier les moyens et approches pédagogiques dont elle se dote en ce sens. Pour dresser un bilan plus clair et permettre de mieux comprendre l'apport de l'école en matière d'éducation citoyenne et de moyens employés pour promouvoir chez les jeunes les valeurs démocratiques et civiques (que ce soit au niveau de l'esprit plus ou moins ouvert qui caractérise l'établissement ou au niveau des pratiques éducatives et de l'apprentissage des règles et des normes scolaires), nous avons choisi d'analyser séparément les résultats au niveau des focus groups à savoir, d'une part, ceux concernant les écoles et les enseignants et, d'autre part, ceux concernant les jeunes.

La perspective du personnel enseignant

Dans la plupart des entretiens individuels menés avec les enseignants et chefs d'établissements, nous avons pu remarquer que les enseignants, en général, concentrent surtout leur attention sur les nouveaux arrivés, leur insertion dans la classe et leur mise à niveau sur le plan linguistique. En effet, les enfants d'immigrés nés en Italie ou arrivés en Italie depuis longtemps sont considérés comme autonomes aussi bien au niveau de la langue, acquise, qu'au niveau du processus de socialisation, considéré comme effectué.

La plupart du temps, concernant donc les étudiants étrangers, la première préoccupation est celle de l'enseignement de la langue italienne qui reste, au niveau des initiatives menées pour l'intégration, la première activité organisée par l'école. Cependant, si les carences linguistiques des étudiants relèvent d'un problème concret auquel il est nécessaire de pallier, la question linguistique relève aussi et surtout d'une *pédagogie de compensation et d'intégration* visant principalement à la réussite scolaire de l'étudiant et à une intégration que l'on pourrait qualifier de purement fonctionnelle dans la vie sociale.

Pour faciliter l'intégration, la participation et le dialogue dans la perspective d'une meilleure « connaissance » de « l'autre » et d'un mieux « vivre ensemble », d'autres écoles donnent la préférence à des manifestations culturelles : théâtre, musique, festivals de cinéma, voyages, autant d'activités aptes à ouvrir sur « l'autre ». Il s'agit cependant encore d'une *approche cumulative* où, malgré les nouvelles initiatives, les nouveaux services offerts et la diversification des activités et des disciplines, le curriculum reste en réalité le même et garde toujours un caractère normatif tendant à l'assimilation des différences dans une même unique matrice culturelle qu'on pourrait

qualifier d'officielle. Nous sommes donc toujours en présence d'une politique d'assimilation qui tend à « éduquer » l'Autre pour l'adapter au modèle dominant, privilégiant ainsi l'uniformité plutôt que la diversité culturelle. Il faudrait donc que l'école puisse adopter une *approche intégrative* en vue d'une vraie restructuration d'un système encore inapte, à l'heure actuelle, à répondre aux besoins de tous¹⁰.

Pour gérer les transformations au sein de l'école, les enseignants essayent de se mettre en réseau avec d'autres écoles et institutions. Il n'existe cependant aucune ligne commune, chaque école organisant de façon autonome ses activités propres. Conscientes du problème et de la nécessité de le surmonter, les écoles envisagent d'élaborer un plan d'action commun avec l'appui des organisations sociales, des parents d'élèves, des associations. Mais, pour l'instant, les écoles sont confrontées à d'importantes difficultés qui les obligent à agir dans l'urgence et ne leur permettent donc pas de s'investir pleinement dans des projets à moyen ou long terme. En effet, l'école a encore, en général, du mal à gérer la diversité qui reste encore, comme nous l'avons dit plus haut, souvent considérée comme un phénomène conjoncturel et non comme un changement structurel qui demande des choix stratégiques et une formation adéquate des enseignants.

Les écoles secondaires considèrent, de même, les étudiants de deuxième génération comme des étudiants italiens. Les enseignants et chefs d'établissement pensent par ailleurs, comme ils l'ont exprimé lors des entretiens, « *valoriser la diversité en tant que ressource, essentiellement en termes de compétences linguistiques à cultiver et à investir dans le futur* ». Dans les écoles professionnelles, l'idée est de valoriser les différentes identités culturelles et linguistiques à travers le bilinguisme ou le trilinguisme. Mais ceci reste encore à un niveau très théorique.

Nous manquons donc encore de projets éducatifs d'envergure ayant une véritable perspective interculturelle, cet aspect étant le plus souvent laissé aux seuls experts externes et se limitant à faire l'objet de colloques ou de cours sur des thèmes spécifiques tels que la citoyenneté, les droits des hommes, les droits des citoyens étrangers en Italie.

Les enseignants nous ont par ailleurs confié que les écoles caractérisées par une forte concentration de migrants ont tendance à être perçues, pour cette simple raison, comme des « *écoles de mauvaise qualité et accusant des résultats*

¹⁰ Damaino, E., "Esperienze e modelli. Gli studi di caso sulla formazione interculturale in Europa", in Celim, *Dinamiche multiculturali e processi formativi. Una nuova frontiera per l'Europa*, Bergamo, 1994, pp. 54-56.

insuffisants, au point que les parents préfèrent parfois déplacer leurs enfants dans les écoles où le pourcentage de migrants est moins important ». Nos témoins privilégiés ont ainsi admis que, face à une telle situation, le défi se pose en terme de projet éducatif où l'école devrait avoir pour aspiration de devenir un « lieu d'excellence » par la valorisation même des diverses cultures et langues en présence qu'il s'agit de considérer comme des ressources et des atouts pour tous les étudiants, étrangers et italiens.

En réalité, les activités proposées dans les écoles n'ont aucun impact sur les étudiants en ceci qu'elles ne répondent pas à leurs besoins réels. En effet, les jeunes expriment surtout le besoin de « *faire concrètement des choses, d'être impliqués activement, d'expérimenter* » et « *d'être reconnus en tant que citoyens, jeunes, étudiants, par-delà les spécificités culturelles ou, éventuellement, en partant de la valorisation de celles-ci* ». La majorité des étudiants désire ainsi que « *l'école propose des activités plus passionnantes, capables de nous impliquer de façon active* », car apprendre à « *participer est difficile, il faudrait créer des moments pour pouvoir discuter et participer vraiment* ».

Une expérience importante, dans cette perspective du « vivre ensemble », est celle de l'apprentissage entre pairs tel que le propose l'Institut Lagrange. Dans ce cadre et dans un premier temps, chaque étudiant étranger n'ayant pas encore assimilé la langue italienne se voit attribuer un « tuteur » (*peer tutor*) qui n'est autre qu'un étudiant de 3^{ème}, 4^{ème} ou 5^{ème} année originaire du même pays : « *Il ne s'agit pas seulement de créer une forme d'apprentissage entre pairs, mais de proposer aussi à l'étudiant une sorte de modèle positif à imiter* ». Ainsi, le nouvel arrivé peut, en cas de besoin, s'exprimer dans sa langue d'origine et apprendre la langue italienne graduellement. Puis l'étudiant sera, par la suite, assisté par un autre jeune d'origine et de langue différentes pour lui éviter de trop utiliser sa langue d'origine. Ce service des « *tutors* » est comptabilisé comme un crédit de formation.

La perspective des jeunes

A l'analyse des vécus scolaires, nous pouvons constater que les enseignants portent une attention particulière aux comportements discriminatoires graves et aux manifestations d'intolérance et de rejet dans les classes. Cependant, parfois, ils manifestent eux-mêmes des préjugés envers les jeunes d'origine étrangère auxquels ils s'adressent différemment, utilisant des modes de communication dénotant une certaine légèreté, un certain infantilisme et un manque d'implication.

Or, pour apprendre à vivre ensemble, les étudiants témoignent de l'importante d'avoir non seulement des règles, mais des règles qui soient les mêmes pour tous et appliqués à tous de la même manière : « *il faut nous donner des règles parce que nous sommes à l'aise quand les enseignants sont capables des nous proposer un cadre à respecter. Le laxisme est complètement contre-productif pour une éducation de qualité* ». Ils montrent ainsi une certaine sévérité dans leurs jugements envers les enseignants qui n'exigent pas un véritable engagement de la part des étudiants. Ces jeunes font en effet toujours référence à « *la vie qui (les) attend en dehors de l'école* » et, conscients du fait que cette vie à l'extérieur « *est bien plus difficile* », ils exigent de l'école qu'elle les « *prépare pour pouvoir y faire face* » et attendent un certain engagement de la part des enseignants : « *Les enseignants, c'est des adultes, et ils peuvent nous aider beaucoup plus qu'un ami; ils ont peut-être quelque chose dont on a besoin, peut-être que nous on a un problème. Un ami peut nous aider du point de vue moral, mais il ne peut pas faire grand-chose, tandis qu'un enseignant a plus de pouvoir* ».

Un facteur important de discrimination qui crée des tensions et un sentiment d'injustice au sein de l'école est l'obligation faite aux jeunes étrangers de plus 18 ans de travailler pour obtenir le permis de séjour. Or, l'école ne tient pas vraiment compte de ces réalités. Toutes ses activités restent normatives et trop concentrées sur l'évaluation finale, sommative, des savoirs sur lesquels les élèves sont jugés. Les jeunes, qui ont le sentiment que « *les enseignants utilisent leur pouvoir d'une façon injuste* », ont ainsi la sensation d'être mal compris, impuissants, et de ne pas parvenir à exprimer leurs difficultés et leurs besoins, lors même que leur préférence irait vers une évaluation qualitative, plus complexe à mettre en place mais plus pertinente pour atteindre les objectifs éducatifs dans ce contexte de diversité.

Or, d'après les jeunes interrogés, « *l'école est un lieu qui ne valorise pas suffisamment l'hétérogénéité ; elle a tendance à nous l'homologuer* ». L'un d'entre a exprimé, sur ce point, l'idée selon laquelle les principes défendus par l'école devraient être ceux de la citoyenneté pour tous, de la reconnaissance de toutes les identités, de l'accès à une vie commune basée sur des valeurs partagés. Mais le sentiment des étudiants est que les moyens que se donne l'école pour atteindre une certaine cohésion consistent plutôt dans l'assimilation « *à la majorité* ». Il s'agit bien sûr là d'un discours provocateur qui ne concerne qu'une minorité ; il est cependant important de le prendre en considération dans cette approche comparative des perceptions et des attentes des institutions scolaires d'une part et des jeunes d'autre part.

Les jeunes insistent donc beaucoup sur la nécessité d'être de véritables acteurs sociaux. Ils présentent leur vécu dans une triangulation convoquant trois éléments importants : la participation, l'âge, le rôle des adultes. Pour eux, le besoin le plus

urgent est celui de s'affirmer « *en tant que jeunes qui ont des idées et des opinions* ». Ils désirent s'exprimer, faire écouter leur voix, se faire comprendre. L'écoute constitue l'une des revendications essentielles vis-à-vis des adultes. Les jeunes insistent beaucoup sur cet élément qui, non seulement, contribuerait à leur affirmation en tant qu'individu dans la reconnaissance de l'autre que l'écoute induit, mais aussi et par conséquent à leur conférer l'assurance nécessaire pour prendre la parole et se faire écouter d'autres jeunes de leur âge. Les jeunes expriment ainsi un désir de visibilité et d'exercice de leur droit de participation active dans la société, afin de devenir enfin de vrais acteurs sociaux et sortir de l'anonymat ou de la marginalisation auxquels les relègue souvent leur différence culturelle. A ce propos, ils sont d'ailleurs convaincus que ceux qui prennent la parole appartiennent exclusivement aux groupes dominants, « *ceux qui ont une sorte d'autorité reconnue* ». Les enseignants incarnent, d'ailleurs, cette autorité institutionnalisée : « *faire écouter ma voix est quelque chose de possible mais qui, pour moi, est presque inutile* ».

Les jeunes conçoivent le « vivre ensemble » comme un tissage de diverses réalités qui s'articulent en réseaux d'appartenances reliant différentes visions du monde : « *Etre citoyen signifie reconnaître les diversités et les complémentarités* ». Ce n'est qu'à cette condition qu'il peut y avoir cohésion sociale dans, à la fois, la reconnaissance des différences et un consensus très clair quant aux droits et devoirs de chacun. La cohésion sociale est ainsi toujours à réinventer et à reconstruire dans la renégociation du lien social.

C'est donc dans cette optique que les jeunes conçoivent une école qui ne se contenterait plus seulement de transmettre des contenus mais les préparerait à la vie sociale, à leur rôle de citoyens actifs. Certains souhaitent, pour ce faire, une approche plus efficace et pertinente de l'éducation interculturelle pour les préparer à vivre ensemble dans la société qui les attend après les études. Pour d'autres, si l'éducation à la cohésion sociale est importante, « *elle ne peut néanmoins pas produire de grands changements s'il n'y a pas de démarches parallèles qui s'accomplissent aussi dans la société* ».

L'éducation au « vivre ensemble » ne peut être que l'œuvre d'un travail d'équipe, d'une concertation, d'une coordination et d'une collaboration constructive impliquant école, parents, collectivités territoriales et partenaires sociaux, y compris les associations de migrants. L'éducation au « vivre ensemble » et à la cohésion sociale n'est pas une évidence, une donnée prédéfinie. Il s'agit d'un processus dynamique d'apprentissage et de dialogue d'autant plus important qu'il subsiste beaucoup d'incompréhension et de comportements de rejet : « *Dans nos écoles, Il y a beaucoup de personnes qui ne sont pas capables de se mettre en*

relation avec les autres. Il y a des vexations. C'est-à-dire que, quand on se dispute, on s'insulte violemment. Le racisme est fréquent, en dehors de l'école aussi, surtout chez les personnes âgées ».

En effet, aujourd'hui, les conflits entre italiens et étrangers ainsi qu'entre étrangers eux-mêmes sont fréquents, et les jeunes perçoivent cette conflictualité/fracture/opposition qu'ils tentent d'analyser :

« Le racisme est le fruit de l'ignorance. Il y a des groupes de jeunes qui se montent un peu la tête et qui se coalisent contre une personne à cause de sa différence. C'est mon opinion, mais l'ignorance est un aspect négatif. Il y a des personnes ignorantes qui parlent et qui disent des choses qui ne sont pas vraies et qui continuent à parler sans réfléchir ».

« Ce sont des temps très difficiles, où les tensions sont fréquentes, et ce n'est pas seulement une question d'être italiens ou étrangers. Il y a aussi des raisons différentes à ces conflits. Ça peut être le racisme, mais il y a aussi d'autres causes liées à des problèmes d'argent, de drogue ou des choses comme ça ».

Plus spécifiquement sur la question de la cohésion sociale, les jeunes apportent ce témoignage : *« On peut dire que l'Italie n'est pas un pays très raciste. C'est peut-être parce que les italiens ne sont pas habitués à tous ces gens qui continuent d'arriver et tout ça... Beaucoup de gens arrivent et créent des problèmes, des choses comme ça. Les locaux n'aiment pas ça, et c'est pour ça qu'ils pensent à les renvoyer dans leur pays. Mais ce sont surtout des jeunes, ceux de la nouvelle génération, qui ont envie de nouveaux projets qui leur permettent de se mettre à l'épreuve, d'avoir un futur ».*

6. Conclusions et perspectives

1. Un point qui ressort de cette recherche est ainsi que l'école italienne est encore autoréférentielle. Il est donc nécessaire de construire un projet de société où activités scolaires et extrascolaires constitueraient deux volets complémentaires et indissociables. Ces deux volets relèvent de deux formes d'apprentissage collectif où des projets individuels et communautaires se réalisent en se confrontant à d'autres projets, contribuant ainsi à élargir les espaces de participation et à développer les structures et compétences institutionnelles. Il s'agit de reconnaître les familles, les associations de migrants et la société civile en général comme des acteurs sociaux et politiques au niveau de la gouvernance démocratique, ce qui suppose « le respect et la mise en œuvre des droits civils, culturels, économiques, politiques et sociaux,

compris à la fois comme fins et moyens de développement » (Document de Bergamo, Chaire Unesco, 2007).

2. Le point fondamental pour les politiques éducatives est dès lors de développer une approche de l'éducation interculturelle à intégrer dans l'enseignement et les processus d'apprentissage. La culture démocratique et la cohésion sociale sont en effet essentiellement tributaires de cette dimension. Offrir à tous une éducation de qualité favorisant l'inclusion encourage à la participation active et à l'engagement civique. Cette approche politique peut prendre la forme de recommandations fondamentales et de lignes directrices élaborées à l'intention des pouvoirs publics et du système éducatif formel mais s'adressant, également, à la société civile - notamment aux organisations pour les minorités et la jeunesse -, aux médias, aux partenaires sociaux et culturels, et aux communautés religieuses proposant des activités d'éducation non formelle ou informelle » (Conseil de l'Europe, *Livre Blanc* 2008, n : 5.3).

3. « La culture est (...) le lieu de l'éthique. Une culture politique désigne alors une qualité d'intégration dans le lien politique des différents acteurs et de leurs fonctions. Mais cela ne va pas de soi. La légitimité de chaque acteur, qu'il s'agisse de l'Etat, des entreprises, des ONG ou du citoyen en général, est en débat permanent. Ce sont les libertés qui ne vont pas de soi, les conditions de leur exercice sont à redéfinir constamment pour améliorer la capacité de mise en œuvre des droits de l'homme » (Gandolfi, Meyer, Bisch, & Topanou, 2006 : 67).

4. La cohésion sociale passe par une valorisation du « capital social » correspondant aux richesses culturelles, sociales, religieuses et politiques et se traduisant par un dialogue et une collaboration basés sur la confiance et impliquant individus, familles et institutions. Elle est en effet le fruit d'une énergie sociale qui convoque « l'amitié, le partage d'idéaux et de connaissances, transcende l'intérêt personnel, rationnel et les transactions commerciales, et favorise la coopération sociale. Le capital social correspond, par définition, à des réseaux ainsi qu'à des normes, valeurs et convictions communes. Les réseaux renvoient au comportement objectif d'acteurs qui mènent une activité en association. Les normes, valeurs et convictions communes renvoient aux dispositions et attitudes subjectives des individus » (OCDE, 2001 : 46).

5. Apporter un appui et un soutien aux associations de migrants, tout en respectant leur autonomie au niveau de la gestion, peut contribuer à les aider à construire et développer des réseaux institutionnels entre pays d'accueil et pays d'origine. Il ne s'agit pas de s'associer pour défendre des références culturelles semblables, mais de partager des références qui lient des êtres humains entre eux

par ce qu'ils considèrent comme étant un bien propre. Les références sont devenues des valeurs. Elles impliquent un certain engagement de vie et pas seulement une association d'intérêts. (Broghi, Meyer, Bisch, 2001 : 251)

6. Pour vivre la diversité et vivre ensemble, il est nécessaire d'avoir accès aux services et de participer à la vie culturelle, sociale et politique. Le principe fondamental est celui du droit de participation individuelle et communautaire. Il s'agit d'un double aspect à défendre et à promouvoir pour obtenir la naturalisation, la double nationalité, la pleine citoyenneté et, surtout, pour permettre une véritable interaction, concrète, entre société d'origine et société d'accueil. Si la participation ne s'exprime qu'au niveau individuel, il y a le risque d'être annihilé; si elle est seulement communautaire, on risque la séparation et la *ghettoïsation* sociale et spatiale.

7. L'enjeu de l'éducation est de considérer les personnes et les communautés comme des facteurs de multiplication des libertés individuelles et collectives. Les libertés culturelles et religieuses mobilisent des énergies sociales, favorisent les relations interpersonnelles et contribuent à la paix sociale et à la justice. Les Droits de l'Homme nous rappellent la responsabilité de chacun par rapport à soi-même et aux autres.

8. Si cette recherche met en évidence les problèmes et les attentes relatifs à la cohésion sociale dans la diversité, elle relève aussi, à ce propos, que les initiatives prises pour l'accueil et l'intégration des étrangers tendent, dans une optique assimilationniste, à délayer et à absorber les diversités plutôt qu'à les valoriser. Il s'agit dès lors d'élaborer une politique éducative basée sur la conception d'une citoyenneté plurielle, dans l'esprit des droits de l'homme. La politique est un travail de tissage qui requiert du temps pour expérimenter de nouvelles modalités d'interactions. Chaque personne et chaque peuple interprètent et appliquent les droits de l'Homme selon leurs propres spécificités culturelles, autant de frontières caractérisant les diversités culturelles, sociales, économiques et politiques. Ces frontières jouent cependant un rôle positif en ceci qu'elles ne constituent pas des barrages ou des clôtures mais des lieux de passage et de croisement des diversités, des ponts culturels transnationaux constitutifs d'une nouvelle identité nationale. On ne doit donc pas vivre ces frontières comme des remparts à renforcer ou à détruire, mais les voir comme des espaces privilégiés de coopération dans la diversité.

9. Le concept d'« identité culturelle » peut être défini comme l'ensemble des éléments d'une culture à travers lesquels une personne ou un groupe se définit, s'identifie, se manifeste et souhaite être reconnu. L'identité relève du droit culturel de chacun d'accéder aux ressources nécessaires à son processus d'identification ; en tant que telle, elle représente un moyen de lier le sujet à autrui, d'exercer ses responsabilités vis-à-vis de soi et d'autrui. Autrement dit, « elle rend le sujet capable

de puiser dans les œuvres en tant que ressources indispensables à son développement »¹¹. Respecter les identités revient à prendre en considération les personnes, leurs espaces, leur vie, leur capacité à être à la fois auteurs et acteurs du développement compris dans toutes ses dimensions. Par contre, la violation de ce droit à l'identité risque de provoquer chez l'individu une dépréciation de sa propre culture et de celle d'autrui, d'où la nécessité d'une coordination entre politiques éducatives et sociales pour favoriser l'ouverture de l'école au social et le développement d'une école défendant une égalité de traitement et des chances et capable d'offrir une éducation basée sur le respect et la valorisation des diverses cultures et identités.

10. Les discussions menées tendent à mettre en exergue deux questions fondamentales : celle, d'un côté, de la capacité d'adéquation de l'école aux nouvelles demandes éducatives et, de l'autre, celle de la capacité de développer et de promouvoir une participation et une solidarité plus grandes entre les citoyens à partir d'un renforcement des principes démocratiques et d'une insertion plus ferme de l'école dans la société. Une des leçons à tirer de cette recherche est que l'école doit se mettre en quête de significations : significations du social, de l'humain et du politique. Cette quête est en effet garante du respect de la démocratie en ceci qu'elle nous aide à savoir qui nous sommes, où nous allons, ce que nous cherchons et quels sont nos engagements. Lorsque l'école étend son service à la société civile, elle devient plus ouverte, plus attentive, et se donne la possibilité de jouer un rôle fondamental dans le processus de socialisation et de construction d'une citoyenneté collective.

11. Une société qui vise l'égalité et l'ouverture ne peut ni ignorer les diversités ni même les sous-estimer jusqu'à les assimiler ; elle doit plutôt contribuer à endiguer les obstacles sociaux et culturels auxquels sont confrontés les immigrés pour devenir une société créatrice d'une convivialité sociale dans la réécriture des règles et l'éducation à une citoyenneté conçue comme identité projetée et, en même temps, comme identité projective.

¹¹ Meyer-Bisch, P., Un changement de paradigme, IIEDH, 2006, p. 12 .

Bibliographie

AA.VV. (2008). *Osservatorio interistituzionale sugli stranieri in Provincia di Torino, Rapporto 2007*. Turin: Città di Torino, Prefettura di Torino.

Bonino, C., et Cradero S. (2008). “Le risorse alle scuole per gli studenti di origine straniera”, *Osservatorio Interistituzionale per gli stranieri nella provincia di Torino, Rapporto 2007*. Turin: Città di Torino.

Borghi, M., et Meyer-Bisch, P. (2001). *La pierre angulaire*. Fribourg : Editions Universitaires.

CARITAS/MIGRANTES (2008). “Immigrazione dossier statistico 2007, XVII Rapporto”, Rome : IDOS centro studi e ricerche.

CARITAS/MIGRANTES (2007). “Immigrazione dossier statistico 2006, XVI Rapporto”, Rome: IDOS centro studi e ricerche.

Chaire UNESCO Droits de l'homme et éthique de la coopération internationale (2007). *Document de Bergamo*. Bergamo : Université de Bergame.

Ciari, M. (2004). *Multilinguismo in classe*. Turin: USR Piemonte.

Commissione Europea Istruzione e Formazione (2007). “Schede sintetiche nazionali sui sistemi educativi e sulle riforme in corso in Europa”. Eurydice.

Conseil de l'Europe (2008). “Vivre ensemble dans l'égalité”. *Livre blanc sur le dialogue interculturel*. Strasbourg.

Conseil de l'Europe (2002). “Risoluzione del 14 febbraio 2002 relativa alla promozione della diversità linguistica e dell'apprendimento delle lingue nel quadro dell'attuazione degli obiettivi dell'Anno europeo delle lingue 2001” (2002/C50/01). Strasbourg.

Damiano, E. (1994). “Esperienze e modelli. Gli studi di caso sulla formazione interculturale in Europa”, in CELIM, *Dinamiche multiculturali e processi formativi. Una nuova frontiera per l'Europa*. Bergamo.

Favarog, G. (2000). *Il mondo in classe. Dall'accoglienza all'integrazione dei bambini stranieri a scuola*. Bologne: Nicola Milano Editore.

Gandolfi, S., Meyer-Bisch, P., et Topanou, V. (2006). *L'Éthique de la coopération internationale et l'effectivité des droits humains*. Paris : L'Harmattan.

ISMU (2008). “Tredicesimo rapporto sulle migrazioni 2008”. Milan: Franco Angeli.

Jeliou, J. (2004). « Education et citoyenneté au XXI^e siècle », in *Où vont les Valeurs ?* Paris : Unesco.

- Maniscalco, R. S. (2006). “Esperienze di intercultura nel cuore del Mediterraneo”, *Civiltà Italiana* (nuova serie). Firenze: Franco Cesati Editore, n. 4, Vol. I.
- Meyer-Bisch, P. (2006). *Un changement de paradigme*. Fribourg : IIEDH.
- Ministère de l’Instruction, de l’Université, et de la Recherche (2007). “Indicazioni per il curriculum per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione”. Rome.
- Ministère de l’Instruction, de l’Université, et de la Recherche (2007). “La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri”. Rome: Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale.
- Ministère de l’Intérieur (2007). *Primo rapporto sugli stranieri in Italia*. Rome.
- Nascimbene (a cura di) (2004). *Diritto degli stranieri*. CEDAM, Padova.
- OCDE (2005). “Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Teachers - Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité”. Paris.
- OCSE (2001). Du bien-être des nations : *Le rôle du capital humain et social*. Paris.
- Palidda S. (2007). *Mobilità umane. Introduzione alla sociologia delle migrazioni*. Cortina Raffaello.
- Pretceille, A. (1990). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- Santerini, M. (2006). “Esperienze di didattica interculturale in Italia. Quale modello per la scuola?” in *Africa e mediterraneo*.
- Sierpaline (2006). *Protection of minority language in Italy*, BA Dissertation. Reading: University of Reading.
- Zaghrebelski, G. (2007). *Imparare democrazia*. Turin: Einaudi.
- Zincone, G. (2003). “Cittadinanza e migrazioni: un’applicazione al caso italiano”, Convegno “L’incidenza economica dell’immigrazione”. Firenze, 11-12 décembre 2003.

Chapitre 7

Education et changements socioculturels au Maroc : La cohésion sociale par l'éducation à la citoyenneté

Abdesslam El Ouazzani, Mohamed Mellouk, Mounir Zouiten,
Mostafa Hassani Idrissi et Chakir Akki

Faculté des Sciences de l'Education,
Université Mohamed V - Soussi

Introduction

Le projet de recherche, qui rassemble six pays (France, Italie, Espagne, Algérie, Tunisie et Maroc) autour de la question de « l'Education, la diversité et la cohésion sociale en Méditerranée occidentale », ambitionne d'apporter un éclairage sur le rapport entre éducation et cohésion sociale à travers les facteurs contextuels qui expliquent et/ou reflètent l'émergence et/ou l'aggravation de tensions/divisions, et ce en articulation avec le système éducatif et donc par le biais des réponses éducatives.

Ainsi, la réflexion menée par l'équipe nationale marocaine a mis en perspective ce constat : le système éducatif marocain, à l'épreuve des changements socioculturels, a tenté de mobiliser l'éducation à la citoyenneté en tant que nouvel instrument apte à contribuer à la consolidation de la cohésion sociale. Plutôt qu'un objectif en soi, la notion de « cohésion sociale » relève d'un processus caractérisé par la recherche d'un équilibre dynamique entre forces sociales centrifuges et centripètes, ainsi que d'une volonté de réduire les divisions et la polarisation sociales qui peuvent se manifester au travers de disparités socio-économiques, de clivages identitaires et culturels, ou d'autres facteurs de tensions et dissensions sociales.

Il est clair que le contexte économique marocain n'est pas véritablement engagé dans un processus d'accélération de la dynamique de croissance et d'amélioration des conditions de vie des classes moyennes et défavorisées. En effet, le système économique a encore du mal à intégrer l'objectif de la cohésion sociale qui devrait, notamment, passer par la redistribution des fruits de la croissance à travers une multiplicité de canaux permettant la correction des déséquilibres sociaux. L'aggravation du chômage et l'élargissement des couches sociales affectées par la pauvreté interpellent les décideurs et les professionnels dans la mesure où il devient nécessaire d'élaborer un cadre stratégique global qui mettrait le défi de la cohésion sociale au centre de la politique de développement et permettrait un véritable changement. Ceci est d'autant plus crucial que le développement humain est, pour les hautes autorités du pays, un objectif fondamental.

Malgré cet objectif et la politique sociale déployée notamment par le chantier de l'Initiative Nationale du Développement Humain (INDH), il existe encore, au Maroc, un conflit authentique entre croissance économique et redistribution. Pour

atténuer ce conflit, il faut replacer la stratégie de développement social au cœur de la politique économique afin de définir *ex ante* les modalités de redistribution de la croissance et non plus *ex post* la stratégie d'accompagnement social des laissés pour compte de la croissance, quel que soit le niveau de cette croissance. L'INDH semble avoir apporté des correctifs en privilégiant la révision des principes, des objectifs et des choix éthiques qui guident la gestion du social et les politiques de développement en vigueur dans la société. Cette initiative pourrait contribuer à changer fondamentalement le paysage social du pays, à condition de changer substantiellement un certain nombre de pratiques effectives ainsi que les instruments de mise en œuvre.

