

Citoyenneté

Travail commun résultant de réflexions sur les terrains menés dans le cadre d'un cours séminaire tenu à l'Institut d'Ethnologie, Université de Neuchâtel (2002-2003)

Introduction	p. 3	Barbara WALDIS Maître assistante
Jura	p. 7	Sylvine VUILLEUMIER
Entre réalité et idéalité Quelques aspects de la citoyenneté dans les écoles du Jura		
Bienne	p.13	Anita CUENAT et Liliane MEYER
Représentations de la citoyenneté et apprentissage de l'espace public dans un collège et un lycée de Bienne		
Neuchâtel	p.19	Marie-José CECCHINI
Education à la citoyenneté et processus de reproduction des inégalités sociales à l'école		
Tessin	p.25	Martino BOTTI
Citoyenneté, civisme et exclusion à l'école Enquête à l'école secondaire de Breganzona		
Genève	p.33	Florinda BARCA, Charlotte SCHNEEBERGER, Zubaïdah BOURQUIN
Les lieux d'apprentissage de la citoyenneté à Genève		
Vaud	p.41	Fabien MOCK
Enquête dans le centre d'enregistrement des requérants d'asile de Vallorbe (Vaud)		
Bibliographie	p.47	

Document PDF réalisé aux fins de publication sur le site Internet
<http://www.soins-infirmiers.ch>

Création d'une page index avec titres et ajout de liens de navigation

cgm webmaster

cgm@cgmock.com

Genève, novembre 2006

Introduction

Barbara Waldis, maître assistante
Institut d'ethnologie, Neuchâtel (CH)

Depuis une quinzaine d'années, la citoyenneté est un thème à la mode. Cet intérêt n'est pas sans lien avec les récentes transformations politiques et économiques qui ont affecté le monde entier. L'élargissement de la version « classique » de la citoyenneté reflète en quelque sorte ces changements. Au-delà des dimensions civique, politique et sociale, la notion intègre aujourd'hui le genre, l'ethnique et le culturel, le post-colonial, l'économique, le global et l'écologique. Néanmoins, deux tendances se dégagent dans la plupart des études en sciences sociales sur le sujet. Les unes sont d'ordre historique ou demeurent théoriques. Les autres tendent à idéaliser le potentiel égalitaire de la citoyenneté pour un débat politique véritable dans la société civile. Rares sont les études qui analysent comment les citoyen-ne-s composent avec les tensions sociales actuelles et comment ils et elles négocient les relations de pouvoir au quotidien. C'est sur ce constat que s'est articulé le cours-séminaire portant sur l'apprentissage de la citoyenneté et des valeurs multiculturelles, tenu à l'Institut d'ethnologie à Neuchâtel en 2002/03. Cette brochure est le fruit des réflexions et des terrains menés dans le cadre de cet enseignement par plusieurs groupes d'étudiant-e-s. Son objectif est d'interroger la notion de citoyenneté afin de la rendre plus explicite, concrète et significative.

Le mode d'appartenance citoyenne fait référence à une entité étatique. Du point de vue anthropologique, ce type d'enquête est relativement nouveau. Elle est méthodologiquement comparable aux champs d'études tels que l'appartenance à un groupe ethnique, à un milieu social ou à un genre. Selon certains principes de notre discipline, une recherche sur la citoyenneté a pour but de comprendre les citoyen-ne-s dans le cadre du fonctionnement social, institutionnel et politique d'un Etat. La recherche se situe dans la sphère publique qu'elle appréhende comme le théâtre de la participation citoyenne – par la parole ou par l'action – dans les sociétés modernes.

Si l'espace public est un lieu où rien, a priori, n'est exclu - tous les domaines de la vie sociale ayant des aspects privés et publics -, c'est également la place où les intérêts doivent être formulés, défendus et les ressources mobilisées. Enfin, c'est un lieu où le pouvoir utilise des éléments politiques, économiques et symboliques pour organiser et légitimer, au nom de la citoyenneté, des possibilités inégales de participation à la société. Les contributions réunies dans cette brochure témoignent de ces négociations et défendent des points de vue très spécifiques quant aux tenants et aux aboutissants des affaires citoyennes,

elles explorent également la réalité de l'idéal d'égalité et les mécanismes différenciés d'exclusion à l'œuvre.

L'école constitue un domaine de la place publique et relève de l'intérêt commun. Par vocation, elle réunit les élèves, les parents, les enseignant-e-s et les pouvoirs administratifs et politiques. Un tel lieu se prête donc particulièrement à une enquête sur la citoyenneté. Le projet scolaire en général forme l'institution étatique la plus importante en ce qui concerne la transmission des cultures nationales et de la construction d'une moralité civique. Plus spécifiquement, l'éducation à la citoyenneté diffuse une certaine vision de la culture et de la participation politiques d'un pays. Selon la perspective adoptée, l'école est vue alternativement comme le lieu où les inégalités sociales se corrigent ou se reproduisent. Les auteur-e-s se sont penché-e-s sur l'organisation de l'éducation à la citoyenneté, sur les valeurs transmises et sur les contradictions inhérentes à ce cadre institutionnel. Pour mieux rendre compte de la diversité des modes d'appartenance citoyenne, certains textes intègrent une réflexion sur des initiatives d'enseignement dans d'autres institutions tels que les cours de citoyenneté dispensés aux chômeurs et l'enseignement de celle-ci aux personnes de nationalité étrangère.

La Suisse participe à un renouveau général autour de l'éducation civique, souvent pensée comme l'un des remèdes aux incivilités. Dans cette optique, la conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a organisé en 1998/99 un colloque sur « L'éducation aux citoyennetés ». Les actes du colloque insistent sur la déclinaison au pluriel de la notion de citoyenneté. Cela traduit le fait que « chacun participe à des communautés diverses » et qu'il faut, au-delà du développement d'une conscience de ces différences, « apprendre à gérer ces diverses appartenances » tout en « se découvrant enraciné dans un village ou une région, mais aussi comme citoyen du monde » (CIIP 2000 : 5). La nouvelle conception de l'éducation aux citoyennetés ne comporte pas uniquement « l'enseignement des institutions et leur fonctionnement » mais se propose aussi de développer chez l'élève « les attitudes lui permettant de se situer non seulement en tant qu'individu, mais également en tant que citoyen d'une collectivité ». Ce résultat, soulignant l'importance de l'acquisition des connaissances mais surtout celle des valeurs, des attitudes et des comportements, est réaffirmé dans la déclaration de la CIIP « relative aux finalités et objectifs de l'école publique » du 30 janvier 2003. La citoyenneté y figure à la même place et on lui accorde la même importance qu'aux domaines d'apprentissage plus classiques que sont les connaissances linguistiques, les mathématiques, les disciplines scientifiques et artistiques, et les savoirs relatifs au corps et à la santé. En Suisse, les enseignements primaire et secondaire relèvent avant tout de l'autorité cantonale. Même si les auteur-e-s de la brochure sont parti-e-s dans les écoles d'abord pour connaître ce que la citoyenneté signifie dans ce contexte sans se soucier d'abord de la nouvelle conception, notre brochure reflète néanmoins comment, dans la partie

francophone et italophone de la Suisse, cette nouvelle conception de l'enseignement aux citoyennetés est mise en pratique.

décembre 2003

Nos remerciements:

- aux élèves, aux parents, aux enseignant-e-s qui ont donné de leur temps pour répondre à la demande des enquêtes
- à Françoise Landry, bibliothécaire de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique à Neuchâtel
- à Patricia Demailly, secrétaire de l'Institut d'ethnologie
- à Raymonde Wicky, bibliothécaire de l'Institut d'ethnologie
- à Anne Lavanchy, Anna Neubauer, Grégoire Mayor, David Bozzini, assistant-e-s à l'Institut d'ethnologie de Neuchâtel
- à Jean-Claude Marguet et Claude-Henri Schaller, collaborateurs au Département de l'Instruction Publique et des Affaires Culturelles du Canton de Neuchâtel
- à Thierry Béguin, Conseiller d'Etat, Chef du Département de l'Instruction Publique et des Affaires Culturelles du Canton de Neuchâtel et Président de la CIIP

Entre réalité et idéalité

Quelques aspects de la citoyenneté dans les écoles du Jura

Sylvine Vuilleumier

Dans notre monde dit occidental, le concept de citoyenneté a sensiblement évolué à travers le temps - celui de l'Antiquité, de la Révolution française ou de notre contemporanéité - et il s'appréhende de façon différente selon qu'il est anglais, français ou allemand. Ainsi est citoyen d'Athènes celui (et non pas celle), qui peut démontrer sa filiation athénienne et qui n'est pas esclave. Est devenu citoyen français après 1789 tant l'ouvrier que le bourgeois et le paysan, mais toujours sans leur homologue féminine, et pour autant qu'ils puissent se prévaloir de la nationalité française. De nos jours la citoyenneté se décline aussi au féminin et le droit de vote des personnes de nationalité étrangère se discute (Schnapper, 2000). Cet éclairage historique interroge les valeurs d'universalité et d'égalité que nous prêtons à ce concept.

Dans les écoles, les inégalités persistent ; les chances d'accès aux études supérieures restent nettement meilleures pour les classes favorisées que pour les classes populaires, malgré l'extension générale de la scolarisation (Bourdieu et Passeron, 1970). Les critiques de la gauche et des humanistes n'ont cessé, depuis la Révolution française, de dénoncer le décalage entre l'égalité inscrite dans les lois et les inégalités sociales. Les métamorphoses du citoyen à travers le temps se sont produites en partie grâce aux pressions exercées par ces critiques. Mais le relèvement du statut des plus faibles ne supprime pas (ou peu) les inégalités parce qu'un certain décalage est maintenu (Bourdieu, 1998). Pourtant le discours officiel regorge de cette référence à l'égalité des citoyens, nos esprits sont forgés par l'idée que la démocratie engendre la justice et l'égalité. Le démenti que la réalisation inflige à l'idéal n'ébranle pas cette croyance. Nous vivons cette contradiction sans la résoudre, quelquefois sans même nous en apercevoir.

Dans sa réalisation, la citoyenneté émerge comme une entité plurielle, multiple, concept mou et protéiforme, se moulant au gré des contextes, des cultures, des périodes, des régions. Dans son aspect plus abstrait, elle reste, de façon intangible, une valeur quasi sacrée, solide comme l'airain, résistante aux temps et aux différents territoires, représentation d'un peuple sur lui-même qui se veut juste et égalitaire.

Où la réalité se révèle très idéale.

C'est forte de cette conception que je suis partie à la recherche de la citoyenneté dans le Jura, dans trois écoles secondaires des Franches-Montagnes. Ce jeune canton de vingt-quatre ans me semblait devoir

accorder de l'importance à sa citoyenneté nouvellement acquise, d'autant qu'elle l'était grâce à un débat local, puis national et à une démarche démocratique. Les trois enseignants que j'ai rencontrés se sont montrés, tour à tour, fortement engagés en faveur d'une école qui privilégie tout autant l'aspect éducatif que cognitif, qui sert « *à apprendre la démocratie plutôt qu'à bouffer du savoir* ». Ils prennent tous une part active, quelquefois en tant que responsable ou initiateur, des réalisations présentées ci-après. Ce sont des militants. Même, précise l'un d'eux : « *on enseigne par ce que l'on est, pas par ce que l'on dit (...) je m'engage plus près du corps que du cerveau, je me sens plus missionnaire qu'enseignant* ». Il s'insurge contre le fait que des collègues ne prennent pas position contre des comportements xénophobes ou sexistes.

Les autorités jurassiennes ont certainement favorisé ce type de vocation à travers la création, originale, de l'Éducation générale et sociale (EGS). Cet enseignement concrétise la volonté de la loi qui prévoit que l'école « *s'efforce de corriger l'inégalité des chances en matière de réussite scolaire* »¹, « *prépare l'enfant à exercer activement son rôle dans la société* », « *rend l'enfant conscient de son appartenance au monde qui l'entoure en développant en lui le sens de la fraternité, de la coopération et de la tolérance* », « *favorise l'insertion des enfants de migrants tout en respectant l'identité culturelle* »². Cette loi offre elle-même la possibilité d'appliquer la Constitution jurassienne qui, dans son préambule, se réfère aux textes fondateurs des droits de l'homme et « *favorise la justice sociale, encourage la coopération entre les peuples (...)* », « *est un État démocratique et social fondé sur la fraternité* », assigne à l'école la mission de « *former des êtres libres, conscients de leurs responsabilités et capables de prendre en charge leur propre destinée* »³.

Il est frappant de constater combien le discours des enseignants interrogés, les documents qu'ils ont élaborés pour l'Éducation générale et sociale, sont en parfaite adéquation avec l'esprit, avec la lettre même, de la volonté du législateur. D'ailleurs parmi les membres de la Constituante⁴ on comptait un certain nombre d'enseignants, toujours en exercice pour certains, me confie l'un de mes interlocuteurs. Les vertus du débat public restent vivantes dans les esprits. L'utilisation de l'espace public a permis

¹ Voir dans la présente brochure le texte de Marie-José Cecchini, « Éducation à la citoyenneté et processus de reproduction des inégalités sociales à l'école », chapitre « L'élève comme futur citoyen : entre l'idéal égalitaire démocratique et la hiérarchie du système d'enseignement », la démonstration des mécanismes d'inégalités produits dans les écoles.

² Loi scolaire du 12 décembre 1990, cités dans l'ordre : article 2 - mission de l'école, alinéa 3, article 3 - buts de l'école, alinéa c et d, article 5 - insertion des migrants, alinéa 1.

³ Constitution du canton du Jura du 20 mars 1977, cités dans l'ordre : préambule, article premier et 32.

