

l'éducation en débats

analyse comparée

education in debate

comparative analysis

**Volume 14 Numéro 1 2024**

**Volume 14 Issue 1 2024**

**Numéro thématique**

**Thematic issue**

Regards pluriels sur l'interculturel en éducation :

Quelles perspectives pour penser une éducation à la citoyenneté ?

Plural approaches to interculturality in education:

What perspectives for thinking about citizenship education?

**Coordination : Marie Lucy & Alessandro Bergamaschi**



**L'éducation en débats : analyse comparée** est une revue internationale en ligne et en libre accès. Elle publie des travaux académiques en français et en anglais portant sur des problématiques contemporaines de l'éducation dans une perspective critique et comparative. La revue est coordonnée par *eduCoop* et hébergée par l'*Université de Genève* pour le compte du comité.

**Education in debate: comparative** analysis is an international, peer-reviewed open access online journal that publishes academic work in French and English on contemporary educational issues from a critical and comparative perspective. The journal is coordinated by *eduCoop* and hosted by the *University of Geneva* on behalf of the scientific board.

Numéro de série international/International Standard Serial No. : ISSN 1660-7147

Open Access Publications  
Creative Commons Licence 4.0



**L'éducation en débats : analyse comparée / Education in debate: comparative analysis**

[info@ed-journal.com](mailto:info@ed-journal.com)

[oap.unige.ch/journals/ed](http://oap.unige.ch/journals/ed)

## COMITÉ ÉDITORIAL / EDITORIAL TEAM

### Rédacteur/trice en chef / Editors in chief

Thibaut Lauwerier, eduCoop [thibaut.lauwerier@educoop.org](mailto:thibaut.lauwerier@educoop.org)

Rita Locatelli, Catholic University of the Sacred Heart, Milan [rita.locatelli@unicatt.it](mailto:rita.locatelli@unicatt.it)

### Membres du Comité scientifique / Scientific Board members

[Abdeljalil Akkari, Université de Genève](#)

Kwame Akyeampong, University of Sussex

[Nigel Bagnall, University of Sidney](#)

Stéphanie Bauer, Haute École Pédagogique Vaud

[Maren Elfert, King's College London](#)

Georges Felouzis, Université de Genève

[Consuelo Guardia, Université de Genève](#)

Jean-Claude Kalubi, Université de Sherbrooke

[Colleen Loomis, Wilfrid Laurier University](#)

André Mazawi, University of British Columbia

[Peri Mesquida, Université Catholique du Parana](#)

Aoi Nakayama, Osaka Kyoiku University

[Mylene Santiago, Université Fédérale de Juiz de Fora](#)

Sobhi Tawil, UNESCO

## SOMMAIRE / TABLE OF CONTENTS

**Éditorial. Regards pluriels sur l'interculturel en éducation : Quelles perspectives pour penser l'éducation à la citoyenneté ?**, [Marie Lucy & Alessandro Bergamaschi](#).....p. 1

**Socialisation citoyenne et représentations de l'altérité : apprendre à re-connaître les points de vue des élèves avant d' « éduquer à... »**, [Alessandro Bergamaschi](#) .....p. 8

**Co-construire une éducation à la citoyenneté en contexte interculturel**, [Marie Lucy](#) .....p. 29

**Comment penser l'éducation à la citoyenneté en République du Congo dans un contexte ethniquement segmenté ?**, [Jucael Gabin Ossoula Koutou](#).....p. 49

**Démarches d'éducation interculturelle et citoyenneté inclusive en République d'Irlande : avancées et limites dans les programmes, écoles et centres de formation**, [Karin Fischer](#).....p. 71

**L'apprentissage de la citoyenneté sociale : une dimension négligée à l'école ? Une comparaison France/Québec**, [Marie-Laure Harmand](#).....p. 85

**L'éducation à la citoyenneté : des conditions à la valorisation de l'interculturalité**, [Thibaut Lauwerier](#).....p. 103

**Le plurilinguisme : une opportunité pour développer les compétences professionnelles interculturelles des enseignant-es en France**, [Karima Gouaïch](#) .....p. 121

**Hors du social, de la culture et du monde, mais pas hors de soi ni de l'entre-soi : comment une relation pédagogique peut ne pas être citoyenne ?**, [Nicolas Sembel](#).....p. 140

### VARIA

**Coproduction de l'offre d'éducation préscolaire communautaire dans la commune d'Adjohoun au Bénin : analyse des dynamiques sociopolitiques**, [Séro Bagri](#), [Clarisse Tama Imorou](#), [Isaac Sambo & Zacharie Badjagou](#).....p. 155

# Éditorial. Regards pluriels sur l'interculturel en éducation : Quelles perspectives pour penser l'éducation à la citoyenneté ?

Marie Lucy, *Aix-Marseille Université*

Alessandro Bergamaschi, *Université de Lorraine*

DOI : [10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1610](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1610)

## 1. L'INTERCULTURALITÉ EN ÉDUCATION : RICHESSES ET PERSPECTIVES POUR L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

L'époque actuelle connaît une sensible reconfiguration de l'organisation sociale. Les notions de classe sociale et de système de production n'ont plus le monopole exclusif en tant que principes générateurs du social. La culture et l'ensemble des épiphénomènes qui y sont rattachés sont en train de se positionner comme des fondements de premier ordre des rapports sociaux (Bastenier, 2006). Mais ce sont également le pluralisme et la multidimensionnalité qui caractérisent la notion de culture et imposent le besoin de développer des modalités de communication permettant, d'une part, de fédérer la pluralité des identités, d'autre part, de déconstruire préjugés et pratiques pouvant alimenter des formes de stigmatisation, de mises à l'écart, de discriminations, qui entravent une cohabitation sereine.

Parmi les principales modalités pour concevoir la cohésion sociale dans des contextes hautement diversifiés, assimilationnisme et multiculturalisme ont montré leurs points de force et leurs faiblesses. Le premier valorise l'égalité et l'universalité en accordant à tous/tes – au moins en ligne de principe – les mêmes droits et devoirs. Le second mise sur la valorisation et la reconnaissance des diversités en tant que moyen pour penser l'intégration sociale. Cependant, si au premier égard ces principes peuvent susciter des réactions positives, ces deux philosophies visant à penser l'organisation sociale, se trouvent confrontées aux mêmes difficultés. La présence d'inégalités et d'injustices demeure une donnée structurelle, quelle que soit l'orientation suivie.

Si la diversification culturelle des sociétés est une évidence, alors la capacité à appréhender et à gérer notre rapport à l'altérité demeure une préoccupation majeure, au niveau national et international. Il n'est pas possible de proposer des réflexions et des pratiques qui ambitionnent d'apporter des solutions globales à des problèmes qui impliquent plusieurs registres à la fois d'ordre systémique et individuel. Aussi ce dossier se limite-t-il à partager des idées et des expériences qui se distinguent des deux cadres d'analyse précédents, et

qui interpellent le rôle de l'éducation en tant que contexte et moyen incontournable pour penser un « Nous » inévitablement pluriel. L'interculturel permet de penser l'articulation « école-société », autrement dit les missions de la première envers la seconde.

Nous misons sur l'interculturel en tant que manière de penser le statut de l'altérité au sein des systèmes d'enseignement, ainsi que pour inspirer des pratiques pédagogiques dont l'objectif est d'apporter des réponses à une pluralité d'enjeux socio-éducatifs et sociétaux. Le dénominateur commun à ces enjeux est double. D'une part, ce sont des questions qui composent, bon gré mal gré, avec la culture et la diversité culturelle. Cette dernière se présente comme une donnée désormais stable de nos sociétés. Cependant, elle continue malgré tout à générer des questionnements vifs en alimentant sans cesse des tensions « Nous-Eux/Elles » d'ordre culturel, politique et économique. D'autre part, dans le quotidien de la classe, elle génère facilement des sentiments multiples, pouvant mêler curiosité, embarras, appréhension, envie de parler, de se positionner et, au moins de la part des élèves, un besoin de réponses.

En restant à la marge dans les dispositifs de formation initiale et continue des professionnelles de l'éducation, ces questions peinent à être abordées sereinement au niveau professionnel et institutionnel, et génèrent des contextes d'enseignement parfois inconfortables et des situations socialement vives autour de valeurs ancrées dans le système éducatif en France telles que la laïcité et la citoyenneté. Ainsi, comme le soulignent Changkakoti et Akkari (2008) :

La diversité des cultures d'origine et des cultures familiales est peu prise en compte, et l'appropriation des rôles de parents d'élèves, ainsi que la mise en œuvre de la mission de l'école, se font dans un contexte d'asymétrie des relations, sur la base d'implicites souvent non partagés. (p. 420)

C'est le cas dans la société française « dont la philosophie politique axée sur le principe d'égalitarisme universel [la diversité] est source de débats et interroge le fonctionnement de nombre d'institutions, y compris du système éducatif. » (Bergamaschi, *et al*, 2021, p. 297). C'est justement au sein du système éducatif que la diversité suscite les questionnements et les débats, à notre sens, les plus complexes et les plus intéressants (Lorcerie, 2004 ; 2021).

Si aborder la différence culturelle de manière essentialiste risque de nourrir des stéréotypes et des préjugés, vecteurs de catégorisations, d'exclusions et de discriminations, nier la différence culturelle ou ignorer l'importance du rapport à l'altérité dans le champ de l'éducation est aussi un facteur d'inégalités scolaires et d'injustices sociales. L'un des objectifs de ce dossier est alors de proposer des clés de compréhension de l'interculturel qui permettent d'éclairer son statut au sein des pratiques pédagogiques lorsqu'elles sont confrontées aux enjeux de la diversité.

Dans un contexte d'internationalisation de la formation et de globalisation des politiques éducatives, l'interculturel est aussi un enjeu pour la recherche et la coopération au niveau local comme international. Il implique et traverse l'ensemble des missions de l'enseignement supérieur et nécessite un engagement des acteurs/trices de l'éducation et de la recherche. Les approches interculturelles, dans leur diversité disciplinaire, se présentent alors comme des outils de compréhension de la construction des processus d'exclusion. Elles constituent également une ressource pour la région académique d'Aix-Marseille, notamment concernant le développement et la réussite des projets collaboratifs impliquant et incluant l'ensemble des acteurs/trices de l'éducation (élèves, familles, enseignant-es, éducateurs/trices, chercheur-es) dans une perspective systémique.

Dans ce contexte, la formation des enseignant-es et des professionnel-les de l'éducation « doit donc être revue pour y introduire de façon obligatoire, dès la formation initiale, des modules interculturels comprenant un axe de communication avec les familles, mais aussi l'information des décideurs et des différents acteurs du monde scolaire » (Changkakoti, & Akkari, 2008, p. 435). La rencontre entre les approches interculturelles et la recherche collaborative met en évidence l'incontournable démarche de décentration des implicites culturels, mais également professionnels et disciplinaires.

L'objectif poursuivi au moyen de ce dossier est de montrer que l'interculturel ne peut être abordé selon des modèles descriptifs et prescriptifs, lesquels risquent de figer les appartenances culturelles, de les percevoir comme homogènes au sein d'un groupe (Abdallah-Preteille, 2008 ; Allaoui, 2010) et de pérenniser les ethnocentrismes. Il doit s'inscrire dans une dynamique de « négociations et de dialogues réflexifs et critiques » (Dervin & Jacobson, 2021, p. 20), et une perception de l'identité dans ses dimensions plurielles (Maalouf, 1998). Ce numéro propose une réflexion polyphonique et des orientations pluridisciplinaires pour une éducation à la diversité comme perspective de développement professionnel (Lucy & Gouaïch, 2024), pour penser le rôle de l'école dans la réalisation d'une de ses priorités, la socialisation citoyenne, ainsi que dans la (dé)construction des préjugés et des idées stéréotypées (Bergamaschi, *et al.*, 2019). La finalité est de s'inscrire dans la perspective d'une éducation plus inclusive et adossée à la recherche. Ces thématiques, que sont la formation des professionnel-les de l'éducation, le rapport à la citoyenneté, la construction d'une éducation inclusive et la lutte contre les discriminations, sont abordées dans une perspective pluridisciplinaire et ancrées dans l'expérience des recherches collaboratives menées par les différents intervenant-es. Les huit articles, s'ils apportent des regards pluriels sur l'interculturel, la notion de citoyenneté et les éducations à, se rejoignent autour de l'idée que l'interculturalité est une richesse (Radhouane & Akkari, 2022). Ils soulèvent aussi l'idée d'une interculturalité comme potentiel pédagogique pour favoriser une éducation plus inclusive permettant de lutter efficacement contre les processus de construction des stéréotypes et des préjugés.

## 2. PRÉSENTATION DES ARTICLES

### **2.1. Les représentations de la citoyenneté et les perspectives en matière « d'éducation à »**

La première partie regroupe trois articles portant sur les représentations de la citoyenneté chez les jeunes et les perspectives en matière d'éducation à la citoyenneté. Le premier article, « Socialisation citoyenne et représentations de l'altérité : apprendre à re-connaître les points de vue des élèves avant d' 'éduquer à...' » d'Alessandro Bergamaschi, présente les résultats du projet de recherche ANR<sup>1</sup> Affirmatif sur les représentations de la citoyenneté chez les lycéennes et les lycéens. Il s'appuie sur une enquête quantitative menée auprès d'un échantillon de 1 300 lycéen-nes en région PACA. Le cadre qui se dégage est multidimensionnel. Bien que les préjugés flagrants soient l'apanage d'une minorité de jeunes – parfois consistante – lorsqu'on mobilise des facteurs explicatifs, on reste surpris des effets qui découlent des prises de parole des enseignant-es et de l'adhésion des jeunes aux principes fondateurs du crédo républicain. De la même manière, si l'école ne semble pas vraiment un contexte de socialisation politique majeur pour les jeunes, leurs demandes en matière d'éducation à la diversité sont importantes.

Au moyen de l'article de Marie Lucy, « Co-construire une éducation à la citoyenneté en contexte interculturel », nous baignons dans une enquête ethnographique qui a pris corps de manière non prévue au sein des huit établissements ayant participé à l'enquête quantitative de l'ANR Affirmatif. Lors du recueil des données, plusieurs sérendipités se sont présentées en tant que pistes de réflexion incontournables et non prévisibles au départ. Cet article met en évidence d'une part les réactions contrastées des élèves envers un sujet ayant une forte implication émotionnelle, d'autre part la ressource que constitue la démarche d'enquête dans la progressivité de leur réflexivité. En partant des discours des acteurs et actrices, de leurs réactions et des interactions dans les classes au cours de l'enquête, il ouvre des pistes pour co-construire une éducation à la citoyenneté en contexte pluriel. Ces deux articles, qui soulignent l'intérêt et la complémentarité de méthodes mixtes, posent également les bases d'un nouveau projet ANR de recherche participative, Citoyenneté collaborative et démarche d'enquête en milieu scolaire (CICODEQ).

Le troisième article nous permet d'appréhender la question de l'éducation à la citoyenneté dans un contexte éloigné de la réalité française, mais qui malgré tout entretient des liens difficiles à ignorer. « Comment penser l'éducation à la citoyenneté en République du Congo dans un contexte ethniquement segmenté ? », de Gabin Ossoula, s'appuie sur une enquête quantitative par questionnaire auprès de 1 000 lycéen-nes à Brazzaville menée dans le cadre d'une thèse de doctorat. Il s'intéresse aux représentations de l'altérité et de la citoyenneté dans un contexte ethniquement segmenté. Les résultats montrent plusieurs ressemblances

---

<sup>1</sup> Projet de recherche soutenu par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR)



avec le système éducatif de l'ancien colonisateur : une jeunesse peu socialisée d'un point de vue politique, mais qui malgré tout manifeste des attentes importantes en matière d'éducation à la diversité. En interrogeant les politiques éducatives nationales, il propose une alternative interculturelle pour une éducation à la citoyenneté adaptée au contexte national.

## **2.2. Politiques éducatives et formation des enseignant-es, perspectives comparatives**

La deuxième partie de ce numéro regroupe trois articles portant sur les politiques éducatives, au sein de plusieurs contextes nationaux. La contribution de Karin Fischer, « Démarches d'éducation interculturelle et citoyenneté inclusive en République d'Irlande : avancées et limites dans les programmes, écoles et centres de formation », fournit une analyse critique et contextualisée de l'histoire de l'éducation à la citoyenneté, ainsi que des directives sur l'éducation interculturelle en 2005/2006 en République d'Irlande. Si celles-ci mettent les enseignant-es et les élèves au cœur des potentiels de changement et de la construction d'une société et d'une éducation plus inclusives, elles se heurtent à des contradictions internes et à la persistance des systèmes de pouvoir. Ce contexte révèle l'importance et le rôle complexe des centres universitaires de formation des futur-es enseignant-es.

L'article suivant, « L'apprentissage de la citoyenneté sociale une dimension négligée à l'école ? Une comparaison France/Québec », de Marie-Laure Harmand, présente une recherche doctorale. Il questionne la dimension sociale de la citoyenneté qui semble être négligée et source de malentendus. L'analyse des conceptions d'enseignantes et d'enseignants sur la mise en œuvre de l'apprentissage de la citoyenneté sociale met en relief que ce dernier n'est pas un universel, de même qu'il n'est pas priorisé dans les systèmes scolaires. Par le biais d'une comparaison entre deux contextes, cet article permet de cerner les contradictions entre la frilosité éducative et l'objectif de cohésion sociale des systèmes éducatifs français et québécois.

« L'éducation à la citoyenneté : des conditions à la valorisation de l'interculturalité », de Thibaut Lauwerier, aborde l'éducation à la citoyenneté comme piste féconde pour valoriser l'interculturalité. En s'appuyant sur différents projets menés en Afrique Subsaharienne et en Europe, il souligne la nécessité de repenser les modèles traditionnels de citoyenneté pour répondre aux défis de l'interculturalité en contexte de mondialisation. Les inégalités et les rapports de pouvoir freinent le développement d'un modèle alternatif et l'éducation peine à relever ce défi. Enfin, cet article met en évidence l'intérêt de l'art dans les systèmes éducatifs comme ressource pour travailler l'éducation à la citoyenneté, en particulier sur les enjeux liés à l'interculturalité.

### **2.3. État des lieux et perspectives pour la formation des enseignant-es en France**

La troisième partie réunit deux articles traitant de la formation des enseignant-es en Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé), en France. L'article de Karima Gouaïch, « Le plurilinguisme : une opportunité pour développer les compétences professionnelles interculturelles des enseignants et enseignantes en France », alimente la réflexion sur les besoins de la formation des enseignantes et des enseignants dans le domaine de l'interculturel. Par l'analyse des instructions officielles concernant l'apprentissage des langues, et des modalités de formation des enseignant-es, il montre les limites d'une approche interculturelle restreinte à l'enseignement des langues étrangères. Enfin, en appui sur les résultats d'un dispositif de formation « Éducation au plurilinguisme et à l'interculturalité » dans le cadre de la didactique des langues vivantes étrangères, il souligne les perspectives ouvertes par une approche interculturelle réflexive dans la formation des enseignant-es.

« Hors du social, de la culture et du monde, mais pas hors de soi ni de l'entre-soi : comment une relation pédagogique peut ne pas être citoyenne ? », de Nicolas Sembel, aborde la citoyenneté sous l'angle du risque systémique d'ethnocentrisme, moteur des inégalités en éducation. En partant des questions socialement vives (QSV), et en les nommant questions interculturellement vives (QIV), cet article interroge la relation entre connivence culturelle et distanciation culturelle, notamment dans les savoirs scolaires. En proposant un modèle de formation des enseignants adossé à la recherche collaborative, il s'agit alors de développer des compétences sociologiques réflexives à l'interculturel et plus largement à l'ensemble des questions vives.

L'ensemble de ces contributions permettent, à notre sens, de questionner les potentialités de l'école en matière d'éducation à une citoyenneté qui ne peut qu'être pensée à partir des pluralités des cultures qui habitent le paysage social. Cela demande un effort considérable tant au niveau de la formation des enseignant-es, qu'au niveau de la gestion des situations de classe. En particulier, nous espérons que ce dossier alimente des réflexions quant à la manière de prendre en compte certaines discussions et situations qui caractérisent le quotidien de l'école. « Éduquer à la citoyenneté » des adolescent-es n'est pas un acte anodin. Les dispositifs et les programmes prescriptifs et descendants sont séduisants quant aux stratégies de communication qui les accompagnent. Cependant, plusieurs critiques se manifestent quant à l'efficacité et à la pertinence de ces modèles. En revanche, partir des réflexions, des opinions et points de vue des jeunes et des enseignant-es est une manière qui nous semble plus prometteuse. Éduquer à la citoyenneté au moyen de démarches horizontales permet de proposer une socialisation citoyenne co-construite. Elle permet, pour le moins, de rassurer les premiers quant à l'estime et la reconnaissance que l'école leur manifeste, ainsi que de conforter les second-es que leur rôle ne se limite pas seulement à la

transmission de savoirs. Cela représente, pour nous, le premier pas pour penser une éducation à la fois morale et permettant l'éveil du charisme de chaque apprenant-e.