Les programmes et les interventions publiques dans le domaine du développement social ont mobilisé des coûts considérables, de nombreuses institutions, des acteurs publics et privés, et des soutiens financiers conséquents de la coopération internationale. En dépit de tous ces efforts, les retards sociaux, persistants, ne se sont pas résorbés à un rythme apte à permettre d'affronter les nouveaux défis sociaux qui se profilent rapidement à l'horizon. Les disparités de genre et les disparités entre régions sont toujours aussi profondes.

Dans l'état actuel des choses et malgré les efforts consentis, l'ordre social au Maroc est tel qu'il est non seulement perçu comme inégalitaire, mais aussi comme foncièrement injuste. Il s'agit en effet là du symptôme d'une distorsion sociale autrement plus grave qu'un simple retard dans l'accès au bien-être. La pauvreté et la précarité sont les signes de la « fracture sociale » entre, d'un côté, ceux qui bénéficient de la croissance relative et de la protection sociale et connaissent sécurité et bien-être et, de l'autre, les laissés-pour-compte qui restent dans l'insécurité et le manque. Même la classe dite « moyenne » se sent de plus en plus vulnérable et vit parfois dans la précarité. Cette pauvreté prend l'aspect d'une dénegation sociale alimentée aux privations matérielles et à la marginalisation des zones infra sociales (bidonvilles, non emploi ou emploi précaire sans statut, absence de participation à la vie politique, etc.).

La cause majeure de l'inefficacité des politiques sociales réside dans leur dispersion institutionnelle, leur morcellement, leur verticalité excessive et leur cloisonnement, ce qui rend leur intégration et leur coordination le plus souvent problématiques. Beaucoup de projets et de programmes de développement social ne sont ainsi ni intégrés ni coordonnés, et un certain nombre d'entre eux ne sont donc pas viables sur la durée. Cette situation est en grande partie responsable des déperditions d'énergie et de bonnes volontés, des gaspillages, des redondances et du double emploi.

Il est vrai que, pour un pays comme le Maroc qui a accumulé, pendant très longtemps, beaucoup de problèmes sociaux, la tâche n'est pas aisée, la pauvreté n'étant pas un phénomène temporaire et conjoncturel mais une caractéristique structurelle du processus de développement qui intègre, par-delà l'aspect d'ordre matériel, les autres paramètres liés à l'éducation, la santé et l'environnement. Toutefois, du point de vue de notre étude, l'objectif premier est d'analyser le paradigme de la cohésion sociale et d'évaluer, dans cette perspective, les politiques éducatives dans leur fonction sociopolitique de socialisation et de formation à la citoyenneté. En effet, les processus d'inclusion et d'exclusion et les modalités de leur gestion à travers les politiques publiques renvoient à la notion de citoyenneté (politique). Par conséquent, il s'avère important d'examiner les représentations de la citoyenneté politique en fonction de l'évolution historique des définitions de l'identité nationale et collective et des valeurs auxquelles se rattache cette identité.

Penser l'éducation dans son rapport à la cohésion sociale nécessite une approche méthodologique qui tienne compte d'un certain nombre de paramètres et d'indicateurs fiables permettant une double analyse, globale et spécifique. Ainsi, l'analyse globale toucherait aux caractéristiques sociodémographiques et culturelles dans leur articulation avec la perception des acteurs scolaires quant à la notion de cohésion sociale. Par ailleurs, un autre niveau d'analyse, à caractère spécifiquement éducatif, permettrait d'apporter un éclairage sur l'efficacité du système éducatif dans sa mission de socialisation et sa vocation d'outil de transmission des valeurs culturelles et citoyennes participant à la cohésion sociale. Il s'agira donc d'identifier précisément, à partir de ces deux niveaux d'analyse et en nous penchant sur la politique éducative et les programmes pédagogiques mobilisés, les problèmes majeurs qui participent à compromettre le processus d'éducation aux valeurs de la citoyenneté. L'accent sera ainsi mis sur la perception des acteurs clés impliqués dans l'univers scolaire.

Le thème de cette étude n'a pas été sans soulever plusieurs questions relatives au paysage socioculturel, sociopolitique et socio-économique marocain, ce qui nous a permis de mettre en perspective des éléments problématiques autour desquels s'organisera notre réflexion. Ainsi, dans un contexte de transformation rapide tiraillé entre tradition et modernité, les contradictions notables au niveau des valeurs socialement projetées ne contribuent-elles pas à désorienter psychologiquement une jeunesse en perte de repères ? Il est en effet indéniable que le Maroc vit aujourd'hui une phase de transition historique importante qui bouscule les traditions et les mentalités dans la reconfiguration des structures et des liens sociaux, des logiques familiales, ainsi que du statut et de la place de certains acteurs sociaux, en particulier les femmes.

Par ailleurs, le manquement aux principes d'égalité des chances, de droit à la différence, de respect de la dignité et des droits humains dans un contexte marqué, au contraire, par une inégalité de traitements selon les milieux socioculturels, les classes sociales, les régions, etc., ne participe-t-il pas à accroître le malaise des jeunes en amplifiant des contradictions sociales génératrices de tensions?

Au vu de ces constatations, quels efforts a-t-on donc consenti pour amener l'école à répondre aux exigences démocratiques, à assurer une égalité d'accès et de chances et à préparer les jeunes à la vie sociétale et à l'exercice de leurs droits et devoirs de citoyens ? Le système scolaire tend-il à aggraver les disparités et dissensions sociales ou participe-t-il, au contraire, au renforcement des liens sociaux ? Une réflexion autour de ces questions permettra d'apporter un éclairage sur la problématique de la cohésion sociale et de son articulation avec un système éducatif lui-même conditionné par la conjoncture économique, la situation sociodémographique et le contexte culturel. La cohésion sociale apparaît, au terme de cette étude, comme un idéal difficile à atteindre et nécessitant un plus grand engagement au niveau de la réflexion critique, des initiatives, projets et programmes éducatifs.

1. Les effets des changements socioculturels au Maroc

Démographes et politologues convergent vers un même diagnostic quant à la conjoncture sociétale marocaine : depuis les années 1970, le Maroc connaît un processus rapide de changements importants dont attestent les indicateurs sociodémographiques et culturels. Certains chercheurs n'ont pas hésité à parler de « révolution culturelle ». Ces changements ont, indéniablement, un impact sur le système éducatif et l'état de la cohésion sociale qui ne peut donc être pensée et évaluée indépendamment de ces indicateurs qui constituent des marqueurs essentiels de l'évolution de la société et des défis qui s'imposent à elle, dans un tel contexte de transformations, pour rééquilibrer et renforcer les liens sociaux. Sur ce point, l'éducation joue évidemment un rôle crucial.

Le contexte sociodémographique et culturel

Le Statut de la femme marocaine

La population marocaine, qui comptait environ 9 millions d'habitants en 1950, a atteint aujourd'hui 30 millions d'habitants. Le taux de croissance démographique

moyen sur la période 1960-2004 a été de l'ordre de 2,2% par an. Depuis le début des années 80, nous enregistrons une diminution progressive de ce taux de croissance qui est tombé aujourd'hui à 1,4% lorsqu'il atteignait, en 1950, 2,8%. Le profil démographique par tranche d'âge de la population marocaine se caractérise aujourd'hui encore par son extrême jeunesse : 31% de la population a moins de 15 ans (contre 44% en 1960) et 8% seulement a plus de 60 ans. De plus, sur une période de cinquante ans, l'espérance de vie s'est allongée de vingt cinq ans. L'espérance de vie à la naissance dépasse aujourd'hui 70 ans (73 ans pour les femmes et 69 ans pour les hommes) contre 47 ans en 1962.

La baisse de la fécondité qu'on enregistre aujourd'hui découle de l'effet conjugué du recul de l'âge au premier mariage et de l'usage de la contraception. En effet, l'âge du premier mariage est de plus en plus retardé : alors qu'il était, dans les années 60, de 17,5 ans pour les femmes et 24 ans pour les hommes, il est actuellement de 26,3 ans pour les femmes et 31,2 ans pour les hommes. Par ailleurs, le contrôle des naissances est à la fois « le symptôme et le levier d'une large transformation anthropologique.»¹

Il est toutefois nécessaire de tenir compte, à ce propos, de l'analyse des démographes qui imputent cette évolution à la nouvelle configuration du contexte général, politique et économique qui permet justement de parler de « révolution culturelle »², en ceci que les femmes ont quitté les foyers pour s'imposer de plus en plus dans la vie active et subvenir à leurs besoins et à ceux de leur famille. La femme ne reste plus à la maison : en travaillant, en rapportant de l'argent, en se mariant de plus en plus tardivement, en contrôlant les naissances et en accédant,

¹ Cf., Youssef Courbage et Emmanuel Todd *Ibid.*

² « En 1975, le Maroc s'est trouvé à la croisée des chemins, avec un double virage économique et politique. Le prix du phosphate, sa principale ressource d'exportation, a chuté, tandis que les dépenses de l'Etat se sont envolées après la Marche Verte de novembre 1975 et la récupération du Sahara espagnol. En 1983, le Programme d'Ajustement Structurel (PAS) a marqué l'avènement d'une longue phase d'austérité financière. Celle-ci a accéléré la chute de la fécondité qui est tombée de 7,4 enfants avant la crise de 1975 à 4,4 en 1987.

La crise économique de 1975 a été douloureuse. Mais elle a participé à la modernisation des mentalités. Plutôt que de tendre la main à l'Etat pour satisfaire ses besoins, le citoyen a découvert qu'il ne pouvait plus compter que sur lui-même, sur ses ressources propres, et non sur celles d'un Etat patrimonial. Les années de crise furent celles de l'irruption des femmes dans la vie active. La diminution de l'emploi public, la baisse du pouvoir d'achat, ont imposé la nécessité d'une 2^{ème} source de revenus dans la famille. La féminisation de la main-d'œuvre est allée crescendo : 10% des femmes de 20-34 ans avaient un emploi en 1960, et 35% en 1995. Cette féminisation a accéléré la baisse de la fécondité. » Cf., Youssef Courbage et Emmanuel Todd : « Révolution culturelle au Maroc : le sens d'une transition démographique », Institut National d'Etudes Démographiques, Paris, 2006.

progressivement, à l'alphabétisation et à l'instruction, elle s'ouvre sur le monde et sur la modernité et contribue, par là même, à la reconfiguration du paysage socioculturel.

Cependant, la part des femmes dans le monde du travail reste encore malgré tout assez faible. En effet, Le taux global d'activité de la population en âge de travailler est de 36% en 2004 et est composé de 55% d'hommes et 18% de femmes. Le taux d'activité des femmes est donc plus de 3 fois inférieur à celui des hommes. Cette réalité montre que l'égalité entre les genres devant l'emploi n'est pas encore gagnée par les femmes.

Le Maroc vit ainsi aujourd'hui une phase décisive de transition culturelle et sociodémographique qui le met face à plusieurs défis fondamentaux, à savoir :

- La généralisation de la scolarité ;
- L'amélioration des taux d'alphabétisation des hommes et, plus particulièrement, des femmes ;
- La création d'emplois.

Cette situation transitoire, qui bouleverse les structures et codes sociaux ainsi que les mentalités en ceci qu'elle bouscule les équilibres traditionnels, les configurations familiales et les références culturelles, est souvent vécue difficilement. Il s'agit ainsi d'un véritable phénomène de rupture à l'origine des tensions qui traversent la société. Ces tensions, qui relèvent donc d'un conflit entre modernité et valeurs traditionnelles, sont d'ailleurs manifestes au niveau des relations familiales et conjugales où l'autorité paternelle ou maritale séculaire est aujourd'hui confrontée au désir d'émancipation des jeunes et des femmes.

Les effets des flux migratoires

L'étude du phénomène de l'exode rural permet de constater que, depuis le début du siècle, nos campagnes n'ont cessé de se vider de par la migration de leurs populations vers les villes. La population urbaine a ainsi augmenté de plus de 38% pendant la période 1960-1970, de 43% entre 1971 et 1992 et de 40 % entre 1982 et 1994. Pour la dernière décennie, ce type de migration rurale constitue près de 34,5% de la croissance démographique globale urbaine observée au niveau national.

Les facteurs explicatifs de cette migration des milieux ruraux vers les milieux urbains sont à rechercher, en premier lieu, dans les conditions socio-économiques des migrants. La pénurie d'emploi, permanente ou périodique, les faibles possibilités de trouver un emploi sur place et la généralisation du chômage à tous les types de métiers, contribuent à encourager les populations rurales à quitter leur

milieu de résidence dans l'espoir de trouver un emploi ailleurs. Les facteurs sociaux (santé, scolarité des enfants, manque d'infrastructures,...) viennent en deuxième position.

Ces mouvements d'exode ont de graves conséquences parmi lesquelles nous pouvons relever :

- La précarité dramatique de la situation du logement ;
- Le mouvement d'étalement urbain et d'extension des périphéries ;
- Le recours à des « solutions informelles » et « pratiques irrégulières » pour palier à la difficulté d'accès au sol et aux logements ;
- La constitution d'agglomérations d'habitats précaires ;
- La concentration, dans certaines zones, de populations victimes d'exclusion ;
- L'augmentation du chômage et du sous-emploi urbains ;
- La prolifération du secteur informel.

La migration vers l'étranger, notamment vers l'Europe, a participé à accélérer le processus de transformation socioculturelle de la société marocaine. Aujourd'hui, ce type de migration concerne une population d'environ 3 millions et demi de personnes, résidant principalement en Europe (85%) et composée de jeunes à 60%. Depuis 40 ans, la diaspora marocaine contribue de façon notable au développement du pays, grâce à un transfert de devises correspondant à environ 5 milliards de dirhams en 2007. Ces quarante années d'exil ont représenté, pour la plupart des membres de cette diaspora, aujourd'hui très courtisée, des années de souffrances et de pratiques d'exclusion perpétrées par leur propre pays. Actuellement, tout indique une volonté de resserrement des liens entre le Maroc et la communauté marocaine expatriée, en particulier avec « ceux qui ont le mieux réussi », disposent d'un excellent réseau et peuvent mettre les compétences et savoir-faire acquis à l'étranger au service du pays.

L'histoire universelle atteste d'ailleurs du fait que les « transitions démographiques furent émaillées (...) de troubles et de violences nombreuses. Les convulsions que nous voyons se produire aujourd'hui dans le monde musulman peuvent être comprises, non comme les manifestations d'une altérité radicale, mais au contraire comme les symptômes classiques d'une désorientation propre aux périodes de transition. Dans les pays où cette transition arrive dans sa phase terminale, la zone de danger est en général passée. Mais dans les pays où la transition n'en est encore qu'à ses débuts, le potentiel de perturbation est élevé »³.

³ *Ibid.*

Ce type de réflexion ne peut manquer de nous interpeller, ces phases de transition pouvant contribuer, par les bouleversements structurels, sociétaux et économiques qu'elles génèrent et qui, dans un contexte de mondialisation, participent aussi à bousculer les codes culturels, à la désagrégation des liens sociaux, désagrégation qui se manifeste souvent par le développement de comportements de repli identitaire. Or, le Maroc est un pays pluriculturel, pluriethnique et plurilinguistique dont il s'agit de valoriser et renforcer la dimension plurielle du patrimoine dans une perspective de renforcement de la cohésion sociale, celle-ci étant largement conditionnée par la perception de soi et de l'autre.

L'identité marocaine : une identité plurielle

Pluriethnicité et plurilinguisme

L'identité dans la diversité

Le Maroc se caractérise par sa diversité sociologique, linguistique et culturelle. Cette diversité est constitutive de l'identité marocaine qui, d'après les termes de la Charte d'Agadir, se définit par :

- a. L'historicité de la langue et de la culture amazighes et leur enracinement dans la terre marocaine, attestés depuis plus de 5 millénaires ;
- b. La langue arabe et la culture arabo-musulmane, constitutives de l'identité culturelle marocaine depuis la pénétration de l'Islam durant le VII^e siècle ;
- c. L'interaction de la culture amazighe et des cultures avoisinantes et exogènes qui sont venues enrichir la culture amazighe sans en altérer les caractéristiques intrinsèques.

Ainsi, la culture marocaine apparaît comme une culture pluridimensionnelle de par ses composantes arabe, berbère et musulmane, auxquelles s'ajoutent une composante juive, une dimension africaine et une Histoire riche en brassages et échanges culturels de par la situation géographique du pays, situé au carrefour de l'Afrique et de l'Europe.

La question des langues

La diversité culturelle relève d'un patrimoine qu'il s'agit donc de renforcer, et ceci d'autant plus que cette diversité, constitutive du Maroc, a pu souffrir de certaines circonstances politiques qui, plutôt que de contribuer à consolider les liens sociaux, ont participé à leur désagrégation par les conflits et tensions que suppose une approche idéologique de la langue. Ainsi, au lendemain du protectorat français et de la vaste campagne d'acculturation au centre de la politique coloniale, la langue devient l'objet d'un débat idéologique centré sur la réhabilitation et le renforcement d'une identité nationale. La campagne coloniale d'acculturation avait, en effet, fait de la langue française un instrument de domination symbolique qui avait largement participé, entre autre, à fragiliser les liens de solidarité intercommunautaire, en particulier entre berbères et arabes. Au lendemain de l'indépendance, cette approche de la langue ne fait que se renforcer dans le but d'inverser les rapports de force. La situation de bilinguisme et de diglossie à laquelle se trouve confrontée le pays, ainsi que la nécessité de redéfinir le statut des langues en présence pour redéfinir l'identité nationale, vont ainsi faire de la question linguistique une affaire de pouvoir opposant en particulier les deux langues dominantes, à savoir le français, langue du colon qui reste, cependant, la langue des technologies et des sciences, et l'arabe, langue « de l'âme et des sources » jouissant d'une légitimité scripturaire (Coran) et historique et qui va être consacrée langue nationale et réhabilitée au travers d'une campagne d'arabisation. Dans cette confusion linguistique et face, surtout, à ce bras de fer que se livrent deux langues dans un contexte délicat de transition, de reconstruction identitaire et de diglossie « mal assumée »⁴, les langues vernaculaires vont être délaissées alors même que l'identité marocaine contient une dimension berbère importante et incontournable.

Ce n'est d'ailleurs que récemment que s'est vraiment posée la question de la valorisation de la langue amazighe en tant que langue constitutive de l'identité nationale :

« L'affrontement idéologique fut au moment de l'adoption de la graphie amazighe. C'est là où les positions ont divergé de façon claire. Les uns la voulaient arabe car, disaient-ils, les lettrés amazighs ont traditionnellement choisi la graphie arabe. Les linguistes, pour des raisons pragmatiques, optaient pour une transcription latine. C'est enfin la graphie *tifinaghe* qui fut choisie. L'arabe n'étant pas approprié sur le plan technique et le choix du latin serait une sorte de dénigrement de l'identité arabe et musulmane. Cette

⁴ Voir les études d'Ahmed Boukouss sur la question.

divergence quant à la graphie a révélé l'importance de la question identitaire dans son rapport à la langue, dimension symbolique d'un enjeu politique fuyant. »⁵

Enfin, cette situation nous éclaire sur la raison pour laquelle les intellectuels amazighs proposent de redéfinir le concept de « Nation marocaine » sur d'autres fondements que ceux consacrés par l'idéologie du mouvement national. De même, la langue amazighe doit être introduite dans le contexte éducatif.

L'image que donne Hassan Rachik de la confrontation idéologique problématise davantage la situation, le compromis n'étant pas d'actualité : « Il y a compromis lorsqu'on partage la poire en deux même de façon inégale, il y a un semblant de compromis lorsqu'on évite de toucher à la poire et on choisit à la place une pomme. La question de l'identité et de la langue est officiellement complexifiée sans être résolue ». La politique linguistique a engendré un mouvement continu de contestation et de lutte pour la préservation de la langue et de la culture amazighes. Depuis quelques années, la langue et la culture amazighes sont réhabilitées et des signaux forts (création de l'IRCAM) contribuent à leur valorisation. C'est le *tifinaghe* qui est aujourd'hui enseigné à l'école. Il est clair que la recherche d'un équilibre partagé se poursuit dans le but d'optimiser le plein accès aux droits sociaux, culturels et linguistiques.

Cependant, les différentes études sociolinguistiques tendent à montrer que le contexte marocain reste marqué par un bilinguisme et, surtout, par une diglossie et que la culture arabo-musulmane reste prédominante dans les programmes du MEN. Cette situation est à l'origine d'interférences et de perturbations au niveau des apprentissages. La colonisation, bien entendu, a facilité l'implantation de langues et cultures occidentales, notamment française et espagnole, et la modernisation du pays a imposé la valorisation des langues étrangères, notamment le français et l'anglais, en tant qu'outils de communication, de connaissance, d'intégration dans le monde des savoirs et le marché de l'emploi.

Vers quelles valeurs se tournent aujourd'hui les Marocains et les jeunes en particulier ? Quels sont leurs repères identitaires ? De quelle manière peut-on articuler les représentations axiologiques des jeunes et les indicateurs démographiques qui attestent d'une « révolution culturelle » ? Quelles sont les tensions perceptibles chez les jeunes dans cette phase de transition que traverse le Maroc ?

⁵ Ibidem.

Islam et laïcité : l'identité religieuse à l'épreuve des changements

L'Islam est la religion officielle de l'Etat marocain : « *L'islam est la Religion de l'Etat qui garantit à tous le libre exercice des cultes* » (Article 6 de la Constitution marocaine). L'islam est donc une référence identitaire forte à la source même de la Nation et de la légitimité de l'Etat marocain. Le Ministère des "Habous et des Affaires Islamiques" est l'instrument institutionnel et opérationnel sur le terrain social en termes d'éducation, de consolidation et d'appui aux programmes religieux officiels.

La question de la laïcité au Maroc n'est pas encore à l'ordre du jour. Si certains intellectuels et journalistes en parlent, aucun écho officiel n'est donné à leurs propos. Le débat sur cette question est encore à peine ouvert, officieusement, et les acteurs qui l'animent sont encore timides et doivent faire face à l'article 6 de la Constitution et à la politique de l'Etat, en particulier aux actions du Ministère de tutelle qui, tout en décidant de moderniser le secteur, pose les règles nécessaires à la préservation des valeurs islamiques, à la sauvegarde de la croyance et à la conservation de l'unité du rite malékite. Jusque là et malgré la diversité des langues et des dialectes, l'Islam demeure perçu comme un facteur indéniable de cohésion sociale. Cependant, les changements que vit le Maroc aujourd'hui ne laissent-ils pas entrevoir une évolution culturelle et culturelle chez les marocains ? Les jeunes ont-ils aujourd'hui les mêmes représentations que leurs parents ?

Les différentes enquêtes menées sur le territoire (l'Enquête Mondiale sur les Valeurs, l'Enquête Nationale sur les Valeurs, et l'enquête menée tout récemment par le quotidien *l'Économiste*) permettent de mieux comprendre la position des jeunes, notamment vis-à-vis des valeurs liées à la religion et, surtout, à l'identité collective. En effet, si plus de 96,7% des jeunes « estiment que l'Islam donne des réponses appropriées aux problèmes moraux » et « apporte un sentiment de confort », plus de 60% d'entre eux sont superstitieux (54% de jeunes filles « croient au pouvoir des djins », contre 78% de garçons). S'agissant de morale et de gouvernance politique, plus de 35% de jeunes, appartenant à des milieux défavorisés, pensent que la religion doit guider les partis politiques !

En ce qui concerne la question de l'identité, la majorité des jeunes se sent d'abord musulmane (49% des jeunes de 16 à 29 ans), puis marocaine (29%). Le principe de la religion prime donc sur celui de la nationalité. Par contre, les jeunes n'ont accordé d'importance particulière, dans leurs réactions, ni à l'arabité, référent de l'ancienne génération, ni à la berbéricité, en dépit de sa grande visibilité politique aujourd'hui. Quand ils se projettent dans l'avenir qui les attend, les jeunes pensent

que la société de demain sera d'abord ouverte à l'Europe (34%) et aux Etats-Unis (27%) avant de s'ouvrir aux Pays arabes (23%) et en particulier au Maghreb (12%) et à l'Afrique (03%).

Ce constat montre qu'il existe bien un marché des valeurs anarchiques, caractérisé à la fois par une compréhension incomplète et/ou erronée de la foi et de l'islam et par un comportement ambivalent d'enfermement, d'une part, dans des représentations culturelles et, d'autre part, d'ouverture sur l'occident. Ce syncrétisme de valeurs contrastées a une conséquence psychologique sur les jeunes qui vivent le malaise identitaire dans leur vie privée et collective.

Il n'est pas rare de voir, dans un tel contexte de changements, de précarité socio-économique et de déstabilisation au niveau des valeurs, notamment religieuses, naître des mouvements défensifs de repli identitaire qui s'expriment par la montée de forces conservatrices et, surtout, extrémistes. Nous notons ainsi aujourd'hui une recrudescence d'associations religieuses formelles et informelles qui font partie de la vague récente de politisation de l'Islam. L'islamisme radical prône l'apologie de la violence contre les références culturelles et culturelles étrangères, et rejette, dans une perspective protectionniste, le projet d'aller vers une société moderne.

Le travail de "missionnaires" évangélistes qui n'hésitent pas à parcourir le Maroc pour recruter des candidats à la conversion au Christianisme a d'ailleurs tendance à attiser cette violence en renforçant le sentiment de menace dans le détournement de l'identité religieuse musulmane.

Une telle situation peut expliquer les fractures aux niveaux politique, social, culturel et culturel, ainsi que l'intensité extrême de l'injustifiable violence qui y puise sa légitimité et va jusqu'à se traduire par des actes terroristes, comme en témoignent les événements qui marquent le Maroc depuis le 16 mai 2003.

La problématique de la participation politique

L'article 1 de la Constitution marocaine affirme que « Le Maroc est une monarchie constitutionnelle, démocratique et sociale ». Ce préambule est important en ceci qu'il définit le régime politique et ses orientations. L'article 3, quant à lui, apportent d'autres éléments quant à l'organisation et au fonctionnement du système politique : « Les partis politiques, les organisations syndicales, les collectivités locales et les chambres professionnelles concourent à l'organisation et à la représentation des citoyens. Il ne peut y avoir de parti unique ».

Après 50 ans de gouvernement, d'exercice du pouvoir, de lutte pour ou contre le pouvoir, le Maroc a certes évolué et les changements sont perceptibles à plusieurs niveaux. Quelle perception ont aujourd'hui les Marocains, notamment les jeunes, de la chose politique ? Cette question nous interpelle d'autant plus que, bien que 82 % de la population ayant le droit de vote soit inscrite sur les listes électorales (2002), le constat est plutôt négatif. En effet, l'intérêt porté à la chose politique est très faible. Plus de la moitié de cette population (55,5 %) n'est pas intéressée par la politique. L'engagement politique se fait de plus en plus rare : 95% des personnes en âge de voter ne s'identifient à aucun parti politique et, côté confiance, 66% des jeunes ruraux estiment que «nos parlementaires les représentent mal», contre 77% des jeunes habitant en zone urbaine. Ainsi, plus de 96% d'entre eux ne trouvent aucun intérêt à adhérer à des associations, partis ou syndicats. Faits encore plus significatifs sur le plan de l'exercice de la citoyenneté, ils sont 65,3% à ne jamais discuter de politique, 49,9 % à ne jamais signer de pétition, 65,1% à ne participer à aucun boycott et 59,1% à ne jamais prendre part à une manifestation autorisée. La politique et la participation à la vie publique sont donc loin de faire partie des préoccupations des jeunes. La situation des jeunes par rapport à la politique est d'ailleurs paradoxale : la désaffection dont ils font preuve au niveau politique n'a en effet d'égal que leur grand attrait pour l'Islam qu'ils approchent en s'appuyant sur des références contradictoires (orthodoxie, superstitions...) et mal maîtrisées.

Par ailleurs, sur un autre plan, une enquête menée, en 2006, par *Transparency International*, met en exergue la gravité de la corruption : ainsi, 31 à 50% des personnes interrogées ont affirmé que la vie politique était affectée par la corruption, et 60% d'entre elles ont admis avoir eu recours à la corruption au cours des 12 derniers mois précédant l'enquête. Or, la corruption porte atteinte aux principes même d'égalité des chances, d'équité et de droit d'accès aux services publics de base. Elle concourt au renforcement des situations d'exclusion, de dépendance et d'impuissance qui touchent les couches sociales nécessiteuses.

La violence à l'école

Le phénomène de la violence à l'école n'est pas sans lien avec les transformations en cours de la société marocaine. Quand bien même les principes de la "Charte Nationale de l'Education et la Formation" sont de nature à orienter vers la mise en place d'un système d'éducation et d'apprentissage fondé sur une pédagogie moderne, 87% des élèves, d'après les résultats d'une étude réalisée par le MEN, avouent avoir été frappés ; parmi eux, 60% sont frappés avec une règle,

un bâton ou un tuyau. La *'falaka'* ou la *'tiyara'* sont encore pratiquées dans certaines écoles publiques marocaines. 73% des enseignants, parmi lesquels 85% disent regretter leurs actes, reconnaissent avoir eu recours à ces pratiques et déclarent être aussi objets de violences.

Les conséquences immédiates des violences se traduisent par le développement de sentiments d'injustice, de peur, d'humiliation, d'infériorité, d'agressivité et d'un désir de vengeance. A moyen et long terme, la violence scolaire engendre la démotivation.

La question du genre : résistance au changement

La question de la condition féminine constitue depuis quelques années une préoccupation nationale majeure. Certains progrès ont été accomplis dans ce sens. Cependant, les inégalités persistent, en particulier dans les domaines essentiels de l'éducation, de la santé et de l'emploi. Ainsi, les efforts faits pour minimiser les disparités fondées sur le sexe au niveau de l'éducation et pour réduire les taux de fécondité ne se sont pas répercutés sur le marché de l'emploi. De plus, les mentalités résistent fortement au changement : ainsi, 79 % des jeunes valorisent l'image de la femme obéissante (*ta'a ou respect*) et 70,9 % sont d'accord pour dire que les hommes font généralement de meilleurs leaders politiques que les femmes. Il s'agit là, à notre sens, d'autres indices révélateurs de représentations syncrétiques relevant une nouvelle fois du paradoxe désir /refus de la modernité présent chez les jeunes.