⁴ Terme utilisé lors de la Révolution française et qui désigne l'Assemblée de 1789, repris par les Jurassiens : assemblée chargée d'élaborer la constitution du canton, avant sa création.

de faire connaître ce qui était dénoncé comme arbitraire de la part de l'autorité bernoise, puis de faire reconnaître, par le peuple suisse, la nécessité d'une autonomie (votation populaire de 1978), au terme d'un long processus démocratique. Ainsi la proximité avec l'expérience, victorieuse, conduit à penser, dans ce coin de terre, qu'« il n'y a pas loin de la parole aux actes ». C'est du moins ce que j'interprète de la fervente conviction des enseignants qui m'ont reçue. Ils exercent leur métier en plein accord avec eux-mêmes (avec leurs valeurs), se sentent reconnus et considérés. L'un des enseignants interrogés pense que « *pour bien fonctionner, les élèves doivent avoir un sentiment d'équité, qui est le contraire de l'iniquité* », précise-t-il pour donner la pleine mesure de cette idée et que « *les élèves doivent se reconnaître dans les structures et les valeurs de l'école* ». Il existe donc un Conseil de classe dont le domaine de compétences, précise un document, concerne la vie en commun dans la « *société-classe* » en privilégiant « *les attitudes de solidarité, de respect propre à l'épanouissement de chacun* », l'organisation et la gestion de la classe et la proposition d'activités culturelles, sportives, etc., donnant l'occasion d'ouvertures sur des réalités extérieures à l'école. Chaque Conseil de classe élit deux représentants qui vont siéger au Conseil scolaire, dont les compétences sont à peu près identiques au conseil de classe, mais concernent l'ensemble de l'école. La présidence est assumée par l'un des membres, sur élection. Des maîtres y participent (selon l'ordre du jour, le maître d'EGS, la médiatrice, le directeur) avec voix consultative uniquement.

L'Éducation générale et sociale est enseignée une heure par semaine. L'idée est de mettre l'élève en situation : son rapport à lui-même (unicité de la personne, confiance en soi), son rapport à autrui (relation interpersonnelle, respect, avantages de la collaboration et de l'entraide), son rapport à l'environnement (valeurs personnelles confrontées aux valeurs du système économique, social et culturel). Les enseignants interrogés conçoivent que la citoyenneté soit comprise dans l'EGS, rejoignant ainsi le concept élargi qui prévaut actuellement ; elle « *ne concerne pas seulement le domaine politique (son noyau dur), mais tous les aspects de la vie collective* »⁵. Ils en défendent une conception éminemment pluridisciplinaire, l'EGS servant de garde-fou pour le cas où elle n'aurait pas été suffisamment enseignée dans les autres branches (histoire, géographie, français). Cela suppose alors le recours à une pédagogie favorisant les débats et la participation.

Il existe encore la version jurassienne du projet « Développer une culture de la médiation à l'école »⁶, ECUME (abréviation signifiant Établir une

⁵ Selon les termes utilisés par Marie-José Cecchini dans sa conclusion - voir son texte dans la présente brochure et plus particulièrement le premier paragraphe de la « Citoyenneté multidimensionnelle » ou est expliqué l'aspect élargi du concept.

⁶ Faisant lui-même partie du programme « Écoles et Santé » mené conjointement par l'Office fédéral de la santé publique et la Conférence des directeurs cantonaux de l'Instruction publique.

Culture de la Médiation à l'École), qui a débuté fin 2000. Ce nom est aussi un hommage à Boris Vian et veut métaphoriquement rendre compte du bouillonnement que nécessite l'imaginaire dirigé vers la créativité. « *Le concept était suffisamment large pour que nous puissions y mettre ce dont nous avons envie* », « *tout en nous appuyant sur les bases légales existantes, nous avons mené une réflexion sur l'école que nous voudrions : l'école idéale, celle qui est basée sur le relationnel (...)* », indique le document présentant ce projet. ECUME présente un aspect préventif et veut resserrer les liens entre les élèves et les enseignants, entre les parents et les enseignants. Les actions sont collectives : redynamisation d'une cours de récréation, techniques d'apprentissages enseignées aux maîtres et ensuite aux élèves lors d'une permanence une fois par semaine, formation pour les délégués au Conseil scolaire, mise sur pied d'une semaine d'accueil lors de la rentrée scolaire, contacts avec les parents lors de réunions, d'apéritifs préparés par les élèves, etc.

Le pragmatisme des élèves.

Bien sûr il fallait compléter l'enquête par le point de vue des principaux concernés, les enfants. Après la leçon d'EGS à laquelle j'ai participé, il m'a été possible de rencontrer trois élèves, âgés d'environ quatorze ans. Six s'étaient offerts et le maître en a désigné trois, deux filles et un garçon. S'ils apprécient certaines leçons d'EGS parce que le climat est détendu, le ton est contestataire face à certains sujets. Ils disent s'ennuyer ferme lorsqu'on leur « *rabâche* » les principes de tolérance, d'écoute des autres, de respect des opinions. Ils trouvent tout à fait inutile de revenir sur certains sujets, comme la drogue. Ils me donnent l'impression que certains thèmes, récurrents, les poursuivent durant toute leur scolarité. Ils n'ont pas aimé non plus que, lors de la semaine d'accueil, tous les élèves aient à se présenter ; « *c'est artificiel, ici tout le monde se connaît* ». Ils pensent que la démocratie est une bonne chose, mais, faisant allusion aux forts taux d'abstentionnisme, déplorent que les gens ne l'apprécient plus. Plus tard ils souhaitent voter pour essayer de faire passer leurs idées. Quoique le vote personnel représente tout juste une goutte d'eau dans la mer, sauf dans la commune où les enjeux sont plus connus, par effet de proximité, précisent-ils. Pour eux la citoyenneté sert non seulement à aller voter mais encore à manifester pour remettre en question les choses. L'appartenance à la patrie ne fait pas sens quand il s'agit de la Suisse, mais bien quand il s'agit du Jura - les Suisses allemands représentent une entité très négative. Ils trouvent que l'égalité est un bon idéal, mais que, dans la réalité, il y a des riches et des pauvres, plus d'hommes que de femmes qui siègent dans les différentes instances politiques.

L'idéal comme contrainte de la réalité.

La présentation qui m'est faite par les enseignants montre une forte adéquation entre la loi, leur discours et leurs actes. Si l'on considère l'EGS, le projet ECUME, le conseil scolaire, se dessine une école où les structures formelles sont mises en place pour l'apprentissage vivant de la démocratie et pour ouvrir un espace de débats et de participation. Bien sûr, l'empreinte donnée par les enseignants est fort perceptible. La mission pédagogique comporte la même contradiction que la démocratie occidentale ; elle prescrit une forme prédéterminée de la liberté. L'école doit préparer les élèves à affronter le monde des inégalités « *en ayant appris l'estime de soi pour y faire face* », « *acquis un esprit d'analyse pour ne pas être soumis* », « *avoir reçu du respect pour avoir envie de participer* ». Ainsi est tiré le portrait du futur citoyen, circonscrit dans son cadre, celui d'un savoir-être spécifique. Toutes les qualités qu'on lui prête en font non seulement l'égal, mais le même que les autres. A ma question un enseignant répond qu'il « *n'y a pas de bons ni de mauvais élèves, mais des élèves motivés. Et si tel n'est pas le cas, c'est que l'enfant présente un dysfonctionnement et qu'il a besoin d'aide* ». Ainsi la position du mauvais élève n'est pas comprise comme une remise en question, une opportunité pour examiner quelles exclusions l'école génère. La considérer tel un dysfonctionnement permet de la remanier pour l'intégrer dans le mode de pensées dominant : trouble à soigner, à rendre conforme. Au lieu d'être reconnue comme un élément distinct, une différence « bonne à penser », elle est englobée dans le système qui prévaut. L'image de forte cohérence que les enseignants ont voulu me donner de leur activité agit ici comme une défense : contre quels assauts leur discours égalitaire doit-il les prémunir ?

Dans le cadre de la nouvelle autonomie, l'identité du peuple jurassien est en remodelage. La confrontation à Berne l'avait certainement aidé à forger une identité *contre* ; mettre la tolérance contre l'intolérance ressentie, le respect des peuples contre le non-respect éprouvé, autrement dit des valeurs jurassiennes démocratiques contre des actes bernois jugés antidémocratiques. Dans sa quête identitaire, ce peuple se trouve comme assigné à correspondre exactement à l'idéal, car il s'est mis en demeure de faire mieux que l'ancien ennemi, c'est-à-dire de mettre en actes les valeurs les plus exigeantes de la démocratie.

Sacrée réalité !

L'identité est un processus qui compose avec le temps et les événements et ceci n'est probablement qu'un passage, dont la prochaine étape pourrait être que le peuple jurassien trouve une identité *pour* soi. D'ailleurs c'est peut-être ce que laissent entrevoir les enfants. D'une part, on les retrouve « purs produits » de leurs enseignants, lorsque leur ton se veut critique par rapport à leur école. Leur contestation même rencontre les valeurs qu'on veut leur inculquer : « *que les élèves soient conscients*

de ce qu'ils veulent, qu'ils soient critiques, sachent analyser, ne se contentent pas d'être simplement dans la norme ». D'autre part le fond de leurs critiques concerne un rapport à la réalité plus pragmatique que celui de leurs enseignants ; ils trouvent artificiel de se présenter alors que tout le monde se connaît, autrement dit, nul besoin d'appliquer des idées, fussent-elles les meilleures, quand le besoin n'y est pas. Le décalage entre la réalité et les inégalités leur apparaît comme une donnée avec laquelle il faut composer et non comme des égarements qu'il faut convertir en vue d'une mission égalitaire. Aussi, tout au long du parcours scolaire, la répétition de valeurs comme la tolérance leur pèse, car, ce qui est difficile, ce n'est pas de connaître ces valeurs, mais de les pratiquer. Ils sont ainsi mis en situation d'impuissance, parce que confrontés à leurs insuffisances, en regard d'exigences morales élevées, auxquelles bien peu d'êtres humains peuvent se conformer.

Non pas que la démocratie, les droits de l'homme et la morale qui s'y rattache, soient contestables en soi, mais c'est la sacralité dont on les revêt qu'il faut interroger. Le citoyen n'est pas à proprement parler un homme, mais plutôt une idée, un être abstrait (Schnapper, 2000) se prêtant aux idéaux des hommes, représentation d'un peuple sur lui-même. Le citoyen, fils de la Révolution française, est universel, il est un individu autonome et comme fondu dans un État qui représente ses aspirations propres parce qu'il est l'égal, le même que les autres citoyens, transcendant les différences (Swain et Gauchet, 1980). C'est le suffrage, universel, de ce citoyen qui fonde l'autorité de l'état démocratique : « *En vérité, l'universel est l'arme mythifiée du pouvoir* » (De Diéguez, 1990, p. 71). De même qu'auparavant un dieu anthropomorphique répondait à nos aspirations profondes, aujourd'hui c'est la démocratie qui en prend le relais. L'homme, celui du quotidien, est fait de chair et donc d'humaine imperfection, aussi doit-il se soumettre à l'abstraction faite citoyen, à l'idéal. Sa soumission et sa croyance à l'égalité fonctionnent tel une religion et cimentent son soutien à la démocratie. L'incorporation de ces valeurs assure la légitimité du pouvoir ou, en d'autres termes, le consentement des dominés. En l'occurrence, le Jura n'est pas devenu l'idéal que lui ont prêté bien des contestataires gauchistes, ni tel que sa constitution, jugée progressiste, leur laissait espérer. Avec un Parti démocrate chrétien majoritaire, il s'est aligné parmi les cantons conservateurs. Les rêveurs ont dû déchanter. Les élections récentes ont montré une montée des socialistes et des tensions plus vives dans les enjeux de pouvoir, donc aussi une meilleure transparence de ces enjeux. Pour servir la démocratie, il apparaît que, plutôt que la promotion des idéaux - qui servent à masquer le pouvoir réel, il faille renforcer la mise en lumière des oppositions existantes, donc du débat public.

Représentations de la citoyenneté et apprentissage de l'espace public dans un collège et un lycée de Bienne

Anita Cuenat et Liliane Meyer

Afin de saisir le sens que pouvait avoir la citoyenneté en Suisse, nous avons mené une recherche exploratoire sur sa représentation dans un contexte scolaire à Bienne : comment les élèves et les enseignants perçoivent-ils la citoyenneté ? Et de quelle manière est-elle enseignée ?

L'école est l'un des lieux où s'acquiert un savoir sur la citoyenneté et une pratique de l'espace public. De plus, soulignons qu'en son sein sont aussi transmises des conceptions du – de la – « bon-ne » citoyen-ne et de l'Etat. C'est pour toutes ces raisons que l'institution scolaire a eu une telle importance dans l'Etat-nation occidental (Schnapper, 1990, 2000 ; Meyer-Bisch, 1995).

Notre recherche s'est déroulée dans deux écoles de la ville de Bienne. La première visite s'est passée dans deux classes d'un collège secondaire, une de septième année (13 ans) et une de neuvième année (15 ans). La seconde a eu lieu dans une classe de maturité gymnasiale et une classe de maturité professionnelle, toutes les deux en deuxième année (17-18 ans). A Bienne, comme dans tout le canton de Berne, les écoles n'offrent pas de cours spécifique, ni du matériel particulier pour l'éducation civique car cette dernière s'intègre dans l'enseignement de l'histoire, laissant ainsi une certaine liberté aux enseignants. Cette particularité bernoise ne nous a pas permis d'observer des cours sur la citoyenneté, par conséquent nous avons choisi de relever les conceptions de la citoyenneté auprès des élèves et des enseignants¹.

Constitution d'un savoir théorique et pratique sur la citoyenneté

Pour analyser les données récoltées, nous nous sommes basées sur Audigier (1999) qui, en se rapportant au modèle de Marshall (1992), présente quatre dimensions principales de la citoyenneté : politique, civile, socio-économique et culturelle.

¹ Les informations récoltées auprès des élèves comprenaient des discussions autour des notions de citoyenneté, citoyen-ne et démocratie. Le thème du conseil des élèves a surtout été abordé avec les deux classes du collège, à ce propos nous avons pu observer une séance de ce conseil. Nous avons aussi récolté des textes écrits par les élèves, sur le thème « être suisse/vivre en Suisse ». Du côté enseignant, nous avons enregistré des entretiens, les points abordés concernaient l'enseignement de l'éducation civique. Les discours recueillis nous offrent un accès aux représentations sociales, car ils sont élaborés collectivement et sont influencés par les savoirs et constructions antérieures issues ou non de l'enseignement.