## RÉFÉRENCES

- Abdallah-Preteuille, M. (2008, 12-14 décembre). *Communiquer et apprentissage de l'altérité et de la diversité*. 2008 Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues et les cultures », Thessalonique, Grèce.
- Alaoui, D. (2010). *Éducation et formation interculturelle : regards critiques*, N° 9. Nantes : Université de Nantes.
- Bastienier, A. (2004). *Qu'est-ce qu'une société ethnique ? Ethnicité et racisme dans les sociétés européennes d'immigration*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bergamaschi, A., Blaya, C., Stef, J., & Arcidiacono, F. (2021). Prevention of blatant and subtle prejudices as perceived by students: when teachers have their say, *Swiss Journal of Educational Research*, 43(2), 297–310. <https://pdfs.semanticscholar.org/a922/14679ed7811e645e5e0b0df7945890588a1d.pdf>
- Changkakoti, N., & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.
- Dervin, F., & Jacobson, A. (2021). *Interculturaliser l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- Lorcerie, F. (2004). *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*. Paris : INRP-ESF.
- Lorcerie, F. (2021). *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Lucy, M., & Gouaïch, K. (2024). Les compétences interculturelles dans la formation des enseignants : une réponse polyphonique à la diversité culturelle. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. 58(1), 144-165. <https://mje.mcgill.ca/article/view/10178/7931>
- Radhouane, M., & Akkari, A. (2022). Ajoutée ou empêchée : quelle place pour la prise en compte de la diversité culturelle en classe ? *Formation et profession*. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.614>

# Socialisation citoyenne et représentations de l'altérité : apprendre à re-connaître les points de vue des élèves avant d' « éduquer à... »

Alessandro Bergamaschi, *Université de Lorraine*

DOI : [10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1405](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1405)

## Résumé

Dans cet article, nous avons formulé quelques réflexions à l'égard des manières d'éduquer les plus jeunes à un sentiment du « Nous » basé sur l'idée de diversité. Les approches pédagogiques descendantes sont questionnées en parallèle des approches plus horizontales et participatives. Le projet ANR Affirmatif nous a permis de mener une enquête quantitative sur les manières dont des élèves de lycée réagissent face aux enjeux posés par la migration humaine internationale, ainsi que les attentes qu'elles/ils nourrissent envers l'école en matière de socialisation citoyenne. Nous avons interrogé 1 300 jeunes fréquentant des lycées en Région PACA (*M* âge 16.7). Le cadre qui ressort est multidimensionnel : a) l'école ne semble pas vraiment un contexte de socialisation politique alors que les attentes des élèves en matière d'éducation à la diversité sont importantes, b) les questions posées par l'immigration internationale sont une donnée qui est bien inscrite dans leurs représentations de la société, malgré que certains enjeux qu'elle suscite soient appréhendés par un œil craintif, c) l'adhésion aux valeurs républicaines génère des effets inattendus sur les préjugés et les représentations de la diversité. Dans la discussion, nous mettons en exergue l'importance de mener des actions d'éducation à la citoyenneté participatives et horizontales qui se fondent sur la reconnaissance sans préjugements des opinions et des représentations des élèves.

**Mots-clés :** école, éducation, jeunes, socialisation citoyenne, xénophobie

## Abstract

In this article, we present some thoughts on how to educate adolescents about a sense of “Us” based on the idea of diversity. Top-down pedagogical approaches are challenged alongside more horizontal and participatory approaches. The ANR Affirmatif allowed us to carry out a first quantitative survey on how adolescent high school students react to the issues raised by international human migration and their expectations of schools in terms of citizenship socialization. We interviewed 1,300 high school students in the PACA region of southern France (*M* age 16.7). The framework that emerges is multidimensional: a) school does not really seem to be a context for political socialization, even though students have

high expectations of education on diversity, b) the issues raised by international immigration are a fact that is well established in their representations of society, even though some of the issues it raises are approached with a fearful eye, c) adherence to republican values generates unexpected effects on prejudices and representations of diversity. In the discussion, we emphasize the importance of carrying out participatory and horizontal citizenship education initiatives that, first and foremost, recognize the opinions and representations of students without any prejudice on the part of the teaching staff.

**Keywords:** citizenship education, education, school, xenophobia, youths

## INTRODUCTION

L'éducation à la citoyenneté est, de nos jours, un thème de discussion parmi les plus mobilisés lorsqu'on évoque les missions des systèmes d'enseignement. Que l'on parle des pays industrialisés du Nord ou des pays du Sud, l'orientation dominante est que l'école a le devoir d'inculquer le sens d'appartenance à une collectivité qui se caractérise par une histoire et une philosophie politique particulières, ainsi que de transmettre une morale qui puisse orienter les comportements des individus (Conseil d'Europe, 2016 ; UNESCO, 2022).

Cette demande a pris de l'ampleur dans ces dernières décennies, alors que l'immigration internationale et les questions politiques et sociales qu'elle soulève ont mis en lumière les limites des conceptions de la citoyenneté comme une entité statique et définie par des critères reposant principalement sur ses aspects objectifs – des normes et des valeurs censées exister depuis les « pères fondateurs » de la communauté politique, et qui, se présentant comme universelles, ont vocation à se transmettre mécaniquement aux générations futures. Les réflexions contemporaines sur l'éducation à la citoyenneté se sont alors développées en réponse à une situation de « crise », où l'habituelle superposition entre citoyenneté et nation a été mise en discussion par la présence à la fois de « non-citoyennes » et de citoyen-nes « d'origine non-nationale » dont les demandes amènent à des interrogations en matière de droits, de reconnaissance et de justice sociale.

L'objectif de cette étude est de comprendre comment une population jeune – des lycéen-nes – réagit face aux questions posées par l'immigration internationale. En particulier, nous visons à repérer le type de liens existant entre le rôle de l'école et de l'Éducation Nationale qu'elle transmet aux jeunes et l'expression des préjugés. Cela nous paraît constituer des informations indispensables pour toute action d'éducation à la diversité s'inscrivant dans une démarche horizontale et participative. Pour ce faire, nous avons mené une enquête quantitative auprès d'une population de lycéen-nes pour repérer leurs représentations sur les questions que la mobilité humaine internationale soulève en France. Il est à souligner que malgré le caractère éminemment quantitatif de cette recherche, lors de sa mise en œuvre, les chercheur-es impliqué-es se sont aperçus de la possibilité et de l'intérêt de développer une

enquête qualitative focalisée sur les aspects plus interactionnels et subjectifs qui se sont manifestés lors du recueil des données. La rencontre avec la « serendipité » (Merton, 1945) propre à une enquête quantitative a alors permis la conception d'une problématique de recherche qualitative et qui fait l'objet de l'article de Marie Lucy dans ce même dossier.

La section suivante est consacrée à la revue de littérature sur les tendances majeures en matière d'éducation à la citoyenneté, notamment lorsque le concept de citoyenneté est appréhendé par le prisme de l'altérité en lien avec l'immigration internationale. Suit la présentation de l'enquête par questionnaire menée dans des lycées du Sud de la France. Les résultats portent sur les contextes de socialisation politique des jeunes, leurs représentations du/de la citoyen-ne idéal-e, leurs visions du statut de la diversité ethnoculturelle au sein de l'espace public, les préjugés qu'ils expriment envers l'immigration et les attentes qu'ils manifestent quant au rôle de l'école en matière d'éducation à la diversité. La discussion est consacrée à la nécessité de prendre en considération le point de vue des apprenants-es en tant que premier pas pour toute éducation à un idéal du « Nous » dont le caractère pluriel est mis une fois de plus mis en exergue par les questions que suscitent la mobilité humaine internationale.

## **1. TENDANCES MAJEURES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ : APPROCHE DESCENDANTE ET CONTEXTE RÉPUBLICAIN**

La réflexion sur le rôle de l'école en matière d'éducation s'ouvre avec l'approche pragmatiste du philosophe et psychologue Dewey (1897), qui conçoit l'éducation comme un processus qui s'étend tout au long de la vie et qui implique toutes ses expériences. Cette activité d'apprentissage doit permettre de construire la communauté de base, fondée sur le partage de l'idée que tout individu : « *live in a community in virtue of the things which they have in common; and communication is the way in which they come to possess things in common.* » (Dewey, 1916, p. 4). Quelques décennies plus tard Marshall (1950) décortique les principales facettes de la citoyenneté. Il propose une conception où la citoyenneté correspond à la possibilité d'agir et de participer pleinement aux sphères « politique » (participation aux processus de décision qui concernent la collectivité), « économique » (participer au marché du travail et bénéficier de cette participation) et « sociale » (bénéficier pleinement de la protection de l'État).

Depuis, la recherche sur l'éducation à la citoyenneté a connu des développements importants et qui se sont orientés vers deux axes spécifiques : d'abord, qu'est-ce que la citoyenneté, notamment lorsqu'on a affaire à de jeunes citoyen-nes, les élèves ? Ensuite, comment éduquer à la citoyenneté ? Pour ce qui a trait à la première question, nous sommes confrontés à un concept complexe. La citoyenneté est, d'une part, le respect des règles et des autres, d'autre part l'exercice des libertés individuelles et la participation à la vie collective. La citoyenneté est alors la capacité à débattre de manière constructive et faire en

sorte que la pluralité des opinions contribue à la vitalité de la morale collective (Habermas, 1992). Pour la science politique, la citoyenneté est le côté actif de la nation, la première étant un ensemble de prescriptions alors que la deuxième relève davantage de la sphère subjective et émotionnelle. La question qui se pose aujourd'hui concerne l'articulation de ce lien dans une époque qui est qualifiée de post-nationale (Schnapper, 2017) où les organismes supra-étatiques et la mobilité humaine internationale complexifient fortement ce lien primaire.

Pour ce qui a trait à la deuxième question, à savoir, comment éduquer à la citoyenneté, le champ est encore plus vaste. Du point de vue des sciences de l'éducation, la « nouvelle sociologie de l'enfance » (Wood, 2015) propose deux perspectives majeures. Pour la première perspective, la citoyenneté s'apprend par des expériences et des négociations – *lived citizenship* (Warming & Fahnøe, 2017 ; Lister, 2007a/b). La deuxième perspective mise sur les processus d'apprentissage de savoirs qui alimentent les ressources et les répertoires d'action de l'individu – *learning process* (Delanty, 2003). Avec le temps, ces perspectives ont marqué les traditions de contextes culturels. C'est le cas des pays de l'aire anglo-saxonne où la citoyenneté à l'école s'apprend par l'expérience et la pratique alors que les pays du bassin méditerranéen privilégient davantage l'acquisition de savoirs tels que valeurs et principes. Pour ce qui a trait à la littérature francophone, Augier (2000, 2007) affirme que l'éducation à la citoyenneté peut se faire par la transmission de compétences d'ordre cognitif (connaissances sur la société et le monde), éthique (valeurs qui inspirent les conduites), et social (vivre avec les autres).

Cette introduction, qui n'a pas l'ambition de retracer l'ensemble des tendances de fond de la littérature sur l'éducation à la citoyenneté, permet de dégager une considération essentielle pour nos propos. Que l'on parle de la citoyenneté en tant qu'objet de recherche en soi ou en tant que finalité à atteindre dans le milieu éducatif, l'orientation dominante est de la présenter de manière descendante. Les élèves sont alors les destinataires de méthodologies et d'outils didactiques dont le but est de les orienter vers les bonnes conduites à tenir en société (Akar, 2010). Des bonnes conduites qui, comme Parekh (2000) et Kymlicka (2001) le soulignent, ont tendance à correspondre aux valeurs humanistes, démocratiques et universelles.

L'importance d'éduquer à la citoyenneté ressort alors plus nettement dans des contextes qui connaissent des processus de diversification ethnoculturelle massifs, par exemple sous l'impulsion des flux migratoires, qui redessinent les lignes de tensions des rapports sociaux et des conflits correspondants. C'est dans ces contextes que l'éducation à un sens du « Nous » qui, comme Dervin (2017) le souligne, problématise « le trait d'union entre soi et l'Autre » (p. 21) s'impose comme un objectif à atteindre pour freiner tout risque d'affaiblissement du lien social. L'importance de cet aspect tient notamment au fait que, depuis la fin des années quatre-vingt, la pensée xénophobe est en train de gagner du terrain chez les adolescent-es européen-nes, alors que Giddens (1990) fut le premier sociologue à alerter la communauté scientifique de l'époque. Malgré sa mise en garde, il a fallu attendre deux décennies avant

que les premières études sur la sociodynamique de l'hostilité interethnique chez les adolescent-es, et le rôle que l'école joue dans ces processus, voient le jour (Bergamaschi, 2013 ; 2017 ; Moignard, 2018 ; Varvaet, *et al.*, 2018 ; Verkuyten & Thijs, 2013).

Pour inverser le processus et promouvoir une approche que l'on peut qualifier de « plus participative », il est nécessaire de miser sur la réflexivité des acteurs/trices de l'éducation et, en premier lieu, des enseignant-es et des élèves. Plusieurs pistes d'analyse s'ouvrent pour parvenir à cet objectif. En premier lieu, comme James (2011) et Cockburn (2007) le soulignent, il est important de considérer les élèves en tant que citoyen-nes à part entière et non des simples citoyen-nes en devenir. Jusqu'il y a encore quelques années, adolescent-es et enfants étaient exclus des conceptions de la vie publique et relégués à l'espace domestique et scolaire. De nos jours, les adolescent-es se démarquent de plus en plus par des projets d'engagement civique et citoyen, afférant à l'écologie, à la paix ou à la lutte contre les injustices (Bonnesen, 2020). Quant à la volatilité des attitudes et des opinions exprimées par les jeunes, il s'agit d'une croyance qui a été démentie par la psychologie et la sociologie politiques. Des études longitudinales récentes ont montré la relative stabilité des attitudes des adolescent-es devenus adultes (Hooghe, 2004 ; Hooghe & Winkelfeld, 2008 ; White, *et al.*, 2009). Enfin, et cela nous paraît l'aspect le plus crucial, il est important que les enseignant-es prennent conscience des points de vue des élèves, de leurs représentations de la société.

Comme Bhargava et Jérôme (2020) le soulignent, cet aspect recèle une double valeur. D'une part, connaître les visions du monde de ses élèves permet de mieux adapter ses postures et pratiques aux besoins de la classe. D'autre part, cette démarche de connaissance des points de vue d'autrui facilite la prise de conscience de ses propres visions du monde, autrement dit, connaître l'autre pour mieux se connaître et développer des formes de communication plus efficaces. L'importance de se mettre au niveau des élèves et de prendre conscience de leurs positionnements est aussi soulignée par la littérature sur le manque flagrant d'études sur les conceptions personnelles – p. ex. des élèves – de la citoyenneté ainsi que d'autres thématiques socialement saillantes (Akar, 2010 ; Schutz, *et al.*, 2010). La connaissance du contexte idéologique des élèves est la condition pour parvenir à des approches plus « participatives » qui, à ce jour, semblent les plus efficaces pour aborder les sujets « sensibles » au sein de la classe. Dans l'étude menée à l'échelle européenne par Hoskins, German Jumaat et Villalba (2012) il ressort qu'une éducation à la citoyenneté efficace passe par des approches horizontales où les élèves peuvent exprimer leurs opinions et les enseignant-es se positionnent en tant que « coordonnateurs/trices » des discussions.

Il s'agit de démarches complexes, notamment dans le cadre des modalités de formation habituellement proposées aux enseignant-es, qui misent sur la transmission descendante de savoirs et principes plutôt que sur le développement de capacités dialogiques et de gestion de débats avec les élèves. Pour cette raison, nous pensons que si l'une des raisons de



repenser les capacités de l'école en matière d'éducation à la citoyenneté est liée à la culturalisation, voire ethnicisation progressive des rapports sociaux (Bastenier, 2006) – et la réalité de certains établissements scolaires est à ce sujet frappante (Moignard, 2018) –, il est indispensable de connaître au préalable les points de vue des élèves sur les enjeux en lien avec ces transformations et leurs attentes envers l'école. Il s'agit d'une nécessité qui ressort de manière nette notamment lorsque les thèmes en discussion portent sur des sujets sensibles. Les questions suscitées par l'immigration internationale et le statut des « immigré-es » au sein des sociétés dites d'accueil – bien que souvent l'on parle de personnes qui ont été accueillies depuis plusieurs générations – font partie des thèmes qui mettent souvent mal à l'aise les enseignant-es. Une difficulté qui a été identifiée en France (Bergamaschi, *et al.*, 2022, 2023 ; Roussier-Fusco, 2003) comme à l'international (Quaynor, 2012 ; Weinstein, *et al.*, 2007).

Cette démarche nous paraît pertinente notamment en raison des spécificités des débats qui circulent en France concernant les « immigré-es » et l'« immigration ». En effet, les tensions à caractère identitaire y connaissent des crispations, du fait de leur progressive collision avec des politiques d'intégration qui reposent toujours sur une philosophie assimilationniste (Guimond & Anier, 2018). Elle nous paraît également pertinente par rapport aux spécificités du système d'enseignement français, dont l'objectif premier est la transmission de la devise républicaine axée sur les principes de laïcité et d'égalitarisme universel (Bergamaschi & Blaya, 2020), dans un contexte où cependant l'ethnicisation des inégalités sociales et scolaires est désormais une donnée prouvée (Beauchemin, *et al.*, 2010 ; Felouzis, *et al.*, 2015).

## 2. MÉTHODOLOGIE

Nous avons mené une enquête quantitative dans plusieurs lycées situés dans le Département des Bouches du Rhône – BDR (Région Provence Alpes Côte d'Azur). L'échantillon a impliqué 1 300 élèves (âge 16.4 M – filles 52 %) distribués selon un critère par quotas entre les filières professionnelles, technologiques et générales (~30 % par filière). Le choix des établissements s'est fait en concertation avec les services de l'Académie d'Aix-Marseille, alors que le choix des classes a été discuté avec les directions de chaque lycée. Le critère qui a guidé ces deux étapes de sélection a été de constituer un échantillon le plus hétérogène possible d'un point de vue de l'origine sociale et de la densité des interactions inter-groupes. L'origine socio-économique – mesurée par l'indice de positionnement social (IPS) – est égale à 99.5, ce qui confère une bonne représentativité aux données par rapport à la réalité du département (IPS département 100.2).

Pour ce qui a trait aux indicateurs, les élèves ont été interrogé-es au moyen d'échelles validées qui questionnent<sup>1</sup> :

---

<sup>1</sup> Les coefficients de fiabilité (alpha Cronbach) ou de corrélation inter-items (Pearson) sont mentionnés uniquement pour les échelles qui ont fait l'objet d'une réduction en phase d'analyse des données.

- La socialisation politique : 4 items likert à 4 modalités de réponse, 1. *Souvent* – 4 *Jamais*, scores inversés (International Social Survey Program ISSP 2013) ;
- La conception de la/du citoyen-e idéal : 9 items likert à 4 modalités de réponse, 1 *Très important* – 4 *Pas important du tout*,  $\alpha$  0.75 (International Social Survey Program ISSP 2013) ;
- Le niveau d'adhésion aux principes fondateurs du crédo républicain : 2 items à 6 points, 1 *Tout à fait d'accord* – 6 *Pas d'accord du tout*, scores inversés,  $r$ . *Pearson* .48 (International Social Survey Program ISSP 2013) ;
- Les attitudes envers les questions posées par le phénomène migratoire : 7 items à 4 modalités de réponse, 1 *Tout à fait d'accord* – 2 *Pas d'accord du tout*, scores inversés,  $\alpha$  0.82 (European Social Survey ESS 2022) ;
- L'adhésion aux politiques d'intégration multiculturelles vs assimilationnistes : 3 items, 1 seule réponse possible (European Social Survey ESS 2022) ;
- les perceptions de l'investissement des enseignant-es en matière de diversité culturelle et discriminations : 2 items likert à 4 modalités de réponse 1. *Jamais* – 4 *Souvent*,  $r$ . *Pearson* .52 (Verkuyten & Thijs, 2013) ;
- Les attentes envers l'école en matière d'éducation à la diversité culturelle : 4 items likert à 4 modalités de réponse, 1. *Important* – 4 *Pas important*, scores inversés,  $\alpha$  0.68 (échelle élaborée ad hoc pour l'enquête).

Conformément aux principales études en littérature (Hagendoorn & Nekuee, 1999 ; Hooghe, *et al.*, 2012), plusieurs variables de contrôle ont été mobilisées telles que l'âge, le sexe et le capital scolaire des parents (Pettigrew, 1997 ; Pettigrew & Tropp, 2008).

La passation du questionnaire s'est déroulée de manière dématérialisée. Les élèves ont répondu à l'ordinateur en présence d'un-e chercheur-e qui pouvait répondre à des questions si nécessaire. La durée de passation a été comprise entre 20 et 30 minutes. Les élèves pouvaient refuser de répondre ou participer, mais aucun refus ne s'est manifesté. À cet effet, l'article de Marie Lucy apporte des informations quant aux dynamiques réflexives des élèves et des enseignants-es qui ont pris forme lors de la préparation de l'enquête et l'administration des questionnaires.

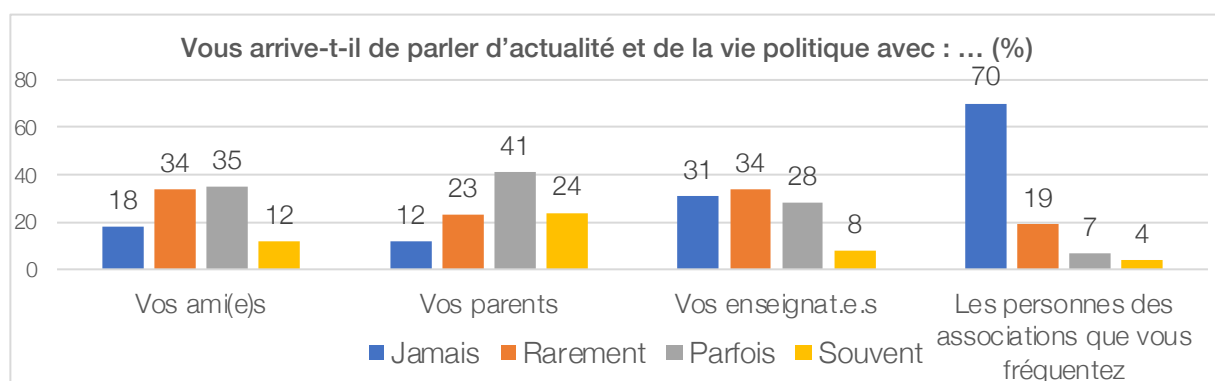
L'analyse des données se base, dans un premier temps, sur la présentation des tendances descriptives pour ensuite proposer un approfondissement d'ordre plus explicatif au moyen d'une analyse multivariée.