La persistance des comportements discriminatoires

Il est important de relever parfois, au Maroc, des types de comportements préjudiciables et stéréotypés touchant la population noire. La discrimination est perceptible quelquefois dans des expressions faisant partie du langage courant : il est encore assez fréquent d'entendre, même chez les enfants, traiter ces personnes de « hartani » (homme de second rang) ou de « aazi » (nègre). La méconnaissance culturelle et cultuelle ainsi que le travail des médias qui parfois ne montrent que les aspects négatifs de l'Afrique subsaharienne (le Sida, les guerres...) ont tendance à renforcer ces comportements racistes.

De même, alors que juifs et musulmans ont vécu depuis des siècles dans le respect mutuel de leurs confessions respectives, nous notons aujourd'hui la montée d'un racisme anti-juif s'appuyant sur la situation politique au Moyen-Orient pour

justifier des amalgames confondant sciemment juifs et politique israélienne. Quelquefois, ces amalgames se traduisent par des actes d'agressivité à l'égard de certains juifs marocains chez qui s'installe un sentiment d'abandon et de rejet.

Nous avons donc bien affaire là à un manquement au respect des droits humains des minorités, manquement motivé par l'ignorance et par les défaillances de l'éducation familiale et du milieu scolaire qui n'a pas su jouer son rôle fédérateur de la diversité culturelle.

Par ailleurs, les personnes handicapées sont encore victimes de représentations culturelles négatives du handicap, représentations confondant handicap, maladie, « déficience » et « incapacité ». Le non respect des principes d'égalité des chances et de droit à la différence produisent un triple stigmaté: à la situation de handicap, déjà exacerbée la plupart du temps par une certaine précarité, s'ajoute l'exclusion liée aux difficultés d'accès aux commodités de base.

Les personnes atteintes du sida souffrent, quant à elles, de marginalisation. En l'absence de respect des droits humains et des droits spécifiques (accès aux services de base), le système ne fait que produire et reproduire des situations d'exclusion génératrices de mal être.

La corrélation de ces éléments socioculturels avec les indicateurs sociodémographiques semble confirmer l'idée que le Maroc passe effectivement par une phase de transition historique importante qui bouscule les mentalités et reconfigure la place et le rôle des hommes et des femmes, des parents et des enfants... Cependant, comme nous l'avons vu, le changement peut se heurter à des attitudes de repli et de fermeture tendant à renforcer les préjugés et à exacerber les situations d'exclusion. Il est donc nécessaire aujourd'hui de penser à une véritable politique de cohésion et de justice sociales. Cette politique ne peut se concevoir qu'au travers d'un processus de socialisation mobilisant l'éducation à la citoyenneté et sa mise en œuvre sur le terrain. Il serait ainsi intéressant de nous pencher sur le système éducatif, en tant qu'instrument de socialisation qui prend le relais de la famille, pour :

- Dégager les lignes directrices de la réponse éducative quant à la question de la cohésion sociale ;
- Identifier les éventuels mécanismes qui entravent le développement des valeurs de la citoyenneté par l'analyse de la perception des acteurs clés de la scène scolaire.

2. Education à la citoyenneté : discours officiels et termes de référence

La présente étude s'attache à analyser l'approche du concept émergent de citoyenneté dans le discours officiel à partir des principes et recommandations véhiculés par la *Charte Nationale d'Éducation et de Formation émanant de la Commission Spéciale Éducation et Formation* (2000) et le *Document Cadre sur les Choix et les Orientations Pédagogiques* (2002). Elle prolonge l'examen de la citoyenneté à partir des manuels scolaires élaborés à l'occasion de la mise en place officielle de la matière « Education à la citoyenneté ». Il s'agit d'identifier les contenus de cette matière enseignée à l'école et au collège en analysant les orientations pédagogiques et didactiques. La mise en place de cette matière a comme but de relever les multiples défis se posant au système éducatif sur le plan du renforcement de la cohésion sociale. Aujourd'hui ce système est confronté à :

- La pluralité des modèles familiaux et, par conséquent, des modes de socialisation (famille conservatrice ou moderne, rurale ou citadine, favorisée ou défavorisée...);
- La pluralité des référents culturels et culturels ;
- La crise du système des valeurs ;
- La crise de confiance des jeunes à l'égard de la société ;
- Les difficultés du système éducatif à matérialiser le projet de société véhiculé par le discours politique, à savoir celui d'une société moderne et démocratique ;
- Le développement d'une pensée sectaire et réductrice, n'admettant pas le doute et débouchant sur l'extrémisme et la violence.

Le concept de citoyenneté dans le discours politique marocain

Durant la période coloniale, il s'agissait pour le Maroc de former une conscience nationaliste pour mener la lutte contre l'occupation. Avec l'indépendance, l'accent a été mis sur l'unité nationale et l'adhésion de toutes les composantes de la société à l'édification d'un état moderne. Le consensus national s'est cristallisé autour de trois référents fondamentaux : l'islam, l'intégrité territoriale et la monarchie.

Avec l'avènement d'un nouveau règne, on note une nouvelle implication de la classe politique et de la société civile dans la réalisation d'un projet de société démocratique et moderne et la promotion d'une conception de la culture citoyenne valorisant les droits humains et les principes et valeurs universels. Dans ce cadre, les principales préoccupations qui se dégagent sont :

- L'attachement à une identité plurielle (l'enseignement de la langue amazigh à l'école primaire atteste de cette volonté de promouvoir la pluralité culturelle et linguistique) ;
- L'engagement dans la culture des droits humains et des règles du jeu démocratique ;
- La dynamisation du travail solidaire, la lutte contre l'exclusion et la marginalisation sociale, l'engagement dans le développement de grands projets sociaux ;
- Le développement de la conscience collective ;
- L'élargissement du champ d'action de la société civile ;
- L'organisation du champ religieux ;
- Le processus d'ancrage des valeurs citoyennes et du comportement civique.

La citoyenneté dans le discours éducatif

La philosophie au centre de la récente réforme du système éducatif émane de choix et d'orientations (Charte Nationale pour l'Éducation et la Formation 2000, Document Cadre sur les Choix et les Orientations Pédagogiques 2002) destinés à renforcer la conscience citoyenne et, partant, la cohésion sociale. Il s'agit ainsi de développer :

- La synergie entre l'école et la société, eu égard au rôle moteur de l'école dans le progrès social et dans la perspective d'un développement humain intégré ;
- L'autonomie, l'équilibre et l'ouverture de l'élève marocain(e) à travers la connaissance de soi, de son identité religieuse et linguistique, de l'Histoire nationale et de l'évolution de la société marocaine ;
- La formation de l'élève marocain(e) à la participation citoyenne dans la prise de conscience de sa responsabilité dans l'essor économique, scientifique et technique de son pays ;
- Le rôle de l'école dans la transmission des valeurs morales et citoyennes, des droits humains et de l'exercice de la vie démocratique.

Ainsi, en se fondant sur les valeurs inscrites dans la Charte Nationale pour l'Éducation et la Formation (valeurs de la foi musulmane, rapport à l'historicité et aux valeurs morales et culturelles, valeurs de la citoyenneté et valeurs des droits humains et des principes universels), le discours éducatif, dans sa mission d'éducation à la citoyenneté, se donne un certain nombre d'objectifs, à savoir :

- L'enracinement chez l'élève des composantes de la civilisation et de l'identité marocaines, dans la perspective d'une prise de conscience de la diversité, de l'interaction et de la complémentarité de ces composantes ;
- La consécration du sentiment d'attachement et du sens du sacrifice pour la patrie ;
- Le développement de la conscience des droits et des devoirs ;
- L'éducation aux principes de la citoyenneté et à l'exercice de la démocratie ;
- Le développement d'une culture du dialogue, de la tolérance et de la différence ;
- Le développement de la capacité à participer de façon constructive aux questions locales et nationales ;
- Le développement de la confiance en soi et de l'ouverture sur l'autre ;
- L'interaction constructive avec l'environnement social dans la diversité de ses composantes ;
- Le développement de l'esprit de responsabilité et la valorisation de la discipline ;
- L'exercice effectif de la citoyenneté et de la démocratie ;
- La concurrence loyale ;
- Le respect de la nature et la valorisation de la culture populaire et du patrimoine culturel et civilisationnel marocain.

Quant aux choix et orientations relevant du développement des compétences, ils portent essentiellement sur les deux axes suivants :

- Le développement personnel de l'apprenant en tant que futur acteur social ;
- Le développement de compétences susceptibles d'être investies dans le changement social, ainsi que dans la production et le développement économique et social. Le système éducatif se veut ainsi un vecteur du développement social dans ses multiples dimensions spirituelle, intellectuelle et économique.

Il s'agit ainsi, dans le souci de préparer les élèves à l'exercice de la citoyenneté et de consolider les liens sociaux, de faire de l'apprenant :

- Un individu attaché aux valeurs religieuses, morales, nationales et universelles, pleinement investi d'un esprit de solidarité, de tolérance et de droiture, et conscient des problèmes de l'environnement ;
- Un individu en harmonie avec son environnement social, ouvert sur l'autre et capable de s'adapter ;

- Un individu capable d'introspection et apte, d'une part, à identifier ses propres besoins et à y répondre et, d'autre part, à adapter ses besoins aux exigences de son environnement.

Le Document Cadre dresse d'ailleurs le portrait du collégien qui doit parvenir à :

- Acquérir les concepts de la foi musulmane, nourri des préceptes et de la littérature islamiques ;
- Intégrer les valeurs de la civilisation marocaine et les caractéristiques de son identité riche et plurielle ;
- S'imprégner de l'attachement à sa patrie et s'engager à la servir ;
- S'ouvrir aux valeurs de la civilisation contemporaine et à ses réalisations ;
- S'attacher à respecter les droits humains et les droits et obligations du citoyen marocain ;
- Se montrer avisé de l'organisation sociale et administrative locale, régionale et nationale, et acquis aux valeurs de la participation constructive et au sens de la responsabilité ;
- Se tenir informé des filières de la formation professionnelle, des secteurs productifs et métiers ;
- Développer une sensibilité artistique et une conscience des bienfaits durables de l'activité sportive sur la santé.

Aujourd'hui, le modèle identitaire a donc évolué. La diversité culturelle n'est plus occultée. Elle est reconnue sans être encore, pour autant, vraiment mise en exergue. L'identité plurielle de l'élève lui est rappelée, ainsi que certains principes relevant du respect de l'autre et des différences. Mais le contenu des curricula et l'approche pédagogique adoptée pour aborder ces questions restent encore insuffisamment opérants pour une véritable éducation à la citoyenneté et une sensibilisation aux questions de l'identité, de l'altérité et de la différence susceptibles de renforcer la cohésion sociale.

L'éducation à la citoyenneté dans le discours officiel

L'éducation à la citoyenneté puise ses sources dans le système de valeurs préconisé dans le *Document Cadre sur les choix et les orientations pédagogiques* évoqué précédemment. Il part du postulat que la citoyenneté s'exerce nécessairement dans une société démocratique, se réfère obligatoirement aux droits et obligations dans tous les domaines, impose l'égalité entre les citoyen(ne)s et est

donc enseignée dans le but de la mise en œuvre de cette société démocratique, participative et égalitaire. Avec ces valeurs, l'éducation à la citoyenneté participe au renforcement de la cohésion sociale notamment par le biais de :

- L'imprégnation, le respect et l'application de l'esprit des lois au quotidien ;
- La cristallisation des valeurs citoyennes, des droits humains et des droits de l'enfant dans les attitudes et comportements à l'intérieur et en dehors du milieu scolaire ;
- L'adoption de positions et d'attitudes en harmonie avec les valeurs citoyennes, les droits humains et les droits de l'enfant ;
- Le respect des institutions locales, régionales et nationales et l'engagement à leur renforcement par une participation active.

En ce qui concerne les contenus, l'éducation à la citoyenneté ne peut atteindre l'objectif d'une consolidation de la cohésion sociale qu'en travaillant sur :

- Les concepts de base de la citoyenneté (dignité, liberté, justice, loi, solidarité, tolérance, démocratie, paix, gestion des conflits, institutions nationales, institutions locales, règles de la vie sociale, règles du jeu politique, exercice de la citoyenneté) ;
- L'étude de cas (problèmes sociaux) pour proposer des solutions et activités aptes à promouvoir les valeurs de la citoyenneté ;
- Les espaces de l'intégration pédagogique : clubs, éducation au concept d'égalité, code de la famille et participation démocratique ;
- Les moyens et ressources : formation de cadres pédagogiques, préparation des outils pédagogiques, réactualisation de l'acte pédagogique ;
- Le suivi et l'évaluation.

Tels sont les aspects importants présents dans le discours officiel et se rapportant à l'éducation à la citoyenneté dans la perspective d'un renforcement des liens sociaux.

Quels sont, cependant, les aspects plus spécifiques au système éducatif quant aux dispositifs mis en place pour l'éducation à la citoyenneté (matière, contenus) ?

L'éducation à la citoyenneté : termes de références

Dans le cadre de la réforme du système éducatif, le Maroc a initié, en 2002, un programme spécifique à « l'éducation à la citoyenneté » aux niveaux de l'enseignement primaire et du collège. A cet effet, des manuels scolaires destinés

aux élèves et au corps enseignant ont été élaborés. Il s'agit d'outils pédagogiques et didactiques destinés à l'introduction de cette nouvelle matière dans le cursus scolaire aux côtés des matières classiques telles que l'histoire ou la géographie. L'approche par compétence préconisée par les concepteurs desdits manuels pourrait être schématisée de la manière suivante :

Niveau d'enseignement	Aptitudes/Significations/Concepts
Ecole primaire	Le respect de soi; la mise en œuvre de la pensée; la prise de position; l'argumentation; le choix; l'expression; les désirs/les besoins; les besoins/les droits; la règle/le droit; le respect de la différence; l'égalité; l'entraide; la participation.
Collège	Reprise des significations précédentes avec des activités portant sur : La dignité; la liberté; la justice; le droit; l'entraide; la tolérance; la démocratie; la paix; la gestion des conflits; les institutions nationales; les institutions locales; les règles de la vie politique; l'exercice de la citoyenneté.

Contenus du programme d'Education à la citoyenneté

Les contenus en sixième année du niveau primaire

1. Qu'est-ce que le droit ?
2. Qu'est-ce que le devoir ? la responsabilité ?
3. Quelle est la relation entre mon droit et le droit de l'autre ?
4. Quelle est la relation entre le droit et le devoir ?
5. Le droit à la différence (d'opinion...)
6. Comment préparer et présenter un dossier (préparation et présentation d'un dossier sur la rationalisation de la consommation de l'eau et de l'électricité).
7. Mes droits et mes devoirs à la maison et envers ma famille.
8. Mes droits et mes devoirs sur la voie publique.
9. Mes droits et mes devoirs à l'école.

10. Comment exercer sa citoyenneté à l'école.
11. Election du conseil de classe.
12. Comment réaliser une revue scolaire.
13. Du conseil de classe au conseil municipal (ou à la commune rurale) : la démocratie locale.
14. Comment planifier et réaliser un projet au profit de sa communauté (Réalisation effective d'un atelier à l'école (propreté, boisement, etc.)).

A ce stade, les enfants travaillent sur des étude de cas à partir de réalités locales en rapport avec les droits et l'intérêt supérieur de l'enfant, le principe de la non discrimination et l'ouverture sur l'environnement local en ce qui concerne les instances chargées de la protection de l'enfant.

Les contenus en troisième année du collège

1. La participation, un droit et un devoir : élection de représentants au conseil d'établissement.
2. Comment traiter un problème social à partir d'exemples locaux (analphabétisme, insalubrité de l'habitat, violence, travail des enfants, etc.) : application d'une grille de traitement d'un problème social relevant de la réalité locale; rédaction d'un rapport et présentation de ce rapport aux instances concernée par la gestion des affaires locales.
3. Responsabilité de l'Etat dans la recherche de solutions aux problèmes sociaux.
4. Comment prendre soin du domaine public et travailler à son essor.
5. Responsabilité des individus et des groupes dans la résolution des problèmes et la participation citoyenne (application à partir d'initiatives adaptées à cet âge).
6. Promotion des valeurs de solidarité et d'entraide : réalisation d'un dossier autour de la Fondation Mohammed V pour la Solidarité ; organisation d'une campagne de collecte du sang comme initiative de solidarité humaine.
7. Moralisation de la vie publique : le concept et les outils.
8. Proposition d'un plan pour combattre la corruption : réalisation d'une affiche de sensibilisation pour la lutte contre la corruption.
9. Où s'adresser en cas de violation de ses droits constitutionnels ?
10. La conservation du patrimoine et son développement :

- Organisation d'une exposition sur la variété des sources du patrimoine artistique du Maroc.
 - Organisation d'un concours pour l'élaboration d'un guide des vestiges de la région.
11. La préservation des ressources naturelles : nos droits et ceux des générations futures :
 - Planification et mise en œuvre d'une campagne de sensibilisation de l'entourage proche pour la rationalisation de l'utilisation de l'eau, la conservation de la forêt, etc.
 - Nous et le monde : nous partageons la planète.
 - Le Maroc et les problèmes de l'environnement dans le monde.
 - Etude d'un problème d'environnement local de portée nationale/mondiale et proposition de solutions.
 12. Le Maroc et le dialogue des religions.
 13. Le Maroc et la paix dans le monde.
 14. Propositions de programmes d'information (conception, planning et élaboration) visant à la promotion des valeurs de la citoyenneté à travers la presse écrite, audio et audiovisuelle.
 15. Rédaction d'un mémorandum adressé aux parties concernées et exposant nos propositions de façon argumentée.

Regard critique sur les manuels

Telles sont donc les grandes lignes de l'éducation à la citoyenneté résumant les compétences à développer chez les élèves à travers les contenus des programmes assignés aux niveaux d'étude ciblés par la présente enquête.

Cette politique éducative de l'éducation de la citoyenneté mérite d'être étudiée sous l'angle des performances réelles, à savoir des résultats obtenus. Quelles appréciations tirer de cette expérience qui a concerné la génération des élèves scolarisés depuis 2002? Quels sont les résultats par rapport aux ambitions de départ ? Les dysfonctionnements observés constituent-ils un sérieux handicap pour la réalisation des objectifs en tant que facteurs éventuels de disparités sociales ? A quel point ces initiatives pourraient-elles garantir aux couches sociales les plus démunies, et victimes d'exclusion, une plus grande justice sociale ?

3. Les enquêtes de terrain : objectifs, approche méthodologique et synthèse des résultats

L'enquête nationale spécifique

Nous avons mené, dans le cadre de cette étude, deux enquêtes destinées à cerner les opinions des principaux acteurs sur le terrain (élèves, enseignants, et directeurs d'établissements) quant à la pertinence et l'efficacité des actions éducatives visant à renforcer la cohésion sociale et le «vivre ensemble». Il s'agit d'une enquête spécifique au contexte marocain qui porte sur la perception de l'éducation à la citoyenneté. L'objectif est donc d'analyser la perception des élèves, des enseignants et des chefs d'établissements concernant ce programme. Plus précisément, nous avons cherché à cerner la perception des différents acteurs scolaires quant aux nouveaux curricula (contenus et méthodes d'enseignement) initiés par le ministère de l'Education nationale marocain, en particulier du point de vue de la socialisation civique et de la formation de l'identité de groupe. Nous avons porté une attention particulière aux thématiques abordées dans le programme, aux activités pédagogiques programmées et à l'articulation de la formation aux valeurs citoyennes avec les différentes réalités que côtoient les élèves au quotidien, dans la classe, à l'école, et à l'extérieur de l'espace scolaire.

L'Enquête commune : la question du « vivre ensemble »

L'objectif était donc de donner la parole aux jeunes pour exprimer leurs opinions sur des questions liées au « vivre ensemble ». Les élèves de l'école publique 'Imam Malik' ont constitué la population cible. Au sein des focus groups organisés, les concepts d'identité et d'altérité ont été abordés à travers les questions de :

- L'identité nationale et la diversité culturelle : moi/nous/les autres ;
- L'identité multiple ;
- La citoyenneté universelle.

De même, il a été question du sens que les élèves donnent au « vivre ensemble », et ce non seulement dans un rapport à leur vécu quotidien mais, également, à leur conception propre. Une autre question abordée avec les jeunes portait sur leur rapport à la Méditerranée en termes d'identités et de cultures. Il s'agira ainsi de cerner la perception qu'ont les jeunes d'eux-mêmes et de l'Autre, ainsi que leurs modes de projection dans l'espace méditerranéen.

Approche méthodologique

L'enquête a été effectuée sur le terrain et s'est appuyée sur une vision stratégique et une approche méthodologique précises où il s'agissait de cerner les perceptions de l'élève, de l'enseignant et du chef de l'établissement.

Approche de l'élève

Les questions destinées aux élèves ont porté sur les aspects suivants :

- Quelle perception ont-ils de l'éducation citoyenne, par-delà les automatismes artificiels d'apprentissage qui sont souvent de l'ordre du par cœur ?
- Ces apprentissages se cristallisent-ils réellement dans la réalité sociale quotidienne ?
- Dans quelle mesure leurs comportements et pratiques sont-ils véritablement imprégnés des principes inculqués dans le cadre de cet apprentissage scolaire ?

Ces questions nous ont conduits à opter pour la « mise en situation » en nous inspirant d'un Test international relatif à l'éducation à la citoyenneté (IEA, 2003-05). Pour la collecte d'informations auprès de la population ciblée, nous avons mené des entretiens dans le cadre de focus groups.

Il va de soi que les questionnaires ont été traduits et soumis en langue arabe. Par ailleurs, n'ont été retenues que les questions liées à la problématique de la citoyenneté, et ce conformément à l'approche adoptée par l'équipe. Il s'agit donc d'une démarche qui aborde la problématique de la perception de l'enseignement de la citoyenneté. Les différentes sections mettent en perspective un questionnement exhaustif convoquant les indicateurs à partir desquels la perception de l'éducation à la citoyenneté peut être mesurée. Le questionnement a été adapté aux élèves de manière à ce qu'ils comprennent le sens de la question et puissent exprimer leurs points de vue.

Approche de l'enseignant

De manière générale, il s'agissait d'amener les enseignants à parler des thèmes spécifiques abordés avec les élèves et touchant à l'éducation à la citoyenneté, à savoir : les valeurs civiques transmises, la pédagogie utilisée pour transmettre les principes liés à la citoyenneté... Nous nous sommes, de manière plus spécifique, attachés à identifier :

- La formation et l'expérience professionnelle des enseignants ;
- Leurs points de vue sur l'éducation à la citoyenneté (programmes, méthodes d'enseignement, thématiques...);
- Leurs propositions pour améliorer l'approche de cet enseignement.

Approche des responsables d'établissements

Les rencontres avec les directeurs et directrices des établissements ont eu comme objectif d'apprécier la capacité et la volonté de l'administration de créer un terrain favorable au développement de pratiques citoyennes :

- Quelles réponses éducatives apportent les responsables en vue de pallier aux insuffisances du système et aux problèmes auxquels ils sont confrontés au quotidien avec les élèves ?
- Les séances réservées à l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires sont-elles suffisantes pour inculquer les valeurs et principes de la citoyenneté aux élèves ?
- Les directeurs ont-ils perçu un changement dans le comportement des élèves depuis le renforcement des programmes en matière d'éducation à la citoyenneté ?

**Fiche technique : milieux de l'enquête et perceptions
de l'éducation à la citoyenneté**

Enquête en milieu rural	Enquête en milieu urbain
<p>1. Ecole publique : "Sidi Azouz"</p> <p>Focus group 1: 9 élèves de 6^{ème} Focus group 2: 13 élèves de 5^{ème} Entretiens: 1 enseignant et le directeur de l'établissement</p> <p>2. Collège public : "Arrayhane"</p> <p>Focus group 1: 12 élèves de 8^{ème} Focus group 2 : 14 élèves de 9^{ème} Entretiens: 1 enseignant et le directeur de l'établissement</p> <p>Situation géographique : école primaire publique située à 40 km de Rabat</p>	<p>1. Ecole publique : "Imam Malik"</p> <p>Focus group 1: 14 élèves de 6^{ème} (4 garçons et 10 filles) Focus group 2: 14 élèves de 5^{ème} (3 garçons et 11 filles) Entretiens: 2 enseignants et le directeur de l'établissement</p> <p>2. Collège public : "Oumou al Banine"</p> <p>Focus group 1: 15 élèves de 9^{ème} âgés de 14 à 15 ans (dont 2 garçons) Focus group 2: 6 enseignants Entretien: la directrice de l'établissement</p> <p>Situation géographique : quartier Youssoufia, à Rabat</p>

La perceptions des acteurs de l'éducation à la citoyenneté : résultats de l'analyse de terrain

L'étude de terrain a porté sur les acteurs scolaires en milieux rural et urbain. Concernant le milieu rural, les élèves qui ont la chance de fréquenter l'école sont généralement issus de classes sociales très pauvres et habitent dans les Douars environnants. La grande majorité habite à une dizaine de kms de l'école. Certains élèves sont obligés de parcourir jusqu'à 15 kms pour atteindre leur établissement dans des conditions très difficiles, surtout par mauvais temps.

De manière générale, les élèves ont compris l'objectif du focus group et ont participé activement en donnant leurs points de vue sur les questions liées à l'éducation à la citoyenneté.

En général, les enfants estiment qu'ils :

- sont bien traités par les acteurs de l'établissement ;
- lisent et suivent bien les cours ;
- se respectent mutuellement ;
- ne trichent jamais ;
- respectent leurs maîtres ;
- s'entraident mutuellement ;
- peuvent prendre des initiatives (sans pour autant donner d'exemples) ;
- n'ont pas de vrais conflits avec les professeurs.

En bref, toutes les questions qui leur ont été posées ont généré des réponses positives. Ainsi, même quand il s'agit d'aborder l'autorité des enseignants, les élèves trouvent toujours des mots pour légitimer les actes d'autorité.

Certains d'entre eux n'ont cependant pas manqué de souligner qu'ils ne sont pas toujours encouragés à formuler leurs propres opinions sur des problématiques sociales, citoyennes ou autres (politiques) et qu'ils ne se sentent pas vraiment libres d'exprimer leurs opinions en classe. L'approche pédagogique des enseignants est surtout basée sur la dictée, même lorsque les élèves qui doivent prendre des notes ont un niveau linguistique très faible.

Pour ce qui est du milieu urbain, l'investigation a porté sur l'école "Imam Malik" et le Collège "Oumou al Banine", situés dans le quartier Youssoufia. Il s'agit d'un quartier plutôt défavorisé. Les deux groupes d'élèves interrogés à l'école primaire se sont avérés être composés d'enfants très éveillés, qui ont souvent pris la parole avec une facilité remarquable et ont fait preuve, dans le débat, d'un engagement et d'un enthousiasme étonnants.

Le collège est bien situé, avec un espace jardin, un espace sport et un espace réservé aux activités culturelles. Le collège est propre et l'administration semble maîtriser la situation, malgré un effectif élevé de 3000 élèves.

Le niveau de langue française est, dans l'ensemble, assez bon. Les élèves se sont montrés très motivés et très contents de voir que l'université s'intéresse à eux, et ceci d'autant plus que tous les enfants réunis dans ce focus group faisaient pour la première fois l'expérience de se voir demander leur avis.

Points de vue des élèves sur le programme : Les droits et devoirs

En milieu rural

Les élèves ont tous suivi le cours d'éducation à la citoyenneté. Cette matière se résume aux droits et devoirs du citoyen. Si les élèves savent énumérer quelques droits, ils sont pratiquement incapables de donner des exemples relatifs aux devoirs. A part celui de ne pas jeter d'ordures, les élèves ont été incapables de citer un seul devoir, et il a fallu leur souffler les mots pour qu'ils répètent invariablement « oui » à nos suggestions.

En revanche, en ce qui concerne les droits, les élèves ont pu mentionner, avec quelques hésitations cependant, les droits de l'enfant, le droit à l'éducation, à la santé, à l'alimentation, à la vie. Aucun élève n'a mentionné le droit à la différence.

Par ailleurs, l'éducation à la citoyenneté se fait de manière théorique. Aucune liaison entre les cours et la vie quotidienne n'a été décelée. Autrement dit, les élèves ne retiennent que des mots, des concepts abstraits qui n'ont donc aucun impact sur leur comportement quotidien. Par ailleurs, aussi bien les élèves de l'école que du collège semblent ignorer ce que représentent les « institutions » et n'avoir même aucune conception de la notion de « politique ».

De même, les collégiens interrogés savent seulement énumérer quelques devoirs et principes liés à la citoyenneté. Ils sont cependant souvent incapables de donner des exemples concrets tirés de la vie quotidienne.

Au collège, les lacunes concernant le contenu du programme officiel sont importantes : l'Histoire de Maroc se résume à quelques noms, et la seule institution connue de tous les élèves est la Fondation Mohammed V pour la Solidarité.

Le schéma du potentiel de compétences lié à l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté n'est pas intégré dans l'acte pédagogique, et les outils didactiques sont inexistantes.

Rien de ce qui est programmé n'est donc pratiqué ou initié avec les élèves : il n'y a ainsi ni initiation à la responsabilisation, ni recherche sur des thématiques relevant de la citoyenneté, ni réflexion sur ce qui se passe à l'intérieur de l'institution scolaire, de la commune, et encore moins au niveau international.

Les projets concrets visant au développement de dimensions de la vie rurale sont inexistantes, au point que les élèves sont loin d'imaginer la possibilité de contribuer à une quelconque initiative.

En fait, les programmes restent des contenus à apprendre et à réciter pour obtenir une note. L'oubli (perte d'information) s'inscrit déjà à l'horizon d'un apprentissage qui ne fait pratiquement pas le lien avec le quotidien de l'élève. Quant à la question du genre et du respect de la femme, elle n'est pas même à l'ordre du jour. À écouter les garçons parler de la division hiérarchique et de la répartition des rôles entre hommes et femmes, on se rend compte que la représentation traditionnelle rurale de la femme est encore bien installée dans les esprits. La seule continuité éducative (de la famille au collège) décelable dans les comportements et réactions des élèves réside d'ailleurs dans la transmission de cette morale traditionnelle.