La dimension politique, noyau dur de la citoyenneté, présente le ou la citoyen-ne comme un-e membre d'une collectivité politique. Il ou elle possède le droit de participer au processus décisionnel démocratique et à l'exercice du pouvoir politique (Schnapper, 2000). Cela amène à considérer la citoyenneté et la nationalité comme nécessairement liées, car « appartenir à une collectivité politique, c'est d'abord appartenir et faire allégeance à un Etat ; inversement, l'Etat reconnaît un ensemble de droits et d'obligations à celui/celle qui lui fait allégeance » (Audigier, 1999, p.58). Les deux dimensions suivantes, civile et socio-économique, ne sont plus étroitement liées à la nationalité, ce sont des élargissements de la citoyenneté qui ont accompagné la mise en place des Etats-Providence démocratiques (Neveu, 1999). Ces élargissements concernent les libertés attachées à la personne (libertés de parole, de pensée, de religion, de réunion, etc.) pour l'aspect civil, ainsi que les droits sociaux et économiques (droit à l'instruction, à l'emploi, à un habitat, à la sécurité sociale) pour celui socio-économique. La quatrième dimension appartient au nouveau développement de la citoyenneté, elle concerne la composante « culturelle » qui « se réfère aux normes, aux valeurs et aux pratiques culturelles caractéristiques d'une communauté particulière » (CIIP, 2000, p.9).

Outre les contenus théoriques de la citoyenneté, il nous intéressait de savoir quel aspect comportemental ou pratique de la citoyenneté est appris à l'école. A savoir: quelles sont les règles à suivre, quels comportements, quels rôles à adopter, lors d'une prise de parole dans un espace public (Fraser, 1999). En d'autres termes, nous supposons que l'institution scolaire transmet une « culture politique » (Schiffauer, 2002) qui représente un idéal d'attitudes et de comportements jugés appropriés dans la société en question. Cette culture politique se rattache à une certaine conception de la citoyenneté et à un certain rapport au politique. Selon Neveu (1997), la citoyenneté peut véhiculer un sens très normatif et exclusif. La normativité découle du lien exclusivement politico-juridique entre citoyenneté et nationalité. Cette vision fait référence à un statut : posséder la nationalité du pays dans lequel vit l'individu, ce qui conduit à un principe d'exclusion. Ce principe peut être amenuisé grâce au développement des autres dimensions de la citoyenneté qui permettent une inclusion croissante de la population résidante non nationale. Une autre manière de diminuer ce lien étroit entre citoyenneté et nationalité consiste à appréhender la citoyenneté comme une compétence. Selon cette conception, l'important est que l'individu adopte le comportement adéquat pour fonctionner dans la collectivité (Schiffauer, 2002), suisse en l'occurrence.

Notre exploration nous permettra de dégager quelle représentation de la citoyenneté - normative/exclusive ou plus ouverte/inclusive - domine chez les élèves et les enseignants à Bienne, quel comportement est jugé adéquat dans l'espace public, s'il existe une culture politique suisse transmise à l'école, et quel rapport au politique elle suggère.

Qu'est-ce que la citoyenneté pour les élèves ?

Pour les élèves interrogé-e-s, tous âges confondus, la citoyenneté s'articule premièrement autour de la dimension politique. Cela confirme l'idée que la participation au pouvoir politique est toujours considérée comme le noyau dur de la citoyenneté. Chez les plus jeunes, ce point central se manifeste par l'importance accordée à l'acte de participation aux votations et élections, et, d'autre part, par le respect des droits et obligations. Les plus âgés mettent surtout l'accent sur le lien entre citoyenneté et nationalité. En effet, pour une majorité d'entre eux la citoyenneté découle de la nationalité. La deuxième dimension de la citoyenneté, la dimension civique, est régulièrement citée en référence à la liberté d'expression et ceci pour tout un chacun. Tout ce qui concerne la dimension socio-économique (le droit à l'habitat, à un travail, à la santé, à la sécurité sociale) apparaît clairement comme un droit pour tous, nationaux et non-nationaux. Cette dimension est liée au fait de vivre en Suisse, d'être un habitant d'un pays, d'une ville. Les élèves ont souvent mentionné que le fait de vivre en Suisse est un privilège au vu de ces droits civils, sociaux et économiques, et ceci quelle que soit la nationalité. Les élèves ont conscience des différentes dimensions de la citoyenneté, tout en pointant sur son noyau central, l'aspect politique. Cette focalisation, à laquelle s'ajoute le lien citoyenneté-nationalité, met en exergue le principe d'exclusion d'une telle conception de la citoyenneté. Celle-ci ne permet pas aux non-nationaux d'intervenir activement sur la scène politique. Dans cette vision, la citoyenneté est considérée comme un statut, dans son aspect normatif et exclusif (Neveu, 1997; 1999).

Apprentissage de l'espace public

Dans le discours des élèves, il apparaît clairement que la citoyenneté est liée à certains comportements et que l'école en constitue un lieu d'apprentissage (CIIP, 2000 ; Reichenbach et Oser, 1998 ; Schiffauer, 2002). Lors des discussions concernant le conseil des élèves, ceux-ci ont relevé l'importance de l'acquisition des savoirs pratiques concernant la vie en groupe et la prise de parole: savoir argumenter, être responsable et respectueux². Tous ces savoirs ressortent comme pouvant être utiles dans la vie en société. Nous en déduisons que le lien entre vie scolaire et vie en société transparaît dans l'apprentissage du « vivre ensemble ».

D'autres éléments semblent essentiels pour les élèves, comme donner son avis, le consensus, l'écoute de la parole de l'autre et l'idée que pour être acceptée une proposition doit être « faisable » ou « crédible ». Ces pratiques concernant la discussion et les propositions acceptables nous paraissent proches de la recherche du consensus, qui est, selon nous,

² Constatation faite, le conseil des élèves est un lieu, où, entre autres, les élèves ont la possibilité d'appréhender l'espace public ou pour reprendre les termes d'un enseignant « d'apprendre la façon dont il faut fonctionner, débattre ».

centrale à la culture politique suisse. Toute la question est de savoir si ces attitudes et ces pratiques viennent de l'enseignement ou d'une connaissance plus générale du fonctionnement démocratique suisse. Mais peut-être les deux sont-ils indissociables ?

Nous avons aussi relevé, chez les élèves, un rapport au politique changeant, qui s'exprime par une désillusion face à leur pouvoir d'action, laquelle augmente en parallèle avec l'âge. Il y a là un développement de la conscience des inégalités dans le rapport enfants-adultes à l'école qui se rapporte aussi à la vie en société. L'idée que l'école est l'équivalent d'une démocratie, mais en plus petit, est affaibli par la présence d'une égalité formelle et d'inégalités masquées (voir aussi M.-J. Cecchini dans la présente publication). L'école pourrait être considérée comme un espace public faible (Fraser, 1999), car, selon les élèves, il y a peu d'actions possibles et seule la parole est présente. En observant le côté pratique de la citoyenneté, nous pouvons constater que celle-ci n'est plus liée à une nationalité, à un statut juridique, mais qu'elle se montre comme une compétence. Un autre aspect normatif pourrait se dévoiler ici, qui se rapporterait plutôt au choix des comportements adéquats dans un espace public proposé et l'exclusion/inclusion s'opérerait selon l'adoption ou non de ces pratiques.

Enseigner la citoyenneté

Chez les quatre enseignant-e-s interrogé-e-s, trois sujets sont apparus prépondérants : l'importance du système politique suisse, la dimension comportementale de la citoyenneté et la question de l'espace public à l'école. Pour les enseignants, il paraît essentiel de donner aux élèves des outils théoriques concernant la connaissance du système politique suisse, qui sont la base pour participer à la vie politique suisse, pour voter. Il y a là aussi une vision plutôt restreinte de la citoyenneté, liée essentiellement au domaine politique. Les enseignant-e-s mettent l'accent sur les savoirs théoriques, mais ils n'en oublient pas moins les valeurs et les comportements essentiels pour la vie en société. Dans cet ensemble de valeurs et de comportements apparaissent le respect d'autrui et de ses opinions, la capacité à prendre la parole, à écouter l'autre et à accepter les opinions contraires aux siennes. Selon les professeurs, l'apprentissage de ces compétences n'est pas lié à un cours particulier, mais il concerne la vie en classe en général. Face à la problématique de l'espace public à l'école, les professeurs sont conscients du paradoxe de l'école lorsqu'ils parlent de leur déception par rapport au conseil des élèves: le peu de participation réelle des élèves, le manque de propositions. En suivant Reichenbach et Oser (1998), nous constatons que le comportement dans cet espace public dépend, entre autres, du modèle de l'école. Car cette institution est souvent contrainte de reproduire les schémas dominants de la société (Meyer-Bisch, 1995) et évite ainsi une mise en question ou des changements créatifs.

La citoyenneté à l'école à Bienne: synthèse et conclusion

La dimension politique de la citoyenneté semble être centrale pour les élèves. De plus, la conscience d'un principe d'exclusion lié au couple citoyenneté/nationalité augmente avec l'âge. La focalisation sur l'aspect politique est aussi présente chez les enseignants, elle se traduit par une mise en valeur du vote et de la démocratie directe. Dans leurs discours, la Suisse apparaît comme un cas exemplaire par rapport aux valeurs démocratiques. En même temps, l'appartenance à la société suisse ne se réduit pas à une participation politique: les autres dimensions (sociale, économique, civique) prennent de l'importance et le fait de vivre ensemble en suivant des règles communes devient aussi constituant de la citoyenneté.

L'école transmet donc, à un niveau plutôt abstrait, une certaine idée de la citoyenneté, de même qu'elle pose les bases pour un certain rapport au politique. En effet, l'institution scolaire comporte des contraintes (de temps et d'argent entre autres) et des inégalités entre enfant et adulte, ce qui contribue à développer un sentiment d'impuissance chez les élèves. Se forge alors un rapport au politique ambivalent, contraire à la nécessité de croire en la possibilité de changement, croyance fondamentale pour le fonctionnement d'une démocratie (Schnapper, 2000 ; Reichenbach & Oser, 1998).

En règle générale, nous avons été confrontées à une représentation plutôt normative de la citoyenneté, avec en parallèle une idée d'exclusion. Mais nous avons aussi constaté la tendance vers un élargissement de la citoyenneté, à travers l'utilisation de dimensions supplémentaires, et vers une conception plus comportementale. Ceci nous amène à réfléchir sur le sens donné à la citoyenneté et à son enseignement aujourd'hui. Car l'idée de base de la citoyenneté était de trouver un moyen pour faire vivre ensemble des individus divers, en remplaçant les appartenances sociales et régionales par une appartenance politique commune (Neveu, 1999; Schnapper, 2002). Mais de nos jours, cette construction de la citoyenneté n'est plus suffisante pour faire vivre ensemble tous les habitants d'un Etat, car elle exclut les non-nationaux au niveau politique. Il nous semble donc important de déconstruire son lien étroit avec la nationalité et de la rapprocher davantage d'un ensemble de comportements et de règles nécessaires pour agir dans un espace public.

Education à la citoyenneté et processus de reproduction des inégalités sociales à l'école

Marie-José Cecchini

La recherche que j'ai menée a pour point de départ le Séminaire d'Education Civique (SEC), cours adressé à tous les élèves de l'école secondaire I, dans une classe de 9^e de la région de Neuchâtel. Afin de cerner l'enseignement de la citoyenneté et de la démocratie à l'école, je me limite à une perspective actuelle sur la base des observations menées, des documents récoltés et des rapports pédagogiques relatifs à cet enseignement.

Deux enseignants ont accepté de m'informer sur le SEC et l'un d'eux m'a ouvert sa classe pour quatre périodes d'observation et de discussion avec les élèves. Un couple de parents d'élève a complété la gamme des informateurs. De plus, le conseiller d'Etat en charge du département de l'instruction publique, le chef de ce service et le secrétaire général nous ont reçues, Barbara Waldis, maître assistante à l'Institut d'Ethnologie de Neuchâtel, et moi-même, pour un entretien que nous avons pu enregistrer.

La documentation et les observations faites à l'école mènent à un premier constat : l'éducation civique se rapporte à d'autres disciplines enseignées (comme l'histoire), ce qui explique peut-être la difficulté des personnes interrogées à définir la citoyenneté, puisque cette notion se rattache à plusieurs domaines. Deuxièmement, l'observation des leçons et le discours des acteurs font apparaître des contradictions non seulement entre le discours et la pratique, mais aussi au cœur de la mission éducative de cette discipline où s'entremêlent l'enseignement du fonctionnement et des valeurs démocratiques de notre société, la relation asymétrique entre maître et élève, ceci dans le cadre de l'institution de l'école, système puissant de reproduction sociale et formateur de citoyennes et de citoyens ; d'une part ouvert à tous donc idéalement égalitaire, ce système participe cependant à la mise en place d'inégalités sociales réelles. A travers le SEC, j'ai donc cherché à comprendre un peu mieux le rôle de l'école dans la formation du citoyen, quelles sont les qualités qui déterminent son inclusion à la communauté citoyenne ou au contraire son exclusion.

Citoyenneté multidimensionnelle

L'idée de dépasser la dimension purement politique et juridique de l'éducation civique¹ revient comme un refrain dans le discours institutionnel cantonal et confédéral. Limitée au fonctionnement des institutions politiques ainsi qu'aux droits et aux obligations civiques, cette dimension semble problématique, même parfois dévalorisée, « insignifiante et ennuyeuse » (CIIP, 1998). Mais l'éducation civique s'est ouverte à d'autres champs, elle est à « comprendre au sens large » (Neuchâtel. Enseignement secondaire I, 1998, p. 37). On parle désormais d'éducation à la citoyenneté définie comme « un ensemble de droits et d'obligations fondant l'appartenance politique, sociale, culturelle et économique [...] être citoyen, c'est pouvoir y participer de plein droit [...] ». L'éducation aux citoyennetés propose aux élèves les valeurs qui fondent la société démocratique qui est la nôtre. » (Actes du colloque 98-99. p.6). Une autre définition insiste sur les capacités du citoyen en matière de responsabilité et d'engagement (Meyer-Bisch, 1998, p. 147). Dans le plan d'étude neuchâtelois, l'éducation civique lie « les grands courants de l'histoire contemporaine et les idéologies qui s'y rapportent, d'ordre philosophique, religieux, politique et économique » (Neuchâtel. Enseignement secondaire, 1998, p. 37). Malgré cet élargissement, la dimension politique et juridique est toujours importante : « Chaque maître doit avoir traité les institutions suisses et l'histoire contemporaine, [...] » (Alisson *et al.*, 1994, p. 8).

La volonté exprimée par le maître de la classe visitée est de « ne pas faire apprendre les institutions par cœur » : il souhaite faire un cours plus « vivant » en partant de l'histoire, dont la compréhension est « obligée », et de l'économie. Un autre maître m'informe que les trois grands thèmes du SEC sont l'histoire, la géographie et le SEC. Pour les élèves la notion de citoyenneté est obscure, ils la relient pourtant à l'égalité, à la nationalité et à l'âge adulte. Il leur est plus aisé de la joindre à une pratique : d'abord voter, mais aussi payer des impôts ou encore faire des enfants.