### 3. RÉSULTATS

#### 3.1. Quelques tendances descriptives

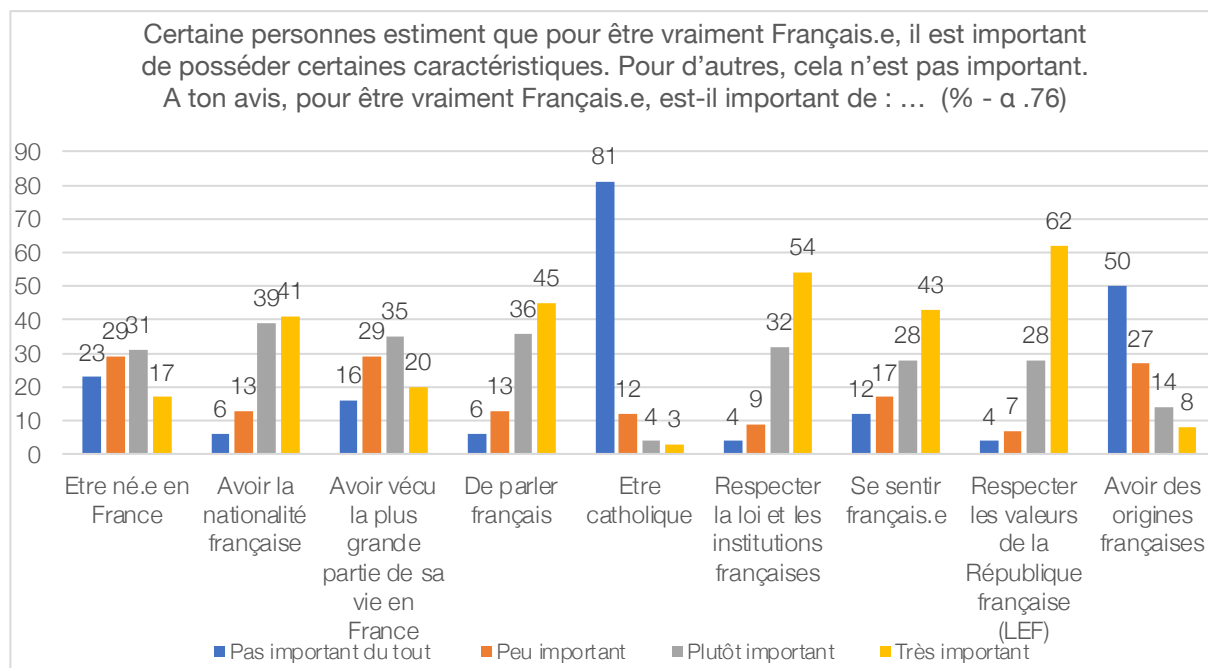
Dans un premier temps, il est intéressant de vérifier quels sont les principaux contextes où se déroule la socialisation politique des jeunes. D'après les réponses obtenues, le seul contexte où plus de la moitié des lycéen-nes marseillais-es ayant participé à l'enquête discute d'actualité et de vie politique est la famille : avec les parents (parfois + souvent : 65 %). Les ami-es représentent un lieu de discussion pour un peu moins de la moitié des participant-es (parfois + souvent : 47 %). Contrairement à ce que l'on pouvait attendre, les discussions avec les enseignant-es ne concernent qu'un peu plus d'un tiers des jeunes (parfois + souvent : 36%) alors que quasiment un-e seul-e élève sur 10 en discute dans le milieu associatif (parfois + souvent : 11 %).

**Figure 1. Les contextes de socialisation politique**



Nous avons souligné la difficulté à définir le concept de citoyenneté. Lorsque l'on vise l'étude du rapport à l'autre et à la diversité, il est intéressant de mener un questionnaire sur les caractéristiques qui contribuent à définir le/la français-e idéal-e ; autrement dit, l'idéal-type du « Nous ». Vu le nombre important d'items, la variable en question se prête à une exploration au moyen d'une analyse factorielle. Avant de présenter cette réduction de données, nous pouvons nous limiter à mettre en avant quelques caractéristiques considérées par les répondants comme incontournables. Comme le montre le tableau suivant, il s'agit de la nécessité : de respecter les valeurs de la République (plutôt + très important = 90 %), ainsi que les lois et les institutions françaises (plutôt + très important = 86 %), maîtriser la langue française (plutôt + très important = 81 %) et avoir la nationalité (plutôt + très important = 80 %).

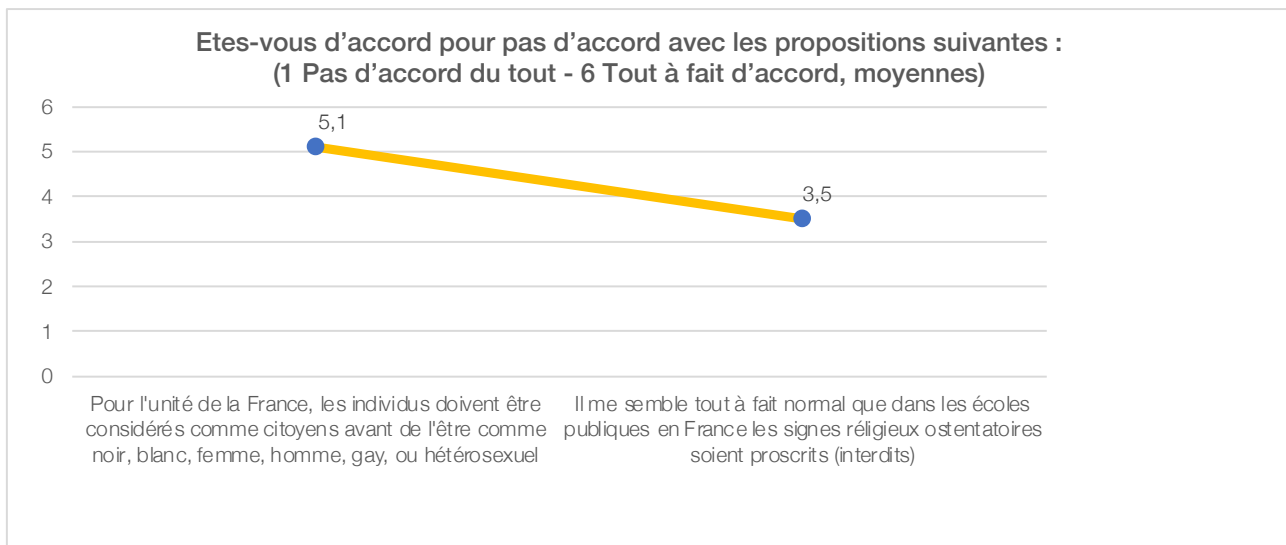
**Figure 2. La représentation de la/du citoyen-ne idéal-e**



L'analyse factorielle exploratoire (varimax) permet de faire ressortir deux dimensions latentes qui structurent la représentation de la/du français-e idéal-e (variance expliquée 44%). La première est le résultat des corrélations entre le fait d'être né-e en France, d'avoir des origines françaises, de posséder la nationalité, d'avoir vécu la plus grande partie de sa vie dans l'Hexagone et d'être catholique. La deuxième dimension rassemble des éléments fonctionnels, comme la maîtrise de la langue, le respect de la loi et des valeurs, ainsi que des propriétés plus subjectives comme le fait de se sentir français-e.

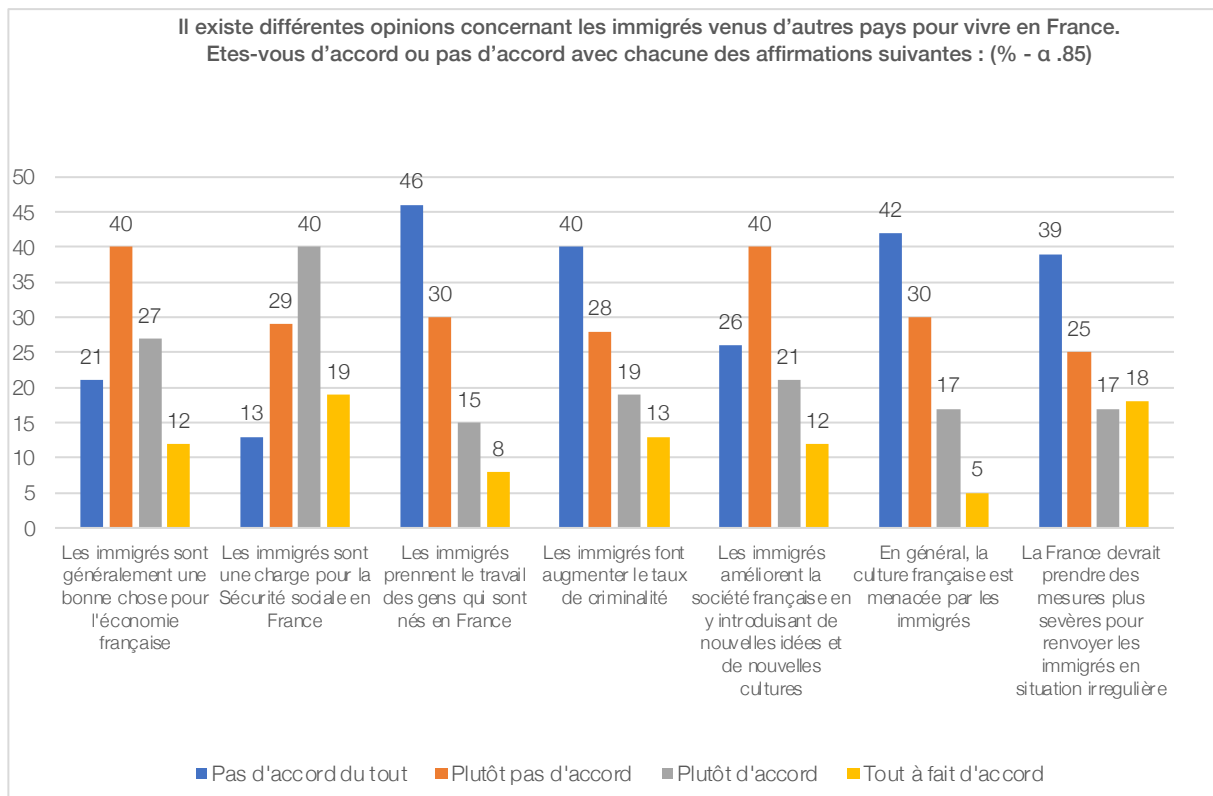
Le lien entre la citoyenneté et la nation est un thème important afin de comprendre les contenus d'une « éducation à ». La culture nationale républicaine se caractérise par un noyau de valeurs qui oriente le fonctionnement de ses institutions et l'élaboration des politiques publiques. Ce noyau est constitué par le principe d'égalitarisme universel et par la laïcité. Leur combinaison représente le cœur de la politique d'intégration dite assimilationniste (Baubérot, 2015 ; 2012 ; Schapper, 2002). Quel est le niveau d'adhésion à ces valeurs exprimé par les lycéens-nes marseillais-es ? Deux items sur une échelle à six points nous livrent le cadre suivant. D'abord, le fait que les individus doivent être considérés comme des citoyen-nes abstraction faite de leurs caractéristiques particulières (égalitarisme universel) suscite un accord presque unanime. Ensuite, le cadre se modifie pour la question de la laïcité et la loi interdisant les signes religieux ostentatoires dans les écoles publiques fidélise seulement un peu plus de la moitié des jeunes.

**Figure 3. Adhésion aux valeurs républicaines (égalité universelle - laïcité)**



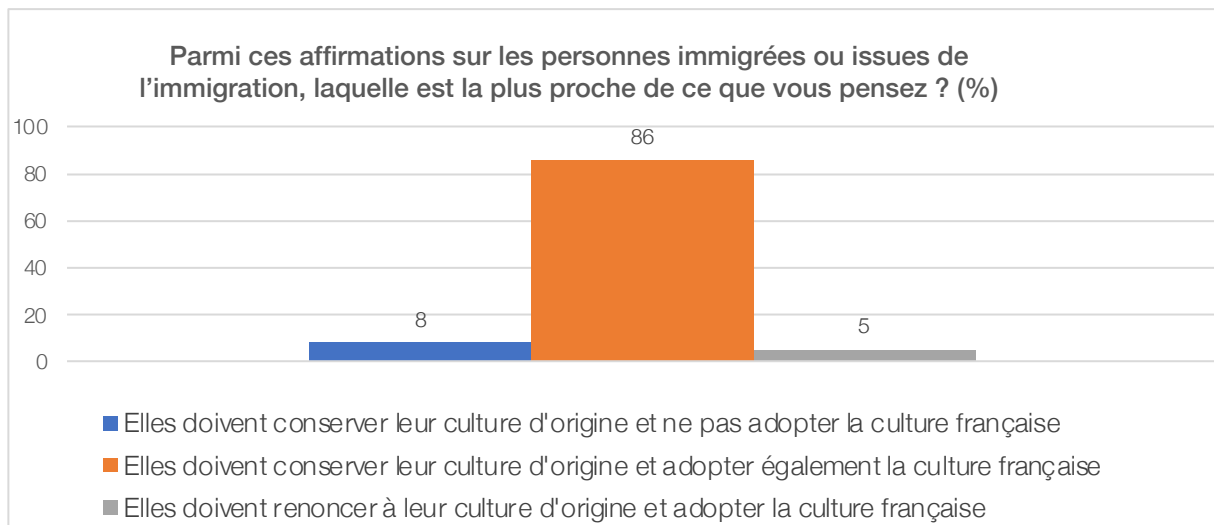
Nous pouvons à présent aborder le thème principal de ce travail, à savoir les représentations envers les questions suscitées par le phénomène migratoire. L'histogramme suivant nous livre un tableau à plusieurs dimensions. D'abord, pour ce qui a trait aux aspects socioéconomiques, bien que l'adhésion à l'idée de menace économique soit relativement minoritaire (*les immigré-es prennent le travail des gens qui sont nés en France*, plutôt + tout à fait d'accord = 23 %), les jeunes interrogé-es hésitent à reconnaître pleinement le rôle positif de l'immigration pour le marché du travail (plutôt + tout à fait d'accord = 39 %), et l'appréhendent comme un poids relativement important pour la sécurité sociale (plutôt + tout à fait d'accord = 59 %). Les craintes relatives à la question sécuritaire, quant à elles, sont exprimées franchement par un tiers des lycéen-nes (plutôt + tout à fait d'accord = 32 %). Les thématiques identitaires donnent lieu à un cadre complexe. D'une part, l'idée de l'enrichissement culturel grâce à la présence immigrée ne fédère qu'un tiers des jeunes marseillais-es (plutôt + tout à fait d'accord = 33 %). D'autre part, et malgré cette première précaution, la représentation de la menace culturelle proprement dite catalyse seulement un peu plus de deux jeunes sur 10 (plutôt + tout à fait d'accord = 22 %). Enfin, la demande d'un État plus sévère en matière d'immigration irrégulière obtient un soutien relativement minoritaire (plutôt + tout à fait d'accord = 35 %).

**Figure 4. Attitudes envers les questions posées par le phénomène migratoire**



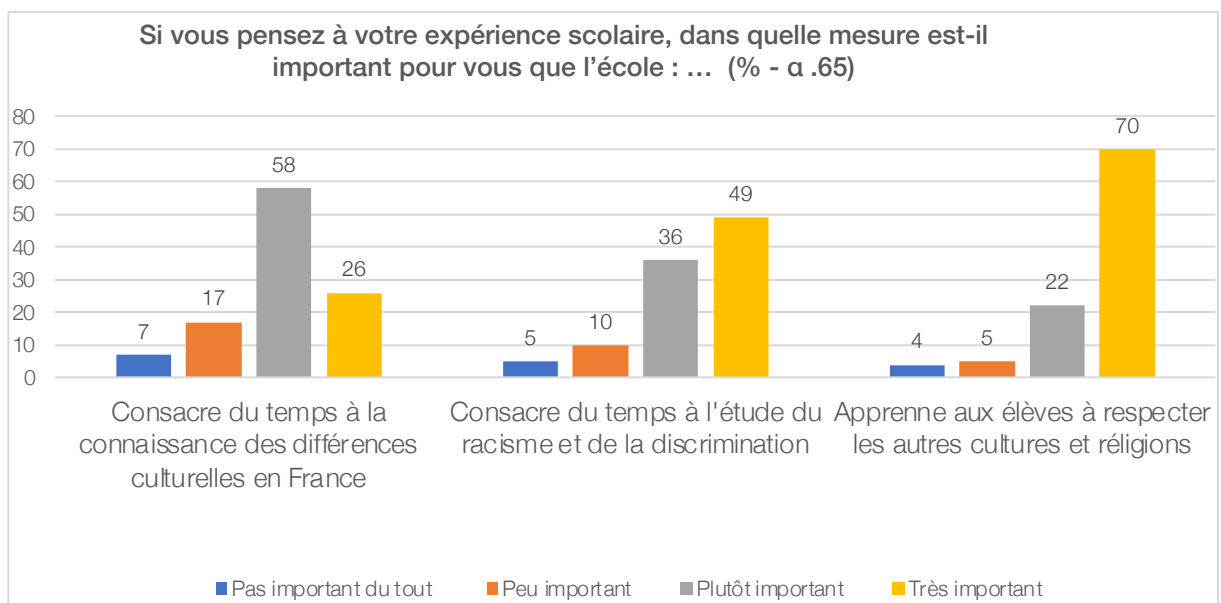
Afin de décortiquer les représentations des enjeux que l'immigration internationale soulève, il nous reste encore à questionner nos lycéen·nes au sujet de grandes stratégies politiques pour gérer la diversité culturelle. Celles-ci sont représentées par la politique assimilationniste (*abandonner les racines culturelles d'origine et se fondre dans la culture nationale*), la politique multiculturaliste (*conserver leurs identités culturelles d'origine*), et le pluralisme culturel (*conserver les identités culturelles d'origine pour les cultiver dans la sphère privée et adopter également la culture majoritaire pour orienter les conduites dans la sphère publique*). Confronté·es à ces questions, le positionnement des jeunes est net et une ample majorité opte pour un cadre où les particularismes culturels peuvent (ou doivent ?) cohabiter avec la culture républicaine.

**Figure 5. Perceptions des modalités de gestion publique de la diversité culturelle**



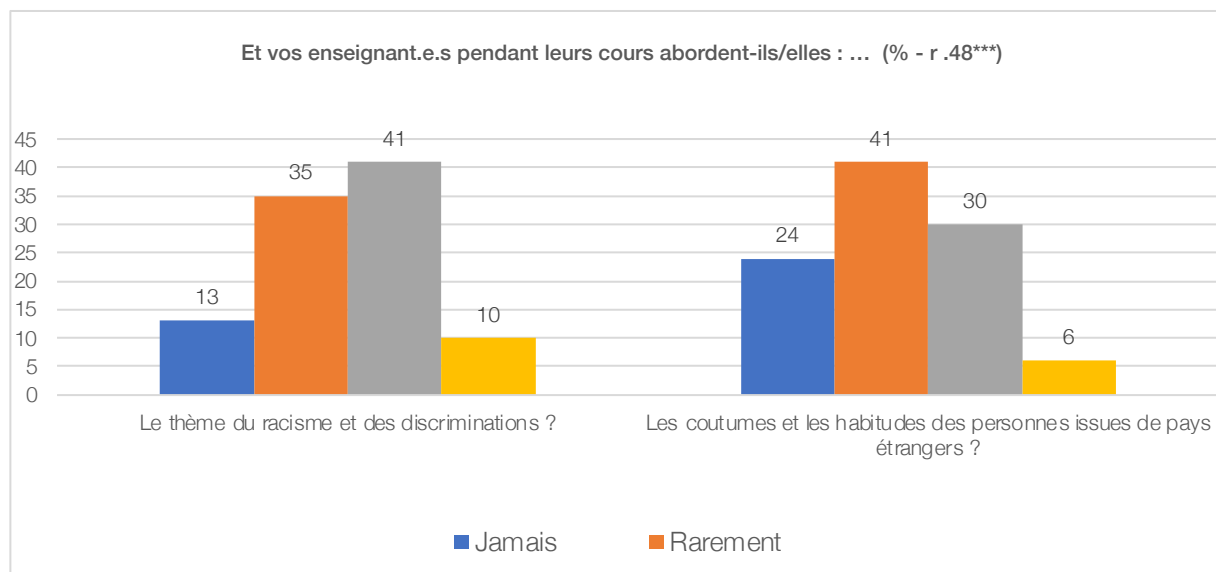
Après avoir présenté comment les jeunes évaluent et préjugent l'un des phénomènes les plus marquants de l'époque contemporaine, il est important d'exposer leurs points de vue par rapport à l'investissement de l'école en matière d'éducation à la diversité. Dans un premier temps, nous les avons interrogés par rapport aux formes d'investissement que l'école devrait assumer. Les résultats mettent en lumière des demandes importantes sur tous les fronts. La majorité des élèves pense que l'école doit consacrer du temps à l'étude de la diversité culturelle en France (plutôt + très important = 84%), du racisme et des discriminations (plutôt + très important = 85 %), et apprenne aux élèves à respecter les autres cultures et religions (plutôt + très important = 92 %).

**Figure 6. Demandes en matière d'éducation à la diversité**



Enfin, qu'en est-il de l'investissement des enseignant-es sur ces thématiques perçu par les élèves ? Le cadre est un peu différent par rapport aux demandes que l'on vient de présenter. En effet, l'investissement perçu en matière de racisme et discriminations est mis en avant par la moitié des lycéen-nes (parfois + souvent = 51 %), alors qu'un peu plus d'un tiers seulement affirme que leurs enseignant-es abordent en cours la diversité des traditions et des coutumes des personnes originaires de pays étrangers (parfois + souvent = 36 %).

**Figure 7. Perception de l'investissement des enseignants en matière d'éducation à la diversité**



### 3.2. Les préjugés, l'investissement des enseignant-es et la culture nationale

L'éducation à la citoyenneté signifie, entre autres, apprendre à connaître les diversités et, notamment, développer un sentiment d'appartenance collective qui ne soit pas basé sur des oppositions Nous vs Elles/Eux. Pour ce faire, arrêtons-nous sur quelques facteurs explicatifs des sentiments d'intolérance envers les questions posées par la mobilité humaine internationale. La mesure des préjugés et l'identification de ses facteurs explicatifs, sans avoir la prétention d'exhaustivité, est une démarche utile pour tout éducateur/trice préoccupé-e par la diffusion de la xénophobie chez les plus jeunes. Pour ce faire, nous avons élaboré un modèle de régression linéaire multiple (*block method*) où les différents items pour l'étude des préjugés ont été fusionnés dans une seule variable cumulative représentant une mesure générale de l'intolérance envers le phénomène migratoire. Ce dossier questionnant les capacités de l'école en matière d'éducation à la citoyenneté et le fait que le rapport à la citoyenneté et à l'Autre est fortement structuré par la culture politique nationale républicaine, nous avons mobilisé deux principaux facteurs explicatifs. Le premier est l'investissement des enseignant-es en matière de discrimination, racisme et diversité culturelle perçu par les élèves, alors que le deuxième est représenté par l'adhésion aux principes du crédo



républicain (universalisme et laïcité). À l'instar de la variable dépendante élaborée pour la mesure du préjugé, ces deux variables explicatives sont le résultat d'une opération de fusionnement des items de base tantôt pour la première, tantôt pour la seconde. Des variables de contrôle telles que l'âge, le sexe et le capital scolaire des parents ont été introduites pour vérifier la solidité des relations d'influence directes.

Nous avons ainsi construit trois modèles. Le premier est consacré aux trois variables dites de contrôle, dont deux sont significatives. En ce qui concerne le sexe, les filles expriment un préjugé moins marqué que les garçons. Pour ce qui a trait au contexte de socialisation des lycéen-nes, plus les parents sont instruits, moindres sont les préjugés.