Les valeurs de la citoyenneté n'ont donc pas d'existence réelle. Pour preuve supplémentaire : les garçons qui tous crient haut et fort qu'ils respectent les filles de leur collège ont été désavoués par celles-ci. Nous avons ainsi pu assister à une scène où les filles reprochaient à leurs camarades de classe les pratiques de harcèlement dont elles sont quotidiennement victimes à l'école et, surtout, à l'extérieur. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles les filles sont minoritaires sur le plan des effectifs scolaires.

En milieu urbain

Les classes de l'école sont assez bien décorées. Des textes, des images et des poèmes agrémentent l'espace d'apprentissage. L'appréciation générale des élèves sur leur classe est assez positive : « *On trouve notre école très bien organisée* ».

En effet, les élèves entretiennent de bonnes relations avec leurs instituteurs et institutrices, ainsi qu'avec leurs camarades de classe et les autres acteurs scolaires. Souvent, ils s'organisent pour aider leurs camarades démunis par le biais de cotisations, sous la direction de l'un des enseignants. Ils cotisent également pour acheter les sous-mains en plastique servant à recouvrir leurs pupitres, ainsi que les produits de nettoyage pour la classe.

Au collège, la vie scolaire en classe dépend du profil des professeurs et de leur tempérament. Certains professeurs inspirent le respect et même beaucoup d'admiration ; d'autres sont considérés comme des « épouvantails ».

En général, les professeurs sont autoritaires ; certains d'entre eux se permettent d'insulter les élèves, de les humilier. Les élèves ont ainsi parfois le sentiment d'être « moins que rien ».

Cependant, les élèves se disent pragmatiques et cherchent très souvent à se réconcilier avec les professeurs « *malhonnêtes* ». Ils savent, en revanche, apprécier

les rares professeurs ouverts et compréhensifs qui les aident à s'exprimer et à développer leur potentiel.

Concernant le cours d'éducation à la citoyenneté dont ils ont tous bénéficié, les élèves savent, comme dit précédemment, énumérer quelques droits : « *Parmi les droits que nous avons étudiés, il y a lieu de souligner : le droit de l'enfant, le droit à la santé, la convention des droits de l'enfant, le droit à la non discrimination, le droit à l'éducation....* ». Ils tentent aussi, parfois, d'argumenter et de mener une réflexion quant aux droits qu'ils évoquent: « *Le droit à la non discrimination c'est le fait de ne pas faire de distinction entre filles et garçons, sur tous les plans (...), et ne pas faire de différence entre Blanc et Noir....* ».

Il est clair, d'après leurs réponses, que les cours d'éducation à la citoyenneté leur permettent malgré tout de mieux :

- Comprendre les élèves qui ont des idées différentes ;
- Coopérer et travailler en groupe avec d'autres élèves ;
- Savoir comment agir pour protéger l'environnement.
- Saisir l'importance de voter lors des élections locales et nationales ;
- S'intéresser à ce qui se passe dans d'autres pays.

La question de la langue amazighe a suscité deux réactions partagées par la majorité des élèves :

- « *On veut bien parler et apprendre le berbère ; c'est une langue comme les autres, voire notre première langue* » ;
- « *Il ne faut pas délaisser les amazighs. On les considère comme nos frères !* ».

Sans vraiment comprendre les enjeux que sous-tend cette problématique, les élèves se montrent néanmoins sensibles à cette question.

Les élèves apprennent donc par cœur les leçons du programme et, s'ils sont capables de faire l'inventaire des thèmes abordés et des concepts auxquels ils ont été initiés, ils estiment cependant que ce qu'ils apprennent à l'école, ce sont de « *belles choses* » qu'ils ne vivent ni en classe, ni à l'école, ni à l'extérieur de l'école. D'ailleurs, le poids du vécu à l'extérieur du collège est tel que certains élèves n'ont pas assez confiance en eux pour parler la langue amazighe, leur langue maternelle, de peur que l'on se moque d'eux.

Les valeurs enseignées au travers de l'éducation à la citoyenneté demeurent donc des leçons vite oubliées, voire des slogans. Quant à l'enseignement de la matière, il n'est jamais accompagné d'activités pédagogiques.

Citoyenneté et activités socioculturelles à l'école, au collège et dans le quartier

Comme dit précédemment, les cours d'éducation à la citoyenneté ne sont pas appuyés par des activités socioculturelles.

En milieu rural

Il suffit d'un mot pour définir la situation réelle: « le désert ». En effet, l'école et le collège sont des espaces caractérisés par un dénuement total : pas d'eau, pas d'électricité, pas de toilettes et surtout, du point de vue de la problématique qui nous concerne :

- Aucune activité liée à la citoyenneté ;
- Aucune activité culturelle ;
- Aucun espace dédié aux activités ;
- Pas de soutien ;
- Pas d'associations, ni de structures...

Malgré les conditions lamentables, voire désastreuses, dans lesquelles évoluent les élèves de l'école, la majorité des élèves disent qu'ils :

- Sont bien traités ;
- Prennent des initiatives ;
- Sont écoutés...

Les élèves semblent pratiquement programmés pour attester du fait que tout marche bien. En fait, l'école constitue pour eux un événement qui tranche positivement avec le milieu d'où ils viennent. Quand bien même ils doivent se déplacer dans des conditions très difficiles (longue distance parcourue à pieds, chaleur, intempéries..) à cause de l'absence d'infrastructures (routes), aller à l'école équivaut pour eux à aller vers la découverte d'un ailleurs et, pour les jeunes ruraux, vers d'autres possibles grâce à l'instruction, au savoir, aux amitiés qu'ils développent... Cet état des choses est décelable dans les témoignages des élèves qui se montrent préoccupés par ce qui les attend après l'école, une fois de retour dans leur quartier.

Contrairement à l'école de "Sidi Azzouz" située à proximité, le collège est une nouvelle construction moderne. L'établissement offre des conditions correctes aux élèves, même s'il subsiste des problèmes d'eau et d'électricité.

Cependant, le collège, comme l'école, est un espace frappé par un total dénuement. La principale raison invoquée pour expliquer cet état de fait tient à « la situation géographique du collège », les élèves devant parcourir de grandes distances pour y accéder, distances qui les contraignent à quitter tôt l'établissement où ils ne passent que la matinée, pour ces mêmes raisons. En effet, dans la mesure où un grand nombre d'élèves habite très loin de l'établissement et au vu des conditions difficiles d'accès à l'école, l'administration a planifié les cours le matin. Les élèves quittent donc l'école à 12h.

En fait, les acteurs de l'établissement ne pensent qu'aux conditions du retour : trajet, moyen de transport... C'est ainsi qu'aucun espace n'est prévu pour des activités socioculturelles, et il n'est pas même concevable, dans un tel contexte, de réserver du temps à d'éventuels ateliers pour l'éducation à la citoyenneté.

Les enfants n'ayant donc pas cours l'après-midi, comment se passe pour eux, dès lors, le reste de la journée ? Les filles disent aider leurs mères aux travaux ménagers, tandis que les garçons, eux, jouent (aux billes...) entre eux ou, quelques fois, aident leurs pères.

Comme il n'existe dans le quartier ni espace culturel ni structure (association, club...), les jeunes écoliers se retrouvent pratiquement sans distraction.

Aussi, quand la nuit tombe, ils rentrent chez eux pour faire leurs devoirs scolaires; après quoi, ils passent une à deux heures maximum à regarder la télévision, avant d'aller se coucher, vers 21h.

Concernant leurs relations avec leurs parents, nous avons eu droit au même son de cloches, les enfant affirmant qu'ils :

- sont bien traités par leurs parents et leurs frères ou sœurs aînés ;
- ne souffrent d'aucune discrimination ou injustice.

En milieu urbain

« *On contribue tous à l'embellissement de notre classe et de notre école* », « *On a acheté des sous-mains, des poubelles,....* », aiment à répéter les élèves, très fiers de leur participation à l'amélioration de leur établissement. En effet, ils trouvent un vrai plaisir à promouvoir l'image de leur école et à participer à son embellissement.

Il existe, à l'école « Imam Malek », des clubs où sont périodiquement organisées certaines activités :

- Théâtre et musique (samedi et mercredi après-midi) ;
- Environnement : les élèves se consacrent à la propreté de leur école ;
- Cinéma : quelques fois des films à caractère éducatif sont projetés.

La majorité des élèves participe aux diverses activités organisées par l'école. De même, les enfants ne manquent pas de participer aux activités des clubs existant dans leur école. Ils quittent en général le collège à 18h. Vu l'heure tardive, les filles rentrent immédiatement à la maison. Elles expriment, en effet, un sentiment d'insécurité lié au harcèlement que leur font subir les garçons fréquentant la même école ou vivant dans le même quartier. En général, les filles ne sont effectivement pas respectées par les garçons, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur du collège. Parfois même, elles sont terrorisées par ceux qu'elles appellent les « *élèves voyous* ». Ainsi, elles demandent souvent à être raccompagnées par un membre de la famille.

Comment se déroule alors le reste de la journée ?

A la maison, les filles qui disposent d'Internet naviguent sur le web et « chatchent » avec leurs copines.

Les garçons, quant à eux, peuvent rester un moment dehors pour jouer avec leurs amis.

Certains élèves fréquentent des clubs de sports.

Le soir, vers 19H, ils font leurs devoirs scolaires, apprennent leurs leçons, et passent ensuite un moment devant la télévision pour suivre des feuilletons ou regarder des dessins animés.

Vers 21h, les enfants vont se coucher. Il n'existe, d'ailleurs, aucune possibilité de sortir le soir, de participer aux activités des associations locales ou de fréquenter les habitants du quartier.

Il existe, au collège, plusieurs clubs dont le club des droits de l'Homme, le cinéclub, le club de musique. D'ailleurs, l'administration s'évertue à afficher des photos d'activités culturelles et artistiques organisées par l'établissement, en partenariat avec les professeurs et certains organismes institutionnels.

Cependant, la participation des élèves reste très faible, en raison de l'absence de programmation et de régularité dans l'agencement des ateliers.

Ils considèrent d'ailleurs qu'on ne les implique pas dans les projets de l'établissement, vu qu'ils ne sont mis au courant de rien par une administration perçue comme autoritaire mais dont, malgré tout, ils comprennent les difficultés au vu des problèmes posés par certains élèves turbulents.

Il arrive cependant aux élèves, parfois, de prendre des initiatives pour des actions de solidarité ; mais, comme ils ont peur de blesser leurs camarades dans leur amour-propre, ils n'osent pas aller au bout de leur intention de les aider.

Au collège, les élèves se focalisent sur la violence qui existe en dehors des établissements, violence due à la consommation de drogue par certains jeunes qui, parfois, vont jusqu'à l'utilisation d'armes blanches.

Ainsi, pour les élèves, la société dans laquelle ils vivent ne répond en rien à ce qu'on leur apprend de la citoyenneté et ne correspond donc en rien aux principes inculqués à l'école. Bien au contraire :

- La femme n'est pas respectée ;
- Les personnes de couleur, immigrés clandestins ou fils et filles d'africains résidant au Maroc, ne le sont pas non plus ;
- Les inégalités s'aggravent ;
- Les politiciens ne tiennent pas leurs promesses.

Ils expriment ainsi le souhait de pouvoir poursuivre leurs études à l'étranger, en Europe en particulier. Malgré tout, ils pensent à rentrer ensuite dans leur pays.

Profil du « bon citoyen » pour les élèves

Lorsque nous les avons interrogés sur leur conception du citoyen modèle ou du « bon citoyen », les élèves vivant en milieu rural n'ont pas vraiment semblé comprendre la question. En effet, ils n'ont pas une idée claire de ce que peut être le « citoyen modèle » qui se résume, très vaguement, à un être faisant preuve de « générosité » et de « respect ».

Par contre, les élèves fréquentant des établissements situés en milieu urbain parviennent plus facilement à argumenter autour du concept de citoyenneté :

- « *Un citoyen, à mon avis, est celui qui appartient à un pays quelconque* » ;
- « *Un bon citoyen, à mon avis, est celui qui accomplit amplement ses obligations et ses devoirs* » ;
- « *Un bon citoyen, à mon avis, est celui qui se sacrifie pour son pays* » ;
- « *Celui qui ne participe pas aux élections n'est aucunement un bon citoyen* » ;
- « *Celui qui ne tient pas ses promesses vis-à-vis de ses concitoyens n'est aucunement un bon citoyen* ».

Certains élèves n'ont pas manqué de souligner que, dans la réalité, ces valeurs ne sont pas toujours respectées. Ils ont pointé du doigt les acteurs politiques à qui ils ne semblent accorder aucune confiance. C'est ce qui explique peut-être l'amalgame qu'ils font entre « politique » et « politiciens » : « *Le concept de « politique » est bon, à condition qu'il respecte fermement les valeurs de notre société* ».

En général, pour les élèves, le mauvais citoyen est celui qui « *ne respecte aucunement les droits de l'autre* ».

L'amour du pays

Une considération particulière fait l'unanimité parmi les élèves, qu'ils vivent en milieu rural ou urbain : il s'agit de l'amour qu'ils partagent tous pour leur pays pour lequel ils se disent tous prêts à se sacrifier. C'est ainsi qu'ils désirent, pour la plupart, devenir médecins, gendarmes ou policiers : « *Moi, je veux être un policier pour bien protéger mon pays qui me sera éternellement si cher* ».

Très peu, cependant, souhaiteraient devenir professeurs.

Leur attachement à leur pays est tel qu'ils n'envisagent pas de le quitter un jour. Les élèves disent en effet tenir à rester au Maroc, même s'ils doivent (pour certains seulement) se rendre un jour à l'étranger pour continuer leurs études, notamment en Espagne ou dans quelque autre pays où ils auraient de la famille.

En revanche, en aucun cas, ils n'épouseraient des étrangers, en particulier des juifs, parce que la religion l'interdit. Or, ils ne sont que deux élèves, dans les deux groupes, à faire leurs prières et à donc à pratiquer leur religion.

Les élèves fréquentant un collège en milieu urbain souhaiteraient voir leur pays se développer davantage pour atteindre le niveau de pays occidentaux et rêvent d'un Maroc moderne qui garderait son authenticité.

La perception des enseignants et des chefs d'établissements

L'entretien mené avec les enseignants et les chefs d'établissement en milieu rural permet de mieux cerner les conditions d'apprentissage, l'approche pédagogique et la perception des cours donnés dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté.

Ainsi, les enseignants n'habitent pas la région et rencontrent de grandes difficultés pour arriver au collège. Ils habitent à 40 kms et les moyens de transports sont presque inexistantes.

Pour ce qui est des conditions pédagogiques dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté :

- Aucun enseignant n'a suivi de formation pour assurer ce cours ;
- Le cours ne dépasse pas une heure ;
- Le cours se résume à un ensemble de concepts que les élèves apprennent par cœur mais qu'ils n'appliquent pas ;
- Les ateliers pratiques n'existent pas, l'horaire des cours ne le permettant d'ailleurs pas ;
- Personne n'encadre une activité pratique liée à la question de la citoyenneté ;
- Les élèves sont mal éduqués à la base dans la famille, surtout les garçons ;
- Aucune relation n'existe avec les parents qui ne se rendent pratiquement jamais à l'école, sauf en cas de problème majeur.

Ainsi, les cours d'éducation à la citoyenneté n'ont aucun impact sur le comportement quotidien. Cette formation n'est d'ailleurs aucunement distinguée des autres cours faisant partie du cursus, cet enseignement étant prodigué et évalué de la même manière que les autres.

Pour les enseignants, la création par le Ministère, au sein des établissements, de « clubs citoyens » ne prévoyant pas pour eux la moindre compensation ne les motive aucunement à entreprendre des actions et activités en faveur des élèves. Ils estiment que 24 heures de cours hebdomadaires constituent déjà une lourde charge, et ceci d'autant plus que leur établissement est excentré et ne comprend ni cantine, ni sanitaires, ni moyens de transport. Les frais du transport sont en effet à la charge des enseignants.

Les deux directeurs des établissements ciblés n'hésitent pas eux-mêmes à parler d'enclavement, d'éloignement, et d'absence flagrante de soutien. Pour eux, le rôle des institutions et des officiels est nul.

Les conditions générales ne permettent pas non plus de développer des activités en relation avec la problématique. Bien entendu, l'administration parvient en général à maîtriser la situation par rapport au comportement quotidien des élèves qui manquent de civisme, sans plus. Cette situation est dramatisée par l'absence de dialogue entre l'association des parents et l'administration. Souvent absente, l'association des parents d'élèves n'est d'aucun soutien, vu qu'elle n'existe que sur le papier.

L'école est donc laissée à l'abandon. Le personnel administratif et pédagogique est livré à lui-même; les espaces, parfois importants, ne sont pas investis, et la culture et le sport restent ainsi inexistantes. Le collège, récemment construit, dispose en effet d'une bonne infrastructure, mais rien ne s'y passe.

De même, en milieu urbain :

- Personne n'a suivi de formation pour assurer le cours d'éducation à la citoyenneté ;
- Les orientations des manuels en la matière restent théoriques et souvent vagues ;
- Le volume horaire est insuffisant.

Cependant, les cours n'étant pas censés se résumer à la mémorisation d'un ensemble de concepts, les enseignants chargent les élèves de faire des recherches à la maison sur des questions thématiques liées à la citoyenneté et tentent de leur faire appliquer les principes enseignés dans leur environnement scolaire et dans le cadre d'ateliers pratiques. Les conditions d'enseignement ne sont cependant pas idéales, beaucoup d'élèves, surtout parmi les garçons, faisant résistance, et les parents d'élèves prenant rarement contact avec l'institution scolaire.

Ainsi, les enseignants constatent que :

- la famille n'est pas un relais efficace pour la normalisation du comportement civique et citoyen ;
- La rue est un espace qui « débauche » les valeurs citoyennes inculquées par l'école ;
- Il existe un manque de communication entre l'élève et ses parents d'une part, et entre l'élève et ses instituteurs/institutrices d'autre part ;
- L'Association des parents d'élèves ne joue pas son rôle ;
- La formation continue des enseignants reste insuffisante pour approfondir les apprentissages.

Ainsi, les enseignants pensent que les élèves ont un bon potentiel dont le développement ne produit toutefois pas l'effet escompté. En effet, les cours d'éducation à la citoyenneté, même renforcés par des ateliers et activités pratiques, n'ont pas vraiment d'impact sur le comportement quotidien des élèves. Comme spécifié plus haut, le cours n'a d'ailleurs rien de spécifique par rapport aux cours. Bien entendu, les enseignants tiennent compte des réalisations et des initiatives des élèves mais souffrent de la charge horaire hebdomadaire et des conditions générales de travail, et ceci d'autant plus qu'ils animent les ateliers en question en plus de leur charge de cours et souvent sans moyens. Ils ne sont donc pas motivés.

La situation au collège présente les mêmes caractéristiques générales et spécifiques à ce niveau d'enseignement. Ainsi, l'entretien mené avec les 6 enseignants nous a permis de relever les éléments suivants :

- L'éducation à la citoyenneté dans les établissements scolaires suppose une formation. Or, la formation continue en la matière est inexistante ;
- La formation d'une année dans les CPR ne permet guère de maîtriser les contenus et les outils pédagogiques nécessaires à ce type d'apprentissage et d'enseignement. Ceci est d'autant plus vrai qu'au cours de cette courte formation, l'éducation à la citoyenneté est rarement abordée ;
- Il y a, au sein des établissements, un manque manifeste de moyens et de financements spécifiques dévolus à cet apprentissage (absence de micro-ordinateurs, de Data-shows, etc.) ;
- Le cours est dispensé d'une manière très classique, à partir du manuel prévu par le programme, durant une heure hebdomadaire. Ajoutée à l'heure hebdomadaire consacrée à l'histoire/géographie, l'heure dévolue à l'éducation à la citoyenneté fait partie du module appelé « Al Ijtimaiyate ». Une heure par semaine est cependant insuffisante pour développer les connaissances et les compétences des élèves dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté ;
- L'insuffisance du temps accordé à la matière ne permet pas, non plus, d'examiner les concepts en relation avec le vécu des élèves dans différents espaces et milieux sociaux ;
- Il existe, au sein des établissements, des initiatives individuelles pour la création de clubs parascolaires destinés à renforcer les connaissances et les savoir-faire en matière de citoyenneté (projection de films portant sur la promotion des droits de l'Homme, par exemple). Mais ces initiatives ont été abandonnées à cause, d'une part, de la charge horaire hebdomadaire des enseignants (24 heures) et, d'autre part, du désintérêt affiché aussi bien par les responsables des établissements que par les élèves eux-mêmes. Les professeurs estiment que ces derniers arrivent au collège sans « background » leur permettant de s'accrocher à ce genre de module et de s'y intéresser. Un professeur de musique nous a confié que, pour sa part, il participe à l'éducation à la citoyenneté à travers les chants qu'il fait réciter à ses élèves, chants qui contiennent souvent des paroles exprimant des valeurs citoyennes ;
- L'établissement n'a pas de programmation spécifique pour développer les activités relatives à l'éducation à la citoyenneté en dehors des matières programmées. De même, les circulaires du Ministère de tutelle, qui incitent à l'organisation d'activités en relation avec la citoyenneté, arrivent fréquemment en retard et ne sont jamais accompagnées de moyens d'application ;
- Les enseignants ont souligné que les établissements scolaires vivent des contradictions au niveau des valeurs citoyennes. Certains élèves peuvent être

considérés, affirment-ils, comme des « délinquants » qu'on accepte parfois de réinscrire au collège après un triple échec de la même année scolaire ;

- Les professeurs ont recommandé que l'enseignement de cette matière soit prodigué par des professeurs spécialisés et dotés de moyens pédagogiques en la matière ;
- Les élèves découvrent à peine les notions de base de l'éducation à la citoyenneté. Ils sont, dans leur majorité, désintéressés, et les parents sont complètement absents.

D'après le directeur de l'établissement, l'effort est cependant là et les résultats sont plus ou moins satisfaisants. En fait, le chef de l'établissement compare la situation actuelle à celle des années 70 et 80 pendant lesquelles on a vu se développer un certain nombre de projets culturels importants (ciné club, etc.) à l'école.

Grâce à la mobilisation d'une poignée d'enseignants, les élèves sont initiés aux valeurs de la citoyenneté qui, progressivement, fait son chemin. Le rythme est assez lent et les résultats ne sont pas à la hauteur des ambitions.

Les obstacles relevés par les enseignants entravent la dynamique des valeurs de la citoyenneté dans le comportement quotidien des élèves. Par ailleurs, la question des moyens nécessaires au développement d'activités reste entière, et la problématique de la formation continue est la pierre d'achoppement de l'acte pédagogique.

« Vivre ensemble » pour les jeunes

Il s'agissait ici de donner la parole aux jeunes sur des questions liées au « vivre ensemble » dans la diversité.

Le collège choisi pour entreprendre cette enquête est le collège "Oumou al Banine". Les élèves interrogés sont âgés de 14 à 16 ans et ont été répartis en trois groupes de 8 élèves. Le débat, enregistré intégralement, a duré environ 45 mn avec chaque groupe. La traduction des interventions a été effectuée, ainsi que le sous-titrage du document audiovisuel final.

Après l'introduction, par l'animateur, des objectifs de la rencontre, la thématique de l'identité et du « vivre ensemble » a été abordée à travers des questions portant sur les différents aspects de l'identité marocaine.

Bien que chacun ait mis l'accent sur l'une ou l'autre des facettes de cette identité, tous les élèves se sont accordés pour dire que les principales composantes

de l'identité marocaine sont la nationalité, la langue, la religion et la culture. Sur le plan géographique, en termes de territoire et de frontières, le sentiment d'appartenance est avant tout lié au quartier de résidence et ne s'étend qu'une fois que la personne se retrouve dans une autre ville ou à la campagne.

Bien que les élèves notent quelques différences entre eux et les jeunes d'autres quartiers de la ville ou régions du pays (autres villes et villages) en termes d'habitudes, de comportements, de culture et de langue ou dialecte, ils les considèrent comme des Marocains, au même titre qu'eux. Interrogés sur l'appartenance identitaire de la communauté juive, ils admettent que cette communauté est aussi marocaine, malgré la différence de religion.

Quant au sentiment d'appartenance au-delà des frontières, il comprend d'abord une dimension maghrébine, suivie des dimensions arabe et islamique. Par contre, en terme d'identité, l'espace méditerranéen reste totalement étranger à la majorité des élèves. La notion d'identité méditerranéenne, tout comme, d'ailleurs, celle d'identité universelle, ne leur évoque rien, et la notion de citoyen du monde n'a provoqué aucune réaction parmi les élèves.

Interrogés sur les pays où ils aimeraient vivre ou étudier (en dehors du Maroc), les élèves ont d'abord cité plusieurs pays européens (surtout la France), puis le continent américain et quelques pays arabes. Les raisons de ces choix sont multiples (l'Histoire, la culture, la langue, l'attrait de la modernité, etc.). Bien qu'ils soient conscients des difficultés qu'ils peuvent rencontrer à vivre dans ces pays (rejet, racisme...), ils affirment être prêts à tenter l'expérience. Cependant, la majorité des élèves semble témoigner d'un attachement à son pays d'origine.

Généralement, les élèves, garçons et filles, semblent avoir des rapports cordiaux entre eux au sein de l'institution scolaire. Cependant, ils notent des problèmes de discrimination dans la rue, en particulier des agressions contre les filles et un rejet des étrangers de couleur noire. Selon eux, ces comportements antisociaux, inacceptables et injustifiables, relèvent d'une mauvaise éducation et de l'ignorance.

Au sein de la famille, la préférence des parents pour les garçons ou les filles, les aînés ou les plus jeunes, varie d'une famille à une autre, bien que les garçons soient traditionnellement préférés aux filles.

Quant aux relations avec les parents, il semble qu'elles soient affectées par le conflit de génération, comme cela a été clairement dit par une élève. En somme, si ces jeunes garçons et filles s'inquiètent de leur avenir scolaire et professionnel, ils semblent d'abord être préoccupés, en premier lieu, par leur vie d'adolescents au sein de leur famille, de leur école et de leur lieu de résidence.

Les limites de l'approche de l'éducation à la citoyenneté

L'analyse des programmes et l'étude de terrain ont permis de relever les limites de l'approche de l'éducation à la citoyenneté adoptée par le système éducatif marocain et de déceler certaines limites de l'étude elle-même. Ces limites peuvent être résumées comme suit :

Au niveau institutionnel

Sur le plan stratégique, on note l'absence d'une étude préalable des conditions générales de mise en place de l'éducation à la citoyenneté (étude de faisabilité, scénarios d'adaptation aux différents contextes, adhésion des acteurs éducatifs, sensibilisation des parents d'élèves, etc.).

Or, compte tenu de la nature de cet enseignement, de ses objectifs et des retombées escomptées, il aurait été plus judicieux de lui réserver un traitement spécial, voire de lui donner une dimension transdisciplinaire facilitant l'adhésion de tous les acteurs du système éducatif. L'éducation à la citoyenneté étant l'affaire de tous, elle ne peut être réduite à une matière scolaire comme les autres matières au programme.

Au niveau des ressources humaines et matérielles, l'introduction de l'éducation à la citoyenneté n'a été précédée ni d'un programme de sensibilisation des acteurs du système, ni d'un plan rigoureux de formation initiale et continue qui serait destinée, dans l'idéal, non seulement aux enseignants en charge de cette matière, mais à l'ensemble des enseignants et du personnel administratif.

Quant aux activités pédagogiques relatives à la citoyenneté au sein et en dehors de l'école, elles doivent bénéficier de moyens matériels et financiers adéquats et de mécanismes pérennes d'accompagnement, autant de pré requis qui semblent faire défaut dans le système éducatif marocain. En effet, comme l'étude de terrain l'a démontré, la mise en œuvre du programme EC reste tributaire des initiatives individuelles et de l'engagement personnel d'une poignée d'enseignants.

Globalement, l'approche de l'éducation à la citoyenneté adoptée dans le système éducatif marocain et les mesures mises en œuvre n'ont pas été à la hauteur des ambitions de la réforme pédagogique préconisée par la Charte Nationale d'Education et de Formation. Ainsi, les différents acteurs scolaires sont toujours aussi démotivés. De plus, comme cela a été relevé par la majorité des personnes ayant pris part à l'enquête (élèves, enseignants, personnel administratif), les paradoxes dont souffre la société marocaine (théorie, slogans/réalité; disparités et

discriminations...) freinent l'adhésion à la démarche citoyenne et à l'intériorisation des concepts dans les modèles comportementaux.

Au niveau de l'enquête de terrain

Quand bien même la taille de la population cible touchée par l'enquête ne permet pas de construire un faisceau d'indicateurs représentatifs et probants des représentations et, notamment, de la perception de l'éducation à la citoyenneté, cette étude a cependant mis en exergue des indices significatifs en rapport avec le comportement civique et reflétant la fragilité de la cohésion sociale. Toutefois, il reste difficile, d'une part, de séparer les impressions et les stéréotypes (doxologie) des vraies représentations et, d'autre part, de faire la distinction entre les déclarations de circonstance (moment du déroulement de l'enquête) et le comportement citoyen au niveau de la réalité quotidienne.

Certes, les espaces scolaires, qui ont fait l'objet de l'enquête ne sont représentatifs que d'une catégorie d'établissements au Maroc. Les Focus groups ne constituent qu'une entrée qualitative pour une étude plus vaste qui toucherait plusieurs établissements scolaires dans les différentes régions du pays au travers d'une approche triangulaire (plusieurs instruments d'observation). De plus, l'enquête auprès des parents d'élèves n'a pas eu lieu pour diverses raisons (disponibilité, difficultés d'organisation et de communication), alors même qu'elle aurait pu apporter des éclairages significatifs sur les perceptions et les comportements. L'enquête aurait au moins dû établir les raisons de cet absentéisme constant.

Par ailleurs, l'étude n'a pas touché les décideurs au niveau du MEN pour connaître leur point de vue et obtenir des informations quant aux moyens mobilisés pour cette opération depuis son démarrage. Quant à l'enquête auprès de certains enseignants et directeurs d'établissements, elle a tourné en revendications parfois sans lien avec l'éducation à la citoyenneté et aurait donc dû elle être plus structurée et mieux orientée.