De manière générale, les maîtres et les parents ont plutôt défini la citoyenneté en terme de comportements et d'attitudes, en parlant de participation active, de responsabilité, de respect des autres, voire de l'environnement.

¹ Pour un développement théorique des différentes dimensions de la citoyenneté, voir, dans cette même publication, les outils d'analyse d'Anita Cuenat et Liliane Meyer, « Représentations de la citoyenneté et apprentissage de l'espace public dans un collège et un lycée de Bienne ».

L'élève comme futur citoyen : entre l'idéal égalitaire démocratique et la hiérarchie du système d'enseignement

L'école obligatoire est historiquement liée à la démocratie : elle représente le moyen par lequel l'Etat démocratique forme les futurs citoyens appelés à être responsables et capables de participation à la vie politique ; comme ces compétences ne sont pas naturelles, elles doivent être acquises par l'éducation (Torres, 1998, p. 10-11).

La démocratie repose sur un principe d'égalité qui se retrouve dans le système scolaire : comme les citoyens, les élèves sont égaux en droits. Leur statut les place aussi dans un ordre impersonnel où le rôle efface l'individu. Il semble que les écoliers n'exposent d'ailleurs pas volontiers en classe ce qui pourrait les distinguer de leurs compagnons : selon un maître, ils se montrent réticents à parler de leurs origines nationales particulières au SEC, ce qui, à son avis, appauvrit les leçons. Le secrétaire général du Département de l'instruction publique exprime l'égalité et l'universalité de l'école par cette phrase : « Une mission fondamentale est d'assurer le même niveau d'éducation ou d'offrir une chance à tout le monde [...] offrir à tous la même chance d'avenir dans la société ». Pourtant, l'égalité des chances est une doctrine qui permet deux interprétations : « un droit égal pour tous de mener une vie permettant le déploiement et l'exercice de toutes les potentialités humaines [...] ou un droit égal pour tous d'entrer dans une compétition généralisée pour acquérir plus de biens pour soi-même » (Cherkaoui, 2001, p. 18 et 19). La compétition générant des inégalités, un système de compensation tente d'en minimiser les effets auprès des défavorisés, par exemple avec des cours de soutien. Le ticket d'entrée en compétition semble n'être que le « minimum standard » d'éducation, selon les termes du secrétaire général : ce minimum correspondrait à des compétences telles que lire, écrire et compter, avec une importance particulière donnée à la maîtrise de la langue, française en l'occurrence. Cette base de compétences correspond au niveau à partir duquel s'opère la sélection et la promotion des meilleurs élèves (ici après cinq années d'école). Comme l'a démontré Pierre Bourdieu, bien qu'elle offre des possibilités de mobilité sociale, l'école reproduit la société (et ses inégalités), car selon leur origine sociale, tous les enfants ne disposent pas des mêmes compétences lorsqu'ils commencent l'école. Le système scolaire légitime ainsi l'ordre établi dans la société, basé sur les rapports de forces des différents groupes qui la composent (Bourdieu, 1970).

L'affirmation de l'égalité entre élèves se conjugue avec un principe hiérarchique où l'autorité légitime du maître est reconnue pour deux raisons : il détient d'abord un pouvoir d'imposition en tant qu'agent d'une institution étatique ; ensuite, l'éducation entraîne une relation inégale entre éducateur et éduqué, où les sujets immatures sont amenés à s'identifier aux principes et à la forme de vie des membres matures de la société (Torres, 1998, p. 11). Ainsi, l'école est un lieu où, comme le

spécifie le règlement, les élèves sont « tenus de se conformer aux instructions [...] (et de) respecter les consignes des maîtres ». L'élève doit ainsi apprendre à se soumettre à l'autorité reconnue comme légitime ; le vocabulaire de l'éducation civique préfère cependant parler de soumission en terme de respect. J'ai pu observer que l'autorité pédagogique se manifeste par certains comportements et une mise en scène : position frontale du maître debout face aux élèves assis, monopole des réponses définitives, et menaces en cas de désordre.

Dans ces conditions de contradiction entre idéal égalitaire, compétition et respect de la hiérarchie, former et motiver les élèves à la participation, à la responsabilisation, au débat et à la défense d'idées semble problématique. Dans le processus de transmission de connaissances, le système scolaire les incite plus à se conformer à un rôle impersonnel et plutôt passif qu'au comportement actif attendu du citoyen. Toutefois, des travaux pratiques hors de l'école, comme une visite d'entreprise, sont reconnus comme motivants pour les élèves.

La prise de parole dans l'espace public est une compétence nécessaire au débat, et le futur citoyen doit l'acquérir à l'école. Un moyen d'apprentissage est de faire *comme si* l'école était une démocratie, en mettant par exemple en place un conseil d'élèves : cela représente un espace réel de parole, mais aussi de politique de fiction où le pouvoir décisionnel des élèves reste circonscrit à certains domaines. Le déficit de candidats au poste de représentant de classe montrerait que les élèves ont une certaine conscience de ces limites, et l'on peut se demander si cela ne les freine pas pour prendre la parole. Le point de vue, certes tranché, d'un maître illustre cependant assez bien la situation : il n'est pas facile de concilier la transmission du savoir et l'apprentissage du savoir-faire démocratique car, selon lui, « l'école est tout sauf une démocratie »².

De l'éducation civique à l'éducation aux civilités

Comme l'éducation civique dépasse aujourd'hui le domaine des institutions politiques, la tendance suivante apparaît : les qualités du citoyen en formation se traduisent davantage en termes de civilités, de comportement individuel dans l'espace public et dans le rapport à l'autre, que de civisme au sens étroit, entendu comme le droit de participer à la vie politique³. Un comportement de respect et de tolérance, de politesse et de franchise, d'écoute, de dialogue et de non-violence représentent en

² Anita Cuenat et Liliane Meyer ont aussi relevé ce manque d'enthousiasme des élèves face au jeu démocratique à l'école.

³ Le conseiller d'Etat nous a précisé qu'il n'est pas nécessaire de connaître le fonctionnement des institutions politiques dans tous les détails. Cela peut sous-entendre qu'il faut pourtant acquérir un savoir minimum en ce domaine pour être capable de voter, acte fondateur lié à la citoyenneté pour tous les interlocuteurs. Hautement symbolique dans notre démocratie, le vote est l'acte par lequel se réalise l'égalité entre citoyens : un vote est égal à une voix.

quelque sorte les compétences que l'élève doit acquérir pour devenir citoyen. Responsable, il sera capable de s'informer, d'acquérir des connaissances, de prendre la parole, de débattre et de contester positivement. Ces compétences représentent les conditions même de la participation. Comme nous l'avons vu, les élèves sont censés les acquérir tout en devant accepter l'ordre établi par la hiérarchie. Tout en permettant de préserver l'ordre, elles deviennent les conditions de la reconnaissance de la citoyenneté et de la participation à sphère publique. La notion de citoyenneté élargie aux domaines social, économique et culturel est aussi utilisée pour résoudre des problèmes de civilité dans l'espace public⁴. Ces problèmes sont souvent traduits en termes de violences (verbales, physiques) et s'appliquent à des comportements individuels perçus comme illégitimes, que le système éducatif cherche à corriger par une éducation à la non-violence. Il est ici notable de constater qu'aucun des documents pédagogiques consultés ne parle de violence en terme de collectivité : par exemple, on n'y évoque pas les situations de violence symbolique dues à l'inégalité sociale⁵ ou encore le monopole de violence légitime détenu par l'Etat (forces armées et police).

Conclusion

Pour le système d'enseignement et ses acteurs, l'élargissement de la notion d'éducation civique montre que la citoyenneté ne concerne pas seulement le domaine politique (son noyau dur), mais tous les aspects de la vie collective. Le citoyen est vivement invité à y participer, car sans participation citoyenne, pas de démocratie. Mais s'impliquer davantage dans la société civile requiert certaines compétences. Or l'apprentissage au débat public se fait dans un système scolaire où l'élève doit accepter et intégrer des règles, et où les rapports hiérarchiques enferment les acteurs dans leurs rôles de maître et d'élève, ce qui n'est peut-être pas très propice à l'apprentissage au débat démocratique. Afin d'offrir malgré tout un espace d'exercice à la parole publique, les maîtres ou la direction favorisent cependant le débat entre élèves tout en veillant au respect des règles qui conditionnent la participation. Participer implique donc des aptitudes et attitudes acquises dont va aussi dépendre le placement des futurs citoyens au palmarès de la compétition inhérente au système. Ces talents (éloquence, sûreté de soi, capacité à convaincre) n'étant pas acquis également par tous, je me demande, après m'être interrogée sur le rôle que l'école joue dans l'exclusion, comment cette même école pourrait inclure les bafouilleurs, les timides, les violents, les ignorants, ceux qui ne se sentent pas concernés, et les motiver à participer au débat

⁴ Elle permet aussi d'inclure des habitants n'ayant pas de droits politiques comme les non-nationaux, et dont les enfants sont obligatoirement scolarisés.

⁵ Pierre Bourdieu voit d'ailleurs l'action pédagogique de l'Etat comme une violence symbolique, ayant des techniques d'imposition plus subtiles que celles de la violence physique. Dans un autre ordre d'idées, un quartier de villas jouxtant un complexe de HLM est aussi une situation symboliquement violente.

démocratique ; sinon, il ne leur reste que le choix de comportements peu citoyens, tels que la soumission, la rébellion ou l'indifférence.

Citoyenneté, civisme et exclusion à l'école

Enquête à l'école secondaire de Breganzona

Martino Botti

Avec ce travail nous nous intéressons à la notion de citoyenneté dans un contexte scolaire tessinois. A travers un terrain exploratoire qui s'est déroulé dans deux classes de l'école secondaire de Breganzona (canton du Tessin), nous essaierons de comprendre ce qu'est la citoyenneté pour les écoliers. Enfin, nous chercherons à comprendre si les élèves utilisent également ce concept théorique pour choisir leurs camarades.

Cadre conceptuel à l'égard de la notion de citoyenneté

En premier lieu, il s'agit d'aborder le concept de la citoyenneté. Par la suite nous allons intégrer le concept de citoyenneté dans un contexte scolaire. Ceci nous permet d'avancer d'autres questions qui correspondent encore plus à notre étude. Pour interpréter les données récoltées en termes de citoyenneté, trois axes de réflexion conceptuels nous sont utiles : l'axe public – privé (Neveu 1999); l'axe civique – ethnique (Schnapper 2000) et l'axe formel – substantiel (Marshall 1992). En effet, nous pouvons constater que les auteurs cités ont opté pour une bipartition de la notion de citoyenneté ou si nous préférons une « explication double ». Toutes ces divisions nécessaires pour mieux cerner la notion et les paramètres de la citoyenneté sont en quelque sorte aussi représentées dans le contexte scolaire.

L'idée de Neveu est que les sociétés modernes gèrent le problème de la diversité à travers la bipartition entre sphère publique et sphère privée. Selon l'auteur dans l'espace public nous sommes en présence d'un concept de citoyenneté « civique ». Ce type de concept attribue à la citoyenneté un degré d'universalité afin de considérer toute personne comme faisant partie d'une société, d'un Etat.

Néanmoins, si nous gardons un concept universel de la citoyenneté dans la sphère publique, il n'y aura pas, dans cette sphère, la possibilité de promouvoir chaque caractéristique propre à une personne. C'est donc dans la sphère privée que chaque individu adopte des comportements plus proches à sa propre culture.

Il est intéressant maintenant de prendre en considération la position de l'école. C'est une institution qui peut être considérée comme faisant partie de la sphère publique. Or si nous continuons à réfléchir autour de l'idée de Neveu, chaque élève devrait être vu et traité à l'école de la même façon,

c'est-à-dire que la citoyenneté devrait, comme dans l'espace public, garantir un degré d'universalité.

Le problème surgit dès le moment où nous prenons en considération les différents élèves qui composent une classe. En effet, nous nous trouvons en présence d'une multitude de cultures, religions, langues et traditions différentes. Comment pouvons-nous concilier la sphère privée et la sphère publique ? Comment l'école arrive-t-elle à intégrer le particulier à l'universel ?

Schnapper fait la distinction entre nation civique (principe fondamental de la nation) et nation ethnique (partage d'une langue, d'une histoire et d'une culture). Dans le premier cas, la notion de citoyenneté demeure abstraite et elle est souvent utilisée avec le concept de nation. Un individu se considère citoyen car il a des devoirs et des droits reconnus à l'intérieur d'une communauté, d'une nation ou plus simplement d'une unité politique, et la notion de nation devient en fait un équivalent de citoyenneté nationale. Cette idée de la nation civique que Schnapper nous propose est proche du concept de la citoyenneté « civique » exposé par Neveu. En effet, la vision que nous pouvons entrevoir reste celle d'une définition universelle qui ne tient pas compte des particularités des individus. Le style de vie plus personnel propre à une culture spécifique, s'il est représenté avec Neveu dans la sphère privée, se retrouve dans la nation dite « ethnique » de Schnapper.

Pour le contexte scolaire se pose alors la question de savoir quel concept de nation est enseigné. Comment la citoyenneté est-elle enseignée à l'école ? Comment est-ce que les élèves se construisent une opinion sur la citoyenneté ?

En deçà de sa définition classique de la citoyenneté, Marshall a proposé de distinguer la citoyenneté formelle (nationalité) de la citoyenneté substantive (participation). La première découle de l'attribution d'un statut, alors que la deuxième implique un engagement et une pratique. Marshall donne de l'importance au degré de participation et aux activités entreprises par l'individu (citoyenneté comportementale) opposée au statut de citoyenneté universelle donné dans le contexte d'une nation. Cette dernière proposition nous aidera à comprendre comment l'école de Breganzona a choisi de procéder à l'égard de l'enseignement du civisme.

Si l'axe de Neveu nous permet de réfléchir sur la place publique que constitue l'école, l'intérêt de la distinction de Schnapper réside dans le lien possible avec l'enseignement proposé par l'école de Breganzona. Le découpage de Marshall, enfin, nous aide à éclaircir l'utilisation que font les élèves de la notion de citoyenneté.

L'enseignement de la citoyenneté à l'école de Breganzona

Selon le rapport du département de l'enseignement et de la culture (Bellinzona, juin 2002), chaque école secondaire doit fournir d'une part un enseignement du civisme et d'autre part une éducation à la citoyenneté.