Ensuite, le niveau de conflictualité est inversement proportionnel à l'investissement des enseignant-es perçu par les élèves. Autrement dit, plus les élèves ont l'impression que leurs enseignant-es abordent en classe les questions en lien avec le racisme, les discriminations et la diversité culturelle, moins intense est le préjugé exprimé envers le phénomène migratoire.

Enfin, l'hostilité envers l'immigration s'intensifie chez les lycéen-nes qui adhèrent davantage aux principes constitutifs du crédo républicain. Plus on considère normal que dans les écoles publiques les signes religieux ostentatoires soient proscrits (laïcité) et plus on pense que pour l'unité de la France, les individus doivent être considéré-es comme citoyen-nes avant de l'être comme noir-e, blanc-che, beur-e femme, gay ou hétérosexuel-le, plus intense est l'intolérance exprimée par rapport aux enjeux que l'immigration internationale soulève.

**Tableau 1. Echelle de xénophobie - régression linéaire multiple (*block method* - N 1.182)**

	<b>Prédicteurs</b>	<b>Estimation</b>	<b>Erreur standard</b>	<b>T</b>	<b>p</b>
<b>Mod. 1</b> <b>R<sup>2</sup>adj .272***</b>	Ordonnée à l'origine <sup>a</sup>	11.6965	2.0284	5.766	< .001
	Age	-0.0455	0.1150	-0.395	0.693
	Sexe (réf. 0)				
	1 Fille vs 0 Garçon	-2.0750	0.2311	-8.978	< .001***
	Capital scolaire (réf. 1)				
	2 intermédiaire vs 1 faible	- 1.1177	0.4016	2.783	0.005**
	3 supérieur vs 1 faible	- 2.0815	0.4620	4.505	< .001***
<b>Mod. 2</b> <b>R<sup>2</sup>adj .308**</b>	Interventions des enseignants	-0.2150	0.0821	-2.620	0.009**
<b>Mod. 3</b> <b>R<sup>2</sup>adj .379***</b>	Adhésion aux valeurs nationales	0.4459	0.0394	11.329	< .001***

## 4. DISCUSSION

Nous soutenons que toute forme d'éducation à la diversité nécessite de connaître au préalable l'univers sociocognitif des destinataires de cette action. De cette manière, il est possible d'adapter les propos, les discours, les programmes et, enfin, les politiques destinés à développer des formes de communication efficaces. Le cadre que nous avons retracé au moyen de cette enquête présente plusieurs éléments de discussion.

Premièrement, les lycéen-nes que nous avons interrogé-es se démarquent par le fait de vivre une socialisation politique, à savoir des discussions sur la « chose publique », principalement en famille. L'espace scolaire ne semble guère investi sur cet aspect. D'une part, cela peut correspondre aux préconisations formulées par le système d'enseignement républicain qui invitent à ne pas faire de la classe un espace de « discussions politiques ». D'autre part, il est également possible que l'éducation morale et civique (EMC) proposée aux élèves ne rentre pas vraiment dans des situations concrètes et se limite à transmettre une formation focalisée sur les principes – certainement utile pour développer un esprit critique, partager les valeurs de la République et construire une culture civique. On peut alors se demander si un apprentissage réussi de ces principes peut se faire sans aborder les « détails » typiques des situations de la vie réelle.

Le type idéal de citoyen-ne républicain-e, tel qu'il apparaît dans les résultats de l'enquête, permet de dégager des considérations importantes, notamment à la lumière des tendances fortes de l'époque actuelle. Premièrement, la représentation de la/du « français-e idéal-e » évoque le concept d'ancienneté de présence. Une ancienneté qui trouve ses racines dans une époque moins marquée qu'aujourd'hui par le multiculturalisme. À cet effet, bien que le fait de proposer l'appartenance catholique comme critère de francité puisse de premier abord surprendre, cela peut s'interpréter comme la volonté de mettre en avant une identité « ancienne » qui n'était pas encore marquée par les tensions interreligieuses actuelles. Certains pourraient également penser à la volonté de mettre en avant une identité en « opposition à... » (Roy, 2009). Secondairement, pour être la/le français-e idéal-e, il est nécessaire de faire preuve de capacités d'adaptation, voire d'assimilation, qui doivent également correspondre à un sentiment d'attachement profond. Selon cette dimension, la/le français-e idéal-e semble correspondre au résultat d'un apprentissage qui doit également s'inscrire dans la subjectivité. Autrement dit, pour les lycéen-nes que nous avons interrogé-es, il ne faut pas seulement faire semblant, il faut aussi y croire. Il s'agit d'une demande que nous pouvons relier à un discours public qui a commencé à se développer, en France, depuis la fin des premières années deux-mille, et qui a mis l'accent sur l'idée que l'intégration passe par des preuves, et que ces dernières sont le préalable aux droits. Il s'agit du concept d' « intégration-assimilation » (Lorcerie, 2021) qui s'inscrit dans le débat sur le « contrat d'intégration » lancé en 2003 à destination de tout étranger/ère souhaitant s'installer durablement en France.

Malgré ces premières positions qui évoquent l'idée de fermeture à la diversité, le niveau d'adhésion des jeunes au noyau dur de la philosophie républicaine permet d'apporter quelques nuances. En effet, bien que l'idée d'universalisme soit fort répandue, lorsque l'on questionne au sujet d'un thème fortement d'actualité tel que les symboles religieux, ce qui correspond au principe de laïcité, l'enthousiasme de nos lycéens est moins flagrant. Ce résultat peut être relié au partage massif de l'idée de pluralisme culturel que les jeunes ont exprimé et, inversement, à leur adhésion très faible aux politiques assimilationnistes. En effet, une corrélation positive existe entre le fait d'adhérer au principe de laïcité et les conceptions de l'intégration orientées par le pluralisme culturel ( $<.001$ ). Ce sont deux résultats qui peuvent surprendre, car en contradiction avec ce qui est prédit par la philosophie républicaine. Mais cela signifie également que pour les jeunes interrogé-es, la diversité peut être manifestée dans l'espace public bien que, probablement, sous certaines conditions.

Concernant les attitudes exprimées envers les questions posées par l'immigration internationale, il ressort que les positions ouvertement hostiles sont mineures. Malgré cela, les jeunes affichent des craintes d'ordre socio-économique et hésitent à reconnaître l'utilité économique de l'immigration. Ce phénomène serait-il perçu comme un obstacle pour la réalisation de ses projets professionnels d'avenir ? En revanche, le stéréotype qui relie l'immigré-e à la personne assistée et qui pèse pour l'État social est assez présent dans l'imaginaire des jeunes. En ce qui concerne la question sécuritaire, contrairement aux attentes, le binôme « immigré-e/criminel-le » ne suscite pas une adhésion conséquente. Ce dernier résultat peut représenter, d'une part, le signe d'un esprit critique relativement réussi, car, dans le discours public et notamment dans la réalité locale marseillaise, la criminalité continue à être bien associée à la présence de l'Autre. D'autre part, il peut aussi être mis en rapport avec la forte mixité ethnoculturelle des établissements ayant participé à l'enquête. Cela peut alors signifier, comme la théorie du contact élaborée par Allport (1954) aux années cinquante le souligne, que les interactions au sein de l'espace scolaire peuvent permettre de déconstruire stéréotypes et préjugés – pour les moins les plus flagrants. Enfin, sur les questions identitaires, les lycéen-nes que nous avons interrogé-es se démarquent à la fois par de la prudence, car l'immigration n'est pas vraiment une aubaine pour la culture française, et par la volonté à ne pas se laisser aller aux discours les plus effrontés en matière de menace identitaire. Le tableau qui se profile met en avant des jeunes qui appréhendent les questions posées par la mobilité humaine internationale par de la circonspection tout en essayant de garder des postures « objectives » envers un phénomène envisagé comme faisant partie de la structure de la société française et ne pouvant plus être présenté comme la cause de ses principales malaises.

Qu'en est-il de la relation entre l'éducation scolaire reçue par les répondant-es et la question de la diversité ethnique au sein de la société ? Les jeunes demandent à grande voix que l'école s'investisse pour la construction d'une société qui à leurs yeux ne peut qu'être multiculturelle. Malgré cela, le constat est que l'investissement des enseignant-es sur les

thématiques en lien avec les questions que le multiculturalisme pose est perçu comme relativement faible. Il s'agit d'une constatation amère, car nous avons vu que lorsque cela est le cas, nous avons des effets positifs sur les sentiments d'hostilité des jeunes et la force du préjugé baisse. Cela nous amène à nous interroger sur les contenus potentiels de cet investissement. Il s'agit probablement de discussions et de libres échanges ayant lieu en classe. De la même manière, il ne semble pas que ces discussions se limitent à la mise en valeur des vertus républicaines, car, nous avons constaté que plus on adhère aux principes de la République – en l'occurrence la laïcité et l'égalitarisme – plus intense est l'hostilité envers le phénomène de l'immigration. Ce point peut surprendre de premier abord. En effet, il contredit les démarches récentes de présenter la « laïcité » sous une veste « positive » - la « laïcité positive » (Baubérot, 2015 ; 2012) - et l'appréhender en tant que moyen pour permettre à tous l'expression de ses particularismes à condition de partager des valeurs et des pratiques communes à caractère universel. Dans ce sens, les discours et politiques qui visent à mettre en valeur les diversités serviraient davantage à légitimer les bienfaits de l'égalitarisme universel plutôt qu'à mettre en avant une plus concrète logique de reconnaissance des particularismes (Masclat, 2017). Ensuite, l'accent que l'universalisme met sur l'unicité et l'universalité de l'individu, deuxième pilier de la philosophie républicaine, semble aller au détriment des tentatives de valorisation des diversités que l'on vient d'évoquer, car finalement il intensifie les sentiments d'hostilité envers l'acteur/trice de la diversité par excellence : l'immigration.

## 5. LIMITES ET PERSPECTIVES

Nous pensons que les résultats de cette enquête peuvent apporter des suggestions lorsqu'il s'agit de promouvoir des actions d'éducation à la citoyenneté auprès d'un public d'adolescent-es. Elle présente également des limites, car elle ne nous renseigne pas sur les contenus exacts que les enseignant-tes doivent mobiliser. Cependant, elle livre le contexte idéologique des jeunes marseillais-es sollicité-es pour prendre position par rapport à un sujet central de l'idée de citoyenneté : l'Autre et sa diversité. Nous avons dit que la démarche que nous proposons met d'abord l'accent sur la connaissance de ses publics, les jeunes. Elle s'inscrit donc dans une approche horizontale qui mise sur la nécessité d'accorder le droit de parole aux jeunes dans une optique de reconnaissance de leurs points de vue (Bhargava & Jérôme, 2020 ; Hoskins, *et al.*, 2012 ; Schutz, *et al.*, 2010). Nous distinguons cette démarche de reconnaissance de l'adagio classique selon lequel il faut connaître les élèves. Connaître signifie questionner et enquêter, ce qui relève d'un rapport de pouvoir asymétrique. La reconnaissance ne signifie pas interroger le point de vue de l'autre. Elle signifie plutôt prendre au sérieux ma/mon interlocuteur/trice en tant que personne qui a le droit de s'exprimer, ce qui nourrit le sentiment d'existence de manière positive (Taylor, 2005). D'un point de vue pédagogique, cela signifie également pour l'enseignant-e de devoir composer avec des visions du monde différentes des siennes, ce qui représente un exercice d'équilibre des plus durs, mais des plus formateurs en matière de réflexivité et d'adaptabilité de ses pratiques en fonction des contextes.

Pour Weber (1959) le rôle majeur de la/du « savant-e », de celle/celui qui est censé-e former des élèves, est de déceler la pluralité des visions du monde qui se cachent auprès de ses élèves et leur faire prendre conscience de ce que cela signifie. Pour réaliser cette tâche, Habermas (1992) nous enseigne que le premier pas consiste à permettre à la discussion de prendre forme sans céder à la tentation de la canaliser dans les savoirs préconstruits. De cette manière, nous pouvons espérer former à une citoyenneté consciente de la complexité du social et de l'individu.

## RÉFÉRENCES

- Akar, B. (2016). Learning active citizenship: conflicts between students' conceptualizations of citizenship and classroom learning experiences in Lebanon. *British Journal of Sociology of Education*, 37(2), 288-312.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Une troisième synthèse*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, 24-34.
- Bassel, A. (2016). Learning active citizenship: conflicts between students' conceptualizations of citizenship and classroom learning experiences in Lebanon. *British Journal of Sociology of Education*, 37(2), 288-312.
- Bastenier, A. (2006). *Qu'est-ce qu'une société ethnique ? Ethnicité et racisme dans les sociétés européennes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bauberot, J. (2012). *La laïcité falsifiée*. Paris : La Découverte.
- Bauberot, J. (2015). *Les 7 laïcités françaises. Le modèle français de laïcité n'existe pas*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'Homme.
- Beauchemin, C., Hamel, C., & Simon, P. (2010). *Trajectoires et origines – Enquête sur la diversité des populations en France*. Paris : Institut National des Études Démographiques.
- Bergamaschi, A. (2013). Adolescents and prejudice: A comparative study of the attitudes of two European adolescent populations regarding the issues that are raised by increasing cultural and religious pluralism. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 302-313.
- Bergamaschi, A. (2013). *Jeunes Français et Italiens face à l'immigration. Les deux facettes d'un même préjugé*. Paris : l'Harmattan.
- Bergamaschi, A., Arcidiacono, F., & Blaya, C. (2022). The role of teachers in conveying tolerance and respect for the Other: some mechanisms in an educational system “indifferent to difference.” *Intercultural Education*, 33(1), 17-34.
- Bergamaschi, A., & Blaya, C. (2020). Religions and Laïcité in the French republican school. In L. Zanfrini (Ed.), *Migrants and Religions: Paths, Issues and Lenses. A multidisciplinary and multi-sited study on the rôle of religious belongings in migratory and integration process* (pp. 752-767). Amsterdam: Brill.

- Bergamaschi, A., Blaya, C., & Arcidiacono, F. (2023). Formal Education and Blatant-Subtle Prejudice: Intercultural Education and Contact Theory in French Educational System. *International Migration*, 61(1), 1-16.
- Bhargava, M., & Jerome, L. (2020). Training Teachers for and through Citizenship: Learning from Citizenship Experiences. *Societies*, 10(2), 1-12.
- Bonnesen, L. (2020). Children's lived citizenship learning processes: Impact of a voluntary approach. *Children and Youth Services Review*, 110, 1-11.
- Cockburn, T. (2007). Partners in power: A radically pluralistic form of participative democracy for children and young people. *Children & Society*, 21(6), 446-457.
- Conseil d'Europe (2016). *Compétences pour une culture de la démocratie*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/education/competences-for-democratic-culture>
- Delanty, G. (2003). Citizenship as a learning process: Disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *International Journal of Lifelong Education*, 22(6), 597-605.
- Dervin, F. 2017. *Compétences interculturelles*. Paris : Archives contemporaines.
- Dewey, J. (2004 [1916]). *Democracy and education*. Mineola, NY: Dover Publications.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., & Charmillot, S. (2015). Les descendants d'immigrés à l'école en France : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique. *Revue française de pédagogie*, 191, 11-27.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity.
- Guimond, S., & Anier, N. (2018). Racisme, préjugés et discrimination : Au-delà des causes individuelles. In K., Faniko, D. Bourguignon, O. Sarrasin, & S. Guimond (Eds.), *Psychologie de la discrimination et des préjugés: de la théorie à la pratique* (pp. 23-35). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Champs Essais.
- Hagendoorn, L., & S. Nekuee. (1999). *Education and Racism. A Cross National Inventory of Positive Effects of Education on Ethnic Tolerance*. New York, NY: Palgrave.
- Hooghe, M. (2004). Political socialization and the future of politics. *Acta Politica*, 39, 331-341.
- Hooghe, M., Meeusen, C. & Quintelier, E. (2013). The Impact of Education and Intergroup Friendship on the Development of Ethnocentrism. A Latent Growth Curve Model Analysis of a Five-Year Panel Study among Belgian Late Adolescents. *European Sociological Review*, 29(6), 1109-1121.
- Hooghe, M., & Wilkenfeld, B. (2008). The stability of political attitudes and behaviors across adolescence and early adulthood: A comparison of survey data on adolescents and young adults in eight countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(2), 155-167.
- Hoskins, B., Janmaat, J. G., & Villalba E. (2012). Learning citizenship through social participation outside and inside school: an international, multilevel study of young people's learning of citizenship. *British Educational Research Journal*, 38(3), 419-446.
- Institut National des Études Démographiques (2010). *Trajectoires et Origines – Etude sur la diversité des populations en France*. Paris : INED. <https://teo1.site.ined.fr/fr/>

- James, A. (2011). To Be (Come) or Not to Be (Come). Understanding Children's Citizenship. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 633, 167-179.
- Kymlicka, W. 2001. *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Lister, R. (2007a). Inclusive citizenship: Realizing the potential. *Citizenship Studies*, 11(1), 49-61.
- Lister, R. (2007b). Why citizenship: Where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693-718.
- Lorcerie, F. (2021). *Éducation et diversité : les fondamentaux de l'action*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Masclat, O. (2017). *Sociologie de la diversité et des discriminations*. Paris : Armand Colin.
- Merton, R. K. (1945). Sociological Theory. *American Journal of Sociology*, 50, 462-473.
- Moignard, B. (2018). Les « nouvelles » problématiques éducatives : construction de l'objet. *Revue Française de Pédagogie*, 202, 65-75.
- Olsson, Å. (2017). Children's lived citizenship: A study on children's everyday knowledge of injury risks and safety. *Childhood*, 24(4), 545-558.
- Parekh, B. (2000). *The Future of Multi-ethnic Britain: Report of the Commission on the Future of Multi-ethnic Britain*. London: Runnymede Trust.
- Pettigrew T. F. (1997). Generalized Intergroup Contact Effects on Prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(2), 173-185.
- Pettigrew T. F., & Tropp L. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38(6), 922-934.
- Quaynor, L. (2012). Citizenship Education in Post-Conflict Contexts: A Review of the Literature. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(1), 33-57.
- Roussier-Fusco, E. (2003). Le modèle français d'intégration et les dynamiques interethniques dans deux écoles de ta banlieue parisienne. *Revue Française de Pédagogie*, 144, 29-37.
- Roy, O. (2009). *L'Islam mondialisé*. Paris : Editions du Seuil.
- Schnapper, D. (2002). *La démocratie providentielle. Essai sur l'égalité contemporaine*. Paris : Gallimard.
- Schnapper, D. (2017). Nationalité et ci-toyenneté. *Pouvoirs*, 160, 61-71.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Taylor, C. (2005). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- UNESCO. (2022). *Global Citizenship Education. Comoros, Djibouti, Kenya, Madagascar, Mauritius and Seychelles. Education 2030*. Paris: UNESCO.
- Varvaet, R., Van Houtte, M., & Stevens, P-A., J. (2018). Multicultural school leadership, multicultural teacher culture and the ethnic prejudice of Flemish pupils. *Teaching and Teacher Education*, 76, 68-77.

- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2013). Multicultural Education and inter-ethnic attitudes. An intergroup perspective. *European Psychologist*, 18(3), 179-190.
- Warming, H., & Fahnøe, K. (2017). *Social work and lived citizenship. Lived citizenship on the edge of society. Rights, belonging, intimate life and spatiality*. Denmark: Springer.
- Weber, M. (1959) [orig. 1917, 1919]. *Le savant et le politique*. Paris : Plon.
- Weinstein, H., Freedman, S., & Hughson, H. (2007). School Voices: Challenges Facing Education Systems after Identity-Based Conflicts. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2(1), 41-71.
- White, F., A., Wootton B., Man, J., Diaz, H., Rasiah, J., Swift, E., & Wilkinson, A. (2009). Adolescent racial prejudice development: The role of friendship quality and interracial contact. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(6), 524-534.
- Wood, B. E. (2015). A genealogy of the “everyday” within young people’s citizenship studies. *Politics, Civics and Rights*, 7(4), 383-399.



# Co-construire une éducation à la citoyenneté en contexte interculturel

Marie Lucy, Aix-Marseille Université

DOI : [10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1407](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1407)

## Résumé

Cet article présente les données ethnographiques d'une enquête menée auprès de lycéennes en région Provence-Alpes-Côte d'Azur. Le projet Affirmatif, dont les résultats quantitatifs sont également présentés dans ce numéro, concerne le rapport des lycéennes à la citoyenneté. Cette question, sensible dans les classes et les établissements, est parfois sources de difficultés pour les enseignant-es et les équipes éducatives (Chauvigné & Fabre, 2021). Pourtant, l'enquête a suscité l'intérêt des établissements, l'adhésion des enseignant-es, l'implication des élèves. La recherche, sans céder aux contraintes scientifiques, peut-elle s'intégrer aux établissements, soutenir les enseignant-es pour aborder des questions sensibles et proposer des solutions ? L'immersion sur le terrain a permis de constituer des carnets ethnographiques et d'aller vers une réciprocité de l'échange (Bensa, 2008), elle a ouvert des perspectives pour un nouveau projet basé sur une pratique participative de la recherche (Bednarz, *et al.*, 2015 ; Morissette, 2015 ; Roy, 2021) dont l'objectif est de co-construire une éducation à la citoyenneté en contexte interculturel, sur un territoire marqué par la diversité et de fortes disparités sociales.

**Mots-clés :** citoyenneté, enquête ethnographique, interculturalité, questions socialement vives, recherche collaborative

## Abstract

This article presents ethnographic data from a survey of high school students in Provence-Alpes-Côte d'Azur. The Affirmatif project, the quantitative results of which are also presented in this issue, concerns the relationship of high school students to citizenship. This is a sensitive issue in classrooms and schools, sometimes causing difficulties for teachers and educational teams (Chauvigné & Fabre, 2021). Nevertheless, it has aroused the interest of schools, the support of teachers and the involvement of students. Can research, without giving in to scientific constraints, be integrated into schools and support teachers in tackling sensitive issues and proposing solutions? The participation of researchers in the field has allowed us to create ethnographic notebooks and to move towards a reciprocity of exchange (Bensa, 2008), opening up prospects for a new project based on participatory research

practices (Bednarz, *et al.*, 2015; Morissette, 2015; Roy, 2021). This aims to co-construct citizenship education in an intercultural context, in a territory characterized by diversity and strong social inequalities.