La pertinence du questionnement sur la perception de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté devrait de plus être relativisée au vu des faibles compétences linguistiques et communicationnelles. L'entretien s'est en effet déroulé en langue arabe standard (classique), et plusieurs élèves ont ainsi rencontré des difficultés langagières pour exprimer leurs opinions et leurs sentiments. L'utilisation de l'arabe dialectal aurait été plus judicieuse et productive.

Conclusions

Les réponses données par les différentes cibles de l'enquête montrent qu'il est très difficile d'apprécier positivement l'impact des cours d'éducation à la citoyenneté sur le comportement des élèves, ainsi que sur les enseignants et les chefs d'établissements concernés.

Les cours auraient dû, à notre sens, plus s'appliquer à renforcer :

- Les principes de dignité, de liberté, de justice et de droit, ainsi que les valeurs d'entraide, de tolérance, de démocratie et de paix ;
- Les capacités de gestion des conflits ;
- La connaissance des institutions locales et nationales et les règles de la vie politique.

Ces cours ne permettent donc pas de sensibiliser à l'exercice de la pleine citoyenneté. Celle-ci s'enseigne d'une manière théorique et ne s'applique que difficilement. Autrement dit, les compétences visées par l'introduction officielle de cette matière n'ont été que très peu développées chez les élèves qui ont été initiés à une thématique globale sans pour autant avoir la possibilité d'en traduire les valeurs dans leurs comportements quotidiens.

Qu'il s'agisse du respect de soi ou du respect de la différence, de la liberté de choix ou de participation active, d'exercice du sens critique, de prise de position, d'argumentation, d'expression des désirs/besoins ou de rapport aux droits et devoirs, la majorité des élèves estime que les valeurs citoyennes restent à un niveau purement théoriques. Non seulement elles ne sont pas appliquées par l'ensemble des acteurs éducatifs, mais elles ne se manifestent pas dans la vie quotidienne en dehors de l'école.

Quant à la question du « vivre ensemble », les élèves estiment, pour la plupart :

- Que leur identité doit comporter une dimension d'ouverture tout en maintenant un attachement aux valeurs traditionnelles ;
- Qu'ils se définissent d'abord par leur appartenance religieuse, leur langue, leurs traditions, leurs habitudes alimentaires et vestimentaires, l'Histoire, le patrimoine et l'amour de leur patrie ;
- Que la nationalité est l'appartenance à la nation ;
- Qu'ils préfèrent d'abord réaliser la construction maghrébine, avant d'envisager un projet de coopération méditerranéen : ce choix, pour eux, s'explique par la primauté accordée à l'économie et à la concurrence sur les valeurs de la modernité ;

- Qu'en cas de migration pour les études ou le travail, ils privilégieraient les pays du Nord, en particulier la France, même s'ils considèrent qu'il y a de la discrimination dans ces pays ;
- Que les valeurs les plus importantes à leurs yeux sont la solidarité, l'égalité et la lutte contre la corruption.

Propositions et recommandations

1. Révision des manuels scolaires

L'étude critique des manuels scolaires conduit déjà à leur révision, révision qui doit se fonder sur une conception claire de l'intégration de la culture de la citoyenneté selon une approche bidimensionnelle, à savoir :

- Une approche horizontale, destinée à renforcer l'intégration des valeurs et des critères de la cohésion sociale dans le système éducatif de façon à ce que leur traduction dans les programmes et les orientations destinées aux auteurs de manuels scolaires et à la commission de validation de ces manuels soit cohérente. Cette approche doit concerner tous les manuels scolaires susceptibles de véhiculer cette culture.
- Une approche verticale, visant à renforcer et à consolider la première approche en mettant l'accent sur quelques disciplines comme l'éducation à la citoyenneté ou l'enseignement de l'Histoire...

Les manuels scolaires ne peuvent constituer un outil suffisant et efficace en l'absence de relations démocratiques centrées sur les besoins et l'intérêt de l'élève au sein des établissements scolaires et de formation.

D'ailleurs, l'accueil peu chaleureux réservé par l'administration aux activités liées à cette discipline nous semble constituer une forme parmi d'autres de résistance, et ceci d'autant plus que les mesures de soutien à ce type de projets pédagogiques restent très faibles au niveau local et ne permettent donc pas d'assurer leur bon déroulement et leur développement.

Les clubs d'éducation à la citoyenneté restent rares et ne couvrent pas tous les établissements scolaires. Pourtant, ces clubs peuvent constituer un important appui pédagogique au programme scolaire réservé à l'éducation à la citoyenneté et à la question de la cohésion sociale. Les enseignants/animateurs et les élèves impliqués sont ainsi livrés à eux-mêmes.

La formation des enseignants, quant à elle, reste du domaine de l'initiative individuelle et dépend donc plus des personnes que des institutions ; à cela, s'ajoute le manque de mesures incitatives au profit des enseignants qui ne bénéficient d'aucune formation dans cette discipline, ce qui tend à limiter leur enthousiasme. Le succès de cette jeune expérience reste donc tributaire d'une perspective claire et d'une réflexion sur les outils et les moyens à mettre en œuvre pour garantir une formation solide des enseignants en matière d'éducation à la citoyenneté.

Pour l'instant, l'école est ainsi figée dans ce qu'il est convenu d'appeler « la parole énoncée ». De même, la famille tend à reproduire des modèles plutôt que de se constituer en pilier actif pour l'émergence d'une culture des droits humains et citoyenne. En effet, l'essor de la culture de la citoyenneté et des droits humains passe certes par l'enseignement mais, aussi, par d'autres canaux parmi lesquels la famille tient un rôle important. Par ailleurs, il faudrait également que les curricula cessent d'osciller autour de l'organisation hiérarchique des cadres référentiels (national, religieux, universel) ou de les instrumentaliser. Les valeurs fondatrices de la cohésion sociale et la position qu'elles doivent occuper dans les manuels scolaires gagneraient à être clairement exprimées.

2. Les outils à mettre en place

Trois entrées s'imposent pour défendre les principes fondamentaux de la citoyenneté et permettre un impact réel sur les comportements et sur le relationnel :

- La première concerne la lutte contre la violence et la discrimination basée sur le sexe dans les établissements scolaires ;
- La deuxième se rapporte à l'habilitation et à la généralisation des clubs traitant des droits humains et de la citoyenneté ;
- La troisième touche à l'habilitation et à la généralisation de conseils de gestion des établissements.

Ces outils sont en effet de nature à créer des espaces pédagogiques de participation et d'échanges entre l'administration, les élèves et les autres intervenants. La représentativité des élèves dans ces structures peut être porteuse de changements positifs et d'une nouvelle dynamique en cas de généralisation de ces structures. Ces outils pourraient aussi jouer un rôle important dans l'organisation du dialogue, ainsi que dans le contrôle et l'harmonisation des relations entre les intervenants scolaires, tant sur le plan pédagogique que sur le plan relationnel. Ils peuvent, enfin, offrir l'occasion de se concentrer sur les aspects marquants de la vie

scolaire, comme la violence par exemple. Sur le plan opérationnel, le choix des illustrations et des supports didactiques dans les manuels d'éducation à la citoyenneté doit être cohérent avec un projet de société valorisant certains principes et modèles sociaux en vue de la consolidation de la cohésion sociale.

3. L'approche intégrée des acteurs concernés

Il serait important, par ailleurs, de promouvoir une approche intégrée apte à susciter l'enthousiasme des différents intervenants, à insuffler un esprit d'entraide, et à créer une complémentarité entre l'établissement scolaire et les différents partenaires, dans la perspective de prôner les valeurs d'égalité, de dignité, de liberté, de justice et d'entraide auprès des élèves.

L'enseignant représente, à tous les niveaux, un élément essentiel dans le projet de dynamisation des activités liées à l'éducation à la citoyenneté, la réalisation des objectifs du programme restant tributaire de l'intervention de cet acteur clé. C'est pourquoi il faut lui fournir les outils dont il a besoin pour assurer son rôle de vecteur de la culture de la citoyenneté. Cependant, si l'enseignant ne peut faire l'économie d'une formation solide en matière d'éducation à la citoyenneté, il n'en reste pas moins que l'optimisation de cette formation dans sa pratique professionnelle reste hypothéquée par ses propres valeurs et ses convictions profondes sur la question. Les qualités personnelles des enseignants et leurs aptitudes figurent donc parmi les principaux critères sur lesquels repose la réussite du projet de citoyenneté. Aussi est-il important d'investir dans le développement des compétences pédagogiques des enseignants et dans leur appropriation des connaissances et des valeurs citoyennes.

4. L'investissement matériel, technique et financier

Un autre point tout aussi important concerne l'investissement dans les moyens nécessaires (logistiques, techniques et financiers) pour mettre en place des structures pérennes (ateliers, clubs, associations...). Cet investissement ne doit pas être perçu comme une perte, mais plutôt comme le moyen d'engager un processus représentant une valeur ajoutée sur le plan du développement humain et citoyen. Il s'agit donc de prendre conscience de l'importance de l'investissement dans le capital humain.

5. Le débat national

Par ailleurs, il est plus que nécessaire d'ouvrir un véritable débat sur ces questions et d'impliquer les enseignants dans la réflexion collective, notamment en ce qui concerne :

- Les rôles et la mission de l'école dans l'éducation aux valeurs et l'éthique ;
- La place réelle de la diversité culturelle en tant que richesse et patrimoine communs ;
- La qualité des programmes pédagogiques, littéraires et culturels visant au développement du sentiment d'appartenance à une identité nationale plurielle, riche et unifiée dans la diversité ;
- La valorisation de mécanismes de renforcement du sentiment d'appartenance à une diversité enrichissante et l'abandon, par conséquent, des stratégies assimilatrices d'homogénéisation forcée des différentes composantes de la société ;
- La qualité des outils didactiques et pédagogiques contribuant au développement du sens civique et d'une ouverture sur les autres civilisations ;
- Le développement des compétences de dialogue et d'acceptation de la différence ;
- La prise de conscience des changements que traversent le monde et le pays, à savoir les transformations historiques, sociopolitiques, culturelles et démographiques ;
- Le renforcement des compétences de lecture, d'analyse et d'interprétation des discours et des événements ;
- Le renforcement des compétences d'autocritique et d'autoévaluation.

Ces questions ne peuvent être vraiment résolues par des décisions et des décrets mais par la seule voie délibérative, et donc le dialogue et la compréhension. A ces considérations, il est nécessaire d'ajouter l'importance de la révision du système économique qui ne semble pas encore apte à intégrer l'objectif de la cohésion sociale, du fait de la distribution inégalitaire des fruits de la croissance et de l'incapacité à corriger, pour l'instant, les déséquilibres sociaux.

Le contexte économique (enrichissement des plus riches, chômage et élargissement de la sphère des catégories sociales affectées par la pauvreté) aggrave, en effet, les défaillances du système éducatif dans son ensemble. Ce n'est donc pas un hasard si les valeurs les plus importantes aux yeux des jeunes sont la solidarité, l'égalité et la lutte contre la corruption.

Ainsi, subissant de plein fouet les rafales de transformations socioculturelles aggravées par une très mauvaise répartition des richesses et des disparités géographiques, le système éducatif a officiellement inscrit « l'éducation à la citoyenneté » dans le programme de l'enseignement primaire et collégial. Cependant, après huit ans d'expérience, le résultat reste assez limité, non pas parce que les élèves ne comprennent pas l'importance de cette discipline et ne s'y impliquent pas, mais parce que les écoles ne bénéficient pas des moyens adéquats (moyens matériels et financiers, formation, formation continue). Par ailleurs, la socialisation des jeunes ne peut se réaliser au travers d'une approche purement théorique et en marge de la réalité sociale qui est la leur.

Aussi, il ne sert à rien d'éduquer les jeunes à la citoyenneté si les adultes et les institutions sont incapables de prendre le relais. Il s'agit là d'un processus en principe continu. Le système éducatif, au carrefour d'un processus de socialisation compromis par les indicateurs sociodémographiques et culturels, est en fait à la recherche d'outils à mêmes de relever les défis de la cohésion sociale : quelle politique adopter face à la diversité culturelle et linguistique ? Comment résoudre le paradoxe de l'attachement aux valeurs traditionnelles (authenticité, traditions, conservatisme) et de l'attrait pour la modernité et ses valeurs libérales ? Quelles sont les alternatives mélioratives concevables pour dépasser les limites auxquelles sont confrontées aujourd'hui les tentatives de réformes politiques, éducatives, sociales et institutionnelles ?

Autant de questions qui restent ouvertes dans le contexte de la société marocaine et qui ne trouveront d'ébauches de réponses que lorsque les réformes auront prévu non seulement des orientations propices à l'ouverture mais, également, les conditions nécessaires à la bonne gouvernance.

Bibliographie

Références institutionnelles :

Charte Nationale d'Education et de Formation, 1999.
Livre Blanc, Ministère de l'Education Nationale, 2001.
Manuels scolaires des niveaux primaire et collège

Etudes et rapports :

Bulletin économique et social du Maroc (2007). « Mise à niveau et changement social au Maroc ». Rabat.
Cinquante ans de développement au Maroc, les rapports thématiques sur « Dimensions culturelles, artistiques et spirituelles » et « Société, famille, femmes et jeunesse », 2005.
Développement démocratique et action associative au Maroc (2004). Droits et démocratie.
Etudes et enquêtes sur les jeunes: Enquêtes nationales sur les valeurs, Enquête Jeunes par le quotidien marocain. L'Economiste du 3 Janvier 2008.
Gourbage, Y., et Todd, E. (2007). *Le Rendez-vous des civilisations*. Paris : Le Seuil.
Rachik, H. (2003). *Symboliser la nation*. Casablanca : Editions Le Fennec.
Roque, M. A. (sous la direction de). (2004). *La société civile au Maroc* (2004). Paris : Publisud.
Zouiten, M. (2000). «La question de la pauvreté urbaine au Maroc», in *Enjeux et acteurs de la gestion urbaine : redistribution des pouvoirs dans les villes marocaines*, INAU, URBAMA et CESHS, Editions CODESRIA, Dakar.

Publications des départements ministériels et des organismes internationaux :

CERED (2007). « Population vulnérable : Profil sociodémographique et répartition spatiale », Rabat.
CENUA et PNUD (1999). « Rapport National Maroc », Conférence sous-régionale de suivi du Sommet mondial pour le développement social : sous-région de l'Afrique du Nord, 23-25 mars, Marrakech.
COSEF (2005). Rapport sur la mise en œuvre de la réforme. Rabat.
Ministère de l'Economie et des Finances (2002). « Les politiques sociales au Maroc : Etat des lieux », document de travail N° 80, septembre. Rabat : Direction de la Politique Economique Générale.
HCP (2004). *Pauvreté, développement humain et développement social au Maroc*. Rabat : Haut Commissariat au Plan, 2004.
INSEA et CROP (2008). « Les Politiques de Lutte contre la Pauvreté dans le Bassin Méditerranéen ». Atelier International, 27-28, Rabat.
Ministère du Développement Social, de la Famille et de la Solidarité & PNUD (2005). « Ensemble pour un développement humain : Pour une politique de développement social intégré ». Rabat.

Chapitre 8

Education, diversité et cohésion sociale en Tunisie

Néjib Ayed, Ali Hamami, Ahmed Mainsi,
Mokhtar Metoui, Abdelmajid Chaabane,
Amira Lroui, Houda Helalli et Soumaya ben Khalifa

Centre National d'Innovation Pédagogique
et de Recherche en Education (CNIPRE), Tunis

Introduction

L'école, à l'instar d'autres instances d'intégration sociale, contribue à la transmission de normes, de valeurs et de modes de comportements communs. Elle prépare aussi à la vie active et favorise ainsi l'intégration professionnelle. L'élève, au « centre de l'acte éducatif »¹, acquiert des compétences et intègre à sa propre personnalité les normes culturelles véhiculées par l'école et ses différents acteurs, afin de s'adapter à son environnement économique et social. C'est ce processus de socialisation qui est appelé, entre autres, à tisser le lien social et à forger la cohésion sociale.

Or, de nos jours, des transformations et des changements dans la vie économique et sociale affectent les lieux et les dispositifs d'intégration. Les instances de socialisation font ainsi face à des remises en question de leur rôle, et ceci pour différentes raisons :

- Tout d'abord, la famille jouait, traditionnellement, un rôle fondateur dans l'intégration en ceci qu'elle transmettait à l'enfant, dès la naissance, des normes et des valeurs et se présentait comme un espace fédérateur, un lieu d'activités communes. Or, suite aux importantes transformations sociales qu'a connues le pays, on assiste aujourd'hui à un essor de l'individualisme, à une tendance des parents à la démission, à une augmentation des divorces... Certes, la Tunisie est, pour le moment, moins touchée que d'autres pays par certains de ces phénomènes. Mais il n'en reste pas moins qu'elle connaît, à son tour, une fragilisation de la cellule familiale et, par voie de conséquence, une fragilisation de son rôle intégrateur.

- Ensuite, le monde professionnel, qui permettait aussi aux individus de s'intégrer en leur offrant l'opportunité de se forger une identité professionnelle puis une identité sociale et, donc, un sentiment d'appartenance, est aujourd'hui remis en cause dans son rôle intégrateur. En effet, à l'épreuve de la crise actuelle, l'emploi est même devenu, pour certains, un facteur d'exclusion.

- Enfin, face à ce constat, on peut se demander si l'école, qui a toujours joué un rôle capital dans la socialisation des futurs citoyens et contribué ainsi à la

¹ Loi d'orientation, article 2, MEF, juillet 2002.

consolidation de la cohésion sociale, n'est pas en passe de devenir un palliatif aux défaillances des autres instances et, par conséquent, l'instance centrale d'intégration sociale. Ou peut-être connaît-elle, elle aussi, des difficultés face aux profondes transformations de la société tunisienne contemporaine, lesquelles transformations remettraient en cause ses capacités intégratrices.

Pour « mesurer » l'état des lieux de l'école tunisienne quant à cette problématique, nous tenterons de répondre aux deux questions suivantes :

- Comment le concept de cohésion a-t-il été pensé dans les textes fondamentaux, les programmes et les curricula explicites ? (analyse de contenu).
- Comment le concept de cohésion est-il approché et vécu par les différents acteurs dans l'espace scolaire ? (enquête de terrain).

1. Problématique et approche méthodologique

Problématique

La présente étude se propose d'examiner la pertinence et l'efficacité des actions éducatives visant à renforcer la cohésion sociale dans le contexte national tunisien. Par action éducative, nous entendons les divers dispositifs mis en œuvre par les acteurs politiques (lois, programmes, curricula, pratiques enseignantes et autres formes d'accompagnement) et qui auraient pour tâche de renforcer le rôle intégrateur et cohésif de l'école.

Le terme de « cohésion sociale » est utilisé pour la première fois par le sociologue français Emile Durkheim qui y voit un indicateur du bon fonctionnement d'une société où s'expriment la solidarité entre individus et la conscience collective². Dans son acception la plus large, le concept de cohésion sociale fait référence à des valeurs de solidarité et d'équité dans l'accès aux droits. Parler de cohésion sociale revient donc à parler de lien social. Au fondement même de la solidarité et de toute organisation sociale, le lien social, qui renvoie à l'ensemble des réseaux d'appartenances et des interactions qui lient individus et groupes sociaux, peut s'affaiblir ou s'intensifier selon la conjoncture liée au contexte. Ainsi, certains facteurs comme, par exemple, l'accroissement des inégalités sociales ou encore les bouleversements sociaux contemporains (divorce,

² Emile Durkheim, *De la division du travail social*, Paris, PUF, 1^{ère} éd., 1893, p.113.

individualisme, délinquance, émigration, exode rural, régionalisme) peuvent agir négativement sur la qualité et l'intensité du lien social.

Dans cette perspective, notre étude portera sur, d'une part, l'efficacité des actions éducatives visant à renforcer la cohésion sociale en général (en assurant l'intégration professionnelle pour tous, en réduisant les inégalités ou en consolidant les liens sociaux par l'institution de l'espace scolaire comme espace de mixité sociale)³ et, d'autre part, l'éducation à la citoyenneté - avec ce que cette notion comporte de référence à l'identité et à l'altérité - comme moyen de transformer chez les jeunes apprenants leur façon de penser et d'agir - généralement issue d'une culture ancestrale - pour leur permettre d'accéder aux modes de penser et d'agir valorisés dans la pensée contemporaine⁴.

Notre réflexion s'articulera alors autour de ces deux hypothèses :

- Dans un contexte de mutation sociale et de « modernité inachevée », l'école tunisienne connaîtrait des difficultés quant à la transmission d'une culture commune qui se veut moderne et universelle.
- Les constructions identitaires et citoyennes des élèves seraient largement tributaires de l'ambivalence de cette culture tunisienne ancrée dans la tradition et aspirant à la modernité.

Les objectifs sous-jacents de cette étude sont ainsi les suivants :

- Cerner les objectifs de l'école tunisienne en matière d'éducation à la citoyenneté et de transmission d'une culture commune cohésive et intégrative.
- Cerner les perceptions des différents acteurs scolaires (élèves, parents, enseignants et directeurs d'établissement) quant à la pertinence de l'éducation à la citoyenneté et l'efficacité des activités participatives.
- Analyser l'impact des pratiques enseignantes sur les constructions identitaires et sur les processus de construction de la citoyenneté.

Pour mener à bien cette recherche, nous avons procédé par étapes pour entreprendre :

1. Une revue des documents relatifs à la consolidation du rôle intégrateur de l'école tunisienne rénovée (Lois d'orientation, Programme des programmes, contenus pédagogiques des matières porteuses d'une dimension citoyenne).

³ Ceci a représenté la grande partie du premier volet de l'enquête de terrain de la phase II. Voir rapport préliminaire.

⁴ Nous reviendrons, avec plus de détails, sur le rapport entre contexte national et rôle intégrateur de l'école dans le chapitre suivant.

2. L'enquête de terrain portant sur les représentations et les perceptions des divers acteurs scolaires quant au rôle de l'école dans la cohésion sociale et son impact sur les pratiques et engagements citoyens à l'intérieur de l'espace scolaire.
3. Une enquête spécifique qui se focalisera essentiellement sur l'étude des perceptions relatives aux constructions identitaires et citoyennes.

Champ d'observation et techniques de collecte de données

Pour répondre aux différentes questions évoquées précédemment, l'enquête qualitative interprétative s'impose. Cette démarche nous permettra de reconstruire les points de vue et perceptions et de cerner les stratégies.

Notre champ d'observation se limitera aux établissements scolaires d'enseignement de base (primaire et collège) et du secondaire du gouvernorat de l'Ariana, situé dans le Nord-Ouest du Grand Tunis qui réunit les principales caractéristiques de l'école tunisienne d'aujourd'hui. Nous avons ainsi pu approcher :

- Des écoles en milieu urbain aisé, à savoir l'école primaire Bilel, le collège et lycée MenzehVI.
- Des écoles en milieu périurbain défavorisé, à savoir l'école primaire 2 mars, le collège Bassatine et le lycée Chabbi du quartier populaire Mnihla-Ettadamen.
- Des écoles en milieu rural, où notre recherche a porté sur l'école primaire Jebbes, le collège et lycée Sidi Thabet.

L'enquête porte sur les élèves de dernière année des trois paliers scolaires primaire, moyen et secondaire, à savoir les élèves de 6^{ème}, 9^{ème} et 4^{ème} année. L'âge des élèves retenus dans l'échantillon varie ainsi entre 12, 15 et 19 ans. L'enquête porte également sur les parents d'élèves : nous retiendrons, à cet effet et par établissement scolaire, 3 parents auprès desquels seront menés des entretiens individuels. Les enseignants et les chefs d'établissements font aussi partie de l'échantillon d'enquête composé de :

- 9 établissements scolaires;
- 9 focus groups d'élèves à raison de 9 élèves par groupe;
- 27 parents d'élèves;
- 27 enseignants;
- 9 directeurs d'établissements.

Ce premier travail de terrain a été complété et enrichi par une deuxième enquête centrée tout particulièrement sur la problématique de l'éducation à la citoyenneté dans un contexte de mutation sociale. Cette enquête s'est déroulée dans le lycée secondaire d'el Mourouj auprès d'élèves âgés de 16 à 18 ans, fréquentant des filières différentes et chez lesquels nous escomptions trouver une idée plus ou moins aboutie des notions et concepts qui nous intéressent. Le choix du lycée d'el Mourouj se justifie par la nature du quartier du même nom où il se situe, ce quartier abritant des populations d'horizons divers (milieux ruraux et urbains) et appartenant à des strates sociales différentes (ouvriers, cadres, cadres supérieurs, professions libérales...).

Un focus group de 7 élèves, 4 filles et 3 garçons, a été constitué suivant la disponibilité et la bonne volonté des élèves. Par ailleurs, pour mieux cerner les perceptions des différents acteurs sociaux et faire la lumière sur les conceptions qu'ils véhiculent, un entretien en profondeur a été effectué auprès d'un enseignant d'éducation civique et du proviseur du lycée.

Nous avons donc eu recours, dans le cadre de cette recherche, à plusieurs techniques d'enquête, à savoir :

- L'analyse de contenu pour les documents officiels et les contenus pédagogiques.
- La mise en place d'un focus group rassemblant les élèves.
- L'entretien semi directif pour l'enquête spécifique.
- L'entretien approfondi pour l'enquête complémentaire.

2. Le rôle intégrateur de l'école face aux défis du contexte

La réforme de 1958

Au lendemain de l'indépendance acquise en 1956, la Tunisie a misé sur l'éducation pour assurer son développement social, économique et culturel. Dès 1958, une réforme éducative d'envergure a été initiée. Expression de la souveraineté nationale retrouvée et de l'aspiration du peuple tunisien à l'émancipation et au progrès, la loi du 4 novembre 1958, à l'origine de cette réforme, avait fixé à l'école ces trois objectifs majeurs :

1. Garantir à tous les enfants tunisiens, sans exception, le droit à l'éducation. En effet, à l'époque, seule une minorité ne dépassant guère les 14% des enfants en âge d'être scolarisés fréquentait l'école.

2. Etre le vecteur de la cohésion sociale et le creuset de la conscience nationale moderne dans un pays encore marqué par les archaïsmes propres aux sociétés traditionnelles et par des structures sociales pré-modernes.
3. Assurer les ressources humaines dont le pays a besoin pour assurer son développement économique et sortir du sous-développement.

Pour parvenir à la réalisation de ces objectifs, les dispositions suivantes ont ainsi été prises :

- Instauration de la gratuité de l'école à tous les cycles d'étude et consécration du principe de l'obligation scolaire.
- Mise en place d'un dispositif d'aide aux élèves issus de milieux sociaux modestes, dans l'esprit du respect du principe de l'égalité des chances.
- Investissement dans l'éducation d'une part importante des ressources budgétaires de l'Etat.

Cette réforme ambitieuse a donné lieu à une expansion considérable de l'éducation dans le pays. En trente ans, en effet, le taux de scolarisation des enfants de 6 ans a atteint les 92%. Dix ans plus tard, en 1998, il passera à 99%. Ces "Trente Glorieuses" de l'école tunisienne ont indéniablement profondément transformé la société tunisienne. Ce qui n'était, au lendemain de l'indépendance, que l'expression d'un volontarisme politique d'avant-garde (Code du Statut Personnel, émancipation de la femme, planning familial, réformisme religieux, modernisme, etc.), est finalement entré dans les mœurs, grâce à cette réforme du système éducatif, pour devenir un choix assumé de société et un acquis à défendre. Par ailleurs, le redressement du niveau culturel général a contribué de façon significative au développement économique du pays et à l'amélioration des conditions de vie de la population, avec l'émergence d'une classe moyenne assez importante pour jouer un rôle significatif dans la cohésion sociale et l'adhésion aux réformes. Nous pouvons dire, par conséquent, que le bilan de cette première phase de l'histoire récente de l'école est, malgré tout, globalement positif.

La crise du système scolaire

Au début des années 1980, la réforme de 1958 commence à montrer de multiples signes d'essoufflement. Lentement, mais inexorablement, l'école s'enfonce dans une crise multiforme dont les manifestations les plus inquiétantes sont :

Un échec scolaire "massif" se traduisant par un abandon précoce.

En effet, le suivi de la cohorte de 1972 révèle que seuls 46% des élèves terminent avec succès le cycle primaire, qu'à peine 23% arrivent au bout du premier cycle de l'enseignement secondaire, et que 6 % seulement obtiennent le baccalauréat. Ces formes d'exclusion scolaire entraînent, forcément, une exclusion sociale source d'inégalité, de précarité économique et de délinquance juvénile. Or, ce sont là des facteurs à haut risque qui menacent la cohésion sociale.

- Un problème de qualité des acquis scolaires des élèves que révéleront plus tard les évaluations comparatives internationales du type TIMSS et PISA et qui vient se surajouter au problème de rendement quantitatif.
- Les pressions « externes » qui s'exercent sur l'école (politiques incohérentes, surenchères idéologiques, exigences nouvelles de la société, etc.) et viennent aggraver cette crise « interne ».
- Le 7 novembre 1987 marque l'avènement d'une ère nouvelle dans l'Histoire de la Tunisie. Se présentant comme un nouveau projet de société, le changement politique survenu à cette date relève d'une volonté d'engager le pays sur la voie de la construction d'une démocratie avancée, fondée sur le pluralisme et les principes des droits de l'Homme. Dans ce contexte, la réforme du système scolaire a été présentée comme une condition nécessaire au succès de ce nouveau projet de société.

La réforme de 1989

C'est dans ce contexte qu'intervient la seconde grande réforme éducative de 1989, qui sera consacrée par la loi du 29 juillet 1991. Cette loi a indéniablement remis l'école en scelle pour l'écriture d'un nouveau chapitre de son histoire, redéfinissant sa mission et ses finalités par :

- L'instauration d'un enseignement de base sur une durée de 9 ans, obligatoire et gratuit.
- La restructuration des filières de l'enseignement secondaire et du système d'orientation des élèves par la rénovation des programmes d'enseignement, toutes disciplines confondues.