Or en prenant en considération le cas spécifique de l'école de Breganzona, nous pouvons constater que l'enseignement du civisme transmet principalement une connaissance de l'histoire de la Suisse et des institutions démocratiques de la Confédération helvétique.

En effet, cette partie d'enseignement est dispensée pendant les heures dédiées aux leçons d'histoire. Le programme transmet aux élèves des connaissances sur la Constitution et sur le fonctionnement politique de notre pays. L'enseignant explique aux élèves la formation et la naissance des cantons, le fonctionnement du système démocratique, en faisant aussi des comparaisons avec des pays limitrophes (Italie, France).

En ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté, les enseignants de Breganzona ont opté pour la mise en place d'activités en dehors de l'institution scolaire. Ces activités se déroulent sur 4 à 5 demi-journées, pour un total de 20 heures. Ces demi-journées sont appelées aussi « après-midi à module différencié ».

Les après-midi à module différencié

Cette nouvelle proposition d'enseignement s'intègre bien avec la partie plus théorique : l'enseignement du civisme pendant les leçons d'histoire. Ces après-midi se caractérisent par un enseignement de la citoyenneté « empirique » plus près de la vie sociale. Ce programme cherche à mettre en perspective la diversité culturelle, son interprétation par la société et par les élèves. Ceux-ci ont manifesté un fort intérêt pour cette nouvelle partie d'enseignement. Le programme des après-midi à module différencié prévoit différentes activités, comme la visite de l'exposition sur l'eau au musée, la visite au Centre des jeunes de Breganzona.

Dans les après-midi à module différencié, nous avons remarqué que la méthode utilisée afin de comprendre la diversité culturelle, est l'étude de la vie sociale de tous les jours. Cette méthode d'enseignement permet aux élèves de se confronter entre eux, mais aussi avec d'autres personnes. En outre, les activités qu'ils entreprennent, malgré l'accompagnement d'un-e enseignant-e, sont effectuées en dehors du contexte scolaire. Cette méthode expérimentale permet donc aux élèves une approche de la vie sociale et une connaissance des communautés, des centres et des institutions.

Ce type d'apprentissage diffère du processus classique d'enseignement qui voit l'élève réfléchir sur des notions théoriques et abstraites. L'objectif de

ces demi-journées consiste aussi dans l'exposé de quelques exemples pratiques de notions analysées pendant les leçons scolaires. En d'autres termes, l'école cherche à faire connaître aux élèves, d'une façon plus active, la vie sociale et politique de notre pays.

Ce point est très important car seulement une partie minoritaire (« l'élite » des élèves) pourra continuer les études en parcourant le trajet qui amène au lycée et ensuite à l'université, tandis que l'autre partie (la majorité) cherchera déjà à s'insérer dans le monde du travail. Ces jeunes âgés de 14-15 ans n'auront plus beaucoup de possibilités d'avoir un enseignement de la citoyenneté et pourtant ils deviendront des citoyens dans quelques années.

La notion de citoyenneté des élèves

Dans notre recherche effectuée à l'école, nous nous sommes intéressés à deux classes, mais nous n'utiliserons les données que d'une seule. Dans la classe prise en compte, il y a une importante diversité culturelle.

La classe 3A est composée de 19 élèves (9 filles et 10 garçons). 9 élèves sont suisses, 10 élèves ont une autre nationalité : 2 élèves français, 2 élèves serbes, 2 élèves italiens, 1 élève anglais, 1 élève vietnamien, 1 élève argentin et enfin 1 élève norvégien.

Cette classe a aussi été soumise à un questionnaire. Ce dernier a été réalisé grâce au support d'un autre questionnaire composé par Barbara Dell'Acqua (2000) pour une recherche réalisée dans le même institut scolaire, il y a trois ans. Nous exposerons par la suite quelques réponses intéressantes données par les élèves.

Quels sont les paramètres de jugement et les sélections effectuées à l'égard de leurs camarades ?

Il s'agit maintenant de comprendre où et de quelle manière les élèves construisent une image de l'autre. Est-ce que la citoyenneté occupe un rôle important dans ce processus ? Nous avons pu observer que les élèves élaborent l'identité de l'autre ou de soi-même surtout en faisant référence aux activités et comportements de tous les jours. Autrement dit, les élèves préfèrent apprendre des concepts tels que citoyenneté et nationalité à travers des exemples pratiques. Cette situation se vérifie avec les après-midi à module différencié où les élèves se trouvent confronter à des réalités sociales.

Nous avons constaté que les élèves de nationalité étrangère ne constituent pas des obstacles à l'égard du programme d'enseignement. Nous pouvons dire également que l'élève considéré comme étranger est rarement exclu par les autres camarades. A la question : « qui est l'autre

pour toi ? » la majorité des élèves n'ont pas répondu « l'étranger » ou une personne de nationalité différente. La majorité des réponses a été « un élève d'une autre classe » ou « une personne en dehors de l'école » et dans quelques cas exceptionnels est ressorti un nom d'un professeur. En prenant en considération les réponses du questionnaire, nous pouvons constater que ce sont plutôt des éléments tels que le sexe, la différence d'âge et les intérêts en commun qui forment les groupes d'élèves et les possibilités de discriminations et de marginalisation de certains jeunes.

Jusque là nous pouvons dire que les élèves n'utilisent pas la citoyenneté (aspect civique et abstrait) afin de choisir leurs amis (« vu que tu n'es pas suisse je ne te veux pas comme voisin »). Sous quels aspects, alors une exclusion se manifeste-t-elle ? Si les élèves ne tiennent pas tellement compte de la citoyenneté, quels sont les autres paramètres pris en considération ? Tout au long de ce travail, nous avons pu observer que les facteurs comme le genre ou la différence d'âge déterminaient beaucoup plus la formation des groupes.

Le genre, par exemple, est un paramètre très important avec une influence considérable dans les amitiés entre élèves. En effet, ce n'est pas un hasard si les garçons de la classe 3A étaient assis tous du même côté, tandis que les filles étaient assises de l'autre côté. Cette disposition spatiale dans la classe, choisie par les élèves, reste quand même très significative.

Un autre élément dont il faut tenir compte quand nous parlons d'exclusion est les loisirs des étudiants. Autrement dit, nous avons constaté qu'un groupe de filles qui pratiquent une même activité dans leur temps libre aura tendance à rester ensemble.

Alors qui est « l'autre » pour les élèves ? Pour une partie des garçons, « l'autre » est par exemple un élève qui étudie trop et cherche tout le temps l'approbation du professeur. Un élève a répondu que pour lui « l'autre » est justement un écolier qui étudie trop, plutôt qu'un immigré ayant un style différent de lui.

Un autre aspect qui caractérise également des mécanismes d'exclusion était la différence d'âge. L'exemple dans ce cas peut être une élève qui doit répéter l'année scolaire et se trouve dans une classe plus jeune qu'elle.

Un dernier exemple d'exclusion observé pendant l'étude à l'école de Breganzona est le cas d'une élève ayant des difficultés à parler (bégaiement) et qui pour ce motif est quelquefois sujette à des railleries.

Aussi les réponses concernant en particulier la citoyenneté et la nationalité m'ont étonné, car bien que la majorité des élèves n'ait pas répondu à la question « peux-tu m'expliquer la différence entre citoyenneté et

nationalité ? », certaines réponses sont très intéressantes. C'est à ce niveau que notre analyse tente de dégager la construction des notions de citoyenneté et de nationalité où les différents élèves construisent une idée personnelle de ces concepts.

Par exemple, une fille a répondu que « la citoyenneté consiste à vivre dans une ville tandis que la nationalité est de dire j'habite à Lugano mais je suis de nationalité française ».

Dans deux autres questionnaires, j'ai trouvé une réponse proche de la définition donnée par cette dernière, « la nationalité c'est où tu es né, tandis que la citoyenneté c'est où tu vis ». Un dernier exemple intéressant donné par une autre fille: « la citoyenneté on peut l'avoir même si on n'est pas suisse, par contre la nationalité c'est quand on naît en Suisse ». A la question : « Quels sentiments éprouves-tu à l'égard de la nationalité ? », une réponse a été : « sincèrement je n'éprouve pas de sentiments, je vis bien où je me trouve comme je pourrais bien vivre ailleurs ». Deux élèves ont répondu qu'ils n'avaient aucun sentiment, une fille d'origine serbe a répondu qu'elle avait de la honte et de la haine en même temps.

Avec ce qui précède, nous nous posons donc la question de savoir si les élèves ont moins d'intérêt à l'égard de la partie dédiée à l'enseignement du civisme. Cette partie semble théorique et abstraite. En effet, la majorité des élèves a eu des difficultés à répondre aux questions telles que : « Qu'est-ce que la citoyenneté ? Qu'est-ce que la nationalité ? Quelle est la différence entre ces deux notions ? »

En revanche, dans le déroulement des après-midi à module différencié les élèves manifestent un intérêt majeur à l'égard de l'éducation à la citoyenneté. Cet intérêt est dû probablement au fait que ces activités amènent l'élève à se confronter plus avec les autres et à observer d'une façon plus active la vie sociale qui les entoure.

Cet aspect nous semble corroboré par certaines réponses données au questionnaire : « l'aspect esthétique est-il important pour toi? Est-ce que tu attaches de l'importance à l'âge ? Et au sexe ? »

Ces questions renvoient tout de suite au monde pratique et à une certaine réalité sociale. Les élèves arrivent facilement à comprendre ce type de questions et par conséquent ils ont un intérêt plus grand.

Or avec des questions plus théoriques et conceptuelles sur la citoyenneté ou sur la nationalité, les élèves ont plus de difficultés à donner des réponses car ils n'arrivent pas à bien définir ces concepts. Il est intéressant de voir comment l'élève cherche à amener ce qui est inconnu à un domaine qui lui convient. C'est aussi pour ce motif que les après-midi à module différencié se sont révélés être un succès car ils intègrent des

concepts qui ne sont pas tellement compris des élèves à des activités qu'ils apprécient mieux.

Conclusion

L'école de Breganzona a subdivisé l'enseignement de la citoyenneté en deux parties : d'une part, l'enseignement du civisme, de l'autre côté, l'éducation à la citoyenneté. L'enseignement du civisme s'effectue à l'école pendant la leçon d'histoire. D'autre part, l'éducation à la citoyenneté se déroule à travers les après-midi à module différencié. Cette partie est pratiquée en dehors de l'école et cherche à mettre les élèves plus en contact avec la vie réel et le mécanisme de notre société.

Cette « séparation » choisi par l'école de Breganzona nous renvoie à la première partie de ce travail.

Schnapper nous donne deux concepts à l'égard de la citoyenneté que nous pouvons comparer à la méthode d'enseignement choisie par l'école de Breganzona. Tout d'abord, la « citoyenneté civique » est une partie très théorique qui comprend la dimension politique, noyau dur de la citoyenneté. Dans ce cas, le citoyen est vu comme un membre d'une communauté politique. Or la citoyenneté est directement liée à la nationalité, car appartenir à une collectivité politique, c'est d'abord appartenir à un Etat et lui faire allégeance.

Le deuxième concept nommé par Schnapper sous le terme « citoyenneté ethnique » abandonne le champ théorique et abstrait de la conception normative de la citoyenneté de Neveu pour s'approcher d'un domaine beaucoup plus empirique et réel de la citoyenneté. C'est en fait à travers les après-midi « empiriques » que ce côté est appréhendé. L'importance est mise sur le caractère multiculturel de notre société. Pour revenir à la question de la place publique que l'école constitue, nous faisons remarquer que le multiculturalisme de la société semble considéré comme un apport au vécu des élèves, une caractéristique avec laquelle l'école et les élèves peuvent et doivent composer. Cette orientation de l'école de Breganzona semble se baser sur l'idée qu'en comprenant les différences culturelles qu'un traitement équitable dans la sphère publique (dans ce cas l'école) peut mieux être garanti.

Autrement dit, il s'agit de faire un travail de liaison entre deux domaines : celui neutre, universel et « égal pour tout le monde » (partie théorique et conceptuelle de la citoyenneté) et celui plus spécifique (après-midi à module différencié). L'école en adoptant ce système cherche justement à valoriser aussi toutes les particularités propres à un étudiant. Ce processus essaie donc de prendre en considération les aspects multiculturels qui forment une classe scolaire aujourd'hui et pas seulement les aspects universels acceptés et partagés par tout le monde.

Ce type de discours se retrouve d'ailleurs dans la citoyenneté ethnique de Schnapper, dans la citoyenneté substantive de Marshall et dans le discours de la sphère privée entamé par Neveu.

On peut donc comprendre la difficulté de l'école : d'une part il faut garantir une certaine neutralité et universalité, et de l'autre côté apparaît un processus de promotion à l'égard de la diversité culturelle et des caractéristiques spécifiques d'une personne qui prend toujours plus d'importance.

Nous pouvons encore faire une dernière remarque concernant les préférences et les exclusions faites parmi les élèves à l'égard des autres. Est-ce que pour eux la notion de citoyenneté est un paramètre important afin de choisir leurs propres amitiés ? Les différentes amitiés sont basées sur des faits concrets. Un élève cherchera à comprendre l'autre en se basant sur la vie de tous les jours. Autrement dit, si la citoyenneté est prise en compte, c'est dans la partie la plus proche de la réalité sociale. C'est dans cette optique que les après-midi à module différencié peuvent se démontrer très utiles. Lors de ces après-midi, les élèves ont l'occasion de se connaître encore mieux, de partager ensemble des passions, de faire des comparaisons avec le monde extérieur à l'école et finalement de se faire une idée plus véridique de l'autre. Nous pouvons reprendre la distinction de la citoyenneté formelle et substantive de Marshall pour chercher à comprendre les choix des élèves. En effet, les amitiés dans le contexte scolaire ne se constituent pas en fonction de la citoyenneté dite « formelle » (nationalité), mais plutôt en fonction de certains styles de vie (musique, sport, intérêts communs,..), de l'âge, du sexe (les garçons pendant la pause ont tendance à rester entre eux, idem pour les filles). En d'autres termes la formation des amitiés – s'il nous est permis d'utiliser ce terme dans ce cas – se rapproche plutôt de ce que Marshall appelle citoyenneté substantive.