**Keywords:** citizenship, collaborative research, ethnographic survey, interculturality, socially sensitive issues

## INTRODUCTION

Cette étude vise à recueillir les représentations de l'altérité et de la citoyenneté chez les élèves de lycée, par une enquête menée dans des établissements scolaires de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur et l'observation des interactions entre les différents acteurs/trices (équipes éducatives, enseignant-es, élèves) lors de la phase de collecte des données quantitatives. Plus particulièrement, le suivi d'un recueil de données au moyen de questionnaires a représenté un objet de recherche en soi pour approfondir les modalités d'une éducation à la citoyenneté auprès des élèves. Cela a permis, d'une part, de garantir la fiabilité des données quantitatives recueillies, et d'autre part, de mener une étude ethnographique exploratoire en vue de la suite du projet. Ainsi, cette étude a permis de questionner la posture de chercheur-e au sein de l'établissement et la faisabilité d'une recherche collaborative autour de la citoyenneté dans les établissements scolaires. En finalité, cela interroge la formation des enseignant-es à des questions sensibles telles que la citoyenneté et aux spécificités d'un contexte pluriel dans lequel elles/ils sont amené-es à les aborder.

Le questionnaire mené auprès des élèves, et présenté dans ce même dossier dans l'article d'Alessandro Bergamaschi, nous plonge au cœur de sujets sensibles et permet à la/au chercheur-e de s'y confronter directement : comment alors aborder la question de la citoyenneté avec les élèves, quel est le rôle de la recherche et de la/du chercheur-e dans l'accompagnement des acteurs/trices de l'éducation et de la formation ? Dès lors, la conduite de l'enquête se présente comme une observation participante, qui mobilise la réflexivité de la chercheuse sur sa pratique de l'enquête dans les établissements, ses interactions avec les enseignant-es, les élèves, les questions socialement vives soulevées par le questionnaire et souvent abordées en contexte interculturel.

Les orientations multiculturelles et interculturelles (Akkari & Radhouane, 2019), abordées lors de la conférence d'ouverture<sup>1</sup> de cette journée d'étude et traitées dans plusieurs articles de ce numéro, ouvrent une réflexion sur la capacité à vivre dans la diversité (Zapata-Barrero, 2015). Elles sont des objets politiques ayant des conséquences fortes au niveau des

---

<sup>1</sup> Akkari, A. (2023). *Comparer les approches nationales de l'interculturel : leçons apprises et perspectives*. Journée d'étude « Regards pluriel sur l'interculturel en éducation : quelles perspectives pour penser l'éducation à la citoyenneté ? », Marseille, France.

politiques éducatives, et des implications sur les représentations de la citoyenneté. Si la notion de diversité comporte des implicites historiques, sociaux et culturels (Lorcerie, 2021), elle représente un enjeu sociétal au niveau international, national et local, et s'exprime dans plusieurs contextes sociaux, notamment dans le champ de l'éducation. Sans ignorer le multiculturalisme comme catégorie analytique, descriptive et sociologique, cet article mobilise davantage l'interculturalité comme projet pédagogique de l'éducation contemporaine et en particulier de l'éducation à la citoyenneté. Dans le quotidien des classes et des enseignant-es, la diversité s'avère une question sensible, parfois source de tensions, à laquelle la formation des enseignant-es doit répondre et s'adapter. Cet article s'inscrit dans une perspective, partagée par plusieurs auteur-es, qui considère l'interculturalité comme une richesse (Pretceille, 2008 ; Radhouane & Akkari, 2022), une dialectique de la différence permettant une reconnaissance des contradictions (Ogay & Edelman, 2011) et de sa complexité (Lemoine, *et al.*, 2018), ainsi que de la pluralité de ses facettes (Dasen & Perregaux, 2000).

La première partie de cet article présente un bref état de l'art et les orientations théoriques de cette étude. Objet de recherche transversal à plusieurs disciplines et plusieurs échelles, l'interculturalité représente un enjeu spécifique de la recherche en éducation et de la formation des enseignant-es. Cette étude s'interroge progressivement sur les questions socialement vives en éducation et sur la manière d'y répondre en contexte interculturel. La deuxième partie présente le contexte de l'enquête, et l'approche ethnographique du terrain qui s'avère une ressource pour l'intégration de la chercheuse sur le terrain et l'adhésion des différent-es acteurs/trices à la recherche. Enfin, les principaux résultats et les points saillants de ces observations sont discutés comme des pistes pour construire un nouveau protocole d'enquête. L'objectif est de mettre en œuvre la complémentarité des méthodologies de recherche, la pluridisciplinarité, et l'inclusion de l'ensemble des acteurs/trices dans la co-construction d'une éducation à la citoyenneté en contexte pluriel.

## **1. RÉPONDRE ET S'ADAPTER À LA DIVERSITÉ CULTURELLE : UN DÉFI SOCIAL ET SOCIÉTAL**

Cette étude se situe dans une réflexion sur la diversité culturelle comme contexte de société impactant le champ de l'éducation et de la formation. Comme souligné par Dervin (2016), une approche interculturelle ouvre la voie et l'imaginaire sur des ponts entre les mondes culturels, et le terme d'interculturalité permet d'y introduire la notion de processus plutôt qu'un état fixe. Cet article s'inscrit dans la perspective d'une interculturalité envisagée comme une relation à l'altérité (Augé, 1989), un potentiel (Akkari & Radhouane, 2020), pouvant être mobilisée comme une ressource pédagogique pour aborder des questions sensibles (Lucy, 2023) et co-construire une éducation à la citoyenneté.

### **1.1. L'interculturel en éducation comme enjeu global et international**

La diversité culturelle traverse le champ de l'éducation et représente un enjeu pour gérer notre rapport à l'altérité, au niveau local, national et international (Akkari & Radhouane, 2019). L'OCDE (2018) souligne l'urgence de développer des « compétences interculturelles » nécessaires à un vivre-ensemble démocratique et respectueux des libertés, pour former les citoyens de demain, et les intègre aux préconisations Éducation 2030. Le Conseil de l'Europe souligne l'intérêt et l'urgence à considérer la diversité culturelle grandissante en Europe comme une priorité. L'interculturel est à la fois un projet européen et une condition du pacte démocratique (Simpson & Dervin, 2019). Le développement de ces compétences est présenté comme une condition de la mise en œuvre des principes fondateurs de l'Europe, en particulier dans le domaine de l'éducation, pour les éducateurs/trices-formateurs/trices comme pour les apprenant-es (The Concil of Europe, 2019).

L'interculturel se présente aussi comme un enjeu culturel et citoyen au niveau européen, dans la perspective de servir les « finalités liées à l'éducation à la citoyenneté, aux droits humains et à la culture démocratique » (Ravez, 2019), de créer la notion de « citoyenneté interculturelle » (Byram, 2017). L'ensemble de ces enjeux majeurs des politiques éducatives font de l'interculturel un objet polémique et politique, et nécessite l'engagement des acteurs/trices de l'éducation et de la recherche (Bergamaschi, 2013). L'usage des notions d'interculturel et de compétences interculturelles est aussi à considérer de manière distanciée, car il relève majoritairement de modèles ethnocentrés qui ne permettent pas d'intégrer l'ensemble polyphonique des relations interculturelles, notamment les voies et les représentations engagées par les pays du Sud (Dervin, 2022). L'interculturel en éducation implique également de considérer la diversité des systèmes éducatifs (Akkari, 2021) qui peut générer des incompréhensions, mais également être l'outil majeur de la démarche d'objectivation et de décentration des formateurs/trices et des apprenant-es, dans la perspective de construire des compétences réflexives. Cet article considère la polyphonie culturelle comme une opportunité de promouvoir une éducation à la citoyenneté en contexte interculturel, capable d'intégrer la diversité des facettes de la citoyenneté et de ses représentations chez les jeunes. En s'appuyant sur les représentations et les échanges des acteurs/trices-apprenant-es, cette démarche présente également un support pour des pédagogies actives, peu développées en France, mais ayant pourtant un impact positif sur les apprentissages, notamment de la citoyenneté (CNESCO, 2016).

### **1.2. L'interculturalité en éducation et dans les pratiques quotidiennes des enseignant-es**

Au niveau national, l'interculturel s'avère un enjeu pour penser les politiques éducatives, les pratiques d'enseignement et les postures professionnelles en situation de diversité socioculturelle (Lucy & Gouaïch, 2024 ; Ogay, *et al.*, 2002). Au sein de la société française « dont la philosophie politique est axée sur le principe d'égalitarisme universel »

(Bergamaschi, *et al.*, 2021, p. 297), la diversité culturelle « est source de débats et interroge le fonctionnement de nombre d'institutions, y compris du système éducatif » (Bergamaschi, *et al.*, 2021, p. 297). L'hétérogénéité des publics à l'école est en effet soulevée comme un frein à la réussite scolaire de tous les élèves et nécessite la prise en compte de la diversité des publics, insuffisante notamment en France (PISA, 2018). En effet, comme Changkakoti et Akkari (2008) le soulignent :

La diversité des cultures d'origine et des cultures familiales est peu prise en compte, et l'appropriation des rôles de parents d'élèves ainsi que la mise en œuvre de la mission de l'école, se font dans un contexte d'asymétrie des relations, sur la base d'implicites souvent non partagés. (p. 420)

La prise en compte des références culturelles des élèves et de leurs familles constitue un enjeu dans la relation école-famille (Ogay, *et al.*, 2002) et un levier pour favoriser l'adhésion des familles aux projets de l'école (Lucy, *et al.*, 2022). Pourtant, l'ajustement nécessaire des postures professionnelles et institutionnelles en contexte interculturel reste à la marge des dispositifs de formation initiale et continue des professionnel-les en éducation dans le contexte français (Azaoui, *et al.*, 2019). Ainsi, la pluralité et la citoyenneté peuvent être considérées comme des questions socialement vives (QSV), fortement investies émotionnellement (Simonneaux & Legardez, 2011) et un enjeu de climat scolaire.

### **1.3. Quelles pistes pour une éducation à la citoyenneté en contexte pluriel ?**

Cette étude a pour objectif d'engager une recherche participative (Bednarz, *et al.*, 2015 ; Morissette, 2015 ; Roy, 2021) visant à co-construire une éducation à la citoyenneté au lycée. Comme le soulignent Potvin et ses collègues (2018), « l'adaptation des systèmes scolaires à la diversité ethnoculturelle repose sur la préparation des acteurs à adopter des pratiques d'équité et à former de futurs citoyens à vivre ensemble » (p. 31). Cela nous conduit à interroger les modalités de formation des (futur-es) enseignant-es et à questionner les situations de tension qui peuvent surgir, voire se cristalliser en classe et dans les établissements autour de sujets sensibles, souvent forts émotionnellement pour les élèves, tels que l'altérité, la citoyenneté, la laïcité, les discriminations. Enquêter sur les représentations de la citoyenneté chez les lycéen-nes via une présence prolongée dans les établissements et dans les classes est un contexte bien spécifique qui questionne le rôle de la recherche et la place de chercheur-e dans l'interaction avec les élèves sur les questions dites « socialement vives ». En effet, le suivi de l'enquête, l'observation des interactions et le recueil des discours ont fait émerger l'intérêt des élèves et des enseignant-es et l'apaisement des interactions par l'implication des élèves en présence de l'enseignant-e et de la chercheuse dans les classes. Aussi notre problématique est-elle la suivante : comment une approche réflexive des questions socialement vives en éducation peut-elle représenter un levier pour penser et co-construire une éducation à la citoyenneté en contexte interculturel ? En partant des représentations des acteurs/trices, dans une perspective pluridisciplinaire et notamment psychosociale (Jodelet, 2019 ; Moscovici, 2003), la perspective est en finalité

d'envisager les processus de co-construction des savoirs et la participation de l'ensemble des acteurs/trices comme un enjeu dans la formation des futur-es citoyen-nes (Obertelli & Wittorski, 2021). L'hypothèse de cette étude est que la démarche d'enquête et la prise en compte de l'interculturalité des publics représentent des leviers pour faciliter la co-construction d'une éducation à la citoyenneté en milieu scolaire.

## **2. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE**

Cette étude présente deux spécificités : 1/ cette approche s'inscrit dans un projet plus vaste sur les représentations de la citoyenneté des lycéen-nes ; 2/ elle constitue l'étude exploratoire d'un projet de recherche participative visant la co-construction d'une éducation à la citoyenneté, lequel s'appuiera à la fois sur les résultats de l'enquête quantitative et de l'enquête ethnographique.

### **2.1. Le contexte de la recherche**

Cette étude s'inscrit dans une enquête menée dans huit lycées de la région académique Provence-Alpes-Côte d'Azur, auprès de 2 000 lycéens répartis dans 80 classes, dans le cadre du projet ANR Affirmatif<sup>2</sup>. La sélection de leur participation, prioritairement un choix de l'établissement, est aussi soumise à la représentativité de l'échantillon, notamment par l'Indice de Positionnement Social (IPS) correspondant au territoire de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur, et à la répartition entre les filières générales, technologiques et professionnelles. Le questionnaire, anonyme et validé par la CNIL, est soumis aux lycéen-nes des classes de tous les niveaux. Il porte sur les représentations de la citoyenneté, question largement abordée en France, par l'enseignement d'éducation civique et morale (EMC), qui s'étale sur 12 ans (CNESCO, 2016) et prend fin au lycée. La/le chercheur-e et les enseignant-es sont présent-es pendant les passations, et en accord avec ces derniers/ères, les créneaux d'une heure dont la première partie est consacrée au questionnaire, aboutissent à un temps d'échanges (questions, remarques, ressentis) avec les élèves. Cet article se focalise sur les dimensions ethnographiques du recueil de données : les échanges avec les établissements, les enseignant-es, les élèves ; l'observation de la situation d'enquête dans les classes et des réactions des participant-es.

### **2.2. Enquêter sur des questions sensibles**

Si le questionnaire vise les représentations de la citoyenneté chez les lycéen-nes, les questions sont posées de manière indirecte et concernent ce que signifie, pour les élèves, « être français-e », dans les dimensions culturelles, institutionnelles, légales. Il aborde également la question des valeurs, le sentiment de discrimination, pour soi ou pour les

---

<sup>2</sup> Projet ANR -Auto-affirmation, normes sociales d'intégration et attitudes envers les immigrés chez les adolescents – Affirmatif- <https://anr.fr/Projet-ANR-21-CE28-0018>. L'enquête concernant 2 000 élèves dont 1 300 dans les Bouches du Rhône.

autres, la confiance envers les institutions et le « sentiment de francité ». Ces questions s'avèrent sensibles, car elles interrogent le vécu d'élèves de toute origine sociale et ethnoculturelle sur leur sentiment d'intégration/exclusion, les valeurs de la République, et génèrent parfois des réactions vives pendant et/ou après les passations. Les réactions des élèves sont essentielles, car elles déterminent leur adhésion au processus d'enquête et leur mobilisation pour répondre à des questions qui sollicitent profondément leur réflexivité, de même qu'elles constituent des matériaux qualitatifs. La démarche d'enquête est alors directement impactée par une situation d'interaction entre élèves, enseignant-es et chercheur-es et implique de mobiliser des outils pédagogiques, qui s'avèrent des supports des passations et des temps de discussion. C'est dans ce contexte, fortement impacté par la sensibilité des élèves et la capacité du binôme chercheur-e/enseignant-e à créer et pérenniser de bonnes conditions d'enquête, que l'observation ethnographique prend ici tout son sens. Celle-ci présente en effet le double intérêt, d'une part, d'appuyer, faciliter, ajuster les modalités de l'enquête quantitative en cours dans les établissements, d'autre part, de constituer des matériaux et une enquête exploratoire en vue de la poursuite du projet dans ses dimensions davantage participatives et qualitatives<sup>3</sup>.

### ***2.3. Méthodologie de recueil et d'analyse des matériaux : l'engagement ethnographique sur le terrain***

L'engagement ethnographique dans cette enquête (Cefaï, 2010) a permis de mobiliser des observations participantes consignées dans un journal de terrain (Chauvin et Jounin, 2012). Il repose sur une présence prolongée de la chercheur-e sur le terrain, son intégration en tant qu'acteur/trice sociale prise dans une interaction (Bourdieu, 2003 ; Favret-Saada, 1977), ses interactions avec les acteurs/trices-sujets réflexifs de l'enquête comme outil de construction des savoirs (Bensa, 2017). Cette période couvrant les dix mois de l'enquête et allant d'une à deux semaines dans chaque établissement, constitue une « immersion ethnographique », partagée entre les temps de passation dans les classes, les échanges formels et informels avec les enseignant-es et les équipes éducatives, puis les retours de l'enquête. Chacune de ces immersions s'inscrit dans le contexte spécifique d'un établissement et dans un système d'interactions avec les différents acteurs/trices. Ces « monographies » constituent des études exploratoires, visant à envisager les modalités d'un projet futur et à mobiliser les acteurs/trices. Dans ce contexte, cette recherche s'inscrit déjà dans une démarche participative.

Les observations ont été soumises à une analyse compréhensive visant à repérer les observations récurrentes, les spécificités et, en finalité, les besoins exprimés par les acteurs/trices. Les interactions avec les participant-es permettent également de nouer une relation de proximité et de confiance (Olivier de Sardan, 2008), facilitante, voire indispensable à la réussite du projet. Cette méthode et cette posture de recherche nous amènent à envisager la

---

<sup>3</sup> Projet ANR de recherche participative – Citoyenneté collaborative et démarche d'enquête – CICODEQ, porté par la Fédération de recherche en éducation SFERE-Provence (FED 4238)

dialectique entre une approche ethnographique du terrain et une pratique collaborative de la recherche. Cette dialectique, questionnée et testée dans plusieurs dispositifs<sup>4</sup> et projets<sup>5</sup> de recherche participative en cours, constitue un enjeu épistémologique pour la recherche participative en éducation et pour la formation (Lucy, 2023).

### **3. MATÉRIAUX ETHNOGRAPHIQUES ET PRINCIPAUX RÉSULTATS**

Les matériaux recueillis sont des observations participantes, les échanges formels et informels et les interactions, consignées dans un journal de terrain (Beaud & Weber, 2010 ; Laplantine, 2010). Présentées d'abord sous forme synthétique, les données sont ensuite approfondies et permettent de dégager des éléments de discussion.

#### ***3.1. Au niveau des établissements et des équipes éducatives***

Il n'est pas toujours aisé de mobiliser les établissements scolaires dans le cadre d'une enquête, en raison des emplois du temps chargés et des nombreuses sollicitations. Cela implique un engagement fort de la/du chercheur-e, d'une part, et une capacité à exprimer clairement les objectifs de la recherche et les finalités pour les établissements participants, d'autre part.

Néanmoins, nous avons rencontré un réel enthousiasme, tant au niveau des directions que des conseillères/ers principales/aux (CPE), avec lesquels nous sommes restée en lien permanent au cours de l'enquête. La régularité et la durée des interactions ont permis d'optimiser les modalités de l'enquête (rencontre avec les enseignant-es, besoins matériels, ajustement des emplois du temps si nécessaire), et dans la plupart des cas, de mener des entretiens informels. Le tableau ci-dessous synthétise les observations récurrentes auprès des directions et équipes éducatives des établissements.

---

<sup>4</sup> Dispositifs de recherche collaborative du PIA3 AMPIRIC et de l'Ecole académique de formation continue (EAFC) d'Aix-Marseille, portés par la Fédération de recherche en éducation SFERE-Provence (FED 4238)

<sup>5</sup> Projet ANR de recherche participative – Citoyenneté collaborative et démarche d'enquête- CICODEQ- porté par la Fédération de recherche en éducation SFERE-Provence (FED 4238)



**Tableau 1. Synthèse des observations liées aux interactions avec les directions des établissements et les équipes éducatives**

Sujets abordés	Observation
Intérêt pour la thématique de recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intérêt pour le sujet</li> <li>- Expériences de recherches collaboratives avec des chercheur-es</li> <li>- Questionnements autour de la laïcité</li> <li>- Intérêt concernant le climat scolaire dans l'établissement</li> </ul>
Réception des modalités de l'enquête	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présence de la/du chercheur-e et de l'enseignant-e</li> <li>- Conscience des difficultés liées aux questions (questions sensibles et difficultés de compréhension possibles)</li> </ul>
Climat scolaire et/ou problématiques rencontrées dans l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bon climat scolaire mais problématiques rencontrées autour de la laïcité avec certain-es élèves</li> <li>- Dialogue avec les élèves parfois difficile mais rencontres avec les parents plutôt facilitantes</li> </ul>
Remarques concernant les publics interrogés	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Des publics hétérogènes</li> <li>- Chute de la mixité dans l'établissement</li> <li>- Influence des acteurs/trices extérieurs à l'école sur les comportements des élèves</li> </ul>
Retours de l'enquête et perspectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disparité sur les modalités de restitution (direction, enseignant-es, présence ou non des élèves)</li> <li>- Intérêt pour la poursuite du projet dans une perspective qualitative et collaborative</li> <li>- Proposition, sélection de thématiques de travail dans le questionnaire</li> </ul>

Ces observations ont mis en évidence l'intérêt pour la problématique : la citoyenneté ; et pour l'activité de recherche : l'enquête. Le fait de ne pas partir d'une définition préalable de la citoyenneté dans ces échanges est une posture de recherche qui permet ici de recueillir les représentations, les définitions, les besoins au niveau des établissements. Le fait de constituer des données sur les représentations des élèves comme source de réflexion sur les actions à mener au niveau du lycée ouvre dès le départ des perspectives de prolongement de l'enquête ne serait-ce qu'à travers les restitutions, sources de nouveaux échanges et bases possibles d'un dispositif collaboratif. La co-présence de la chercheur-e et de l'enseignant-e est une modalité qui est appréciée par les établissements. Enfin, le fait de conserver un temps d'échange et de discussion, demande formulée par la direction de l'un des établissements, et souhaité par l'équipe de recherche, s'avère une ressource, à la fois pour la garantie du bon déroulement de l'enquête et de la collaboration enseignant-e/chercheur-e autour de la question de la citoyenneté ou plutôt des questions soulevées par la notion de citoyenneté chez les élèves. De manière générale, les échanges préalables et au cours de la période d'enquête, ont inclus des remarques et réflexions sur les publics de

l'établissement, la plupart faisant part d'une assez forte hétérogénéité, mais parfois d'un manque ou d'un recul de la mixité, ainsi que de différences notables entre les filières. Dans certains établissements, les équipes éducatives observent la présence d'élèves en grande précarité sociale. Enfin, les questions de la laïcité, du « vivre ensemble » et de l'existence ou non de comportements problématiques de la part des élèves sont abordées de manière récurrente, alors même qu'il ne s'agit pas du sujet central de l'enquête, ce qui interpelle sur la centralité de ces objets de réflexion dès que l'on aborde la question de la diversité ethnoculturelle.