Si la réforme de 1958 était centrée sur le rôle de l'école dans la construction d'une « identité nationale », celle de 1989-1991 ambitionnait de former un citoyen moderne et éclairé apte à tenir son rôle dans une « démocratie en construction ». A ce sujet, l'alinéa 3 de l'article premier de la loi de 1991 est on ne peut plus explicite. En effet, il fixe à l'Ecole la tâche de « veiller, à toutes les étapes de

l'activité éducative, dans ses programmes et dans ses méthodes, à susciter la conscience de la citoyenneté et le sens civique afin que, à la sortie de l'école tunisienne, l'élève soit un citoyen chez qui la conscience des droits n'est pas séparable de l'accomplissement des devoirs conformément aux exigences de la vie humaine dans une société civile et institutionnaliste fondée sur le caractère indissociable de la liberté et de la responsabilité ».

La réforme de 2002

La réforme de 2002 restitue à l'école la primauté de sa fonction de socialisation civique et politique dans un contexte de mondialisation : une nouvelle réforme se prépare donc avant même que l'on ait pu juger à leur juste valeur les résultats de la réforme précédente. Aussi bien l'accélération des progrès scientifiques et technologiques que le surgissement de ce phénomène soudain qu'on a baptisé "Mondialisation" ont donné lieu, en Tunisie, à une réflexion sur "l'Ecole de demain". Entamée en 1998, cette réflexion débouchera sur un projet de réforme du système éducatif consacré par la loi du 23 juillet 2002. Cette nouvelle loi introduit une hiérarchisation inédite des fonctions de l'école qui doit dorénavant s'appliquer à : Eduquer, Instruire, Qualifier (art.7). Ce faisant, elle assigne à l'école une mission éducative consistant en priorité à :

- Développer le sens civique des jeunes en les éduquant aux valeurs de la citoyenneté ;
- Affermir en eux la conscience du caractère indissociable de la liberté et de la responsabilité et les préparer à prendre part à la consolidation des fondations d'une société solidaire basée sur la justice, l'équité, l'égalité des citoyens en droits et en devoirs (...) ;
- Eduquer l'élève au respect des valeurs communes et des règles du « vivre ensemble » (art.8).

Ce changement de perspective traduit le souci d'une société en mutation qui s'inquiète de la perte des normes, des repères et des « valeurs communes du vivre ensemble » auxquelles la loi fait explicitement référence. C'est donc tout naturellement vers son Ecole que la société se tourne pour lui demander d'être, plus que jamais, le lieu de socialisation et d'apprentissage des normes qu'elle valorise.

Par ailleurs, de nouveaux problèmes commencent à se poser. En effet, l'école qui, jusque là, avait pleinement joué son rôle « d'ascenseur » social et économique, se trouve confrontée au problème du chômage de « ses » diplômés. A ces chômeurs

diplômés de plus en plus nombreux, s'ajoutent les cohortes de jeunes en situation d'échec scolaire qui quittent l'école sans qualifications. De plus, on assiste à une recrudescence des actes d'incivilité et de certaines manifestations de violence en milieu scolaire. Se renforçant mutuellement, ces phénomènes interpellent l'école sur sa fonction « inclusive » et sa capacité à socialiser les élèves en les éduquant au respect de l'autre et aux règles du vivre ensemble.

C'est dans ce contexte et à la lumière de ces menaces qu'il faut apprécier les innovations introduites par la loi du 23 juillet 2002 qui redonne sa place à la primauté de la fonction éducative de l'Ecole. Dès l'article 3, l'accent est mis sur les valeurs de « solidarité, de tolérance et de modération » que l'Ecole se doit d'enraciner chez les élèves. L'Ecole se doit également d'être « garante de l'instauration d'une société profondément attachée à son identité culturelle, ouverte sur la modernité et s'inspirant des idéaux humanistes et des principes universels de liberté, de démocratie, de justice sociale et des droits de l'Homme ». Le système éducatif reconnaît, dans ce cadre, l'importance de la vie extra scolaire, tous les types d'apprentissage devant être mis à contribution pour garantir l'éducation à la citoyenneté. Cependant, une mention spéciale est faite par la loi au rôle de la « vie scolaire » dans cette éducation⁵.

3. Le rôle intégrateur de l'école dans les textes, programmes et curricula

Citoyenneté, identité et altérité

Comme annoncé précédemment, nous avons donc passé en revue des textes de référence portant sur l'organisation et le fonctionnement de l'école tunisienne, ce qui nous a permis de faire ressortir un certain nombre de dispositions et de dispositifs destinés à assurer la contribution de l'école à la construction du processus d'intégration et de cohésion sociale. D'autres mesures, qui sont venues compléter ces dispositions et corriger les dysfonctionnements porteurs de risques de dégradation des conditions de cohésion, sont aussi à signaler.

⁵ Pour la première fois dans l'histoire de l'école tunisienne, un décret (n° 2437 du 19 octobre 2004) est consacré à l'organisation de la vie scolaire. Reprenant, pour le développer, l'article 49 de la loi qui stipule que « la vie scolaire consiste, avec toutes les activités qu'elle comporte, en un prolongement naturel des apprentissages et un cadre permettant, outre l'apprentissage de la vie en collectivité, le développement de la personnalité de l'élève et de ses dons », le décret définit la vie scolaire comme un lieu privilégié de l'apprentissage du « vivre ensemble » et de l'exercice pratique de la citoyenneté par les occasions qu'elle offre au débat et à la participation des élèves à la vie de l'établissement.

Deux textes de référence ont entériné les engagements des pouvoirs publics quant aux mesures de renforcement de la cohésion sociale : « La loi d'Orientation de l'Education et de l'Enseignement »⁶ du 23 juillet 2002 et le « Décret relatif à la vie scolaire »⁷.

Par ailleurs, « Le Programme des programmes » constitue un autre texte de référence capital. Il s'agit, en effet, de la courroie de transmission de la loi d'orientation dans l'élaboration des programmes des différentes disciplines d'enseignement. Opérationnalisant les orientations générales, ce texte les décline en compétences transversales et spécifiques.

Enfin, notre analyse se focalisera sur le contenu du programme d'« Education civique » des différents cycles d'enseignement, cette discipline étant censée mobiliser de façon directe et explicite les indicateurs de la cohésion sociale. Il faut tout de même signaler que le volume horaire réservé à cette matière (coefficient 1) ne dépasse pas une heure et demie par semaine.

Nous nous proposons donc, dans cette partie de l'étude, de nous pencher sur les supports susmentionnés pour questionner la vision et les perspectives éducatives qui s'y dessinent quant à la citoyenneté et, par conséquent, à l'identité et à l'altérité, l'« éducation à la citoyenneté (...) permettant à chacun de se reconnaître et de faire évoluer son identité à partir de l'identification de l'altérité... »⁸.

La notion de citoyenneté

L'image du futur citoyen se profile dans des textes soucieux de développer des compétences aptes à permettre à l'apprenant de se construire une personnalité dont l'équilibre passe par son intégration professionnelle, la reconnaissance de ses droits à la dignité, à l'autonomie et à la différence, et sa participation à la vie publique.

La Loi d'orientation

L'article 8 de la loi d'orientation énumère et confirme l'importance de certaines normes et valeurs que l'école est appelée à développer chez les élèves. Il s'agit, entre autre, d'« éduquer les jeunes au respect des bonnes mœurs et des règles de bonne

⁶ Loi n° 2002-80 du 23 juillet 2002, loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire.

⁷ Décret n° 2004-2437 du 19 octobre 2004, relatif à l'organisation de la vie scolaire.

⁸ M. Masson, « *Identité et altérité ou construire une citoyenneté européenne pour demain* », in Etudes de linguistique appliquée, vol. 106, 1997.

conduite, et au sens de la responsabilité et de l'initiative », ainsi que de « développer (leur) sens civique (...) ; les éduquer aux valeurs de citoyenneté; affermir en eux la conscience du caractère indissociable de la liberté et de la responsabilité; les préparer à prendre part à la consolidation des assises d'une société solidaire fondée sur la justice » et les « élever (...) dans le goût de l'effort et l'amour du travail... ». Le texte insiste sur les valeurs d'équité et d'« égalité des citoyens en droits et en devoirs ... », « sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale, la couleur ou la religion... ». Selon cet article, la fonction de l'école consiste donc à « développer la personnalité de l'individu dans toutes ses dimensions : morale, affective, mentale et physique ; affiner ses dons et ses facultés et lui garantir le droit à la construction de sa personne d'une manière qui aiguise son esprit critique et sa volonté, afin que se développent en lui la clairvoyance du jugement, la confiance en soi, le sens de l'initiative et la créativité ».

Ce développement personnel devrait contribuer à préparer l'élève aux différentes formes de participation dans l'espace scolaire, en vue de son futur rôle de citoyen. En effet, engager l'élève à participer à la vie scolaire revient non seulement à lui donner l'opportunité de contribuer aux choix et orientations de son école mais aussi à le préparer, en tant que futur citoyen, à l'exercice de ses droits dans la dynamique sociétale. A ce propos, les articles 5 et 15 dudit décret définissent les dispositifs et le fonctionnement de cette participation : il s'agit d'exercer son droit de choisir ses représentants, de siéger dans les structures représentatives et de participer à l'élaboration de projets touchant à son espace scolaire.

Le Programme des programmes

Le document de référence pour la construction des curricula scolaires adopte la même perspective que les textes fondateurs, rappelant les fonctions de l'école, investie d'une double mission éducative à la fois instrumentale (transmission de savoirs et développement de compétences) et morale (transmission de valeurs).

Le programme d'Education civique du cycle primaire

Au niveau primaire, l'école doit s'efforcer d'apprendre à l'élève à adhérer à la vie publique dans le respect des valeurs civiques, de la citoyenneté et des droits de l'Homme. Ce programme se propose donc de faire acquérir à l'élève les compétences nécessaires à sa participation active à la vie publique, de l'informer de

l'organisation juridique de la société et des différents secteurs de participation, de développer chez lui le sens critique et l'argumentation en lui apprenant à recueillir des données pour traiter et analyser un sujet de société. A ce stade, l'élève est appelé à connaître les structures de l'administration (gouvernorat, municipalité, ministère...), leur fonctionnement, leur rapport au citoyen, ainsi que le mécanisme des élections...

Le programme d'« Education civique » au collège

Au bout des trois ans de collège, l'élève est censé avoir acquis les outils aptes à assurer son intégration dans la vie sociale, à savoir le sens de ses droits et devoirs, les compétences nécessaires à sa participation à la vie publique et les valeurs morales régissant les interactions sociales.⁹

Le programme d'« Education civique » au lycée

Le programme d'éducation civique au lycée reprend les mêmes objectifs que le collège et les décline en une série de thèmes à développer selon le niveau d'enseignement. Ainsi, en première année, l'enseignement porte sur la question du « citoyen et (de) la pratique sociale et politique ». ¹⁰ En deuxième année, le cours

⁹ Chaque niveau de ce cycle d'enseignement développe un champ de compétences spécifique. En 7^{ème} année, l'enseignement est axé sur l'apprentissage de la communication, le développement de l'aptitude au dialogue, le sens du respect, des droits et devoirs, de la liberté et de la responsabilité, l'égalité entre les sexes, la participation et, enfin, la solidarité. En 8^{ème} année, le programme porte essentiellement sur la participation à la vie publique à travers l'expérience associative (parti/association, multipartisme...), les élections (moyens de participation, responsabilité, représentativité, droits et devoirs...). Enfin, en 9^{ème} année, c'est la citoyenneté proprement dite qui fait l'objet de l'apprentissage. On y traite du contexte général de la citoyenneté (appartenance à la patrie, citoyenneté politique, juridique, sociale, administrative) et des notions de liberté et responsabilité (les libertés fondamentales, la responsabilité sociale et environnementale).

¹⁰ Trois sous-thèmes jalonnent le programme de ce niveau, à savoir : le citoyen dans son environnement politique et social (les concepts, l'importance de l'organisation de la vie sociale, l'individu et la société, le rôle du citoyen dans la vie publique), le citoyen et l'organisation des pouvoirs (les différents pouvoirs, les valeurs de la république, le statut de l'individu par rapport aux différents pouvoirs), le citoyen et la pratique du pluralisme (les concepts, la reconnaissance de l'Autre et le droit à la différence, la pluralité des opinions et des positions, la relativité de la vérité, la modération, la liberté et la responsabilité, la démocratie et le développement).

d'« Education civique » porte sur l'« Etat démocratique et (la) société civile ».¹¹ Enfin, le programme de troisième année traite du thème du « citoyen et (de la) communauté internationale »¹².

Identité et altérité

Je est un autre

Arthur Rimbaud

Certains mots clés, relatifs à la question de l'identité et à son pendant, l'altérité, jalonnent les différents documents dont nous avons analysé le contenu. Le Même et L'Autre, l'identité et la différence, le « vivre ensemble » dans la diversité et dans le contexte contemporain de la mondialisation : autant de sujets portant à réflexion, interpellant notre vision du réel dans l'interrogation d'une modernité paradoxalement marquée à la fois par les replis identitaires et la nécessaire ouverture sur le monde, sur l'Autre, et donc sur d'autres perceptions de la réalité. Ces questions sont soulevées dans les textes fondateurs et reprises par tous les documents des programmes d'enseignement, à tous les niveaux.

L'historicité des peuples conditionne grandement leur définition d'eux-mêmes et leur représentation de l'Autre. En effet, l'identité n'est pas une donnée absolue. Elle fluctue, dans le temps, en fonction de la conjoncture sociopolitique et à l'épreuve du type d'interaction qui caractérise le rapport à l'Autre dont la conception, de par le rapport dialectique dans lequel s'inscrivent identité et altérité, est tout aussi mouvante. Ainsi, dans les situations coloniales, les rapports de domination et de conflit tendent à bouleverser aussi bien le rapport au Même que le rapport à l'Autre, la colonisation étant une expérience violente de l'altérité qui tend à déstructurer la perception de Soi et à radicaliser la représentation de l'Autre en tant qu' « artisan d'une « politique d'asservissement systématique économique, politique et

¹¹ Ce thème est lui aussi subdivisé en plusieurs sous-thèmes, à savoir : l'Etat démocratique moderne (l'Etat et la religion à travers l'Histoire, le pouvoir absolu (néfaste), l'apport de la philosophie des Lumières) ; la société civile (rapports Etat/société civile, Etat démocratique et société civile, domaines d'intervention de la société civile, valorisation du rôle de la société civile).

¹² Ce programme est réparti en deux sous-thèmes : la communauté internationale (concepts, fondements, valorisation des solutions pacifiques des conflits) ; les droits du citoyen à l'échelle internationale (concepts, mécanismes de défense des droits de l'Homme, évolution du concept de citoyen (universalité et spécificité), droits de l'Homme et développement).

intellectuel de tout un peuple sans défense » ». ¹³ L'identité, mise à mal dans ce rapport de force qui relève, au fond, d'une « survalorisation identitaire qui justifie l'exploitation », se redéfinit en « stratégie de combat » ¹⁴ anticolonial : en effet, « c'est dans la revendication d'une identité nationale, héritée de l'exemple du colonisateur, que les communautés dominées ont trouvé la force de résister » ¹⁵.

Aujourd'hui, après la réaffirmation identitaire et l'« exaltation nationale dévolue à l'Histoire dans les pays dominés », après « une altérité de déférence puis de combat » ¹⁶, la Tunisie s'ouvre sur le monde et se projette dans la modernité pour définir une nouvelle vision de la citoyenneté accordant une large place à l'Universel et déplaçant, ainsi, les frontières entre identité et altérité dont les rapports sont désormais à penser en termes de complémentarité et non plus d'opposition.

Identité et altérité dans « La loi d'orientation »

Identité

La loi d'orientation précise, dans l'article 3, que l'éducation a pour finalité d'élever les enfants dans la fidélité à la Tunisie, la loyauté envers leur pays, l'amour et la fierté de la patrie. L'école a ainsi pour mission d'affermir en eux la conscience de l'identité nationale et le sentiment d'appartenance à une civilisation dans ses multiples dimensions nationale, maghrébine, arabe, islamique, africaine et méditerranéenne, tout en renforçant l'ouverture sur une dimension universelle. En effet, elle est garante de l'instauration d'une société aussi profondément attachée à son identité culturelle qu'ouverte sur la modernité et s'inspirant des idéaux humanistes et des principes universels de liberté, de démocratie, de justice sociale et des droits de l'Homme.

En somme, l'école se doit de garantir à l'enfant une éducation complète en lui inculquant les valeurs fondamentales de la culture tunisienne, valeurs fondées, d'une part, sur la primauté du savoir et du travail et, d'autre part, sur les principes de solidarité et de tolérance qui inscrivent donc l'identité dans un rapport à l'Autre.

¹³ Abdesslem Ben Hamida, « *Identité tunisienne et représentation de l'Autre à l'époque coloniale* », in Cahiers de la Méditerranée, vol.66, 2003.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Edouard Glissant, Patrick Chamoiseau, *Quand les murs tombent. L'identité nationale hors-la-loi ?*, éd. Galaade, Institut du Tout-monde.

¹⁶ Abdesslem Ben Hamida, Ibid.

Altérité

En effet, l'importance accordée à ces valeurs ainsi que les références faites à la dimension plurielle de l'identité tunisienne et à la nécessité de s'ouvrir sur le monde apparaissent comme autant d'éléments relevant d'une propédeutique du rapport à autrui et du respect des différences.

A ce propos, l'article 1 de la loi d'orientation affirme d'emblée le principe d'égalité et le rejet de toute forme de discrimination : ainsi, l'enseignement, « obligatoire de six à seize ans », est défini comme « un droit fondamental garanti à tous les Tunisiens sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale, la couleur ou la religion... ». Quant à l'article 8 du même document, il appelle « au respect des valeurs communes et des règles du vivre ensemble ». Ainsi, aussi bien la loi d'orientation que le « Décret relatif à la vie scolaire » insistent sur le droit de chacun à la dignité et à la reconnaissance, notamment, de son autonomie et de son droit à la différence. Un autre texte non moins important, intitulé « Ecole de demain », explique les fondements de la loi d'orientation et traite dans son préambule de l'exigence de s'ouvrir au monde tout en restant soi-même, précisant que : « Intégrer l'économie mondiale suppose une large ouverture sur le monde, non pas seulement en termes de marché, mais aussi en termes de rapports culturels et d'échanges humains avec les autres pays. Même pour un pays comme le nôtre qui a une longue tradition dans ce domaine, il est indispensable de bien se préparer pour que cette ouverture ne donne pas lieu à une confrontation mais à une interaction positive avec les autres cultures ».

Identité et altérité dans le « Programme des programmes »

Langue et identité

Le texte commence par rappeler les fonctions de l'école en reprenant l'article 3 introduit ci-dessus, reprenant les mêmes termes relatifs à la question de l'identité telle que définie dans « La loi d'orientation ». A ce titre, il rappelle que, d'une part, la langue arabe est appelée à ancrer l'élève dans son identité nationale et que, d'autre part, l'apprentissage des autres langues ainsi que les TIC sont nécessaires pour garantir l'ouverture sur le monde, cette dimension étant considérée comme fondamentale. Le texte évoque, de même, la dimension civique en tant que dimension constitutive d'une identité dont la connaissance et la conscience, accompagnées de la fierté du sentiment d'appartenance, doivent évoluer en partant de la structure familiale

pour s'élargir à la patrie. « Le Programme des programmes » énumère ainsi de façon précise les composantes essentielles de cette identité fondée non seulement sur la langue mais aussi sur la culture, la foi et la civilisation.

Le Même e(s)t l'Autre

Néanmoins, le texte rappelle aussi que l'identité n'est pas une donnée figée puisqu'il s'agit d'un « fait historique qui évolue », et que le sentiment d'appartenance doit être élargi pour englober « l'appartenance à l'humanité tout entière ». Déclinant les choix éducatifs en compétences transversales à acquérir par les élèves, « Le Programme des programmes » propose notamment de développer :

- Des compétences d'ordre personnel : fierté d'appartenir à la Tunisie, fierté de soi, capacité d'interagir avec son environnement proche et lointain.
- Des compétences civiques : ancrage dans son identité, capacité de vivre avec les autres, respect de l'Autre, tolérance (dans le mode de penser et d'agir), solidarité, respect des lois, développement de l'esprit critique dans le respect des opinions d'autrui.
- Des compétences d'ordre communicationnel : fierté de soi et de son appartenance et respect de l'Autre et de sa spécificité, esprit d'initiative et travail collectif, conscience de la richesse relative à la diversité des civilisations et des cultures, humanité et dialogue, entraide et ouverture...

Identité et altérité dans le programme d'« Education civique » du cycle primaire

Identité et libre arbitre

Si ce programme insiste sur l'importance d'être « fier de soi et de son appartenance culturelle et civilisationnelle, de valoriser son appartenance à la civilisation arabo musulmane et d'être conscient de son appartenance à l'humanité tout entière », il attend aussi de l'école qu'elle développe chez l'élève un esprit critique lui permettant de s'exprimer et de prendre position sur des sujets de société. A l'importance du sentiment d'appartenance à une culture spécifique, il appose ainsi non seulement l'importance de l'adhésion à une conscience humaine universelle qui n'entre donc pas en conflit avec l'identité culturelle nationale mais, aussi et surtout, la nécessité de laisser place à l'individu, à sa dimension personnelle et au libre arbitre.

Dialogue et participation

Selon ce même programme, « l'apprenant adhère à la vie publique en se référant aux valeurs civiques, de citoyenneté et des droits de l'Homme » pour tendre vers une « personnalité équilibrée et cohérente dans sa relation avec les autres ».

Communication et dialogue, action collective et sentiment d'appartenance à une collectivité, articulent donc le contenu du programme du 3^{ème} degré du cycle primaire. La notion d' « Autre » y désigne un partenaire dont la nature évolue et s'élargit tout au long du programme, « les autres » désignant d'abord les membres de la famille, pour ensuite englober un groupe restreint initiant à la vie participative (engagement dans une action collective, participation à la qualité de vie d'une collectivité), avant de s'étendre à la société tunisienne tout entière, à la communauté arabo-musulmane et, enfin, à l'humanité tout entière dans la perspective d'un rapprochement entre les peuples et civilisations.

Identité et altérité dans le programme d'« Education civique » du collège

Le sentiment patriotique

Ce document stipule que le cours d'éducation civique s'engage à mettre en œuvre les principes et valeurs de la loi d'orientation. Ce document insiste ainsi, surtout et une fois encore, sur l'importance d'insuffler à l'élève la fierté de « son appartenance culturelle et civilisationnelle dans ses dimensions arabe, musulmane et humaine ». Le développement du sentiment patriotique semble ainsi être une constante des programmes éducatifs. La question est alors de savoir comment parvenir à créer un équilibre tel que ce sentiment national, plutôt que de se constituer en identité limite, puisse définir une identité assez forte pour intégrer en elle une dimension d'ouverture apte à garantir le respect et l'adaptation à d'autres réalités, l'intérêt et l'attrait pour d'autres cultures.

Du renforcement au dépassement de l'identité nationale

C'est probablement dans cette perspective que le programme d'« Education civique » du collège se donne pour objectif, entre autre, de faire de « l'apprenant » un citoyen « convaincu des valeurs de l'humanité », à savoir des valeurs

universelles privilégiant la liberté de pensée, le respect de l'Autre et des différences, l'ouverture, la propension au dialogue et la solidarité¹⁷.

Identité et altérité dans le programme d'« Education civique » du lycée

Vers une dimension universelle de la citoyenneté

Au niveau du lycée, l'éducation civique introduit à la « pratique du pluralisme » dans l'exercice de la citoyenneté, valorisant ainsi la reconnaissance de l'Autre, le droit à la différence, la pluralité des opinions, la relativité de toute vision de la réalité... Si les programmes se rapportant aux deux premiers niveaux d'enseignement traitent de l'identité citoyenne dans ses différentes dimensions, celui destiné à la troisième année privilégie l'identité dans sa dimension universelle. Ce programme est articulé autour de deux axes de réflexion :

1. L'identité n'exclut pas l'universalité et s'étend pour couvrir « la communauté internationale ».
2. Les principes universels des droits de l'Homme, les valeurs démocratiques, ainsi que des préoccupations touchant au monde contemporain tel le problème de l'environnement, donnent à la citoyenneté une dimension mondiale qui donne tout son sens au concept de « citoyen du monde ».

4. Analyse des manuels d'éducation civique

A la lumière de cette revue des lois et programmes éducatifs, nous nous proposons de nous pencher sur les manuels scolaires pour approfondir notre lecture et notre analyse des curricula. Nous avons choisi, pour ce faire, de nous intéresser aux manuels de la 9^{ème} année de base du collège en tant que palier de fin de cycle, de la 1^{ère} année secondaire dont le thème principal porte sur la « Citoyenneté et (la)

¹⁷ En 7^{ème} année, grâce à l'apprentissage de la communication et du dialogue, l'élève est appelé à respecter l'autre dans sa différence, à respecter l'égalité des sexes, à reconnaître et à exercer ses droits mais aussi ses devoirs en ceci que les devoirs relèvent des droits des autres. En 8^{ème} année, pour former l'élève à la participation à la vie publique, une place importante est accordée, entre autres, à la solidarité, à l'entraide, et au dialogue en tant que mode de gestion des conflits. Enfin, en 9^{ème} année et dans le cadre du thème de la citoyenneté, l'enseignement est axé sur les responsabilités citoyennes vis-à-vis de l'autre, de l'environnement... Ici, le rapport à l'autre est analysé dans la perspective du couple liberté/responsabilité.

participation à la vie publique » et, enfin, de la 3^{ème} année Lettres du lycée en tant qu'aboutissement de tout le curriculum relatif à l'éducation civique. Nous considérerons aussi bien, dans ce cadre, le contenu des leçons que l'approche pédagogique adoptée pour traiter des thèmes qui nous intéressent.

Citoyenneté, identité et altérité dans le manuel de la 9^{ème} année de l'enseignement de base

Le programme de ce manuel est une synthèse des programmes d'éducation civique antérieurs. Il effectue, d'une part, un bref rappel des principaux concepts traités auparavant et approfondit, d'autre part, certains aspects s'y rapportant. Chaque cours est généralement subdivisé en plusieurs séquences débouchant sur des travaux pratiques portant sur une situation concrète¹⁸.

La citoyenneté

Le manuel d'éducation civique de la neuvième année de l'enseignement de base s'articule autour de la problématique de la « citoyenneté » traitée, comme le montre le tableau ci-dessous, au travers de 4 thèmes faisant eux-mêmes l'objet de plusieurs cours subdivisés en plusieurs chapitres¹⁹:

¹⁸ Chaque cours est généralement divisé en quatre ou cinq séquences correspondant à : des activités d'apprentissage (exploration d'un thème, puis exploitation de documents de travail); des définitions et éclairages pour aider les élèves à cerner le sujet de la leçon, des ressources sous forme de documents écrits, de photographies ou schémas, etc.; une évaluation formative (orale ou écrite); un résumé de la leçon à retenir. A la fin de chaque chapitre, des travaux dirigés sont organisés : les élèves reçoivent des consignes et se voient proposer une méthode de travail pour traiter une situation liée au cours.

¹⁹ Le concept de citoyenneté est donc appréhendé, dès la première leçon du manuel, à travers la notion de Patrie, centrale, ici, dans l'éducation à la citoyenneté. Le premier paragraphe approche cette notion à partir d'un ensemble de supports (photographies, poèmes, hymne national...) et de définitions où la patrie est présentée comme le « lieu de naissance et d'évolution de l'individu avec lequel se tissent des liens spirituels... ».

Thèmes	Leçons	Chapitres
Le cadre général	La patrie	Le concept
		L'identité nationale
	La citoyenneté	Le concept
		La dimension juridique
		La dimension politique
		La dimension administrative
		La dimension sociale
Travaux dirigés		
Thèmes	Leçons	Chapitres
La liberté et la responsabilité	La liberté	La liberté de pensée et d'expression
		La liberté de la diffusion et de la presse
		La liberté de réunion et de regroupement
		La liberté de déplacement et du choix de la résidence
	La responsabilité	La responsabilité à l'égard de l'environnement social et culturel
		La responsabilité à l'égard de l'environnement naturel
Travaux dirigés		
Les droits et devoirs	Les droits	Le droit de participation à la vie politique et sociale
		Le droit à la santé
		Le droit à l'enseignement
		Le droit au travail
	Les devoirs	Le devoir de défendre la patrie
		Le devoir de payer les impôts
		Le devoir de respecter la loi
Travaux dirigés		

L'identité et le rapport à l'Autre

Comme dit plus haut, l'identité est un élément constitutif de la citoyenneté. Elle s'exprime d'abord à travers l'appartenance nationale, dans le même rapport fondamental à la patrie. Mais, si « l'identité nationale » est centrale, le document évoque aussi l'importance de la singularité de l'individu et des spécificités personnelles ou collectives, communautaires. Cette perspective prépare à la sensibilisation au respect de l'Autre et des différences. Cependant, cet aspect est surtout abordé sous l'angle de la lutte contre la discrimination et la violence.

	Thèmes	Leçons	Chapitres
Thèmes	La citoyenneté: le cadre général	La patrie	Le concept
			L'identité nationale
L'égalité et la tolérance	L'égalité	L'égalité devant la loi	
		L'égalité devant la justice	
	La tolérance	Accepter l'Autre et bannir toute forme de discrimination	
		Refus de la violence et lutte contre l'incitation à la violence	
		Recours au dialogue et à l'entente	
		Travaux dirigés	

Le programme du manuel de 1^{ère} année de l'enseignement secondaire

Le manuel de 1^{ère} année de l'enseignement secondaire est organisé autour de la notion de participation en tant qu'indice de base de la citoyenneté.