Les lieux d'apprentissage de la citoyenneté à Genève

Florinda Barca, Charlotte Schneeberger, Zubaidah Bourquin

Notre exploration de l'éducation citoyenne a été menée dans le canton de Genève en trois lieux différents et s'est déroulée entre mars et mai 2003. La première observation a été menée au sein de l'OSEO (Œuvre suisse d'Entraide Ouvrière) qui offre à travers un ensemble de cours (informatique, français, calcul, recherche d'emploi, citoyenneté, etc.) un cadre d'intégration professionnelle à des chômeurs non francophones. La seconde a été faite dans une structure d'accueil pour le personnel travaillant au sein des organisations internationales basées à Genève (ONU, HCR, ONG, etc.), et la troisième dans une classe de 9^e année du Cycle d'Orientation du Vuillonex. A l'OSEO, le cours sur la citoyenneté s'inscrit dans le programme « *Parcours, programme d'insertion sociale et professionnelle destiné au public non francophone* ». Il vise notamment à familiariser les participants avec les démarches administratives courantes qui pourraient s'avérer utiles à leur intégration. Le cours sur la citoyenneté du Cycle genevois se nomme « *Education citoyenne* » et l'enseignante, que nous avons rencontrée, mène le débat en s'aidant de la brochure « *Pratiques citoyennes* ». *Geneva Welcome Center*, structure d'accueil de la communauté internationale nouvellement arrivée, ne ménage aucune place particulière à l'éducation citoyenne mais, tout comme l'OSEO, vise l'intégration des personnes de nationalité étrangères.

Au départ, notre travail de recherche se voulait dirigé vers l'éducation citoyenne dans les écoles, mais la question citoyenne étant aujourd'hui un enjeu important dans l'intégration des étrangers, nous voulions savoir ce qui se faisait ailleurs sur le canton de Genève. Après quelques coups de téléphone, nous apprenions que seul l'OSEO enseignait la citoyenneté, ceci depuis récemment, et à une catégorie de personnes bien précise, des chômeurs peu qualifiés et non francophones. Cette coïncidence entre chômage et citoyenneté ne pouvait nous sembler anodine ; l'éducation citoyenne, hormis à l'école, semblait propice à des personnes plutôt défavorisées, qui plus est de nationalité étrangère ! Charlotte Schneeberger qui avait des contacts avec des collaborateurs de *Geneva Welcome Center*, trouva intéressant de voir quels étaient les enjeux de cette structure pour personnes de nationalité étrangères non francophones, qualifiés et non-chômeurs. Notre travail s'est ainsi construit sur trois terrains hétérogènes qui allaient nous donner du fil à retordre pour une définition commune de la citoyenneté, mais qui en feraient apparaître les enjeux contrastés selon les champs sociaux considérés.

Des pratiques citoyennes dans le nouveau manuel scolaire : traits et caractéristiques

Le manuel scolaire *Pratiques Citoyennes* a formé au cours de notre travail une véritable passerelle entre des concepts théoriques sur la citoyenneté empruntés à différentes disciplines (sociologie, anthropologie, histoire de la philosophie) et les cours de citoyenneté dispensés à l'OSEO et au Cycle d'Orientation. L'analyse sommaire de cette brochure et de son histoire nous fournira une toile de fond idéologique sur laquelle dessiner les différents contours de notre terrain.

L'ouvrage *Pratiques Citoyennes* a été publié en 1999 à la demande du Département de l'Instruction Publique. Il est né du travail de quatre enseignants politiquement à gauche, désireux de rendre à la citoyenneté « sa part de noblesse ». Ce livre est né du souci d'intégrer, au sens d'inclure, tous les élèves, y compris ceux, qui de par leur origine étrangère auraient pu se sentir exclus des problématiques touchant la citoyenneté politique. « Dans les précédents manuels[...], devenir citoyen ou citoyenne signifiait exclusivement acquérir des droits civiques ou politiques. Ces droits étant aujourd'hui réservés, à Genève, aux Genevois et Confédérés ayant atteint l'âge de 18 ans, environ la moitié des élèves n'étaient pas concernés par une éducation civique qui les préparait essentiellement à assumer leurs devoirs politiques, c'est-à-dire à voter et à élire leurs représentants. » (*Pratiques citoyennes*, 2001, p. 17). *Pratiques citoyennes* lance donc le défi d'intéresser à la citoyenneté une classe d'âge « immature » (Torres, 1998) car sans aucun statut civique, et à des élèves représentatifs d'une société multiculturelle.

Pour M. Tschudi, enseignant et co-auteur de *Pratiques citoyennes*, la citoyenneté apparaissait autrefois aux professeurs comme une abstraction rebutante à enseigner. « Ce memento [manuel scolaire en vigueur de 1980 à 1998] avait le seul avantage de donner aux ambassades et aux pays étrangers une image structurée du système politique suisse et genevois ». Selon M. Tschudi, « le rôle de l'enseignement n'est pas de rendre une image compréhensible du système suisse mais de se mettre au service des élèves et de la pédagogie ». Une formule anecdotique accompagnant un dessin de deux élèves qui rentrent de l'école rend compte de la rupture revendiquée par la nouvelle idéologie citoyenne : « Mon prof m'apprend ce qu'est un citoyen ; Moi, mon prof, il m'apprend à être citoyen ». Dans ce contexte, *Pratiques Citoyennes* s'offre aux élèves et aux enseignant(e)s davantage comme un mode d'emploi à la pratique citoyenne et contribue à l'élaboration d'un véritable « espace public » (Fraser, 1995) ; il sert de tremplin à la réflexion et offre les concepts nécessaires à la réalisation de certains projets.

Selon Catherine Neveu (1997), la citoyenneté est un concept se trouvant à la jonction du holisme et de l'individualisme. L'éducation des *Pratiques*

Citoyennes renverse la tendance holiste caractéristique de l'instruction civique et se propose de partir des droits de la personne, notamment des droits de l'enfant. Neveu écrit « [...] si la citoyenneté est individualisme, elle ne peut fonctionner de manière satisfaisante, notamment en ce qui concerne les progrès de l'intérêt collectif des citoyens, dans une conception basée sur l'individualisme pur » (Neveu, 1997, p. 73). L'accent porté sur les droits individuels doit donc permettre aux élèves de prendre conscience que les devoirs envers la communauté sont une condition nécessaire à la réalisation de leurs « aspirations ».

La « mise en scène » citoyenne

En lien avec la montée de l'économie capitaliste, Marshall (1992) retrace trois étapes dans le développement historique de la citoyenneté : citoyenneté civile à partir du 18^e siècle, puis politique au 19^e et enfin sociale au 20^e siècle. Le siècle dernier a vu l'acquisition des droits sociaux par la classe ouvrière et la revendication de l'abolition des classes sociales. L'Etat garant du minimum vital, de certains biens essentiels et de services sociaux, amenait à une égalité économique entre individus sans toutefois abolir la hiérarchie symbolique des classes entre elles. Par ailleurs, Marshall distingue la *citoyenneté formelle* de la *citoyenneté substantive* ; la première est l'attribution d'un statut juridique, découlant de l'appartenance à une nation, et autorise la seconde, la *citoyenneté substantive*, qui implique un engagement et une pratique. Citoyenneté civile, politique ou sociale, citoyenneté formelle ou encore substantive, autant de facettes de la citoyenneté avec lesquelles tout acteur social joue pour construire son identité citoyenne, comme vont en témoigner nos différents terrains.

Le cours « éducation citoyenne » de la classe de 9^e année que nous avons suivie sur un mois au Cycle d'Orientation du Vuillonex a sollicité la participation des élèves, en se basant principalement sur les droits politiques qui fondent l'appartenance à la nation. L'enseignante choisit un sujet d'actualité, en l'occurrence les votations municipales, et procéda à une simulation : les élèves répartis en groupes de travail selon leur commune, durent choisir un conseiller communal à l'aide de matériel électoral et d'un questionnaire. L'exercice s'est conclu par une présentation orale au cours de laquelle chaque point de vue fut défendu. Les élèves ont ainsi simulé le geste symbolique d'affirmation identitaire à la commune de résidence, d'adhésion aux institutions et d'appartenance à la communauté politique. Dans cet exercice de simulation, l'élève est citoyen virtuel en tant que « membre reconnu et potentiellement actif d'une communauté politique, définie par un territoire et connaissant un degré minimum de partage du pouvoir entre tous ses membres » (Duchesne, 1994, cité dans Neveu, 1997, p. 77).

L'enseignante du Cycle d'Orientation semble avoir intégré le changement pédagogique engagé dans *Pratiques citoyennes* ; l'exercice réussit à réconcilier la dimension comportementale à la dimension cognitive de l'enseignement à la citoyenneté¹. Il ne s'agit alors plus seulement de comprendre comment s'organise une votation mais de se mettre en situation et de faire ses propres choix. Vu la nature strictement politique de cet exercice, la citoyenneté ne peut être considérée comme *substantive* que dans la mesure où les élèves bénéficieront un jour de la citoyenneté formelle.

Le cours de l'OSEO présente la citoyenneté à une majorité de personnes exclues du droit de vote en raison de leur nationalité étrangère. Il fournit aux participant-e-s des informations utiles dans la recherche d'un emploi (faire un CV, obtenir une équivalence de diplôme, visiter l'office de l'orientation professionnelle, etc.) et comporte aussi une présentation rapide et schématique du système politique suisse. L'objectif du cours est de former les participants à une pratique citoyenne, et non de transmettre des « valeurs civiques suisses ». En identifiant la citoyenneté à des sphères « non-politiques » tout en mettant l'accent sur les droits sociaux et civils- fonctionnement du commerce équitable et du recyclage des ordures ménagères, utilisation d'« espaces publics » tels que les bibliothèques, maisons de quartier ou centres d'orientation professionnelle - l'enseignante de l'OSEO a pu défendre une définition substantive de la citoyenneté. En même temps, elle nous a fait savoir qu'elle profiterait de notre présence pour accorder davantage de temps aux leçons portant sur les institutions politiques et l'histoire de la Suisse. Notre présence a ainsi révélé combien la sphère politique reste malgré tout centrale dans la représentation de la citoyenneté.

Le terrain de *Geneva Welcome Center* se base essentiellement sur l'interview du Directeur-adjoint et d'autres collaborateurs du centre. Prolongement de la délégation suisse auprès de l'ONU et subventionné en partie par la Confédération, la Ville de Genève et des fondations privées, le centre met ses collaborateurs à disposition des *Internationaux* pour une aide juridique et des services pratiques tels que trouver un logement, suivre des cours de langue ou inscrire les enfants dans les crèches et les écoles. Mais le centre *Geneva Welcome*, selon le Directeur-adjoint, est aussi une rencontre « informelle entre Genevois et *Internationaux* » qui s'organise comme une sorte d'une petite fête apéritive, une fois par mois. Si le but avoué est de permettre une rencontre entre Genevois et *Internationaux*, dans les faits, ces petites réunions amicales attirent peu de Genevois « pure souche » et, hormis les collaborateurs genevois du centre, ne rassemblent que des *Internationaux*.

¹ Lire à ce sujet le chapitre « Constitution d'un savoir théorique et pratique sur la citoyenneté » de l'article de Anita Cuenat et Liliane Meyer.

En ce qui concerne les cours d'éducation citoyenne, le centre de *Geneva Welcome* n'en dispense pas. Lorsque, lors de notre entretien, nous avons abordé la question de la citoyenneté, le directeur-adjoint du centre nous a tendu différents papiers témoignant de la richesse économique engendrée par ces milliers de fonctionnaires qui composent la *Genève Internationale*. Leur statut économique favorable au canton de Genève expliquerait-il que leur citoyenneté, contrairement à celle des élèves du Cycle d'Orientation ou de l'OSEO ne nécessite aucun apprentissage particulier? Le directeur-adjoint insista néanmoins sur l'importance d'informer les *Internationaux* sur quelques règles locales, comme par exemple le respect des règles de circulation routière. La notion de citoyenneté est ainsi réduite à celle de civilité et la non-participation des *Internationaux* à la vie locale ne pose aucun problème tant qu'ils ne perturbent pas l'ordre social. Pourtant, jamais le Directeur n'aura dit que les *Internationaux* ne sont pas citoyens... disons plutôt que l'articulation du mot ci-toy-en-ne-té chargée de son passé « révolutionnaire » sonnait faux dans les lieux d'accueil du *Geneva Welcome Center*.

La citoyenneté comme vecteur d'intégration

A l'OSEO, l'enseignement de la citoyenneté est destiné à un public « non francophone », cependant, dans la classe que nous avons côtoyée, trois participants sur dix étaient originaires d'Afrique francophone. Nous pensons que ce critère dissimule une différence autre que linguistique. Nous proposons donc de considérer l'appellation « non francophone » attribuée à ce public comme relevant d'une différence d'ordre culturel. En effet, tout au long des cours, seules les différentes origines des participants sont apparues comme une catégorie identitaire pertinente ; par exemple, lors d'un tour de table pour illustrer la différence entre démocratie et dictature, chaque participant-e devait témoigner du fonctionnement des élections dans son propre pays. Cela relève en même temps de la tendance actuelle d'expliquer la précarité socioprofessionnelle par la différence culturelle (Ehret, 2002).

Les objectifs de ce cours s'inscrivent clairement dans un paradoxe : offrir un enseignement de citoyenneté « inclusive » - élargie aux non-nationaux - à un public dont les droits citoyens sont restreints par une politique « exclusive » de la migration (Bolzmman, 2001)². Pour remédier à ce paradoxe, l'enseignante de l'OSEO met principalement l'accent sur la citoyenneté civile (liberté de pensée, d'information, de communication...) et la citoyenneté sociale (droits économiques et sociaux) au détriment de la citoyenneté politique.

Bien que la citoyenneté politique soit plus exclusive qu'une citoyenneté civile et sociale, la brochure *Pratiques citoyennes* joue sur ces trois volets

² A ce propos, voir le texte de Fabien Mock.

de la citoyenneté. Le corps enseignant du Cycle d'Orientation a ainsi la possibilité de choisir le type de citoyenneté selon la composition de son auditoire. A ce titre, le cours de citoyenneté auquel nous avons assisté au Cycle du Vuillonex, dont la quasi-totalité des élèves étaient suisses, s'inscrivait dans une problématique politique, tandis que les exemples tirés de l'expérience de M. Tschudi, qui a enseigné plusieurs années dans un Cycle d'Orientation à Meyrin, dont la population est plus hétérogène, semblait privilégier la citoyenneté civile et sociale : une pétition avait été organisée afin d'obtenir la création d'un *skate parc*.