### **3.2. Au niveau des enseignant-es**

Les enseignant-es inscrit-es dans les plannings pour participer à l'enquête sont, sauf exceptions ponctuelles liées à des contraintes d'agenda, tous/tes volontaires pour accompagner leurs élèves pendant ces passations. Elles/ils ont reçu un résumé de l'enquête, mais n'en ont pas parlé aux élèves (à la demande des chercheur-es). Le dialogue et l'organisation conjointe de la séance entre chercheur-e et l'enseignant-e se sont avérés des ressources pour la participation des élèves et l'adhésion du groupe au processus d'enquête. Cette coordination semble déterminante pour le bon déroulement de l'enquête et une garantie du sérieux des réponses. Le tableau ci-après relève les récurrences observées dans les interactions avec les enseignant-es.

**Tableau 2. Synthèse des observations liées aux interactions avec les enseignant-es**

Sujets abordés	Observation
Intérêt pour la thématique de recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intérêt pour l'enquête, enseignant-es volontaires pour participer/faire participer leurs classes</li> <li>- Intérêt pour la démarche d'enquête (avec les élèves)</li> </ul>
Réception des modalités de l'enquête	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Certain-es élèves peuvent se sentir touché-es, voire stigmatisé-es, surtout s'ils sont d'origine immigrée</li> <li>- Intérêt pour les temps d'échanges/discussion après les passations</li> <li>- Difficultés possibles avec les emplois du temps, en particulier pour certaines disciplines et/ou certains niveaux</li> </ul>
Climat scolaire et/ou problématiques rencontrées dans l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Des difficultés rencontrées pour aborder certaines questions notamment la laïcité</li> <li>- Certaines réponses risquent d'être tranchées surtout si les élèves sont directement touché-es par les questions</li> </ul>
Remarques concernant les publics interrogés	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Publics hétérogènes</li> <li>- Présence d'élèves de diverses origines, parfois en grande fragilité sociale, fortement impacté-es par les inégalités</li> <li>- Difficultés de compréhension possibles pour les élèves en difficulté ou ayant des difficultés de compréhension du français</li> </ul>
Retours de l'enquête et perspectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Souhait de prévoir des restitutions intégrant les élèves ou des groupes d'élèves</li> <li>- Souhait d'être informé-es des résultats des questionnaires</li> <li>- Intérêt pour les termes utilisés au cours des débats/ échanges avec les élèves</li> </ul>

Ces observations, limitées ici la restitution aux échanges verbaux, mais que l'on pourrait étendre aux échanges non-verbaux, sont également des données qualitatives, permettent de préciser des résultats ou d'envisager les approfondissements futurs. La première observation est que la présence de la/du chercheur-e et de l'enseignant-e pendant les passations permet que chacun-e conserve des rôles différenciés, même s'ils se complètent au niveau de l'activité (gestion du groupe par l'enseignant-e ; gestion de l'enquête par le chercheur-e ; gestion conjointe des situations inattendues générées par l'activité). Si les enseignant-es font généralement part de leur intérêt pour le sujet et, pour certain-es, disent être particulièrement impliqué-es dans le fait d'aborder ce type de questions ou les questions sensibles en général avec les élèves, d'autres font part d'un certain malaise et de difficultés pour aborder des sujets qui soulèvent des réactions fortes des élèves. Dans un cas comme dans l'autre, cela constitue des situations spécifiques d'enseignement et des interactions non-neutres dans la

classe. Les moments de passations constituent un temps pendant lequel les enseignant-es peuvent exprimer leur ressenti sur le sujet, ce qui constitue des données complémentaires et exploratoires comme précédemment précisé.

### 3.2. Au niveau des élèves

Les passations dans les différentes classes se sont bien passées, et ont reçu globalement un bon, voire très bon accueil des élèves. La présentation de l'enquête par la/le chercheur-e, garantissant notamment l'anonymat des réponses et le fait qu'il n'y ait pas de bonnes ou mauvaises réponses, est un point qui a largement retenu l'attention des élèves. Certain-es ont eu d'abord des réactions vives face aux questions, déclarant parfois « ne pas savoir la réponse », « ne pas s'y connaître », « ne pas être sûr-e », révélant un certain manque d'assurance pour une démarche qui leur était peu familière. Pourtant, ils font ensuite réellement fait preuve de concentration et de sérieux et aucun n'a refusé de répondre (ce qui est pourtant une possibilité annoncée aux participant-es). Certaines questions ont généré des remarques ou des réactions et ont été discutées, dans la mesure du possible et dans la majorité des cas, après les passations. Le sujet traité n'était pas « neutre » pour les élèves, et les questions ont été nombreuses, notamment concernant le sens, les modalités de l'enquête, ses objectifs, sa finalité, remarque qui contraste avec le manque d'assurance observé par ailleurs sur certaines questions. Le tableau ci-après synthétise les résultats des observations concernant les élèves.

**Tableau 3. Synthèse des observations liées aux interactions avec les élèves**

Sujets abordés	Observation
Intérêt pour la thématique de recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intérêt pour le sujet</li> <li>- Adhésion au processus d'enquête : « donner notre avis »</li> </ul>
Réception des modalités de l'enquête	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficultés à comprendre les questions pour certains publics et reformulations nécessaires</li> <li>- Certaines questions provoquent des réactions fortes, et soulèvent parfois des critiques</li> </ul>
Climat scolaire et/ou problématiques rencontrées dans l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Des réactions vives face à certains mots</li> <li>- Quelques réticences face au questionnaire mais souvent de courte durée</li> </ul>
Remarques concernant les publics interrogés	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Démarche et sujet abordés assez inhabituels pour les élèves</li> <li>- Difficulté à exprimer leur point de vue, réserve sur des questions politiques</li> <li>- Publics hétérogènes et différences notables selon les niveaux et les filières</li> </ul>
Retours de l'enquête et perspectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intérêt pour les retours de l'enquête</li> <li>- Participation active au débat et questions nombreuses</li> </ul>

Si les temps d'échanges avec les élèves en dehors des passations sont plus courts qu'avec les enseignant-es, on peut distinguer trois temps d'échanges différents : en amont des passations, ce qui correspond à la présentation de l'enquête ; pendant les passations, moment de la réception de l'enquête pour les élèves ; en aval des passations, c'est-à-dire le temps d'échange, dans lequel est inclus l'enseignant-e (également présente dans les deux autres moments, mais davantage en retrait sauf lorsque les groupes rencontrent d'importantes difficultés de compréhension). Le premier temps ne permet pas réellement de noter les observations puisqu'il s'agit précisément du temps de parole de la/du chercheur-e. Cependant, nous pouvons constater qu'il s'agit d'un moment aussi court que décisif pour les passations. Les élèves découvrent le sujet, pour lequel elles/ils ont un vif intérêt et apprécient que l'on s'intéresse à leurs opinions. Le deuxième moment se déroule de manière différente selon les groupes, mais surtout selon les niveaux. En effet, pour les classes de seconde ou les groupes présentant des difficultés scolaires importantes, la/le chercheur-e est fortement sollicité-e par les élèves, de même que l'enseignant-e. L'objectif est de rester le plus neutre possible pour éviter d'influencer les réponses, mais aussi parfois de désamorcer des réactions vives, des refus de répondre, des critiques, qu'il faut nécessairement différer au troisième moment d'échange, c'est-à-dire au débat. Pour les groupes plus autonomes, c'est un moment pendant lequel les échanges verbaux de la/du chercheur-e avec l'enseignant-e sont les plus nombreux. Enfin, le débat est le moment dans lequel peuvent s'exprimer les réactions, mais aussi pendant lequel s'exerce le passage d'une réaction émotionnelle à une distance réflexive. Nous avons alors observé de manière très récurrente, si ce n'est systématique, la ressource que constitue la démarche d'enquête pour enclencher cette dynamique réflexive chez les élèves, d'une part, et apaiser/canaliser les émotions et les interactions, d'autre part.

#### **4. LEVIERS ET PERSPECTIVES POUR LA SUITE DU PROJET**

La synthèse et l'analyse des observations menées au cours des passations et de l'enquête réalisée dans le cadre du projet ANR Affirmatif ont permis d'identifier des leviers et des besoins, au niveau des élèves, des enseignant-es et des établissements. Elles ont également généré une réflexion pour l'enquête à venir, notamment par l'observation 1/ d'un contraste entre les réactions vives à certaines questions, 2/ l'expression de réserves pour répondre aux questions ; 3/ l'adhésion à la démarche d'enquête. Enfin, ces observations permettent de repérer les limites et les perspectives ouvertes par cette enquête.

##### ***4.1. La fréquence et la qualité des interactions : un levier pour l'enquête***

Les observations et les échanges ont permis de faire émerger des leviers, notamment concernant l'adhésion des acteurs/trices au processus d'enquête. Les principaux leviers observés sont la présence prolongée de la/du chercheur-e, la fréquence et la qualité des interactions. Ces leviers ont été observés à plusieurs niveaux :

- Le premier concerne les échanges préalables, mais aussi les suivis avec l'établissement (direction, équipe éducative). En effet, ceux-ci permettent de mobiliser les acteurs/trices, d'ajuster au fur et à mesure les modalités de l'enquête (agenda, supports de passation, temps imparti aux échanges) et de faire face aux situations imprévues (changements d'emploi du temps, absence d'enseignant-es, activités prévues).
- Le deuxième niveau concerne les échanges entre chercheur-e et enseignant-e. Si ces échanges ont lieu de fait dans les classes, le fait qu'ils puissent s'anticiper et/ou se prolonger en dehors de la classe permet l'ajustement des postures (chercheur-e/enseignant-e), la compréhension du contexte de la classe (niveau, climat scolaire, spécificités des groupes) et une meilleure fluidité des échanges avec les élèves. Il permet aussi de mobiliser les enseignant-es et favorise à la fois l'adhésion au processus d'enquête, et la participation au choix des modalités, des sujets débattus, ainsi que des pistes de réflexion à venir.
- Le troisième niveau concerne le débat avec les élèves, qui inclut le groupe enseignant-es/chercheur-es/élèves. La possibilité de prendre des temps de discussion, de questions et de débat après les passations permet, d'une part, de sortir de l'émotionnel, parfois de désamorcer des situations de tension, et de favoriser l'adhésion des élèves à la démarche d'enquête et leur réflexivité, d'autre part.

Enfin, l'ensemble de ces échanges permet de repérer les questions à approfondir et les sources de tension possibles, les besoins en termes d'éducation à la citoyenneté et ses modalités. Ces observations et ces interactions se présentent donc d'une part comme une garantie du bon déroulement de l'enquête, mais aussi comme des matériaux complémentaires aux résultats quantitatifs pour définir les modalités des actions à mettre en place.

#### **4.2. Réserve et vives émotions : des réactions contrastées au niveau des élèves**

Si nous avons observé des interactions nombreuses et constructives, ainsi que le vif intérêt des élèves pour l'enquête et la question de la citoyenneté, les réactions sont pourtant contrastées, voire parfois contradictoires. Enquêter sur les représentations de la citoyenneté et de l'altérité se présente effectivement comme un sujet sensible avec des élèves de lycée, nous avons pu l'observer, au fil des terrains et des rencontres avec les classes, de manière précise et récurrente. Avant les passations, les élèves cherchent à poser des questions, mais celles-ci, sauf si elles concernent directement la compréhension du questionnaire, sont reportées à la fin du questionnaire. Pendant les passations, beaucoup de réactions ont pu être observées. La première est l'étonnement des élèves vis-à-vis des questions, parfois leurs vives réactions dont voici quelques exemples tirés du journal de terrain :

« Mais il est raciste ce questionnaire ! » ; « c'est pour voir si on est racistes ? » ; « mais c'est quoi en fait être un bon citoyen ? » ; « pourquoi on parle de mode de vie, il y en a

plusieurs, on est tous différents » ; « mais c'est pour qui c'est pour la sécurité [...], pour le gouvernement ? » ; « moi je vais le déchirer le questionnaire, je veux pas répondre ».

Pourtant les élèves ont pris le temps de répondre : la qualité des réponses montre qu'elles/ils l'ont fait avec sérieux et les échanges ont toujours été apaisés, même en situation de « tension » apparente. Comme l'on fait remarquer certain-es enseignant-es lors des échanges précédents ou suivant les passations :

« Les élèves peuvent être touché-es, se sentir discriminé-es, surtout s'ils sont directement concerné-es par des inégalités » ; « Ce sont des élèves de diverses origines et parfois en situation précaire, certains d'entre-eux sont victimes de discriminations tous les jours ».

La tension, que nous n'avons jamais perçue comme violente ou agressive, est en fait émotionnelle et appelle la discussion et une capacité de distanciation. Les échanges postérieurs aux passations dans les classes ont permis d'engager, de manière encore trop succincte, la réflexivité des élèves. En effet, malgré la charge émotionnelle et des réactions qui peuvent sembler vives, les échanges ont révélé la capacité des élèves à s'engager dans des échanges plus nuancés et leur intérêt pour les modalités de l'enquête, ses objectifs, sa finalité, le métier de chercheur-e. Ce premier contraste entre les réactions émotionnelles et la capacité de distanciation des élèves a montré la pertinence de la démarche d'enquête comme outil pédagogique et ressource pour engager la réflexivité des apprenant-es (Ladage & Chelavard, 2011). Un deuxième contraste a pu être observé, qu'il faudra compléter des résultats de l'enquête quantitative, à savoir, d'une part, l'expression d'une réserve et d'un manque de connaissance par rapport à certaines questions, mais, d'autre part, la fluidité des questions et l'expression - verbale - d'avis assez tranchés. Ce contraste apparent est présent à d'autres niveaux. Si nous avons observé de nombreuses interventions d'élèves faisant part de leurs appartenances culturelles multiples (les parents, le bled, le pays d'origine, parfois photos à l'appui montrées sur internet), nous avons aussi observé des réserves, voire des réticences, à répondre aux questions perçues comme plus personnelles (questions sociodémographiques) ou l'expression d'un manque de légitimité : « je ne sais pas », « je ne suis pas sûr », « je n'y connais rien » (parfois en lien avec la sollicitation de l'enseignant-e et/ou de la chercheure). Enfin, comme également relevé en ce qui concerne les discours des enseignant-es et des équipes éducatives, la question de la laïcité, qui n'est pourtant que très peu traitée dans le questionnaire (une seule question sur l'ensemble du questionnaire de plus de trente questions), revient de manière récurrente, voire peut devenir le sujet attribué à l'enquête : « le questionnaire sur la laïcité ».

### ***4.3. Du terrain émotionnel au terrain de recherche : la démarche d'enquête comme levier de la réflexivité***

Le recueil de ces données ethnographiques a permis de mettre en évidence l'intérêt de la démarche d'enquête pour aborder les questions sensibles avec les différents acteurs/trices, ce que nous souhaitons mettre au centre du dispositif futur et mobiliser comme outil

pédagogique. Moteur principal d'une démarche réflexive qui a permis, de manière récurrente, d'apaiser les échanges voire de désamorcer des situations de tension, la démarche d'enquête se révèle comme une ressource pour aller des réactions émotionnelles vers davantage de réflexivité et d'esprit critique, pour les élèves. Pour les enseignant-es, l'adossement aux résultats de l'enquête et d'une manière plus générale à la recherche participative (Bednarz, *et al.*, 2012) constitue une démarche de développement des compétences et favorise le pouvoir d'agir.

#### **4.4. Des pistes pour co-construire une éducation à la citoyenneté et pour la formation des enseignant-es**

Les résultats de l'enquête quantitative analysés<sup>6</sup>, ainsi que les données ethnographiques présentées dans cet article, nous amènent à envisager de manière plus précise les modalités de co-construction d'une éducation à la citoyenneté. Celle-ci fait l'objet d'un deuxième projet auprès d'une dizaine de lycées, intégrant prioritairement les établissements ayant déjà participé à l'enquête. Ce projet de recherche participative prévoit d'organiser des ateliers de réflexion, prenant la forme de focus-groups, avec les élèves, les enseignant-es, puis mixtes intégrant élèves, enseignant-es, membres de l'équipe éducative et un-e chercheur-e, dans chaque établissement. Le choix des focus-groups s'inscrit dans une triple perspective de recherche (recueil de données qualitatives), de réflexion sur des sujets sensibles dans les classes (en appui sur les résultats de l'enquête quantitative et donc sur les représentations de la citoyenneté et de l'altérité exprimées par les élèves) et de formation adossée à la recherche pour les enseignant-es. Cette démarche nous semble présenter plusieurs intérêts. Le premier est son appui sur les résultats de l'enquête, faisant des restitutions auprès des participant-es un objet de réflexivité et le point de départ des ateliers de recherche-formation. Le deuxième est de proposer des ateliers incluant élèves, enseignant-es, CPE, mais également des acteurs/trices de la société civile impliqués dans l'éducation, notamment des professionnel-les du social et représentant-es d'associations travaillant sur ces thématiques avec les jeunes et partenaires du projet. Enfin, ces ateliers sont également un objet de formation adossée à la recherche pour, d'une part, la formation continue, en cela associé à l'École académique de formation continue (EAFC) de la région PACA, et d'autre part, la formation initiale, en intégrant des étudiant-es suivant le Master MEEF à l'Inspé d'Aix-Marseille.

## **CONCLUSION : LIMITES ET PERSPECTIVES**

La première limite que présente cette recherche est la question des temporalités. Souvent soulevées concernant les recherches impliquant des établissements scolaires, les temporalités génèrent des freins à deux niveaux. Le premier concerne la possibilité de dégager des temps disponibles pour les classes sans impacter négativement l'avancée des

---

<sup>6</sup> Cf. article d'Alessandro Bergamaschi de ce numéro thématique



programmes. Notons que cette limite, plus flagrante dans certaines filières (générales) et niveaux (classes de terminales), peut être surmontée en sollicitant les enseignant-es volontaires pour participer à l'étude et en échangeant avec eux sur la possibilité de mobiliser des compétences travaillées avec les classes (EMC, SES, Philosophie, etc.), de travailler des compétences transversales (capacité de compréhension et d'expression, notamment) ou encore d'aborder des questions socialement vives et de favoriser les échanges et un bon climat scolaire. Si ces liens sont souvent pensés par la/le chercheur-e, ils ne sont pas toujours explicites pour les enseignant-es et les équipes pédagogiques, et c'est un sujet sur lequel il est nécessaire d'échanger et de concevoir les modalités de manière participative. Le deuxième concerne la différence entre le temps professionnel, parfois l'urgence, et le temps plus long de la recherche, temporalité qu'il s'agit de (re)négocier dans une recherche participative. Cette limite a néanmoins été dépassée grâce à l'adhésion des équipes pédagogiques et des enseignant-es au processus d'enquête, et pourrait l'être de nouveau dans une recherche participative, co-construite avec les acteurs/trices dans une perspective compréhensive et transformative (Paperman & Laugier, 2011). Un troisième point pouvant constituer une limite est la segmentation possible des enquêtes, d'un point de vue méthodologique, disciplinaire ou institutionnelle. C'est pourquoi les projets en cours et à venir<sup>7</sup> mobilisent des équipes pluridisciplinaires et s'ouvrent à la pluralité institutionnelle (enseignement supérieur, enseignement secondaire, acteurs/trices de la société civile). Cela permet par ailleurs de faire émerger les complémentarités des méthodes et des résultats pour la recherche en éducation. Enfin, si l'enquête se limite ici aux observations en classes, elle constitue une ouverture vers un approfondissement des représentations, de leur historicité et de leur mise en scène par les acteurs/trices, qui sera l'objet d'une nouvelle enquête au cours de l'année scolaire 2024/2025.