La citoyenneté et la participation à la vie publique

La première partie de ce manuel définit en effet le citoyen dans son environnement politique, social et culturel. Le manuel souligne aussi son rôle dans les différentes structures politiques et associatives et son obligation de participer à

la vie publique en tant qu'électeur et/ou élu et en tant donc qu'acteur participant aux choix et décisions engageant le pays dans les domaines politiques, économiques et sociaux, comme le montre le tableau ci-après où nous rendons compte des thématiques traitées :

Thèmes	Leçons	Chapitres
Le citoyen dans son environnement social et politique	Les composantes de l'environnement social et politique	Individus et groupes en interdépendance
		Les institutions de la société
	Rôle du citoyen dans les structures de la société	Le citoyen législateur
		Le citoyen participant aux choix et décisions
		Le citoyen Impliqué dans les fonctions publiques
		Le citoyen responsable de la bonne marche des institutions
Le citoyen et l'organisation du pouvoir	La place de l'individu dans l'organisation des pouvoirs	L'individu dans les régimes totalitaires
		L'individu dans les régimes démocratiques
	Rôle du citoyen dans un régime démocratique	Le citoyen électeur et élu
		Le citoyen s'organise
		Le citoyen s'exprime
	Le régime politique tunisien	Régime républicain
		Régime présidentiel
	Le citoyen et le pluraliste	Le citoyen et le droit à la différence
Le citoyen et la pluralité sociale et politique		Les associations
		Les partis
La pluralité facteur de développement		

Identité et altérité

L'identité est présentée ici comme une construction passant par la culture, « la production d'une conscience collective » et la préservation du patrimoine historique et culturel. La multiculturalité est approchée comme une composante de cette identité, de par une Histoire jalonnée de multitudes de conquêtes et charriant une multiplicité de cultures, de religions et de traditions parfois totalement opposées.

Cette multiculturalité propre au contexte devrait en même temps conduire à la tolérance et au dialogue des civilisations. Ce dialogue est encouragé par le développement des moyens de transport et de communication et l'apparition de la notion de « village planétaire ». Sont ainsi abordés, par ce biais, les avantages de la liberté de l'information mais, aussi, ses limites. Le manuel évoque, en effet, la nécessité de se prémunir du danger d'« invasion » de l'information.

Thèmes	Leçons	Chapitres
Identité : La pratique culturelle et son rôle dans le développement de la conscience sociale	Education et enseignement	L'éducation à la citoyenneté et le développement personnel
		L'éducation à la création et l'innovation
		L'éducation à la critique
		Enseignement civique général
	La culture	La Culture, produit de l'artiste
		La Culture, produit de l'acte sociale
La multiculturalité : dialogue des civilisations		
Le rapport à l'Autre : La pratique culturelle et son rôle dans le développement de la conscience sociale	La culture	La culture, produit de l'artiste
		La culture, produit de l'acte social
		La multiculturalité : dialogue des civilisations
	L'information	La liberté de l'information
		L'invasion de l'information
		L'information et la formation de l'opinion publique

Le manuel de la 3^{ème} année lettres

L'enseignement de l'éducation civique s'arrête pour les élèves de toutes les sections dès la deuxième année de l'enseignement secondaire. Les littéraires, eux, continuent de l'étudier en 3^{ème} année.

Le plan du programme, ainsi que l'organisation des cours, restent cependant les mêmes, bien que deux nouveautés soient toutefois à noter :

1. Les thèmes sont remplacés par la dénomination « Centres d'intérêt » ;
2. Le citoyen tunisien devient citoyen du monde et les sujets traités sont ainsi choisis en fonction de ce nouveau statut.

Ce programme se présente donc comme suit :

Centres d'intérêts	Leçons	Chapitres
La communauté internationale	La communauté internationale et ses principes	Définition de la communauté internationale
		Les principes de la communauté internationale : - L'indépendance et la non intervention dans les affaires intérieures des Etats - L'égalité des Etats - La coopération internationale - La résolution pacifique des conflits
Travaux dirigés		
Les droits des citoyens à l'échelle internationale	Les droits de l'Homme	Les principes de base
		Les dispositifs de protection
	Les droits de l'Homme entre universalité et spécificité	Concept de l'universalité des droits de l'Homme
		La relation entre l'universel et le spécifique
	Les droits de l'Homme et le développement durable	Concept du développement durable
		Les champs d'application
		Les droits de l'Homme comme levier de développement

Travaux dirigés		
Le citoyen face aux défis internationaux actuels	Les inégalités entre les Etats dans les pratiques démocratiques	Les aspects de l'inégalité
		Les impacts
	Les inégalités scientifiques et technologiques	Les aspects
		Les impacts
		Importance de l'adhésion à la société de l'information
	La pauvreté	Les aspects
		Les impacts
	Les conflits	Les aspects
		Les impacts
	La détérioration environnementale	Les aspects
		Les impacts

A la lecture de ce programme, nous pouvons constater :

- Une évolution des concepts d'identité et de citoyenneté nationale vers une perspective supranationale et la recherche d'une identité universelle.
- Un détournement de la notion d'altérité, noyée dans des concepts universalistes et des discours portant sur la nécessité, pour l'humanité, de lutter contre les fléaux des temps modernes, à savoir :
 - Les inégalités entre les Etats
 - La pauvreté
 - Les conflits
 - La dégradation de l'environnement.

5. Résultats des enquêtes

L'enquête commune

L'objectif de l'enquête commune est de donner la parole aux jeunes élèves des différents cycles de l'enseignement afin de cerner leurs perceptions quant à l'impact et à la pertinence des programmes relatifs à l'éducation à la citoyenneté. L'école joue-t-elle son rôle d'instrument de cohésion sociale ? A quel point et de quelle manière ?

Nous explorerons ainsi leurs différentes approches des notions d'identité/altérité et leurs conceptions de la citoyenneté. Ceci nous permettra, par la suite, de mesurer les éventuels écarts entre les contenus pédagogiques relatifs aux constructions citoyennes et identitaires dans une société en pleine mutation et les perceptions sociales de ces mêmes constructions, ainsi que les éventuels décalages entre un projet éducatif conçu politiquement et mis en œuvre par une panoplie de lois et de programmes, et l'expérience vécue à l'intérieur des écoles.

Nous nous sommes ainsi interrogés, lors des deux étapes de l'enquête, sur :

- . Les perceptions et représentations relatives aux questions de la citoyenneté, de l'identité et de l'altérité, ainsi qu'à la pertinence des programmes en rapport.
- . L'action participative et l'exercice de la citoyenneté à l'intérieur de l'espace scolaire.

Nous présenterons, dans les pages suivantes, le compte rendu des résultats de cette enquête, accompagné de brefs essais d'analyse et d'interprétation.

Identité conçue, identité « bricolée »

« Le Programme des programmes » définit les contenus pédagogiques relatifs à la question identitaire pour les différents cycles de l'enseignement à travers, essentiellement, l'enseignement de « l'Eveil moral » dans le cycle préscolaire et l'éducation civique dans les cycles suivants. Il stipule, pour résumer ce qui a été dit précédemment, que la finalité de ces enseignements est d'inculquer à l'apprenant la fierté de soi et de son appartenance culturelle et civilisationnelle et de valoriser son appartenance à la civilisation arabo musulmane et la conscience de son appartenance à l'humanité tout entière, en passant par la dimension maghrébine, africaine et méditerranéenne.

Les programmes et curricula en matière d'éducation civique parviennent-ils pour autant à agir sur les esprits et à développer chez les élèves un sentiment

d'appartenance et une identité bien définie ? Précisons que le terme « identité » est entendu ici dans le sens « des interrogations du point de vue de l'individu (ou du groupe) sur sa propre définition (« qui suis-je?») »²⁰.

A la question de savoir comment ils s'y prendraient pour se présenter, les jeunes élèves de 16 à 18 ans qui devraient, du moins théoriquement, avoir une conception plus ou moins développée de la notion d'identité ainsi que des autres notions que nous discuterons ultérieurement, ont mis en avant leur identité personnelle, déclinant leur nom, prénom, âge, évoquant leur classe, et reléguant donc l'appartenance collective à un deuxième plan.

Cette attitude nous paraît tout à fait normale dans la mesure où, comme nous l'avons dit plus haut et comme nous le développerons plus loin, l'identité s'exprime généralement par opposition à une autre expression identitaire menaçante. Dans le cas de notre focus group, il n'y avait pas lieu de mettre en avant, en premier lieu, l'identité collective. D'ailleurs, parmi les tunisiens, ce sont généralement les appartenances familiales, professionnelles ou régionales qui prévalent.

Nous avons donc été amenés à aborder la question de l'identité collective en posant une question directe se rapportant à nos appartenances collectives : « Qui sommes-nous ? ». Les réponses furent unanimes : « Nous sommes des tunisiens ». A cette réponse, nous avons répliqué par une autre question : « Mais qu'est-ce que être tunisien ? ». Etre tunisien, pour Manel comme pour Raja, Samia et Ahmed, c'est appartenir et être fier d'appartenir à sa terre natale et au pays de ses ancêtres.

L'appartenance est donc exprimée en terme de relation avec un territoire, construit et redéfini historiquement, qui fonde et consolide les constructions collectives d'une manière générale, alors que l'identité (al houya, dérivée du pronom personnel « houwa », à savoir « Il ») s'exprime à une échelle ethnoculturelle.

Même s'ils reconnaissent l'importance des influences culturelles, linguistiques, vestimentaires et culinaires héritées des turcs et des français - du fait de la longue domination coloniale ottomane et française -, les jeunes élèves se refusent à les considérer comme des éléments constitutifs de ce qu'il est convenu d'appeler la personnalité tunisienne. Bien au contraire, certains élèves ont mis l'accent sur le danger du « péril identitaire » (le terme exacte utilisé est celui d' « insilekh », qui signifie littéralement « sortir de sa peau ») provoqué par ce qu'ils ont appelé l'occidentalisation massive des mœurs et des pratiques sociales quotidiennes au détriment des composantes historiques de la culture tunisienne, à savoir la langue arabe et la religion musulmane.

²⁰ Jean-Claude Kaufmann, *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, A. Colin, 2004, p. 15.

Pour les élèves, ce constat vaut également pour les deux autres pays du Maghreb (Algérie et Maroc) qui encourent à leurs yeux un danger de « travestissement culturel », alors que les pays du golf sont considérés comme un véritable modèle de cette modernité à laquelle aspirent les interviewés en ceci qu'ils se sont montrés capables de concilier les extrêmes : modernité sur le plan technique, technologique, professionnel, urbanistique, etc., et conservatisme au niveau des mœurs et des traditions.

Le rapport à l'Europe occidentale, si proche géographiquement et si différente culturellement, devrait être, selon les dires de nos jeunes élèves, un rapport sélectif consistant à « *prendre le noyau et rejeter les épluchures* », c'est-à-dire à prendre ce qui pourrait nous aider à améliorer nos conditions de vie, sans perdre de vue notre identité et nos origines :

« Nous, les pays arabes, on essaye toujours de s'ouvrir sur l'occident mais, contrairement à l'Arabie Saoudite qui a su sauvegarder ses valeurs religieuses, nous, les tunisiens, aussi bien que les algériens et les marocains, sommes devenus presque entièrement occidentalisés. Prenez par exemple les jeunes ; ils se sont mis à imiter les occidentaux dans leur façon de vivre : pantalon taille basse, piercing, coupe de cheveu bizarre, accoutumance aux jeux vidéo, etc.(...) ; nous avons une idée fausse sur l'ouverture, on n'est impressionné que par les apparences, alors que les mentalités n'évoluent pas. »

Ce positionnement identitaire par rapport à l'occident européen n'implique pas, chez les élèves, un refus catégorique d'interaction ou d'échange avec cet occident considéré comme hégémonique aussi bien sur le plan historique de par l'expansion coloniale, qu'au niveau d'une contemporanéité marquée par la mondialisation de ses normes et valeurs. Il s'agit essentiellement, pour eux, de trouver le secret d'une alchimie qui permettrait de s'ouvrir, de se moderniser, tout en restant soi-même. Cette recherche d'équilibre se traduit, dans la réalité, par des processus de bricolage identitaire dont les termes changent au gré des circonstances : cette identité bricolée se nourrit à la fois d'une identité nationale ayant une dimension plurielle, la Tunisie étant considérée, dans les manuels d'histoire, comme une synthèse de multiples civilisations berbère, romaine, byzantine, arabe, turc, andalouse, française²¹, et d'une identité marquée par l'arabité et l'islamité et qui n'existe que

²¹ Pour Mohamed Fantar, historien et archéologue tunisien, « la population d'Ifriqiya (l'ancienne Tunisie NDLR) s'était stabilisée avec le profil libyque perçu par la première vague phénicienne qui déferla sur le pays vers la fin du second millénaire avant Jésus-Christ. Et dès cette haute antiquité, cette population libyque se présentait comme le résultat des rencontres, une véritable synthèse ethnoculturelle et cette synthèse n'a cessé de s'enrichir de siècle en siècle par des apports venus de partout. », in Revue de la Presse Tunisienne, 16 décembre 1988, p. 10.

par opposition, prenant donc, vraisemblablement, la forme d'une « identité refuge » qui se construit contre l'Autre et s'alimente de la peur de perdre son identité.

Cette peur de perdre son identité ne fait que masquer, dans ce contexte de déstructuration des systèmes sociaux et culturels traditionnels, la fragilité de cette identité bricolée.

L'Autre : le proche et le lointain

La question de l'altérité est évoquée dans l'article 8 de la Loi d'Orientation en termes de droit à la dignité, à la différence et d'ouverture sur le monde dans la valorisation des principes de respect, de tolérance, de solidarité et d'entraide.

Dans ce sens, l'école aurait pour tâche de développer, chez les jeunes élèves, aussi bien l'estime de soi que la reconnaissance de l'Autre, dans le respect du droit à la différence.

Pour pouvoir appréhender les perceptions de nos jeunes élèves quant à l'altérité et la diversité et pour pouvoir se faire une idée de cet « Autre » rarement défini dans les manuels et dans les curricula, nous avons tenté d'orienter les discussions avec les élèves sur deux dimensions de l'altérité se rapportant à :

- . L'Autre en tant qu'individu, groupe socioculturel ou groupe ethnique différent et évoluant dans le même espace national : cette dimension interpelle la question du genre dans le rapport à l'autre sexe et celle des minorités culturelles, berbère et juive en particulier, qui ont une faible visibilité sociale et culturelle lors même qu'elles sont partie intégrante de la « Tunisie plurielle ».
- . L'Autre comme espace socioculturel et géopolitique historiquement institué, à savoir : l'Occident européen, la Méditerranée, le Maghreb, le monde arabe et l'Afrique.

Notre tâche consistait donc à donner la parole aux élèves afin de cerner leurs perceptions de l'Autre et comparer leurs perspectives aux programmes scolaires en rapport.

L'Autre proche

Aussi bien les programmes scolaires portant sur les sciences humaines que l'ensemble des élèves interviewés reconnaissent la diversité culturelle et ethnique de la société tunisienne. Cette diversité, historique et donc objectivement établie, est née, comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, des multiples vagues

d'invasions et de déplacements, vers la Tunisie, de populations originaires des deux rives de la méditerranée.

Cependant, concernant la question ethnique, les élèves ne retiennent que deux dimensions : la dimension juive et la dimension berbère, ces deux communautés faisant partie intégrante de la société tunisienne malgré, comme dit auparavant, leur faible visibilité sociale et culturelle. Nous ne disposons d'ailleurs pas même de chiffres exacts permettant de donner une idée de l'importance quantitative de ces communautés dont les membres sont toutefois estimés à quelques milliers. En effet, contrairement à l'Algérie et au Maroc, la Tunisie a été majoritairement arabisée et islamisée suite aux invasions des tribus arabes hilaliennes et salimiennes de la Haute Egypte, lancées en 1048 par le Calife fatimide chiite contre les tribus berbères des Ziride et Hamadide de la Berbérie Orientale qui avaient décidé de rompre avec le pouvoir central siégeant au Caire²².

Le déferlement d'une assez importante population arabe estimée, selon les historiens, à 200 ou 250 milles âmes, a bouleversé l'équilibre démographique et ethnoculturel de la région et facilité son arabisation systématique.

Les apports culturels et anthropologiques proprement méditerranéens et plus récents (turc, maltais, italien, français) sont aussi facilement observables aujourd'hui dans le quotidien de la population tunisienne²³. Depuis l'indépendance, ce cosmopolitisme culturel et anthropologique a été largement exploité par l'élite politique au pouvoir pour défendre l'idée de la spécificité de l'identité nationale tunisienne par rapport aux thèses nationalistes pan arabes portées par les projets nationalistes nassérien et baathiste²⁴.

L'image du juif

Une distinction importante ressort des interventions des élèves : celle, en effet, qu'ils établissent entre judaïsme et juifs d'une part, et entre juifs de par le monde et juifs d'Israël d'autre part. Le judaïsme est considéré comme une religion parmi d'autres, à pied d'égalité avec le Christianisme et l'Islam. Ainsi, Manel croit

²² Voir à ce sujet Ernest Mercier, *Comment l'Afrique septentrionale a été arabisée ?* Paris, Leroux, 1880.

²³ Voir aussi Ibn Khaldun, *Histoire*, Livre 1, traduit par De Slane.

²⁴ L'ex président Bourguiba était hanté par l'idée de la construction d'une Umma tounissya (Nation tunisienne) à partir de ce qu'il appelait *une poussière d'individus*. Dans ce même ordre d'idées, son ministre de la culture, Béchir ben Slama, a publié vers la fin des années 70, dans les éditions de la STD, un livre intitulé *La personnalité tunisienne*.

fermement que « *Allah a dit : point de différence entre juif et musulman que par la piété et la dévotion* ».

Mais l'image du juif est aussi largement marquée par les événements qu'a connus la région du Moyen-Orient depuis la constitution de l'Etat d'Israël. Le juif de la Tunisie et, essentiellement, celui de Djerba, île tunisienne abritant une importante communauté juive et un lieu saint juif, le sanctuaire de la Ghriba, est perçu comme un concitoyen différent mais avec qui l'on peut vivre et entretenir des échanges fructueux : sont ainsi cités, à ce sujet, les relations d'amitié, de voisinage, les échanges matrimoniaux... Par contre, la représentation du juif d'Israël, tributaire, comme nous l'avons dit, du poids de l'Histoire et de la politique, est une représentation négative.

Pour Raja et Samia, « *l'israélien veut être toujours le plus fort, il veut détruire les musulmans, surtout ceux de la Palestine.* » Ahmed a tout de suite réagi à cette affirmation, objectant que le problème ne réside pas dans un conflit entre musulmans et juifs, mais dans une question d'intérêt. Pour Seif, l'essentiel est de ne pas mettre tous les juifs dans le même sac car, dit-il, « *il y a, même en Israël, des juifs qui ne cherchent pas la bagarre.* »

Ce discours est visiblement marqué et alimenté par les derniers actes de violence, les guerres successives qui ont opposé arabes et israéliens, et les prises de position politique des adultes (parents, médias, etc.).

L'élément berbère en terre tunisienne

« Avez-vous idée de l'existence d'une communauté ethnique et linguistique berbère en Tunisie ? ». A cette question, les élèves ont répondu par l'affirmatif tout en présentant, cependant, de nettes difficultés à caractériser cette communauté.

Pour Samia et Manel, « *ils sont d'un nombre restreint et ils vivent dans les montagnes du Nord-Ouest, vu leur proximité de l'Algérie d'où ils sont originaires* » (sic). Pour Raja aussi, les berbères auraient des origines algériennes et seraient venus, ensuite, s'installer dans les régions tunisiennes limitrophes. Seul Seif a répondu en reprenant cette phrase tant rabâchée dans les cours d'Histoire : « *Les berbères sont les premiers habitants de la Tunisie.* »

Mis à part leur conscience de l'existence d'une langue berbère, « le chelha », les élèves n'ont montré qu'une vague connaissance, floue et historiquement imprécise, de la question des minorités en Tunisie en général et de la minorité berbère en particulier (surtout concernant les communautés des villages troglodytes du Sud), alors même qu'ils affirment que la question de la diversité culturelle et ethnique est suffisamment

traitée dans les cours d'éducation islamique et civique. Ce décalage entre savoir scolaire pédagogiquement transmis - qui s'avère être, au final, un savoir éphémère se traduisant rarement en compétences réelles ou en sédimentation culturelle capables de peser sur les perceptions et d'agir sur la conscience collective - et perceptions sociales, décalage qu'on retrouve d'ailleurs, et comme nous le verrons par la suite, dans la conception de la citoyenneté, donne matière à réfléchir. Les élèves lui trouvent deux explications : d'une part, ce décalage relèverait, pour eux, d'une résistance des mentalités qui ont du mal à changer ; ceci est peut-être la conséquence d'un processus contradictoire de socialisation dans une société où la culture traditionnelle et religieuse, encore très importante, est relayée par un discours politique qui privilégie la thèse d'une société tunisienne homogène arabe, musulmane, d'obédience sunnite et de rite malékite. D'autre part, les élèves avancent une hypothèse ethnographique expliquant cette situation par une attitude propre aux citoyens tunisiens qui auraient généralement tendance « *à apprendre pour rejeter tout de suite après ce qu'ils ont appris, alors que les européens, s'ils apprennent quelque chose, c'est pour agir en conséquence* ».

Ces deux remarques révèlent, à notre avis, des problèmes au niveau des procédés explicites d'apprentissage en matière de sciences humaines en général, ainsi que des carences au niveau des contenus pédagogiques des disciplines traitant de l'altérité, à savoir essentiellement l'éducation civique et l'éducation islamique, qui abordent l'altérité comme une entité autonome différente, indéfinie et rarement spécifiée. Le rapport à l'Autre est en effet souvent traité à travers les principes généraux de tolérance, de dialogue des civilisations, de refus de la violence, etc²⁵.

La Méditerranée : un espace à construire

La Méditerranée est plutôt considérée comme une « ligne de démarcation » entre deux mondes diamétralement opposés : une rive Nord développée et riche, et une rive Sud pauvre et sous-développée. Pour Seif comme pour Walid et Manel, la Méditerranée reste un « *symbole, un espace commun entre pays riverains* » à l'intérieur duquel les pays les plus proches sont d'abord les pays du Maghreb (Algérie et Maroc), suivis de la France pour, disent-ils, des raisons historiques et linguistiques.

Si la Méditerranée représente, dans l'imaginaire de nos jeunes élèves, une source économique et des opportunités d'échange et d'enrichissement mutuel, elle représente aussi une source de conflits et de tensions. Ahmed évoque ainsi les

²⁵ Pour plus de détails voir chap. Programmes des manuels d'éducation civique.

guerres qu'a connues la Méditerranée depuis la nuit des temps (guerres puniques, croisades, corsaires, guerres coloniales, éléments évoqués, d'ailleurs, dans les leçons d'histoire).

La Méditerranée évoque également, chez l'ensemble des élèves et aussi bien dans la première étape de l'enquête que dans la seconde, l'idée de l'émigration. L'émigration clandestine est considérée comme condamnable en ceci qu'elle représente « *une aventure dont les conséquences sont imprévisibles* ». Ainsi, 3 élèves seulement parmi les 81 élèves questionnés sur ce phénomène considèrent que « le harquane » (de « haraqua » qui veut dire littéralement « brûler » et est un terme de l'argot local utilisé pour désigner les processus d'émigration clandestine)²⁶ peut représenter une chance pour ceux qui n'en ont aucune chez eux, même s'ils se refuseraient à faire cette expérience si l'occasion s'en présentait.

Concernant l'émigration légale, les opinions des élèves sont partagées : environ la moitié des élèves considère que l'émigration peut représenter une chance d'améliorer ses conditions de vie et de poursuivre des études avancées, tandis que l'autre moitié dit préférer rester en Tunisie.

Il est donc évident que les jeunes ne se font pas une représentation claire de la Méditerranée qu'ils ne conçoivent pas vraiment comme un espace socioculturel et économique plus ou moins intégré, complémentaire et solidaire. Elle reste une idée à construire au niveau politique et à consolider économiquement et culturellement.

L'éducation à la citoyenneté

Nous avons, plus haut, évoqué l'article 8 de la Loi d'Orientation qui définit le rôle de l'école dans l'éducation citoyenne des élèves. Or, si cet article insiste sur l'importance du développement du sens civique, des valeurs d'équité et d'égalité et de la dimension participative dans la formation des futurs citoyens, nous sommes obligés de reconnaître qu'il subsiste de sérieuses lacunes sur le plan de la mise en pratique des programmes et contenus pédagogiques. En effet, si ces derniers sont sans équivoque, leur application demeure problématique, et ceci au niveau de tous les acteurs scolaires : enseignants, parents, élèves, et administration.

²⁶ Les sociologues justifient l'usage de ce terme par le fait que les émigrants clandestins brûlent tous leurs papiers avant de prendre des embarcations de fortune, signant ainsi la rupture avec le pays d'origine.

Par ailleurs, une métaphore empruntée au code de la route crée un parallèle entre le fait de brûler (griller) un feu rouge et celui de griller les frontières et violer les lois.

La notion de citoyenneté (al mouwatana)

La citoyenneté est d'abord définie par les élèves en termes d'appartenance à la patrie et de fierté quant à cette appartenance. Cette approche s'explique par la jonction de deux éléments, à savoir, d'une part et comme vu précédemment, les définitions véhiculées par les manuels scolaires et, d'autre part, la connotation patriotique du terme « citoyen » (en arabe : mouwaten) dans le sens commun.

En effet, l'équivalent arabe du terme « citoyenneté », « almouwatana », néologisme fabriqué n'existant dans aucun dictionnaire ni encyclopédie classique, est dérivé de la racine « watana » qui signifie, selon Lissen el 'arab, le plus célèbre et le plus ancien des dictionnaires de la langue arabe, « espace ou territoire que l'on occupe, ou où l'on s'installe ». Le « watan » de telle ou telle tribu renvoie ainsi à la région occupée par cette tribu. Par exemple, la province côtière du Cap bon, intercalée entre le Grand Tunis et la région du Sahel, est désignée par le terme « al watan al kebli », qui signifie « le pays tourné vers la Mecque ».

Par extension, si le terme « watan » désigne la patrie, celui de la « watania » signifie « patriotisme » : le « mouwatin » - citoyen - appartient donc à un « watan » - patrie - et fait preuve de « watanya » - patriotisme -. Ainsi, aussi bien dans les programmes scolaires que dans l'imaginaire collectif, la citoyenneté désigne en premier lieu le dévouement à la patrie.

La citoyenneté est, dans un deuxième temps, perçue comme un ensemble de droits et devoirs parmi lesquels les élèves citent, en priorité, la participation à la vie politique, les élections et l'engagement dans la société civile. A l'intérieur de l'espace scolaire, les élèves, tous milieux confondus, estiment que la citoyenneté devrait s'exercer à travers leur implication à l'intérieur d'institutions représentatives ou associatives. La réalité reste, cependant, bien en deçà de leurs attentes.

Ces institutions demeurent en effet largement méconnues par la majorité des élèves qui affirment unanimement n'avoir jamais participé à une réunion portant sur le fonctionnement de leur établissement, alors même que la Loi d'orientation prévoit ce type d'activités.

Pour Seif, lui-même chef de classe, « *même quand on est élu chef de classe, on n'a pratiquement rien à faire; c'est pour la forme. Normalement, en tant qu'élu, on doit intervenir par exemple pour réparer des injustices, présenter des suggestions, imaginez-vous, même une boîte pour les suggestions*²⁷, ça n'existe pas ! ».

Les élèves expriment ainsi leur désir d'avoir plus de possibilités de s'engager et de participer à la vie même de l'école. Mais ces possibilités font défaut, remarquent-

²⁷ Pourtant prévue par le décret relatif à la vie scolaire..

ils, faute d'associations, voire même de clubs d'activités culturelles (mis à part les associations sportives), lorsque les collèges et lycées pilotes abondent, d'après eux, d'activités associatives car, d'après Manel, « *c'est parce qu'ils sont l'élite qu'il faut leur offrir tout ce dont ils ont besoin. Alors qu'on oublie généralement qu'ailleurs aussi il y a de bons élèves.* »

Pour Soumaya, le Ministère de l'éducation a commis l'erreur de faire de la discrimination entre élite destinée aux collèges et aux lycées pilotes et élèves ordinaires. Elle considère ainsi que « l'hybridation » des classes (mélanger les bons et les moins bons) est une chose souhaitable pour s'enrichir mutuellement et pour que tout le monde puisse bénéficier des mêmes moyens.

Ouverture, tolérance, communication : Trois axes à développer dans l'éducation à la citoyenneté

La Loi d'Orientation considère l'ouverture, la tolérance et la communication comme trois indicateurs d'un bon fonctionnement de la citoyenneté. La sensibilisation à ces trois principes doit donc tenir une place importante dans les programmes de tous les cycles d'enseignement, non seulement à travers des cours théoriques mais aussi et surtout à travers des expériences permettant aux élèves de prendre la parole et de prendre position dans le respect de la diversité des points de vue. Or, si les textes organisant le fonctionnement de l'école tunisienne insistent sur cette fonction essentielle de l'école, les enseignements théoriques portant sur l'éducation à la citoyenneté ne sont pas renforcés par des dispositifs de mise en pratique tels que des espaces de dialogue, des associations, des exercices de jeux de rôles simulant des expériences de participation et des prises de position contradictoires, etc.

Lors des entretiens et des discussions, aussi bien les opinions des élèves que celles des différents acteurs scolaires (sur lesquelles nous reviendrons dans l'exposé des résultats de l'enquête spécifique) sont d'ailleurs venues corroborer ce constat.

Pour les élèves, le dialogue, le respect et la tolérance sont des indicateurs à géométrie variable, qui dépendent exclusivement de la nature et de la qualité de l'interlocuteur, en l'occurrence de l'acteur scolaire. Ainsi, pour Samia, « *les jeunes enseignants sont plus compréhensifs, ainsi que les femmes ; ils sont plus disposés à respecter l'élève, alors que les plus vieux te disent « Mais qu'est ce que t'en sais, toi ? » Les jeunes n'ont pas le droit de tenir tête à leurs aînés !* ».

Ce droit d'ainesse, relevé à juste titre par les élèves, est le reflet de la survivance d'un système de valeurs traditionnel où la vie sociale est marquée par la dominance du mâle et de « l'Ancien ».

Les élèves distinguent également deux types d'enseignants, correspondant à deux types de comportements éthiques dans le rapport au savoir :

- . Les « formalistes », soucieux de terminer le programme et peu ou pas du tout engagés dans la sphère citoyenne.
- . Les « essentialistes », ceux qui « *trimbalent leur conscience avec eux* », selon les dires de Seif et de Raja. Ceux-ci sont plus proches des élèves ; ils prennent le temps de les écouter, les aident à surmonter leurs difficultés.