L'enseignement de la citoyenneté proposé à un public cible tels que des adultes « non francophones » ou des mineurs adolescents contraste donc avec l'absence des pleins droits attribués à ces deux catégories de personnes. Ne suffirait-il pas que ses personnes « immatures » (Torres, 1998) obtiennent les pleins droits citoyens (civils, sociaux et politiques) pour accéder à la « maturité » citoyenne? Parce qu'elle n'est ni naturelle ni accordée entièrement à ses deux catégories de personnes, la citoyenneté devient un enjeu identitaire pour chacun des groupes sociaux concernés.

Qu'en est-il de l'intégration des personnes de nationalité étrangères venues taper à la porte du centre *Geneva Welcome*? Remarquons d'emblée l'idée véhiculée par le nom de l'organisme. On ne parle pas d'intégration mais d'accueil. Le ton est favorable à cette catégorie d'étrangers au statut bien particulier : ils sont les bienvenus et le centre d'accueil a pour principale mission de faciliter toute démarche administrative.

Au centre d'accueil, rien n'est fait pour favoriser la capacité d'autonomie des Internationaux. L'infrastructure déployée consiste à leur éviter ce qui est précisément exigé et enseigné aux participants de l'OSEO. L'appartenance à une citoyenneté planétaire qui résonne notamment à travers les droits humains et différents traités internationaux, les dispenserait-elle d'une citoyenneté dans le pays où ils résident ? Bien qu'habitant à Genève, ou plutôt dans la « Genève internationale », le fonctionnaire International est considéré comme étant « en transit », au bénéfice de statuts particuliers. Ce deuxième point constitue à nos yeux la véritable raison de la politique d'accueil qui lui est réservée. Les « travailleurs internationaux », contrairement aux immigrés ordinaires, ne viennent pas en Suisse pour chercher du travail, mais parce leur travail l'exige (ou qu'ils ont exigé du travail !). Selon les personnes travaillant au centre, l'essentiel des tâches consiste à trouver un logement ou une école adéquate pour les enfants. Par ailleurs, la *Genève Internationale* et ses trente milliers d'individus constituent une véritable micro-société. Selon les propos du directeur-adjoint, les *Internationaux* sont la plupart du temps davantage intégrés à la micro-société de la *Genève internationale* qu'à la société genevoise locale.

Leur intégration, contrairement à celle des élèves du Cycle d'Orientation ou de l'OSEO ne résulte pas pour nous d'un processus mais d'un statut économique favorable au canton de Genève. Leur reconnaissance auprès des autorités cantonales, fédérales et internationales est en grande partie acquise ; il ne s'agit donc pas de la défendre à travers une idéologie de la citoyenneté.

L'arme idéologique

Valeur consacrée, la citoyenneté se dresse comme axiome dans grands nombres de discours sur l'intégration, sur la vie participative, bref sur le rapport de l'individu à sa communauté. Flexible et multiforme, la citoyenneté semblait tout embrasser sans jamais prétendre à une définition absolue d'elle-même. Nous avons ainsi renoncé à trouver une définition unique de la citoyenneté et l'avons acceptée comme telle, changeante au gré des contextes. Il ne s'agissait plus, dès lors, de répondre à la question : « Qu'est-ce que la citoyenneté ? », mais plutôt : « A quelle stratégie du champ social considéré, le discours sur la citoyenneté répond-il ? ».

La citoyenneté est apparue au Cycle d'Orientation aussi bien qu'à l'OSEO comme une idée puissante puisqu'en même temps qu'elle reconnaît la dignité des projets individuels, elle réaffirme le contexte social dans lequel les individus agissent. L'OSEO enseigne la citoyenneté, alors qu'il s'agit pour ces chômeurs de réintégrer la vie professionnelle au plus vite. N'est-ce pas sous-entendre que l'idéologie citoyenne redonnera à ces personnes la confiance en eux-mêmes ainsi qu'en la communauté dans laquelle ils se voient forcés d'intégrer une activité économique ? A *Geneva Welcome*, en revanche, la citoyenneté a pris la figure respectable de la civilité, gardienne des bonnes mœurs sociales suisses. A ces pôles extrêmes de l'intégration, la citoyenneté est amenée à jouer des rôles différents. Comme l'a indiqué Faulks (2000), la citoyenneté dans l'histoire est liée aux luttes sociales (abolition de l'esclavage, mouvement des femmes, minorités sexuelles, luttes de classes, etc.). La citoyenneté, soutenue par une idéologie égalitaire, sert donc d'arme conceptuelle, de bagage théorique permettant l'incorporation des individus au sein de la société. Pourtant, même là où aucune lutte sociale ne pointe à l'horizon, où l'intégration économique et sociale des acteurs sociaux semble assurée, son existence n'a jamais été remise en question au cours de nos différents entretiens. L'idéologie de la citoyenneté, bien qu'au contenu variable, promet l'égalité de principe entre individus et reste ainsi une valeur fondatrice de nos sociétés démocratiques.

Enquête dans le centre d'enregistrement des requérants d'asile de Vallorbe (Vaud)

Fabien Mock

La problématique initiale de ce travail était le rapport entre la citoyenneté suisse et les personnes de nationalité étrangère. Le concept qui permet de lier ces deux champs est l'intégration. J'ai donc effectué une première visite au Bureau du délégué aux étrangers (BDE) à Neuchâtel, où, dans le cadre d'ateliers d'intégration et de français, on y enseigne « Connaissance de la vie civique, de l'administration et des lois suisses ». Ce cours gratuit est destiné à toute personne ayant des connaissances de base en français. Les personnes rencontrées (des requérants) m'ont fait part de leur accueil parfois éprouvant et traumatisant dans les centres d'enregistrements de requérants d'asile (CERA). En entendant ces témoignages émouvants je me suis rendu compte du paradoxe dans lequel se trouvent les requérants. D'un côté le BDE met tout en œuvre pour faciliter leur intégration en offrant des cours sur la vie civique en Suisse et de l'autre, plus en amont dans les CERA, un dispositif important est mis en œuvre pour « séparer » les requérants d'asile des Suisses. Cette scission m'a vivement interpellé. Avec l'accord préalable de l'Office fédéral des réfugiés (ODR), je me suis donc rendu dans le CERA de Vallorbe, ainsi qu'à l'association auprès des requérants d'asile Vallorbe œcuménique et humanitaire (ARAVOH), afin d'observer ce qui s'y déroulait dès l'arrivée des requérants en Suisse. Dans ce texte, je propose une réflexion sur la citoyenneté à partir d'une situation limite de confrontation entre le personnel institutionnel suisse et des requérants d'asile. Que signifie la citoyenneté pour les uns et les autres dans ce lieu? De quels aspects de la citoyenneté s'agit-il ?

Pour sortir de la situation binaire entre le personnel suisse et les requérants, il est nécessaire de considérer également la citoyenneté des requérants dans leur pays d'origine. En partant d'une définition de la citoyenneté à quatre dimensions, soit politique, civique, sociale et culturelle, il s'agit de considérer quelles dimensions sont présentes dans les institutions d'accueil pour requérants d'asile, qui les représente et comment. Me mettant du côté des requérants pour mon enquête, je privilégie la dimension culturelle de leur citoyenneté de départ, y compris ses aspects identitaires au niveau psychologique et social. Ce n'est qu'en fin de parcours de mon enquête que je reviens sur les autres dimensions de la citoyenneté jouant un rôle dans ce cadre précis.

Éléments de compréhension sur la procédure d'entrée que doit suivre le requérant d'asile à son arrivée en Suisse

Rappelons brièvement la procédure que les requérants d'asile sont obligés de suivre. Avant qu'un requérant d'asile ne soit accepté ou refusé comme réfugié, ce qui peut prendre quelques mois ou plusieurs années, et avant de pouvoir peut-être recevoir un permis B ou C, il doit passer par un centre d'enregistrement pour y déposer sa demande d'asile. La procédure du contrôle de l'identité, des motivations personnelles exposées, etc., dure de 5 à 10 jours. Pendant cette période le requérant est hébergé au centre d'enregistrement. Dans le cas d'une entrée en matière, la personne reçoit un permis N et est transférée dans un canton. Durant la période qui suit la demande, celle-ci est examinée et aboutit à une décision concernant l'asile ou le renvoi. Si la demande d'asile est rejetée, le requérant peut effectuer un recours contre la décision de l'ODR. Si la demande est finalement acceptée la personne reçoit un permis B statuaire. Dans le cas contraire, elle est renvoyée.

Présentation du CERA et de son fonctionnement

Le CERA est situé sur les hauts de Vallorbe, à l'écart de la ville. Le lieu est extrêmement protégé, il est entouré de barrières et de barbelés. Des caméras et des miroirs permettent d'avoir un contrôle sur tout le pourtour extérieur et intérieur du centre. Selon les dires du responsable du centre, ce dispositif de haute sécurité est mis en place afin de « protéger » les demandeurs d'asile. Dans le centre, tout est fait pour que les gens puissent se déplacer « librement » dans les différentes parties du bâtiment. Dans ce que j'ai pu observer, en revanche, il en est autrement : un grand nombre de pièces sont fermées à clefs et au final il ne reste que très peu d'endroits accessibles. La cafétéria, par exemple, est ouverte uniquement aux heures des repas. Le règlement interne du centre est extrêmement strict : toute activité quotidienne (se lever, manger, nettoyer les locaux, se doucher, dormir, etc.) est consciencieusement ponctuée par des horaires précis auxquels chacun doit se conformer. Chacun doit être disponible à tout moment pour répondre à des questions administratives (entretiens, vérification d'identité etc.) ou se soumettre à des contrôles sanitaires, ceci sous une pression constante de la part du personnel du centre sur les requérants d'asile, entraînant parfois une proximité difficile à vivre.

Lorsque les requérants veulent sortir de l'enceinte du centre, ils doivent demander l'ouverture des portes à un gardien. Avant leur sortie au village, ils reçoivent quelques brèves recommandations de « bonne conduite » en une seule langue, c'est-à-dire en français ; par « manque de temps et de traducteurs » me dit-on. A leur retour, ils doivent se conformer à des fouilles à l'entrée du centre (une petite loge est réservée à cet effet), et présenter les tickets justifiants les achats effectués ; « ces mesures ont

été prises afin de lutter contre les vols commis dans les magasins de la ville de Vallorbe et surtout pour calmer les esprits de ses habitants ».

Dans ce lieu où tout est pensé, dicté, réglé et numéroté, le requérant n'a pas le droit à l'erreur, sous peine de voir le refus de sa demande d'asile s'accélérer. Suite à toutes ces observations, je voulais savoir quel était l'impact de ce cadre sur l'identité de ces personnes.

D'un point de vue fonctionnel le CERA apparaît comme une institution totalitaire. Erving Goffman définit cette dernière comme « un lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées »(Goffman, 1968, p 41).

Quand un étranger demande l'asile, il doit fournir des preuves multiples sur les persécutions subies ainsi que d'autres détails très précis ; la personne n'est pas reconnue sur le plan personnel, mais sur un plan statutaire, celui de demandeur d'asile. Dans cette logique, la souffrance de la personne ne sera malheureusement reconnue qu'une fois le statut de réfugié octroyé. En attendant on lui attribue une étiquette, celle de requérant d'asile accompagné d'un permis N.

Son identité culturelle est ainsi fondue dans la masse de tous les autres demandeurs. De plus, comme j'ai pu l'entendre par le responsable du CERA, des stéréotypes culturels tels que: « Les Africains sont calmes, les gens de l'Est sont des provocateurs et n'aiment pas les Africains, etc. » apparaissent. L'utilisation de tels stéréotypes renforce l'identité groupale et engendre ainsi des comportements discriminatoires entre groupes sociaux. Malheureusement, au Centre, sur le plan identitaire, peu de stratégies sont mises en place afin de relever l'estime de soi, mise à mal dans la migration.

Goffman (1968, p. 64) parle de dégradation de l'image de soi dans les « institutions totalitaires »: « Après l'admission, l'image de lui-même que l'individu a l'habitude de présenter se trouve encore altérée. [...] Tout règlement, tout commandement, toute besogne obligeant l'individu à accomplir ces gestes ou à adopter ces postures sont de nature à le mortifier ». Dans cet espace « rigide » on ne laisse pas de place à la personne ; elle est en continu conditionnée et sous contrôle, de son entrée jusqu'à sa sortie. Un des objectifs d'un centre d'enregistrement pourrait être d'offrir un peu d'humanité dans ses murs, même si la plupart des personnes seront reconduites à la frontière.

Lors de ma visite, le responsable du centre ne laisse pratiquement aucune chance à mes interrogations ou à la possibilité de rencontrer un requérant. Tout est réglé, formaté, « aseptisé », « mortifié » pour reprendre les termes de Goffman. En tant qu'observateur, je ne peux que

constater ce que l'on veut bien me laisser voir: la « neutralisation ». Le premier pas vers une normalisation et une uniformisation a commencé.

Présentation de l'ARAVOH et de son fonctionnement

L'ARAVOH a été créé par des associations caritatives et humanitaires de la région, suite à la forte pression de la population locale qui ne voyait pas d'un bon œil « tous ces étrangers » errants dans leur ville. Ce lieu permet aux requérants d'avoir un espace autre que le CERA où ils sont accueillis convenablement (café, thé, biscuits,...) et peuvent bénéficier gratuitement de conseils juridiques.

C'est dans une toute petite cuisine où sont attablés une dizaine de requérants, que je suis accueilli par une bénévole. Loquace, celle-ci me parle du lieu et de son histoire. Très vite, elle me demande ce que je fais là. J'explique brièvement le sujet de mon travail, et je peux finalement poser mes questions aux requérants présents. Que pensez-vous du centre ? L'un d'eux prend la parole, et me confie que c'est épuisant de vivre tous les jours ensemble, de ne pas avoir d'espace privé, d'être sur ses gardes nuit et jour, d'être questionné, fouillé, traité parfois comme des gens qui ne savent rien et auxquels il faut tout apprendre. La bénévole, quant à elle, me fait part d'une expérience difficile vécue avec un requérant d'asile : après l'avoir accueilli chez elle et lui avoir tout donné, il lui a volé certains objets. Encore touchée par cet événement, elle m'affirme que certains Africains du Congo sont des voleurs (surtout ceux de la région dont vient le voleur, selon ses dires). Toutes les personnes présentes réagissent vivement en lui disant que l'on ne doit pas généraliser.

Cet exemple, montre à quel point l'appartenance à une culture est un élément utilisé comme facteur explicatif dès qu'il y a un problème (Ehret, 2002, p. 253-261). Beaucoup de personnes (et certains médias), cherchent à expliquer les problèmes sociaux par la culture des personnes. A ce propos, des études récentes démontrent que la plupart des problèmes sociaux rencontrés par les étrangers sont en lien avec les conditions d'admissions (Chaudet et al., 2000).