## RÉFÉRENCES

- Abdallah-Preteille, M. (2008, 12-14 décembre). *Communiquer et apprentissage de l'altérité et de la diversité*. 2008 Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues et les cultures », Thessalonique, Grèce
- Akkari, A. & Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles en éducation : entre théorie et pratique*. Québec : Presses universitaires de l'Université Laval.
- Akkari, A., & Radhouane, M. (2020). Au-delà du débat conceptuel multiculturalisme ou interculturalisme : comment libérer le potentiel de la diversité culturelle en éducation? *Ecolint Institute Research Journal/Journal de recherche*, 6, 16-27. <https://www.researchgate.net/publication/344238707>
- Akkari, A. (2021). La gouvernance de l'école du XXIe siècle : entre culture de la mesure et mobilisation des acteurs et actrices scolaires. In G. Felouzis, B. Wentzel, A. Akkari, & F. Arcidiacono (Eds.), *Action publique, gouvernance et recherche en éducation. Une relation*

---

<sup>7</sup> Projet ANR Affirmatif, projet ANR CICODEQ

- nécessaire et imparfaite* (pp. 49-69). Bienne : HEP-BEJUNE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:162880>
- Augé, M. (1989). Chapitre premier : L'autre proche. In M. Segalen (Ed.), *L'Autre et le semblable : Regards sur l'ethnologie des sociétés contemporaines* (pp. 5-33). Paris : CNRS Éditions. <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/cnrs.segal.1989.01.0015>
- Azaoui, B., Auger, N., & Zoïa, G. (2019). L'interculturel, l'arlésienne des Inspé ? *Mélanges CRAPEL*, 41, 15-30.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). 4. Observer. Dans *Guide de l'enquête de terrain* (4e éd.). Paris : La Découverte.
- Bensa, A., & Fassin, D. (2008). *Les politiques de l'enquête*. Paris : La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.fassi.2008.01>
- Bensa, A. (2017). *Anthropologies réflexives : Modes de connaissance et formes d'expérience*. Lyon : Presses universitaires de Lyon. <https://books.openedition.org/pul/22119>
- Bergamaschi, A., Blaya, C., & Arcidiacono, F. (2023). Formal Education and Blatant-Subtle Prejudice: Intercultural Education and Contact Theory in French Educational System. *International Migration*, 61(1), 1-16.
- Bergamaschi, A., Blaya, C., Stef, J., & Arcidiacono, F. (2021). Prevention of blatant and subtle prejudices as perceived by students: when teachers have their say. *Swiss Journal of Educational Research*, 43(2), 297-310. <https://doi.org/10.24452/sjer.43.2.9>
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150, 43-58. <https://doi.org/10.3917/arss.150.0043>
- Bednarz, N., Rinaudo, J.-L., & Roditi, E. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 171-184. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2015-1-page-171.htm&wt.src=pdf>
- Bednarz, N., Desgagné, S., Maheux, J.-F., & Savoie Zajc, L. (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative : le cas d'une recherche-action et d'une recherche collaborative. *Recherches en éducation*, 14, 128-151. <https://journals.openedition.org/ree/5894>
- Céfaï, D. (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris : Éd. De l'EHESS
- Changkakoti, N., & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441. <https://doi.org/10.7202/019688ar>
- Chauvigné, C., & Fabre, M. (2021). Questions socialement vives : quelles approches possibles en milieu scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 52, 15-31. <https://doi.org/10.3917/cdle.052.0011>
- Chauvin, S., & Jounin, N. (2012). L'observation directe. In S. Paugam, *L'enquête sociologique* (pp. 143-165). Paris : PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.paug.2012.01.0143>
- CNESCO (2016). Rapport d'activité 2016. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/02/RAPPORT\\_CNESCO\\_2016.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/02/RAPPORT_CNESCO_2016.pdf)

- Council of Europe (2020). *Human rights, democracy and the rule of law. Activity report*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dasen, P. & Perregaux, C. (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dasen.2002.01>
- Dervin, F. (2022). *L'interculturel en miettes*. Paris : L'Harmattan.
- Favret-Saada, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts*. Paris : Gallimard.
- Jodelet, D. (2019). Représentations sociales. In C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 143-146). Toulouse : Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0143>
- Ladage, C., & Chevallard, Y. (2011). Enquêter avec l'internet : études pour une didactique de l'enquête. *Éducation et didactique*. <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1266>
- Laplantine, F. (2010). *La description ethnographique*. Malakoff : Armand Collin.
- Lorcerie, F. (2021). *Éducation et diversité. Les Fondamentaux de l'action*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Lucy, M. (2023). *Diversité culturelle : des compétences réflexives pour une formation des enseignants adossée à la recherche*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Aix-Marseille Université.
- Lucy, M, Bagnie, M., & Terrien, P. (2022). Les parcours d'éducation artistique et culturelle, un outil au service de la persévérance scolaire. In L. Papon, & E. Roy (Eds.), *Créer pour éduquer en faveur de la persévérance scolaire* (pp. 95-110). Sampzon : Delatour.
- Lucy, M., & Gouaïch, K. (2024). Les compétences interculturelles dans la formation des enseignants : une réponse polyphonique à la diversité culturelle. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. 58(1), 144-165. <https://mje.mcgill.ca/article/view/10178/7931>
- Morrisette, J., Pagoni, M., & Pepin, M. (2017). De la cohérence épistémologique de la posture collaborative. *Phronesis*, 6(1-2), 1-7.
- Moscovici, S. (2003). 2. Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 79-103). Paris : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0079>
- Obertelli, P., & Wittorski, R. (2021). Introduction générale. In P. Obertelli (Ed.), *Les questions de démocratie dans les transformations du monde actuel* (pp. 7-11). Nîmes : Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.obert.2021.01.0008>
- Ogay, T. (2002). « Intercultural communication » et psychologie des contacts de cultures, un dialogue interdisciplinaire et interculturel encore à construire. In P. Dasen (Ed.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 67-84). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dasen.2002.01.0067>
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence. In A. Lavanchy, F. Dervin, & A. Gajardo (Eds.), *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 47-71). Paris : L'Harmattan.

- Olivier De Sardan, J.-P. (2009). *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve : Academia-Bruylant. <https://doi.org/10.4000/amades.1080>
- Paperman, P., & Laugier, S. (2011). *Le souci des autres. Éthique et politique du care. Nouvelle édition augmentée*. Paris : Éditions de l'EHESS. <https://doi.org/10.3917/rf.009.0195>
- PISA (2018). *Résultats du PISA 2018. Résumés vol. I, II, III*. Paris : OCDE. [https://www.oecd.org/pisa/PISA2018%20\\_Resum%C3%A9s\\_I-II-III.pdf](https://www.oecd.org/pisa/PISA2018%20_Resum%C3%A9s_I-II-III.pdf)
- Potvin, L. A., Plourde, N., Cardinal, L., & Cobigo, V. (2018). L'intégration à l'emploi des personnes présentant une déficience intellectuelle et en situation linguistique minoritaire : état des lieux et pratiques prometteuses. *Reflets*, 24(1), 42–67. <https://doi.org/10.7202/1051520ar>
- Radhouane, M., & Akkari, A. (2022). Ajoutée ou empêchée : quelle place pour la prise en compte de la diversité culturelle en classe ? *Formation et profession*. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.614>
- Ravez, C. (2019). *L'interculturel à l'école : quels cadres de référence ? Dossier de veille de l'IFÉ, n° 129*. Lyon : ENS de Lyon.
- Roy, P. (2021). *Des recherches participatives dans les didactiques disciplinaires et autres domaines de connaissance. Quelles finalités ? Quels savoirs ? Et quelles stratégies méthodologiques pour favoriser leur circulation dans les milieux de la recherche, de la formation et de la pratique ?* Fribourg : Haute école pédagogique.
- Simonneaux, L., & Legardez, A. (2011). Introduction générale. Didactique des questions socialement vives : Répondre aux besoins de formation dans la société postmoderne. In A. Legardez (Ed.), *Développement durable et autres questions d'actualité : Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (pp. 15-29). Dijon : Educagri éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.legar.2011.01.0015>
- Simpson, A., & Dervin, F. (2019). The Council of Europe Reference Framework of Competences for Democratic Culture: ideological refractions, othering and obedient politics. *Intercultural Communication Education*, 2(3), 102-119. <https://www.research.ed.ac.uk/en/publications/the-council-of-europe-reference-framework-of-competences-for-demo>
- Zapata-Barrero, R. (2015). *Interculturalism in Cities*. Cheltenham. UK: Edward Elgar Publishing.

# Comment penser l'éducation à la citoyenneté en République du Congo dans un contexte ethniquement segmenté ?

Jucael Gabin Ossoula, *Université Côte d'Azur / Université Marien Ngouabi*

DOI : [10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1413](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1413)

## Résumé

Cette recherche vise à décortiquer les relations entre les appartenances sociales des élèves, leurs représentations de l'altérité et de la citoyenneté afin de comprendre leurs implications dans les processus de mise en place de l'éducation à la citoyenneté en République du Congo. D'un point de vue théorique, nous avons interrogé les paradigmes de l'assimilationnisme et du multiculturalisme. Dans le premier, les différences culturelles ne sont pas prises en compte, et il s'agit d'un idéal d'égalitarisme universel. Dans le second, la reconnaissance de cette diversité culturelle et la liberté d'expression de celle-ci dans l'espace public sont une priorité politique. Nous interrogeons ensuite un troisième paradigme, l'interculturel, qui au lieu de se focaliser sur la reconnaissance des différences culturelles, priorise les interactions entre les groupes d'individus et transforme la pluralité des appartenances socioculturelles en un élément constitutif du sens du « Nous ». Le matériau empirique utilisé dans cette recherche est issu d'une enquête de terrain. La méthodologie de recueil des données allie l'enquête par questionnaire et l'analyse documentaire. Ainsi, un questionnaire a été adressé à plus de 1 000 jeunes de six lycées de Brazzaville dont les résultats sont en cours de traitement.

**Mots-clés :** altérité, citoyenneté, diversité, différence, ethnie

## Abstract

This research aims to unravel the relationships between students' social affiliations and their representations of otherness and citizenship in order to understand their implications for the implementation of citizenship education in the Republic of Congo. From a theoretical point of view, we have challenged the paradigms of assimilationism and multiculturalism. In the first, cultural differences are not considered, and it is about an ideal of universal egalitarianism. In the second, the recognition of cultural diversity and its free expression in the public sphere is a political priority. We then question a third paradigm: interculturality. Instead of focusing on the recognition of cultural differences, this paradigm prioritizes interactions between groups of individuals. It transforms the plurality of socio-cultural affiliations into a constitutive element of

the meaning of “Us.” The empirical material used in this research comes from a field survey. The data collection methodology combines a questionnaire sent to more than 1,000 young people in six high schools in Brazzaville, the results of which are currently being processed.

**Keywords:** citizenship, difference, diversity, ethnicity, otherness

## INTRODUCTION

En République du Congo, la question de l'altérité en milieu scolaire est source de débats du simple fait que le Congo est pluriethnique. Pour les élèves, l'autre est perçu-e comme celle/ celui qui n'est pas de la même ethnie. Ce n'est qu'en 1966, c'est-à-dire, six ans après la période de l'indépendance (1960), que le gouvernement congolais a inséré l'éducation civique pour la formation de la/du citoyen-ne par l'arrêté n° 360/EN-DG du 8 septembre 1966. Dans cette même dynamique, en 1970, l'arrêté n° 4696/EN-CAB du 11 novembre 1970 sur la « loi du Pionnier » a été élaboré pour s'assurer de la promotion du patrimoine culturel congolais. Il s'agit de préparer l'élève à son insertion socioprofessionnelle et à son devenir citoyen tout en préservant son identité culturelle. Ce code de conduite dispensé à l'école congolaise de cette époque était orienté sur les bases de l'idéologie Marxiste-Léniniste. Cela est notamment visible dans les articles suivants : « Le pionnier est un militant conscient et efficace de la jeunesse, dans tous les actes, il obéit aux ordres du parti » (art 1, 1970, p. 2) ; « Le pionnier respecte la nature, il la transforme utilement, il a le respect des biens d'autrui et des biens publics » (art 2, 1970, p. 2).

Depuis 1995, l'Éducation civique, morale et pour la paix est dispensée dans les établissements scolaires afin de former des citoyen-nes acquis-es à l'idéal républicain. Après le règne du monopartisme au Congo, de 1970 à 1990, s'est tenue du 17 février au 10 juin 1991, la Conférence nationale Souveraine. Au nombre des actes pris, ces « assises » décident de dépolitiser l'État, en limitant ses actions aux missions qui lui sont propres. Dans le cadre de l'éducation, la Conférence nationale Souveraine a pris un acte portant révision de la loi scolaire. Afin de traduire les faits par les actes, la loi 25-95 du 17 novembre 1995 portant réorganisation du système éducatif en République du Congo est mise en place. En son Article 2, cette loi stipule :

Tout enfant vivant sur le territoire de la République du Congo a droit, sans distinction d'origine, de nationalité, de sexe, de croyance, d'opinion ou de fortune à une éducation qui lui assure le plein développement de ses aptitudes intellectuelles, artistiques, morales et physiques ainsi que sa formation civique et professionnelle.

Et en son *article* 3, elle indique l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de 16 ans.

Il existe, par contre, très peu de littérature, travaux, textes ou personnes ressources, dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté en République du Congo. Dans les collèges et lycées de Brazzaville, bien que les programmes d'éducation à la citoyenneté existent, cet



enseignement n'est pas dispensé. En effet, l'École Normale Supérieure (ENS) qui a pour mission de former des enseignant-es dans ces cycles n'a pas une filière réservée pour l'éducation à la citoyenneté. L'option privilégiée est que les enseignant-es qui n'obtiennent pas le diplôme de master en philosophie devraient pouvoir enseigner l'éducation à la citoyenneté avec le diplôme de licence dans les collèges et lycées du Congo (décision du Conseil de programmation de l'École Normale Supérieure, année 2011-2012).

En quoi le manque d'enseignant-es formé-es dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté impacte-t-il sur la formation des citoyen-nes dans les lycées de Brazzaville ? Toutefois, l'objectif du gouvernement de promouvoir le « vivre ensemble » demeure constant et rapproche les tendances. Dans cette perspective, comment les élèves composent-elles/ils avec la diversité ethnique ?

Partant de cette interrogation, cette recherche vise à décortiquer les représentations interethniques des élèves, afin de comprendre leurs liens dans les processus de mise en place de l'éducation à la citoyenneté en République Congo. Il s'agit de s'interroger notamment sur le fait que l'école est de plus en plus appelée à promouvoir l'éducation à la citoyenneté pour raviver le lien social et l'adhésion à un idéal de citoyenneté fédérateur des différences (Ostinelli, 2020). Cela implique également que les institutions éducatives sont confrontées à une population scolaire qui, d'une part, manifeste une pluralité de représentations de l'éducation et de l'école, et d'autre part, baigne dans un univers scolaire culturellement et ethniquement hétérogène. Les formes de communication qui en découlent se traduisent par des configurations de relations variées. Dans le cas de la République du Congo, où l'école reçoit les élèves issu-es de différents groupes ethniques (Koongo, Téké et Ngala), il n'est pas rare de constater que ces relations entre les élèves sont influencées par leur appartenance ethnique.

Cette étude part du constat selon lequel, depuis la période de la mise en place du processus de la décolonisation relative à son indépendance, le Congo connaît une résurgence des guerres civiles à caractère ethnique (1959, 1993, 1997, 1998, 2016) qui ont déchiré le tissu social congolais et radicalisé les replis identitaires entre les différentes ethnies sans épargner le rapport à l'autre en milieu scolaire. En effet, suite à ces guerres civiles, la question de l'identité nationale reste un simple slogan, et la population est de plus en plus marquée par une identification ethnique (Ekondi, 2021). La proximité ethnique détermine les personnes avec lesquelles se partagent des confidences et des aspirations. Autrement dit, les liens sociaux s'inscrivent dans l'appartenance ethnique.

Notre problématique de recherche concerne les liens entre les représentations interethniques des élèves et les politiques scolaires d'éducation à la citoyenneté. Se pose également la question des liens qui subsistent entre l'héritage colonial français et la conception des politiques d'éducation à la citoyenneté dans le système éducatif congolais. La question est

alors la suivante : l'universalisme français, qui marque encore profondément les orientations politiques de l'école en République du Congo – l'ECMP (Éducation Civique, Morale et pour la Paix) et prône des idéaux universalistes et égalitaires à l'image de la philosophie républicaine – peut-il favoriser la construction de l'identité nationale dans un pays où l'espace social est aussi segmenté d'un point de vue ethnique ?

Pour répondre à ce questionnement, nous avons mené une enquête auprès des lycéen-nes à Brazzaville. En République du Congo, la constitution de 2015 garantit le droit et l'égalité d'accès à l'éducation ainsi que sa gratuité et son caractère obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. Cela génère une stratégie sectorielle de l'éducation 2015-2025 qui affiche un taux de scolarisation de 49,9 % au lycée. Cette démocratisation scolaire a permis d'interroger les élèves de toutes les couches et appartenances sociales. Les résultats, en cours d'exploitation, sont complétés par une analyse des politiques d'éducation à la citoyenneté dans le système scolaire congolais.

Ainsi, dans un premier temps, cet article aborde les principales théories élaborées pour la gestion de la diversité culturelle dans l'espace public et qui servent de fil conducteur à cette étude. Dans un deuxième temps, nous présenterons les résultats et discuterons l'influence de l'appartenance ethnique dans le processus de la mise en place de l'éducation à la citoyenneté en République du Congo.

## **1. ORIENTATIONS THÉORIQUES**

### ***1.1. Les sources institutionnelles de la République du Congo***

Les rares brochures et ouvrages généraux existants ignorent l'importance de l'éducation à la citoyenneté. Toutefois, quatre ouvrages ont été sélectionnés comme présentant un intérêt pour cette recherche :

1. Le *Recueil des principes et des valeurs civiques et moraux pour l'élévation de la conscience dans les institutions publiques*, du Haut Commissariat à l'Instruction Civique et à l'Éducation, paru en août 2010. Ce recueil vise à promouvoir des principes et des valeurs civiques et moraux, ainsi que l'élévation de la conscience des cadres et agent-es évoluant dans les institutions publiques sur la bonne gouvernance.
2. *L'Appui aux valeurs socioculturelles congolaises*, rapport du Haut Commissariat à l'Instruction Civique et à l'Éducation. Ce document a été conçu afin de travailler à la consolidation de « l'âme collective » comme un élan de renforcement des capacités d'action et de réaction en vue de préparer la prospérité de tout le peuple congolais et d'étendre le rayonnement du Congo à l'échelle mondiale.
3. Le *Code de bonne conduite du jeune congolais*, brochure de la Direction Générale de l'Éducation Civique. Il s'agit ici d'un ensemble de cent engagements présentés comme étant capables de construire une nouvelle conscience citoyenne juvénile, faite de



compréhension mutuelle, d'engagement au civisme, de participation active au développement et de responsabilité.

4. *Le Manuel du citoyen congolais*, contribution du Ministère de la Jeunesse et de l'Éducation Civique au 56<sup>ème</sup> anniversaire de l'indépendance de la République du Congo. Il met à la disposition des Congolais-es, des éléments nécessaires pour apprendre à connaître le Congo : ses symboles, ses valeurs et ses institutions.

L'enseignement de ces repères vise à amener les Congolais-es à aimer leur pays, à identifier des similitudes existentielles entre les différentes populations disséminées sur l'ensemble du territoire national pour montrer qu'au-delà de la diversité ethnique et linguistique, les Congolais-es sont un seul peuple et indivisible. Cette identité partagée pourrait ensuite susciter en chacun-e des Congolais-es une prise de conscience des liens naturels qui existent entre Congolais-es en vue de leur raffermissement.

### **1.2. Les modèles théoriques de gestion publique de la diversité**

La gestion de la diversité ethnoculturelle au sein de l'espace public représente une thématique qui génère des débats politiques et scientifiques conséquents. En effet, dans les États pluriethniques (Kymlycka, 1995) comme la République du Congo, les politiques d'éducation visent davantage à favoriser un équilibre entre le respect des différences (culturelles, linguistiques, religieuses) et la nécessité d'une culture commune.

Nous avons interrogé les différents modèles théoriques de gestion publique de la diversité ethnique pour penser la place de l'altérité dans l'espace public. Un aspect qu'il nous semble essentiel de rappeler en guise de préambule, est que ce patrimoine de connaissances scientifiques est propre à la réalité des pays industrialisés – Europe et Amérique du Nord en particulier. Cela représente un aspect à retenir par rapport à l'objet de cet article, à savoir l'éducation à la citoyenneté dans un contexte politique – la République du Congo – qui malgré tout, fait partie des pays en développement à revenu intermédiaire (CNUCD, 2022) et, notamment, est le résultat d'un processus de colonisation et de décolonisation qui a sensiblement marqué l'organisation politique et culturelle de la nation.

Au niveau international, aucun modèle d'intégration n'a marqué l'adhésion de tous les États lorsqu'il s'agit de gérer l'hétérogénéité culturelle. D'un point de vue sociohistorique, nous pouvons repérer deux principales politiques d'intégration mises en œuvre selon les pays : l'assimilationnisme et le multiculturalisme.

### *L'assimilationnisme : une politique d'égalitarisme et de laïcité*

L'assimilation en France a été pensée en rapport avec l'intégration des migrant-es et des minorités ethniques et prioritairement en rapport avec un « Nous » considéré comme homogène, dont l'école est vectrice en garantissant une langue et culture commune. Il s'agit d'un ensemble de principes politiques basés sur l'idée d'égalitarisme et de laïcité appréhendés de manière universelle, et qui inspirent les politiques d'intégration. La synergie de ces principes aboutit à la demande de non-interférence des particularismes culturels avec l'administration dans l'espace public et une adhésion indéfectible de tout individu, quelles que soient ses origines ou ses spécificités, aux valeurs républicaines. Concernant cette posture française, Schnapper (2008) écrit de manière explicite que « leurs particularités n'étaient pas prises en compte dans l'espace public » (p. 133). Il s'agit de privilégier les intérêts de la nation, qui ambitionne de se présenter comme une entité politique homogène d'un point de vue culturel au détriment des intérêts d'ordre individuel. L'assimilation est un modèle très ancré dans l'idée de nation en tant que moteur de l'idéal national. C'est ce qui fait dire à Schnapper (1994) que « la spécificité de la nation consiste à intégrer toutes les populations en une communauté de citoyen-nes et à légitimer l'action de l'État, qui est son instrument, par cette communauté » (p. 49). En d'autres termes, pour l'assimilationnisme, les conflits de cohabitation sont voués à disparaître, car tous les individus ont la même chance de s'insérer économiquement et socialement (égalitarisme universel), mais à la seule condition d'abandonner des revendications particulières.

Dans le cadre de cette étude sur les représentations de l'altérité en milieu scolaire en République du Congo, le modèle de l'assimilation français présente, comme nous l'avons dit plus haut, quelques similitudes avec celui utilisé au Congo, notamment dans la valorisation des valeurs républicaines : « la République du Congo est un État de droit, souverain, unitaire et indivisible, décentralisé, laïc et démocratique » (art1. Constitution 2015). Cependant, la littérature sur le contexte sociohistorique du Congo présente une nation composée de plus d'une soixantaine de groupes ethniques qui s'accusent, se jugent et ont toujours gardé de mauvais souvenirs du passé, n'arrivant pas se libérer réellement de la peur d'aller vers les autres (Ekondi, 2001, p.28). De cette évidence, la transposition de l'assimilationnisme nous semble inappropriée dans le contexte de la République du Congo.

### *Le multiculturalisme dans son approche communautaire (Taylor)*

À la différence de l'assimilationnisme qui s'est progressivement construit en tant que réponse aux questions posées par l'immigration internationale en France, le multiculturalisme est entendu comme un programme et un idéal politique des sociétés libérales et démocratiques fondé sur la liberté de tous/tes, et l'égalité entre les individus et les groupes sociaux. Il s'agit d'un modèle de gestion de la diversité culturelle qui priorise la reconnaissance des spécificités et les expressions culturelles de chaque communauté au sein d'une même

nation. Dans cette cohabitation, une identité ne doit pas se prévaloir le statut de dominant : « toutes ces identités coexistent dans la société, mais aucune n'est officialisée » (Taylor, 1992, p. 418). Cette affirmation est soutenable par cette pensée :

Au cours des dernières décennies, dans différentes parties du monde et plus particulièrement les pays ayant accueilli des migrations importantes, des changements ont été marqués dans les manières d'aborder la question des minorités, révoquant notamment, du moins explicitement, les approches assimilationnistes au profit de politiques plus accommodantes, voire de démarches de reconnaissance de la diversité culturelle. (Banting & Kymlicka, cités par Doytcheva, 2011, p.55)

La philosophie multiculturaliste inscrit « l'éducation multiculturelle » dans un mouvement de reconnaissance des identités ethniques qui cohabitent dans le même contexte. Cette approche pédagogique se propose de mener des réflexions sur l'ethnocentrisme implicite que la société majoritaire infuse dans le savoir scolaire. Quant aux apports du multiculturalisme, ils permettent de mieux cerner certaines demandes de reconnaissance identitaire qui entrent en collision avec les stratégies politiques prônant la conception d'un idéal de citoyenneté fédérateur de la diversité propre à la réalité congolaise (« Nous »). Cela signifie également que les droits individuels soient toujours prioritaires par rapport au projet collectif et que cela n'implique pas une violation du principe de non-discrimination. Avec la complexité de la réalité sociale congolaise, l'État est appelé à veiller à ce que les demandes spécifiques de chaque groupe ne dérivent pas vers un enfermement identitaire des individus. En effet, lorsque chaque culture peut rester dans son particularisme et agir sans côtoyer les autres cultures, il y a de fortes chances que cela multiplie des divisions et des formes de communautarisme.