Les directeurs d'établissements sont, eux, catégoriquement accusés d'être toujours du côté de l'enseignant sans jamais laisser place au moindre scepticisme, se cantonnant ainsi dans un rôle plus coercitif que dialogique.

En conclusion, il nous semble donc important d'insister sur les lacunes de l'éducation à la citoyenneté, qui demeure largement théorique et laisse peu de place à l'expérimentation, contrairement à ce qui est prévu dans les programmes scolaires. Nous savons, en effet, que l'éducation à la citoyenneté ne peut se fonder uniquement sur un système d'autorisation et d'interdiction, l'abondance de discours théoriques ou d'exhortations pressantes et réitérées qui risquent de mener, paradoxalement, à un rejet total de tout le système de valeurs proposé par l'enseignement en question.

Nous savons également - ceci étant suffisamment explicité par les différents acteurs scolaires - que les charges pédagogiques, le souci d'améliorer les scores, le temps scolaire limité, les cours particuliers, le caractère moralisateur des manuels scolaires et les pédagogies inadaptées, sont autant de facteurs qui pèsent négativement sur l'éducation à la citoyenneté dans nos écoles. Ainsi, aussi bien par leur contenu (la plupart du temps une longue liste de définitions et de concepts) que par la méthodologie proposée (un enseignant qui informe et un élève qui retient et récite), les programmes d'éducation civique, loin de développer le sens civique, le sentiment d'appartenance à une identité claire et aux contours bien définis et des attitudes et comportements positifs envers autrui, énumèrent des savoirs à monnayer lors des séances d'évaluation. Cette surcharge théorique est d'autant plus évidente et moins motivante que le volume horaire et le faible coefficient attribué à cette matière sont loin de garantir l'adhésion des apprenants aux valeurs et principes énoncés. Ce constat est d'ailleurs confirmé par le fait que les élèves (et pas seulement les élèves, d'ailleurs) parlent de « matières à apprendre par cœur ».

Cela étant, il semble insuffisant de déléguer à la seule école la formation civique des nouvelles générations. L'éducation à la citoyenneté est l'affaire de tous : famille, école, associations, doivent se relayer et se compléter dans cette mission éducative.

Nous avons ainsi tenté, dans l'enquête spécifique, de croiser les regards de parents d'élèves, d'enseignants et de directeurs d'établissements sur cette problématique de l'éducation à la citoyenneté.

Résultats de l'enquête spécifique

L'étude du rôle socialisateur de l'école tunisienne, surtout en matière d'éducation à la citoyenneté en tant que facteur de cohésion sociale intra et inter groupes/nations, nous a amenés à enquêter auprès de divers acteurs scolaires de milieux socio-économiques différents.

L'objectif de cette enquête était, comme dit auparavant, de mettre en évidence les perceptions de ces acteurs quant aux disciplines porteuses d'une dimension citoyenne, ainsi qu'à la pertinence des programmes et des pratiques citoyennes à l'intérieur des établissements. Nous avons ainsi pu dégager, à la lecture du corpus d'informations ainsi recueillies, des tendances générales d'opinions et de perceptions.

Perceptions et pratiques des parents

Les parents reconnaissent à l'école son rôle socialisateur et intégrateur, parallèlement à son rôle d'outil de transmission de savoirs destinés à préparer les élèves à l'entrée dans la vie professionnelle et à assurer leur intégration sociale par l'acquisition d'une culture scolaire renvoyant à la fois à un savoir-vivre et à des savoir-faire : « *Quand ils seront grands ils sauront comment agir et réussir leurs vies...* », affirment ainsi les parents qui semblent privilégier, notamment dans les milieux populaires, la fonction de l'école consistant à « préparer à la vie professionnelle ». En arabe, le terme « Attarbia », traduction du mot « éducation », signifie à la fois « élever », « corriger », « punir » et « éduquer ». C'est ainsi que les parents estiment que l'éducation est avant tout l'affaire de la famille. Ils considèrent, d'ailleurs, qu'il y a parfois des contradictions entre ce que l'on inculque aux enfants à la maison et ce qu'ils apprennent ou expérimentent, à travers leurs fréquentations, à l'école.

Socialisation, enculturation et préparation à la vie professionnelle sont donc les trois principales fonctions attribuées à l'école par la majorité des parents. Mais, à la question de savoir si l'école remplit pleinement ces fonctions (évoquées dans la loi d'orientation 2002 Titre II, art.10, à côté de la fonction de transmission d'une culture commune au fondement même de l'école tunisienne renouvelée²⁸), les parents s'accordent à l'unanimité pour signaler les insuffisances tant au niveau logistique (matériel, moyens financiers, sécurité...) qu'au niveau de la communication entre les

²⁸ « (...) L'école veille, dans le cadre de sa fonction de qualification, à développer les compétences et les savoir-faire chez les élèves en rapport avec leur âge et selon le cycle d'étude... ».

divers acteurs scolaires. Ils ont également signalé la faible participation des parents à la prise de décisions concernant le fonctionnement de l'école de leurs enfants et l'absence d'activités culturelles et citoyennes à l'intérieur des établissements.

Parmi les 27 personnes interrogées et tous milieux confondus, 24 déclarent n'avoir : « aucune idée sur les associations et les organismes actifs dans le milieu scolaire », et considèrent que « leur participation se limiterait à surveiller les enfants, surtout en matière de fréquentation, et à s'assurer de leur assiduité ».

L'idée d'une participation interactive convoquant les divers partenaires scolaires n'est pas encore développée chez ces parents, sauf dans les milieux favorisés où l'on estime qu'il incombe aux parents de créer des associations en mesure de nouer le contact et d'entamer le dialogue avec les établissements scolaires. Ces mêmes parents déclarent aussi être prêts, s'il y a lieu, à aider financièrement les écoles de leurs enfants, faisant vraisemblablement référence à cette expérience, engagée par l'Etat, qui consiste à promouvoir « des comités d'entretien des établissements » aptes à contribuer au financement des travaux d'entretien des établissements scolaires.

Cependant, la question de la pertinence des disciplines réunies sous le module « sciences sociales » (éducation civique, islamique, histoire et géographie), disciplines développant des problématiques en rapport avec la citoyenneté, le « vivre ensemble » et la diversité, a suscité chez les parents des opinions contradictoires. Sept d'entre eux pensent que toutes les disciplines sont nécessaires aussi bien pour la formation du bon citoyen que pour garantir la réussite scolaire alors que, pour 8 parents, les élèves doivent plutôt se concentrer sur les matières dites de base (à forts coefficients) qui leur garantissent la réussite, une bonne orientation scolaire et, par la suite, l'entrée à l'université.

Ce désintérêt pour l'éducation citoyenne a été également remarqué chez les élèves, mais pour d'autres raisons.

Ainsi, pour Raja, « l'enseignement de l'éducation civique est effectué au niveau théorique et conceptuel, abstrait, alors que dans le cadre de la vie pratique à l'intérieur de l'école, il n'y a pas d'opportunités de mise en pratique de ce savoir théorique ».

Pour Samia, « L'éducation civique, comme toute autre matière, on s'en occupe essentiellement pour pouvoir répondre aux questions de l'examen et avoir de bonnes notes. Il est vrai qu'elle contient des choses intéressantes comme les droits de l'Homme, mais le problème est qu'on ne l'appréhende qu'au niveau théorique et on ne l'applique pas dans nos comportements de tous les jours ».

Le même point de vue a été formulé par Manel pour qui « L'éducation civique est une matière détestée par les élèves parce qu'elle est à apprendre par cœur, elle

n'est pas envisagée en tant que pratique ou accomplissement : chez nous, elle est simple slogan ».

Perceptions et pratiques des enseignants

Comment les enseignants se représentent-ils l'école d'aujourd'hui ? Quels jugements portent-ils sur sa fonction ainsi que sur leur propre fonction au sein de cette école ?

L'analyse du corpus des informations recueillies auprès des enseignants des différents établissements retenus dans l'échantillon²⁹ a laissé apparaître des tendances générales quant aux perceptions et au vécu relatifs à l'activité citoyenne à l'intérieur des espaces scolaires.

Nos interviewés estiment ainsi que le rôle principal de l'école est avant tout un rôle éducatif et socialisateur contribuant à la transmission des normes et des valeurs permettant une bonne intégration sociale (taux de récurrence : 17 sur 27 réponses à la première question). Ce rôle socialisateur est aussi bien évoqué dans les milieux aisés que dans les milieux défavorisés. En milieu rural, le rôle éducatif de l'école est mis au même niveau que l'intégration professionnelle et le développement de la personnalité.

Dignité des élèves et développement personnel

« *L'éducation d'aujourd'hui* », d'après les enseignants, ne représente pas un espace favorable à l'épanouissement de l'enfant. Bien au contraire, selon nos locuteurs, « *le niveau baisse, et la qualité est sacrifiée au profit de la quantité* (d'informations techniques que l'on veut transmettre à l'élève) ».

Cependant, cette même école, défaillante à cet égard, permet l'éducation morale des enfants, une large alphabétisation et une bonne intégration sociale par le biais de la maîtrise des techniques de communication. De là, la culture scolaire ou, plus précisément, la réussite scolaire sanctionnée par un diplôme tend à devenir, selon les enseignants, la « *mesure légitime de la valeur sociale des individus* », valeur entendue non comme un capital scolaire traduit en capital économique par la possibilité offerte d'accéder à des fonctions procurant des avantages économiques et sociaux, mais surtout comme un capital permettant la « *réussite sociale* » par l'acquisition de modèles comportementaux ajustés aux normes valorisées par la

²⁹ Voir la présentation détaillée de l'échantillon dans le document du projet de l'enquête, la grille d'entretien, le compte-rendu et les tableaux de catégorisation dans les annexes 1, 2 et 3.

société. Et ce sont justement ces modèles comportementaux qui sont la cible de toutes les procédures de socialisation et donc d'éducation. Cette remarque, qui fait presque l'unanimité parmi les personnes interrogées, est valable pour les garçons comme pour les filles.

L'espace scolaire : un espace de mixité sociale

L'espace scolaire est considéré comme un espace de mixité sociale, du moins par les enseignants qui accordent une grande importance à la scolarisation des filles. L'école constitue, en effet, un espace de liberté permettant de les extraire - ne serait-ce que ponctuellement - à l'espace familial et parental qui pèse de tout son poids sur les jeunes filles et, donc, un moyen de « corriger les défaillances de la socialisation pratique ». Le processus de socialisation reproduirait et renforcerait, de fait, cette image dégradante du genre féminin que la culture scolaire devrait contribuer à réajuster pour favoriser l'égalité entre les sexes. Dans ce sens, l'éducation assure pleinement, selon les personnes interrogées, l'un de ses principaux objectifs, la mixité sociale et culturelle étant garantie par les dispositifs juridiques, administratifs et curriculaires.

La référence au « développement personnel » comme fonction principale de l'éducation revient de façon récurrente dans le discours des enseignants exerçant dans des milieux défavorisés ou en milieu rural (8 fois contre 1 seule fois en milieu aisé). Par cette insistance, les enseignants expriment moins un avis personnel qu'ils ne font, vraisemblablement, le constat objectif d'un déficit, dans ces milieux défavorisés, au niveau de l'encadrement familial et de l'espace familial en tant qu'espace d'épanouissement (économique et culturel) pour les enfants.

Cette tendance ne doit pas camoufler les écarts, constamment formulés, entre les attentes et une réalité marquée par une régression du niveau des élèves, une prédominance du quantitatif (bourrage de crâne) au détriment du qualitatif et les stratégies sélectives des élèves qui privilégient certaines matières (à coefficients élevés) par rapport à d'autres.

L'éducation civique, l'éducation islamique et l'histoire sont ainsi, selon les enseignants, les matières pour lesquelles les élèves montrent le moins d'assiduité, et ceci à tous les niveaux d'enseignement.

En conséquence, la perception qu'ont les enseignants de leur propre mission éducative reste liée à une approche de la scolarisation limitée, dans ses objectifs, aux résultats scolaires, et reléguant au second plan l'objectif socio-éducatif : « *Nous considérons notre mission accomplie quand nous arrivons à obtenir de*

bons résultats scolaires et une bonne maîtrise des savoirs qui permet d'affronter les concours nationaux », déclarent en effet les interviewés. Ainsi, pour les enseignants, la réussite scolaire se résume aux acquis et à la maîtrise de compétences scolaires mesurées en termes de notes et diplômes. Dans ce contexte, les questions relatives à l'éducation à la citoyenneté et à la cohésion sociale restent secondaires.

Préparation à la vie et exercice de la citoyenneté

Dans quelle mesure, dès lors, l'école prépare-t-elle à l'exercice de la citoyenneté ?

Considérée comme l'une des finalités de l'éducation, la citoyenneté n'est en effet pas explicitement évoquée par les enseignants. En parlant du rôle de l'éducation, les enseignants insistent surtout, comme nous l'avons montré, sur le rôle socialisateur, éducatif, formateur de l'école, mais ne font référence ni à la formation à la citoyenneté ni à la sensibilisation aux valeurs nationales et démocratiques. Cette « omission », consciente ou inconsciente, est révélatrice à bien des égards. Pourquoi ne reconnaît-on pas à l'école ce rôle primordial ? Comment explique-t-on cet écart entre ce qui est prévu par la « Loi d'orientation » et les perceptions sociales de l'école ?

Les lois ont du mal à changer ces mentalités imprégnées d'une vision traditionnelle, formelle et sectaire de la fonction de l'enseignant, vision qui part du postulat que l'éducation - et, en l'occurrence, l'éducation à la citoyenneté - relève exclusivement des sciences humaines et sociales, alors que les matières dites scientifiques doivent se contenter de « fabriquer » de bons techniciens. C'est ainsi que chaque enseignant définit la fonction de l'école sous l'angle de sa propre discipline d'enseignement, sans qu'il y ait volonté de conjuguer approches et savoirs.

En revanche, les enseignants d'éducation civique, responsables « exclusifs » de l'éducation à la citoyenneté et eux-mêmes de formations diverses (droit, sociologie, sciences de l'éducation, journalisme, ..), considèrent que la matière dont ils ont la charge est intéressante tant au niveau de la formation personnelle des élèves qu'au niveau de leur avenir en tant que citoyens responsables. Cet enseignement permet aux élèves de découvrir leurs droits et leurs devoirs et leur permet d'échanger sur des thèmes sensibles tels que le respect des différences, le caractère universel des droits de l'Homme souvent contesté, d'ailleurs, par les élèves qui se réfèrent généralement à la loi coranique comme source de toute législation, ou encore la citoyenneté universelle, contestée aussi par les élèves qui insistent sur le caractère à sens unique des relations internationales, surtout en matière de liberté de circulation.

Selon Mr Abderrazak Gharbi, enseignant d'éducation civique au lycée el Mourouj, ces positions découlent de l'ambivalence de la culture tunisienne elle-même : le décalage existant entre des valeurs instituées, sédimentées et transmises de génération en génération et des valeurs conçues, construites et transmises par l'école fait que, toujours selon notre interviewé, « *les élèves viennent au cours d'éducation civique avec des prénotions* ». C'est ce que nous appelons sociologiquement la socialisation contradictoire.

Alors que les programmes de la 9^{ème} année de base, par exemple, approchent la citoyenneté en insistant sur l'amour et le dévouement à la patrie ainsi que sur la fierté d'appartenir à cette identité arabe et musulmane, on essaye, au niveau de la 3^{ème} année secondaire, d'introduire les notions d'universalité et de citoyenneté universelle, ce qui laisse perplexes les élèves qui n'acceptent pas ce « grand écart » principal.

A ceci s'ajoutent, au niveau didactique, des carences qui relèvent, selon notre enseignant, de trois difficultés que nous avons précédemment évoquées, à savoir :

- Le caractère théorique des cours d'éducation civique : les travaux dirigés ne sont envisageables qu'en fins de chapitres.
- Le faible volume horaire (1 heure et demie par semaine) et le faible coefficient.
- Le rang accordé à la discipline dans la hiérarchie des enseignements scolaires.

Activité participative et engagement citoyen

L'engagement est pensé plutôt en termes d'écoute et d'accompagnement par les enseignants qui affirment, en grande majorité, « *être à l'écoute de leurs élèves en ce qui concerne leur avenir* ». Cette tendance est plus nette dans les milieux défavorisés et ruraux (quartier populaire : 8 réponses ; milieu rural : 8 réponses). Dans les milieux aisés, les enseignants ont en effet tendance à n'aborder avec leurs élèves que des questions scolaires et pédagogiques (5 enseignants).

Les clubs d'activités parascolaires sont considérés par l'ensemble des enseignants comme indispensables à la « bonne formation des élèves », voire à leur réussite (26 réponses). Ils encouragent ainsi vivement leurs élèves à s'investir davantage dans ce type d'activités. Sur ce point, les enseignants considèrent qu'il leur revient aussi de participer activement aux activités culturelles et sportives de leurs établissements respectifs. En pratique, cet engagement se traduit, pour cependant 19 enseignants seulement, par l'adhésion à des « *organismes travaillant en milieu scolaire* ». Ces organismes ne sont en réalité que des clubs culturels dont la coordination doit toujours être assurée par un enseignant ayant le profil correspondant.

Or, paradoxalement, les organismes officiels évoluant en milieu scolaire tels que l'Organisation Tunisienne de l'Éducation et de la Famille et le Conseil de l'Établissement, sont méconnus de l'ensemble des enseignants interviewés. Seuls 5 d'entre eux (4 en milieu aisé et 1 en milieu rural » ont déclaré « *avoir une certaine idée sur l'Association des Parents* ».

Le souci majeur de nos enseignants est de fait un souci pédagogique et éthique. Ce souci est explicitement exprimé lors des réunions périodiques des conseils de classe ou lors des réunions avec les parents. Toujours selon les interviewés, les questions les plus débattues lors de ces réunions sont des questions relatives aux « problèmes de l'école » (discipline, conduite des élèves, organisation administrative, problèmes des élèves : 15 réponses) et à la chose pédagogique (10 réponses).

Cette préoccupation va tout naturellement se répercuter sur la vision que se font les enseignants de la nature et du champ de leur éventuelle « *participation au bon fonctionnement de leur établissement* » : 14 enseignants voient dans l'autodiscipline et l'application dans l'exécution des tâches les moyens les plus appropriés pour contribuer au bon fonctionnement de l'école, alors que 12 optent pour des choix plutôt communicationnels (communication et création des liens, sensibilisation, conseils et écoute, renforcement des clubs et des cours de soutien).

Pour les directeurs d'établissement, la pratique de la citoyenneté à l'intérieur de l'espace scolaire se résume généralement aux activités culturelles et sportives assurées au sein de clubs animés par des enseignants, alors que les activités associatives à l'intérieur de l'espace scolaire se limitent à la contribution de l'organisation tunisienne Education et Famille qui a le droit de siéger dans les conseils d'éducation et dans celui de l'établissement.

Pour ce qui est de leur propre contribution citoyenne en matière d'amélioration du rendement des établissements ou de conception de projets porteurs d'une dimension citoyenne, les directeurs soulignent qu'« *ils ne disposent pas de temps suffisant pour ce genre de projet, et que le meilleur moyen d'améliorer les résultats, c'est de créer une bonne ambiance de travail* ».

6. Constats et recommandations

Réduire le décalage entre les textes officiels et les pratiques des acteurs

Les objectifs relatifs à la contribution de l'école dans la construction de la cohésion sociale sont aussi bien définis dans les textes de référence que dans les programmes, notamment ceux ayant trait à « l'éducation civique ». Le curriculum

portant sur cette matière, du préscolaire au secondaire et en passant par le primaire et le collège, illustre bien, par ses objectifs, son contenu et l'approche pédagogique adoptée, une volonté d'initier un processus de formation à la citoyenneté.

Les trois paramètres de la cohésion sociale sur lesquels nous avons focalisé notre travail, à savoir *la citoyenneté, l'identité et l'altérité*, ont été bien pensés par les décideurs, bien exposés dans les textes fondateurs et également bien déclinés, théoriquement du moins, en compétences à acquérir dans les programmes.

Toutefois, l'analyse du matériel recueilli auprès des acteurs de terrain et, notamment, auprès des élèves, montre bien un décalage entre les textes officiels et les pratiques quotidiennes. Le rapport de l'élève à ce contenu est resté, tout comme pour le reste du curriculum, formel et superficiel, si ce n'est opportuniste : il constitue, en effet, une monnaie d'échange pour les évaluations.

Réduire, avec l'espoir de le supprimer, ce décalage entre les textes officiels et les pratiques des acteurs sur le terrain, est donc aujourd'hui devenu une urgence pour une réelle contribution de l'école à la construction de la citoyenneté.

Promouvoir l'approche par compétences à tous les niveaux de la scolarité

Les concepts de dignité, de citoyenneté ou d'altérité ne renvoient pas uniquement à des notions ou statuts juridiques ; ils se réfèrent aussi et surtout à des compétences et capacités à acquérir et à exercer dans le cadre d'un apprentissage se déroulant, entre autre, à l'école.

Certes, l'approche par compétences a été initiée par le ministère dès la fin des années 1990. Elle a surtout été mise en place dans les classes du cycle primaire. Mais les évaluations quant à la qualité de mise en place de cette opération n'ont pas toujours été concluantes. Pour ce qui est du collège et du lycée, on n'y parle pas même de compétences : on en est encore, là, à la pédagogie par objectifs. La prédominance d'une approche quantitative du savoir ne peut que favoriser des mécanismes de mémorisation et d'application quasi automatique, lors des évaluations, des règles et des algorithmes plutôt qu'une véritable acquisition de compétences aptes à développer l'esprit d'analyse et de synthèse. Dans le cas précis et non exclusif de l'enseignement de « l'éducation civique », le renforcement de l'approche par compétences dans le cycle primaire et son introduction dans les collèges et lycées sont, à notre sens, un pré requis pour l'apprentissage et l'exercice de la citoyenneté.

Construire de façon collective et pratique un référentiel commun de valeurs et de principes

Les élèves vivent dans un monde d'obligations, d'interdictions et de non-droits. Les règlements intérieurs dictés par l'administration sont en fait une accumulation de ces interdits ; en tant que mesures formelles accompagnant l'acte d'inscription, leur rôle s'arrête, d'ailleurs, à la rentrée scolaire. Ces documents ne sont jamais, en effet, prétexte à l'exercice de la citoyenneté (droits et devoirs, participation, liberté et responsabilité...). Les élèves, ainsi que, d'ailleurs, certains enseignants et parents, ne sont donc pas appelés à construire de façon participative et citoyenne leur référentiel de valeurs et de principes. L'écart actuel entre le discours qu'on tient aux élèves et leur vécu au quotidien ne peut que donner naissance, ultérieurement, à une « schizophrénie citoyenne ».

Construire de façon collective (en impliquant administration, enseignants, élèves et parents) un socle commun de valeurs et de principes pour le décliner en code de vie au sein de l'école et de la classe constitue donc, à notre avis, un troisième impératif de l'éducation citoyenne.

Articuler apprentissage et activités culturelles et sportives dans la formation à la citoyenneté

Les activités culturelles et sportives, pourtant prévues par le décret relatif à la vie scolaire, restent très limitées, ce qui montre à quel point le champ de la formation citoyenne et de l'exercice de la citoyenneté reste quasiment inexploité. Outre les clubs créés la plupart du temps sur commande suite à une circulaire du ministère et qui ne drainent pas foule, quelques initiatives voient parfois le jour, çà et là, quand l'emploi du temps et le poids des cours particuliers le permettent. Or, si ces activités étaient bien pensées et bien développées sur le terrain, nul doute qu'elles offriraient un champ intéressant pour développer des compétences citoyennes.

Il s'agirait ainsi de mettre en place ces activités en les articulant aux apprentissages et en se référant au socle commun des valeurs et principes et aux compétences transversales prévues par « Le Programme des programmes ».

Développer des méthodes d'enseignement et d'apprentissage innovantes

Seuls l'introduction et le développement de méthodes et d'approches d'enseignement innovantes peuvent garantir l'adhésion et la motivation des apprenants et, donc, un véritable impact, durable, de la formation à la citoyenneté.

En effet, l'apprentissage gagnerait en efficacité en adoptant de nouvelles méthodes d'approche telles que les simulations (jeux de rôles, débats, négociations...), les études de cas (description, présentation, analyse de problèmes concrets, élaboration de solutions, discussions...), la recherche active, la formation par l'expérience (le vécu au quotidien dans la famille, avec les pairs, dans la vie publique, les échanges...), l'édition (bulletin, journal de classe, exposition...). Certaines de ces méthodes sont énumérées dans les programmes et on y recourt, parfois, dans le cadre de « leçons modèles ».

Il nous semble donc nécessaire, aujourd'hui, de faire de ces méthodes innovantes d'enseignement et d'apprentissage une pratique professionnelle pleinement assimilée et assumée.

Sensibiliser les jeunes à la relativité de toute réalité culturelle dans le but de les ouvrir à l'Autre et au respect des différences, par-delà leurs propres codes culturels et modes d'identification

Cette dimension, essentielle, nous semble constituer le véritable enjeu de l'idéal de la construction d'une cohésion sociale dans, d'une part, un contexte national dont la dimension plurielle reste réduite à quelques référents identitaires dominants tendant à négliger le rôle de certaines minorités culturelles constitutives, pourtant, de l'historicité et de la singularité de cette société plurielle et, d'autre part, un contexte de mondialisation qui, plutôt que de contribuer au dialogue entre les peuples, tend parfois, de par le rapport de domination Nord-Sud qui le sous-tend, à une globalisation faisant fi des particularismes culturels et renvoyant, dans certains contextes, à des violences coloniales dont la contemporanéité n'a pas encore permis une véritable restructuration sociopolitique et culturelle, et à des replis identitaires générateurs de clivages, de conflits et de rejet de l'Autre relevant d'une mécompréhension encore difficile, apparemment, à surmonter. Ces replis identitaires sont ainsi d'autant plus inquiétants qu'ils se revendiquent souvent, et comme nous avons pu le voir, d'identités artificielles bricolées en rupture avec la configuration socioculturelle locale. Sur ce point, les témoignages des collégiens ont été plus que parlants et doivent nous inciter à une véritable réflexion sur les modalités de revalorisation d'une historicité, d'une culture et d'un patrimoine tunisiens pluriels dont les jeunes ne semblent pas avoir véritablement conscience.

Bibliographie

- Ben Slama, B. (SD). *La personnalité tunisienne*. Tunis : Editions de la STD.
- Carrero Perez E., et Hakim, G. (2006). *Réforme de l'enseignement technique et de la formation professionnelle au Moyen-Orient et en Afrique du Nord*. European Training Foundation et la Banque Mondiale.
- Camps, G. (1981). *L'origine des berbères : Islam, société et communauté*. Paris : CNRS.
- Décret n° 2004-2437 du 19 octobre 2004, *relatif à l'organisation de la vie scolaire*.
- Durkheim, E. (1983). *De la division du travail social*. Paris : Presses Universitaires de France, 1^{ère} éd.
- Fantar, M. (1988). « La population d'Ifriqya », in *Revue de la Presse Tunisienne*, 16 décembre 1988.
- Ibn Khaldun, *Histoire*, Livre 1, traduit par De Slane.
- Kaufmann, J-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : A. Colin. *La nouvelle réforme du système éducatif tunisien*, Programme pour la mise en œuvre du projet " Ecole de demain " (2002 – 2007), octobre 2002.
- Loi n° 2002-80 du 23 juillet 2002, *loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire*.
- Loi n° 2008-10 du 11 février 2008, *relative à la formation professionnelle*.
- Manuel « *Livre des sciences sociales* », partie d'éducation civique de la 9^{ème} année de l'EB., sans date (SD), CNP, P240.
- Manuel « *Livre des sciences sociales* », partie d'éducation civique de la 1^{ème} année de l'ES., (SD), CNP.
- Manuel « *Livre de l'éducation civique* » de la 3^{ème} année Lettres, (SD), CNP, P240.
- « *Pacte national* » signé en 1988, signé entre différents partenaires politiques et sociaux (partis politiques et société civile).
- Mercier, E. (1880). *Comment l'Afrique septentrionale a été arabisée ?* Paris : Leroux.
- Programme des programmes*, MEF, Direction des programmes et des livres scolaires, septembre 2002.
- Année préparatoire, document cadre*, MEF, Direction des programmes et des livres scolaires, 2007.
- Programme de l'éducation civique du troisième degré* de l'enseignement primaire, MEF, Direction des programmes et des livres scolaires, (SD).
- Programme d'éducation civique au collège*, Direction des programmes et des livres scolaires, MEF, (SD).



La région de la Méditerranée occidentale est l'emblème d'un espace caractérisé par la diversité culturelle et des échanges interculturels aussi variés que pénétrants. Une multitude de traditions religieuses et culturelles se sont côtoyées et réciproquement influencées, créant ainsi une mosaïque sociale particulièrement intéressante dans la région. L'accroissement de cette diversité se trouve aujourd'hui accéléré par les mouvements migratoires internationaux propres à la mondialisation. Or, les modalités de gestion de cette diversité culturelle - de source à la fois interne et externe - et son intégration dans les définitions officielles des identités nationales et dans les systèmes éducatifs nationaux varient selon les modèles spécifiques d'organisation politique. Ces modèles sont eux-mêmes issus d'expériences historiquement spécifiques de formation de l'Etat et de construction de la Nation dans chacun des pays.

Sur la base d'une démarche participative d'échange entre les six groupes de recherche en Algérie, en Espagne, en France, en Italie, au Maroc et en Tunisie, cet ouvrage livre des réflexions et des analyses qui se veulent le fruit d'un processus commun de construction de sens. Ces études émanent du projet Education, Diversité et Cohésion Sociale en Méditerranée Occidentale (2007-09) mené conjointement par le Bureau multipays de l'Unesco à Rabat, la Chaire Unesco Droits de l'homme et éthique de la coopération internationale à l'Université de Bergame, et l'Isesco. Tout en renforçant le dialogue et la coopération entre chercheurs et professionnels de l'éducation dans la région, cette recherche-action propose de nouveaux éclairages sur le rôle des systèmes éducatifs nationaux dans la promotion du respect de la diversité et le renforcement de la cohésion sociale.