Je pose une question sur les valeurs suisses qu'on leur transmet et sur ce qu'ils en pensent. Ils me répondent qu'ils les acceptent et les comprennent. Ce qui les humilie, c'est le ton sur lequel les remarques ou les commentaires (par exemple sur les habitudes des Suisses) sont faits. Beaucoup d'entre eux sont d'accord sur ce point : « Quand ils (les employés du centre) nous disent de ne pas pisser à côté des toilettes ou de ranger et nettoyer une table, ils le disent sur un ton, comme si on était des ignorants, mal élevés, que l'on n'avait jamais été à l'école ». Cette intervention m'a surpris et révèle peut-être le manque de civisme du

personnel à l'égard des demandeurs (il serait d'ailleurs intéressant de savoir pourquoi).

Dans le processus de migration, l'image qu'une personne a d'elle-même (l'estime de soi), est souvent atteinte. Cette estime de soi est encore davantage mise à mal par les rapports que les requérants entretiennent avec les différents intervenants du pays d'accueil (Ogay, 2001, p. 211-237). Parmi les personnes que j'ai rencontrées beaucoup se sentaient blessées dans leur intégrité par ce contact asymétrique entre la culture d'accueil et la culture d'origine.

Difficultés sur le terrain

Dans ce terrain, j'ai eu de la peine, dans un premier temps, à prendre de la distance avec mes propres représentations sur l'accueil réservé aux requérants. Je me suis rendu compte que je n'avais pas beaucoup réfléchi sur les représentations que j'avais du requérant et de la thématique complexe que constitue l'immigration. Touché par ce que j'ai pu observer dans le centre d'enregistrement du CERA, je suis resté pendant une bonne partie de ma recherche dans le registre émotionnel, étape nécessaire mais non pas ultime dans un travail de terrain. Dans un premier temps, les préjugés négatifs que j'avais à l'égard du CERA se sont sans doute projetés sur la manière dont j'ai observé le Centre. Behdjat Yazdekhasti décrit très bien ce que j'ai ressenti, en expliquant la manière dont on considère l'autre en voulant le catégoriser, chosifier, classifier et qui nous empêche de percevoir la mobilité qui existe dans l'humain : « Ce qui « voile » parfois notre compréhension, qui génère souvent des préjugés est le fait qu'on transforme « l'autre » en « objet », [...] On le fige dans un état, on arrête le temps.[...] Nous ne sommes pas, nous devenons sans cesse. Notre identité n'est pas figée, cristallisée. En effet, n'avons-nous jamais fini de regarder l'autre et n'avons-nous pas toujours à découvrir des choses sur nous-mêmes ? » (Lutrand, Yazdekhasti, 2002, p. 20). Puis dans un second temps, avec le recul et surtout par les lectures, je suis sorti de cet état émotionnel. C'est par ce processus que j'ai réussi au final à décrire le champ et ainsi délimiter ma recherche.

La citoyenneté en question

Lieu de passage, ne changeant que très peu au contact des nombreuses personnes qui y sont passées, le CERA continue « d'ingérer » ces individus et de les « recracher » au sein ou en dehors des frontières suisses. Résultat : frustration et déception de certains requérants d'être considérés par les intervenants du CERA de Vallorbe comme des personnes incultes, ne sachant rien, et auxquels tout doit être enseigné, comme si le fait d'être un demandeur d'asile effaçait l'identité, l'existence de la personne.

Une piste de réflexion serait d'introduire, comme le pense Ogay (2001), « de la souplesse dans les relations entre la société d'accueil et la population migrante, afin de casser la perception rigide du « Nous-Eux » que l'on trouve tant du côté de la population d'accueil que des migrants et qui est source de discrimination et de non-communication ». Partant de cette idée, quelles sont les dimensions citoyennes présentes dans la procédure que subissent les requérants d'asile en Suisse telle je l'ai présentée ?

La neutralisation de toutes les dimensions citoyennes, politique, civique et culturelle, des requérants d'asile de la part du CERA est flagrante. Un minimum de droits sociaux est maintenu dans le sens que les requérants sont « nourris » et « logés ».

Les attitudes du personnel du CERA vis-à-vis des requérants amène à l'hypothèse que la seule reconnaissance statutaire en tant que « numéro » réduit les requérants d'asile dans leur citoyenneté culturelle d'origine au point que le personnel suisse a l'impression de devoir enseigner aux requérants même les comportements de socialisation les plus élémentaires.

L'initiative de l'ARAVOH témoigne d'une volonté de la part de citoyen-ne-s suisses d'activer leurs dimensions politique et civique dans le sens le plus large. Par la création de ce centre d'accueil complémentaire ils agissent – parfois maladroitement, mais ils agissent néanmoins – en leurs qualités de citoyens suisses répondant dans l'espace public à une situation légale en Suisse, représenté par le CERA, qu'ils jugent intenable. Ils offrent aux requérants, par l'ARAVOH, une possibilité minimale de retrouver leurs repères culturels comme base de reconstitution de leurs qualités de citoyens perdues.

Le cadre étatique suisse, avec les lois en vigueur, semble créer un besoin de ce genre d'initiative pour une certaine partie de la population suisse. Ce sont ces initiatives et ces actions de citoyenneté politique et civique qui permettent de soutenir, voire de renforcer, des espaces de discussion et d'entraide. Ces derniers me semblent incontournables car, d'une part, ils facilitent l'intégration des étrangers et d'autre part, ils offrent l'occasion de sortir d'une opposition rigide et mortifiante entre des notions de citoyenneté réduites à leur seul aspect d'appartenance nationale.

Bibliographie

ALLISSON, André et al.

1994. *Mémento d'éducation civique: la Confédération, le Canton, la Commune*. Neuchâtel: Département de l'instruction publique et des affaires culturelles, Enseignement secondaire.

1994. *Séminaire d'éducation civique*. Neuchâtel: Département de l'instruction publique et des affaires culturelles du canton de Neuchâtel, Enseignement secondaire.

AUDIGIER François

1993. *Education civique: enseigner la société, transmettre des valeurs: 57^e Séminaire du Conseil de l'Europe pour enseignants, Donaueschingen (Allemagne), 12-17 octobre 1992 / rapport* [réd. François AUDIGIER et Guy LAGELEE]. Strasbourg: Conseil de l'Europe Conseil de la coopération culturelle.

1999. *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: INRP.

2002. « Pourquoi en appeler à la citoyenneté ? ». *Educateur* 13, p. 6-8.

BOLZMAN Claudio

2001. « Quels droits citoyens ? Une typologie des modèles d'intégration des migrants aux sociétés de résidence », in Christiane PERREGAUX, Tania OGAY, Yvan LEANZA, Pierre DASEN, *Intégrations et migrations: regards pluridisciplinaires*, p. 159-183. Paris: L'Harmattan.

BOURDIEU Pierre

1998. *La domination masculine*. Paris: Seuil.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude

1970. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.

Bulletin du Service de l'Enseignement

1999. « Education générale et sociale, Objectif grandir: où en est-on ? ». *Info SEN* (en ligne) 5 (juin), p. 18-19.

www.jura.ch/educ/bulsen/doc_pdf/bulletin_03p.pdf

CHERKAOUI Mohamed

2001. « Modèles de démocratie et types d'école », in Raymond BOUDON, Nathalie BULLE, Mohamed CHERKAOUI (dir.), *Ecole et société: les paradoxes de la démocratie*, p. 17-37. Paris: PUF.

CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin)

2000. *Colloque 1998-1999, éducation aux citoyennetés: actes*. Neuchâtel: IRDP, CIIP.

2003. *Finalités et objectifs de l'Ecole publique: déclaration du 30 janvier 2003*. Neuchâtel: CIIP.

COULON Patrick de, HEIMBERG Charles, THION François, TSCHUDI Pierre-Alain

2001. *Pratiques citoyennes: cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, Département de l'instruction publique*. Genève: Editions La Joie de lire.

DELL'ACQUA Barbara

2000. Limites et ouvertures dans la construction de l'objet anthropologique: l' « altérité » en milieu scolaire. Lausanne: Université de Lausanne. Mémoire DEA en ethnologie et anthropologie.

DIEGUEZ Manuel de

1990. « Identité et structure du sujet ». *Encyclopedia Universalis (Les Enjeux, I - L'homme en question)* (Paris), p. 67-77.

DUCHESNE Sophie

1994. *Citoyenneté à la française: tensions entre particularisme et universalisme: analyse d'entretiens « non directifs »*. Paris: Institut d'études politiques. [Thèse de doctorat de Sciences politiques, sous la direction de J. Leca]

EHRET Rebekka

2002. « Le discours de l'intégration: de quelle culture parlons-nous ? ». *Ethnologie française* (Paris) 32(2), p. 253-261.

Enseignement secondaire I

1998. « Objectifs généraux de l'enseignement, instruction et éducation ». « Education civique ». Neuchâtel.

FAULKES Keith

2000. *Citizenship*. London: Routledge.

FRASER Nancy

1995. « Politics, culture, and the public sphere: toward a postmodern conception », in Linda NICHOLSON, Steven SEIDMAN (eds), *Social postmodernism: beyond identity politics*, p. 287-314. Cambridge: Cambridge University Press.

1999. « Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy », in Simon DURING (ed.), *The cultural studies reader*, p. 518-536. 2nd ed. London ; New York: Routledge.

LAPLACE Claude

1999. « La participation des élèves, les conseils d'enfants. 1. Je pratique le conseil dans ma classe ». - *Educateur* (Martigny) 13, p. 22-24.

2000. « La participation des élèves, les conseils d'enfants. 2. Quelques repères pour une pratique évolutive. ». - *Educateur* (Martigny) 2, p. 23-27.

LEANZA Yvan, OGAY Tania, PERREGAUX Christiane, DASEN Pierre

2001. « L'intégration en Suisse: un cas particulier ? », in Christiane PERREGAUX, Tania OGAY, Yvan LEANZA, Pierre DASEN, *Intégrations et migrations: regards pluridisciplinaires*, p. 17-41. Paris: L'Harmattan.

LUTRAND M-C., YAZDEKHASTI B.

2002. *Au-delà du voile: femmes musulmanes en Iran*. Paris: L'Harmattan.

MARSHALL Thomas Humphrey

1992. *Citizenship and social class*. Cambridge: Cambridge University Press. [1^e éd. 1950]

MEYER-BISCH Patrice (éd.)

1995. *La culture démocratique: un défi pour les écoles*. Paris: UNESCO.

MEYER-BISCH Patrice

2000. « Citoyenneté et systémique: à quelles conditions peut-on parler de citoyenneté dans une institution ? », in Roland REICHENBACH, Fritz OSER (dir.), *Zwischen Pathos und Ernüchterung: zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz = Entre pathos et désillusion: la situation de la formation politique en Suisse*, p. 102-114.- Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.

NEVEU Catherine

1997. « L'anthropologie de la citoyenneté », in Marc ABÉLÈS, Henri-Pierre JEUDY (dir.), *Anthropologie du politique*, p.69-90. Paris: Armand Colin.
1999. « L'anthropologue, le citoyen et l'habitant: le rapport au politique dans une ville du Nord ». *Ethnologie française* (Paris) 29(4), p.559-567.

OGAY Tania

2001. « Comprendre les enjeux identitaires de l'intégration des migrants: l'apport de la psychologie sociale et interculturelle », in Christiane PERREGAUX, Tania OGAY, Yvan LEANZA, Pierre DASEN, *Intégrations et migrations: regards pluridisciplinaires*, p. 211-237. Paris: L'Harmattan.

PERREGAUX Christiane, OGAY Tania, LEANZA Yvan, DASEN Pierre

2001. *Intégrations et migrations: regards pluridisciplinaires*. Paris: L'Harmattan.

REBETEZ Claude

2000. « Regards sur l'Education aux citoyennetés (EAC) ». *Bulletin du Service de l'enseignement, info SEN* (Delémont) (En ligne) 5 (mai), p. 14.
www.jura.ch/educ/bulsen/doc_pdf/bulletin_05p.pdf

REICHENBACH Roland, OSER Fritz (éd.)

1998. *Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz: Perspektiven aus der Deutschschweiz und der Westschweiz = L'apprentissage à la citoyenneté et l'éducation civique en Suisse: perspectives en Suisse alémanique et en Suisse romande*. Fribourg: Editions Universitaires.

RENAUT Alain

2001. « L'éducation des modernes », in Raymond BOUDON, Nathalie BULLE, Mohamed CHERKAOUI (dir.), *Ecole et société: les paradoxes de la démocratie*, p. 39-56. Paris: PUF.

SCHIFFAUER Werner

2002. « Einleitung: Nationalstaat, Schule und politische Sozialisation », in Werner SCHIFFAUER, Gerd BAUMANN, Riva KASTORYANO, Steven VERTOVEC (eds), *Staat-Schule-Ethnizität: Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern*, p. 1-19. Münster [etc.]: Waxmann.

SCHNAPPER Dominique

1990. « La troisième conception de la nation », in Pierre CENTLIVRES (dir.), *Devenir Suisse: adhésion et diversité culturelle des étrangers en Suisse*, p. 95-118. Genève: Georg Edition.
2001. « La Citoyenneté ». *Encyclopedia Universalis* (Paris), p.110–116.
2002. « Citizenship and national identity in Europe ». *Nations and nationalism* (Oxford) 8(1), p. 1-14.

SCHNAPPER Dominique, BACHELIER Christian

2000. *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Paris: Gallimard.

SWAIN Gladys, GAUCHET Marcel

1980. *La pratique de l'esprit humain: l'institution asilaire et la révolution démocratique.* Paris: Gallimard.

TORRES Carlos Alberto

1998. *Democracy, education, and multiculturalism: dilemmas of citizenship in a global world.* Lanham [etc.]: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

TSCHOUMY Jacques.-A.

1988. *Les droits de l'homme, une éducation civique et morale pour notre temps ?* - Neuchâtel: Institut romand de recherche et de documentation pédagogiques.

WALDIS Barbara

2002-2003. *Citoyenneté dans les sociétés postcoloniales.* Cours donné à l'Institut d'ethnologie, Neuchâtel.

WOODS Peter

1990. *L'ethnographie de l'école.* Paris: Armand Colin.

Sites Internet

magistrale.ti-edu.ch/sm/homepage.html

www.nonviolence-actualite.org/