#### *L'interculturel comme une alternative de la question de diversité culturelle*

Les paradigmes d'assimilationnisme et du multiculturalisme sont deux principales politiques d'intégration mises en œuvre dans les pays du Nord (Europe et Amérique du Nord). Il faut souligner que ces notions ont été construites dans des contextes différents de la réalité congolaise. Il s'avère que dans les pays pluriethniques comme le Congo, le but poursuivi par les politiques d'intégration est de favoriser un équilibre entre le respect des différences culturelles et la nécessité d'une culture commune. Ainsi, nous avons mobilisé l'interculturel en tant que paradigme de notre cadre théorique pour les solutions qu'il propose dans la gestion de la diversité ethnoculturelle au sein de l'espace public. Comme l'indiquent Bergamaschi et ses collègues (2022), l'interculturel est né en opposition au paradigme multiculturel avec lequel il conserve encore des liens étroits.

En effet, si le multiculturalisme en reconnaissant les différences, se restreint à créer des structures de cohabitation, de coprésence, de groupes et d'individus tout en occasionnant des frontières, une accentuation des comportements de rejet et donc le risque d'exclusion, le

modèle interculturel lutte pour permettre la communication entre les cultures. Celles-ci ne doivent pas disparaître, mais il faut passer d'une logique « *boding* » à une logique « *bridging* », grâce à la communication. Dans cette perspective, la diversité culturelle, ethnique ou la pluralité d'appartenance n'est pas considérée comme un handicap, mais plutôt comme une richesse. Pour Rey (1994), « l'interculturel peut constituer une mise en question du modèle pluriculturel (ou multiculturel) puisqu'il fait intervenir une dimension d'intégration, une prise en compte des rapports de force et développement des interactions » (p. 293).

Dans le cas de la République du Congo, l'intérêt d'interroger l'interculturel est qu'il ne s'arrête pas à la reconnaissance des différences culturelles, mais priorise les interactions entre les groupes d'individus afin de transformer la pluralité d'appartenance en une richesse, car l'objectif est de construire un nouveau sens du « Nous ». Cela signifie de passer de la reconnaissance d'identités pouvant devenir monolithiques, figées et en opposition – ce qui représente la critique principale qui est adressée au multiculturalisme (Brubaker, 2001) – à la reconnaissance de formes de communication permettant de construire elles-mêmes des sentiments d'appartenance qui seraient, pour leur nature, pluriels. Comparant le multiculturalisme anglosaxon à l'interculturel, Abdallat-Preteille (1992) définit ce dernier de la manière suivante :

Une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs en liaison avec la diversité culturelle » tandis que le multiculturel, tout en reconnaissant « la pluralité des groupes » et se préoccupant d'éviter « l'éclatement de l'unité collective n'a pas de visée clairement éducative. (pp. 36-37)

C'est dans cette optique que le multiculturalisme est généralement considéré comme un ensemble de politiques permettant à différentes cultures de vivre côte à côte, sans qu'aucune d'entre elles n'ait la priorité ou une valeur supérieure. Cela a permis aux cultures minoritaires de se maintenir et de ne pas être englouties ou assimilées par la culture majoritaire, mais a également eu tendance à créer un ensemble d'entités fixes et attribuées, qui donnent lieu à des divisions et à des tensions et empêchent les échanges (Cantle, 2012). En d'autres termes, et encore une fois, il s'agit de vivre « dans la diversité » et non « avec la diversité » (Zapata-Barrero, 2016). L'interculturel repose sur trois éléments essentiels : la déconstruction des préjugés, la priorisation des interactions afin de parvenir à une solidarité sociale basée sur le principe de diversité et le rôle de l'éducation formelle dans la construction d'une nouvelle solidarité sociale (Bergamaschi, *et al.*, 2022).

## 1.2. Problématique

Partant de ces cadres théoriques, nous élaborons la problématique de notre étude dont le thème est : « Comment penser à l'éducation à la citoyenneté en République du Congo dans un contexte ethniquement segmenté ? ». Elle sera opérationnalisée au moyen des questions de recherche formulées de la manière suivante :

1. Nous nous interrogeons d'abord au sujet des politiques scolaires. Autrement dit, quelle est la place de la diversité des cultures qui caractérise la société congolaise au sein des programmes scolaires en matière d'éducation à la citoyenneté. Ces programmes, résumables à l'enseignement de l'éducation civique, morale et pour la paix, sont-ils inspirés par une vision universaliste et égalitaire ou bien prennent-ils aussi en compte la diversité culturelle et les particularismes ethniques dans la formation de la/du citoyen-ne ?
2. Ensuite, nous nous demandons quelle est la place de l'Autre au sein des représentations et des attitudes de jeunes lycéen-nes. Comment la pluralité ethnique qui caractérise la république congolaise est évaluée et jugée par de jeunes citoyen-nes ? Il s'agira de questionner la pertinence des cadres théoriques que nous avons mobilisés pour la gestion de la diversité à l'échelle de cette société.
3. Enfin, dans quelles mesures les pédagogies multiculturelle (l'attention qu'elle accorde à l'ethnocentrisme éducatif et à la reconnaissance des identités) et interculturelle (le fait de faire évoluer les reconnaissances de la diversité culturelle, d'accorder une place aux dynamiques interactionnelles entre individus ayant des cultures différentes, de faciliter la naissance de nouvelles attitudes et comportements entre les individus), sont-elles des paradigmes utiles pour appréhender la notion de citoyenneté en milieu scolaire au Congo ?

## 2. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET MATÉRIAUX

Le matériau empirique utilisé dans cette recherche est issu d'une enquête de terrain. La technique de recueil des données est le questionnaire. Pour recueillir les données sur les représentations, les attitudes et les relations interethniques dans le milieu éducatif, un questionnaire a été adressé à 1 010 lycéen-nes dans les trois principales répartitions urbaines (sud, centre et nord) de Brazzaville. Un échantillon a été sélectionné au moyen d'une méthode par quota. L'objectif est d'interroger les jeunes d'origines sociales diverses qui sont le reflet du paysage social de Brazzaville. Dans chaque zone urbaine, nous avons tiré au sort deux lycées. Avec l'accord des autorités desdits établissements, nous avons sélectionné une classe par niveau (seconde, première et terminal). Ainsi, en concertation avec les proviseur-es, plus de 50 lycéen-nes ont été interrogé-es dans chaque classe, soit en moyenne 150 élèves par lycée, et environ 300 élèves par zone urbaine. Nous avons procédé à une passation du questionnaire papier, d'environ une heure par classe, avec la possibilité de répondre aux questions et d'expliquer les zones d'ombres, permettant de recueillir des questionnaires valides.

Pour ce qui a trait à la pertinence de ce questionnaire, nous avons adapté des échelles validées par la littérature internationale par rapport aux spécificités de la réalité congolaise. Dans cette même optique, ce questionnaire nous a servi pour comprendre :

- La représentation de la/du citoyen-ne idéal-e : 12 items likert à 4 modalités de réponse, 1 *Pas important* - 4 *Très important*, scores inversés (International Social Survey Program ISSP, 2013) ;
- La qualité de la perception des autres ethnies : 3 items, un chiffre à noter entre 1 (*sentiment très négatif*) et 10 (*sentiment très positif*) (échelle élaborée ad hoc pour l'enquête) ;
- L'adhésion aux autres ethnies : 1 item à 3 modalités de réponse de double entrée représentant les perceptions des élèves (tableau élaboré ad hoc pour l'enquête) ;
- Les contextes de socialisation politique : 4 items liker à 4 modalités de réponse, 1. *Jamais* – 4. *Souvent*, scores inversés (International Social Survey Program ISSP 2013) ;
- Les demandes envers l'école en matière de la diversité : 4 items liker à 4 modalités de réponse, 1. *Pas du tout important* – 4 *Très important*, scores inversés (échelle élaborée ad hoc pour l'enquête) ;
- La perception de l'investissement des enseignant-es en matière de diversité culturelle : 4 items liker à 4 modalités de réponse, 1. *Jamais* – 4 *Souvent*, (Verkuyten et Thijs, 2013) ;
- L'adhésion aux modèles d'intégration assimilationnistes vs multiculturelles : 1 item de 4 modalités de réponse, 1. *Tout à fait d'accord* – 4 *Pas du tout d'accord*, (European Social ESS, 2022).

Nous avons utilisé l'analyse descriptive pour présenter nos résultats. Pour comprendre la conception de la/du citoyen-ne idéal-e par les élèves, nous avons approfondi nos explications au moyen de l'analyse factorielle exploratoire. Dans cette étude, l'âge moyen des élèves est de 16 ans et le pourcentage de fille 56,73 %.

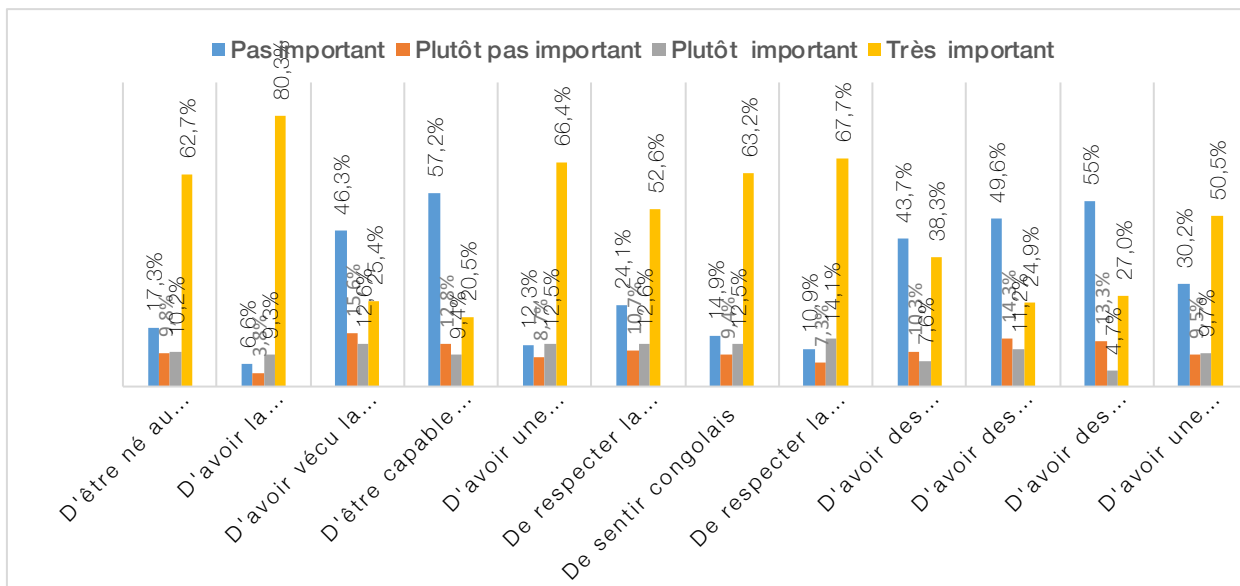
### **3. RÉSULTATS**

Dans cette partie, nous présenterons et analyserons les résultats obtenus par notre enquête.

#### **3.1. La représentation de la/du citoyen-ne idéal-e**

Notre objectif est de vérifier les liens entre les représentations interethniques des élèves et les politiques d'éducation à la citoyenneté. Il s'agit notamment de comprendre la représentation de la/du citoyen-ne idéal-e des élèves dans les lycées de Brazzaville. La figure ci-dessous présente les données.

**Figure 1. La représentation de la/du citoyen-ne idéal-e**



Les données issues de ce tableau montrent que : la majorité des élèves interrogé-es (très important + plutôt important 73 %) estime qu'il est très important d'être né-e au Congo pour être vraiment Congolais-e. Dans cette même perspective, une majorité relative (très important + plutôt important 90 %) de nos enquêté-es indique qu'un citoyen-ne congolais-e doit avoir la nationalité congolaise. Quant à la question de savoir si pour être vraiment Congolais-e, il faut avoir vécu la plus grande partie de sa vie au Congo, plus de la moitié des élèves interrogé-es n'accorde pas du crédit à cette hypothèse (pas important + plutôt pas important 62 %).

Interrogé-es sur l'importance de la maîtrise de la langue française, la majorité des élèves enquêté-es (pas important + plutôt pas important 70 %) indique que cette caractéristique n'est pas importante. La majorité des jeunes interrogé-es (très important + plutôt important 79 %) indique qu'il est important d'avoir une famille d'origine congolaise pour être vraiment Congolais-e. Toujours dans cette dynamique, la majorité de nos enquêtés estime qu'il vraiment important de respecter la loi et les institutions congolaises pour être vraiment Congolais-e (très important + plutôt important 65 %). Ces données montrent aussi qu'une majorité importante de nos élèves (très important + plutôt important 82 %) approuve que pour être vraiment Congolais-e, il est important de respecter la culture et les valeurs congolaises.

Interrogé-es sur les variables qui lient la citoyenneté congolaise avec les origines Koongo, Ngala et Téké, plus de la moitié de nos enquêtés, toute appartenance ethnique confondue, indiquent qu'il n'est pas important (Koongo, 54 % ; Téké, 70 % ; Ngala, 68 %) d'avoir ces origines pour être vraiment Congolais-e. À la question de savoir s'il est important d'avoir une

famille d'origine africaine pour être vraiment Congolais-e, la majorité des élèves interrogé-es (très important + plutôt important 60 %) estime que cette caractéristique est importante.

Après avoir analysé les données relatives à la représentation de la/du citoyen-ne idéal-e des lycéen-nes de Brazzaville, il nous est important de vérifier si ces différentes composantes peuvent se regrouper en sphères permettant une analyse factorielle exploratoire (Tableau 1).

**Tableau 1. Contributions des composantes**

	Composante			Unicité
	1	2	3	
Q13_6 de respecter les lois et les institutions congolaises	0.707			0.488
Q13_8 de respecter la culture et les valeurs congolaises	0.683			0.507
Q13_7 de se sentir Congolais-e	0.641			0.554
Q13_4 d'être capable de parler français	0.539			0.640
Q13_3 d'avoir vécu la plus grande de sa vie au Congo	0.478			0.684
Q13_12 d'avoir une famille d'origine africaine	0.438			0.676
Q13_5 d'avoir une famille d'origine congolaise	0.430			0.744
Q13_11 avoir des origines Ngala		0.863		0.245
Q13_10 avoir des origines Téké		0.849		0.272
Q13_1 être né au Congo			0.783	0.377
13_2 avoir la nationalité congolaise			0.747	0.429
Q13_9 avoir des origines Koongo				0.917

Note : rotation 'varimax'

L'objectif de cette recherche étant la problématisation de l'éducation à la citoyenneté chez les lycéen-nes de Brazzaville, il nous a paru important de les questionner au sujet de la représentation de la/du citoyen-ne idéal-e. Pour étudier ces champs sémantiques latents, douze items ont fait l'objet de l'analyse factorielle. Les réponses ont été traitées au moyen d'une analyse factorielle exploratoire qui a restitué trois (3) dimensions distinctes (58% de variance expliquée) :

- La sphère de la socialisation. Selon cette première dimension, l'identité congolaise est le résultat d'un processus d'apprentissage qui permet d'être capable de parler français, de se sentir Congolais-e, de respecter la loi, les institutions et les valeurs congolaises. Il est compréhensible que ce processus soit facilité par le fait d'avoir vécu la plus grande



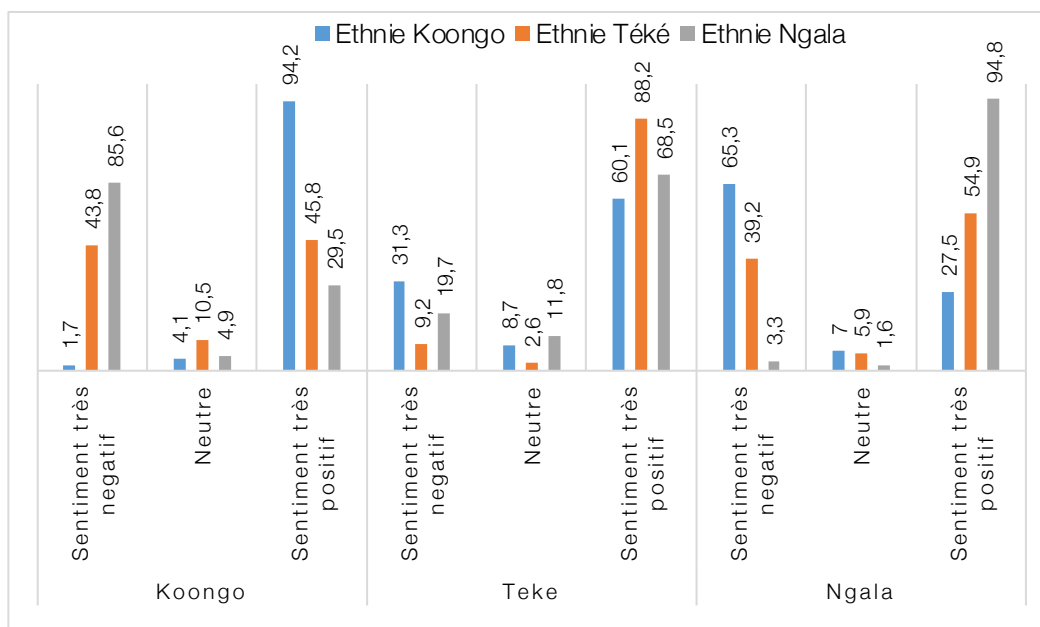
partie de sa vie au Congo et avoir une famille d'origine africaine, et/ou d'origine congolaise.

- La sphère des appartenances sociales. Dans cette seconde dimension, l'identité congolaise est liée aux appartenances ethniques. Partant de cette dimension, être vraiment Congolais-e signifie avoir des origines Téké et avoir des origines Ngala.
- La sphère de l'enracinement territorial. Cette dernière dimension associe l'identité congolaise avec le fait d'être né-e au Congo et d'avoir la nationalité congolaise. Dans cette sphère, la présentation du citoyen-ne se rapporte aux principes institutionnels de la République du Congo.

### 3.2. Les perceptions interethniques

Les résultats du tableau sur la représentation du citoyen idéal peuvent nous permettre de comprendre l'identité congolaise vue sous les dimensions d'appartenance sociale, de socialisation et de l'enracinement territorial. Ainsi pour saisir l'impact du milieu d'appartenance ethnique des élèves sur les représentations qu'ils se font de l'Autre, le graphique sur les perceptions interethniques nous permet de cerner les rapports que les élèves tissent entre elles/eux à l'école.

**Figure 2. La qualité de la perception des autres ethnies**



Il découle des résultats relatifs aux perceptions interethnique qu'un peu plus de la moitié des élèves d'appartenance Koongo (55 %) et Ngala (60 %) ont un sentiment plutôt positif envers le groupe Téké. Alors que pour ce qui a trait aux perceptions des élèves Téké envers les groupes Koongo (70 %) et le groupe Ngala (77 %), les sentiments d'appréciation sont encore plus importants. Cependant, les Koongo et les Ngala ont un sentiment négatif réciproquement (les sentiments d'appréciation mutuelle sont inférieurs à 50 %).

**Tableau 2. Adhésion aux autres ethnies**

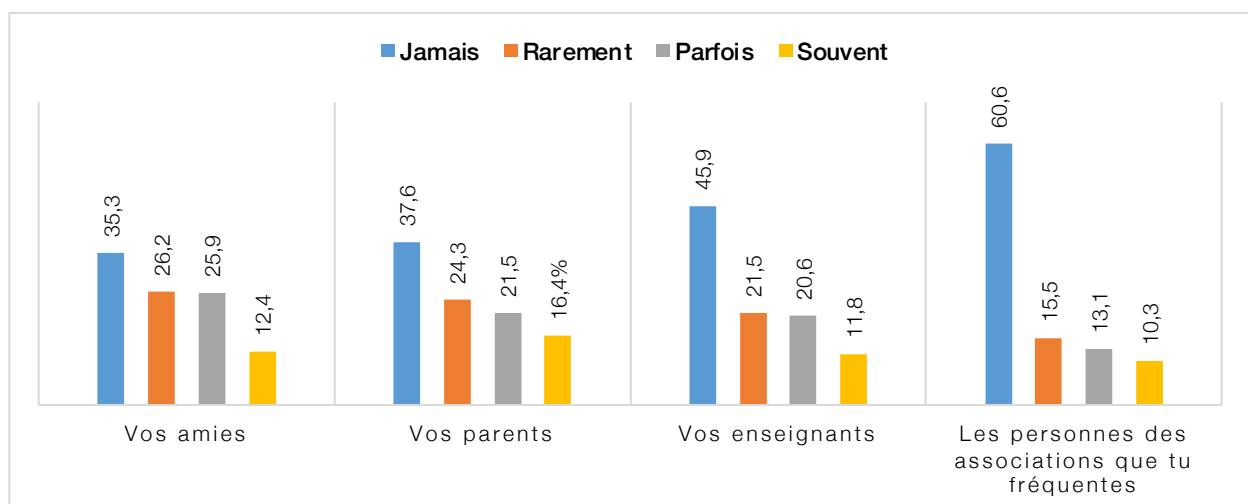
		Groupe cible		
		Koongo	Teke	Ngala
Groupes d'appartenance	Koongo		Perception plutôt positive	Perception plutôt négative
	Teke	Perception positive		Perception positive
	Ngala	Perception plutôt négative	Perception plutôt positive	

Comme on le voit dans le tableau 2, les élèves Téké ont une perception plutôt positive envers les groupes Koongo et Ngala. Les élèves Koongo et Ngala ont un sentiment plutôt positif à l'égard du groupe Téké et un sentiment réciproquement négatif.

### 3.3. Les contextes de socialisation politique

En rapport à notre objet d'étude qui vise à promouvoir l'éducation à la citoyenneté auprès des lycéen-nes de Brazzaville, l'altérité est un élément qui caractérise et détermine les interactions entre les élèves dans l'espace scolaire. Ainsi l'école est censée former à l'esprit citoyen et cette demande s'impose à nos jours comme une thématique de premier rang [Ostinelli, 2020]. Le graphique suivant présente les contextes de socialisation politique indiqués par les élèves.

**Figure 3. Les contextes de socialisation politique**



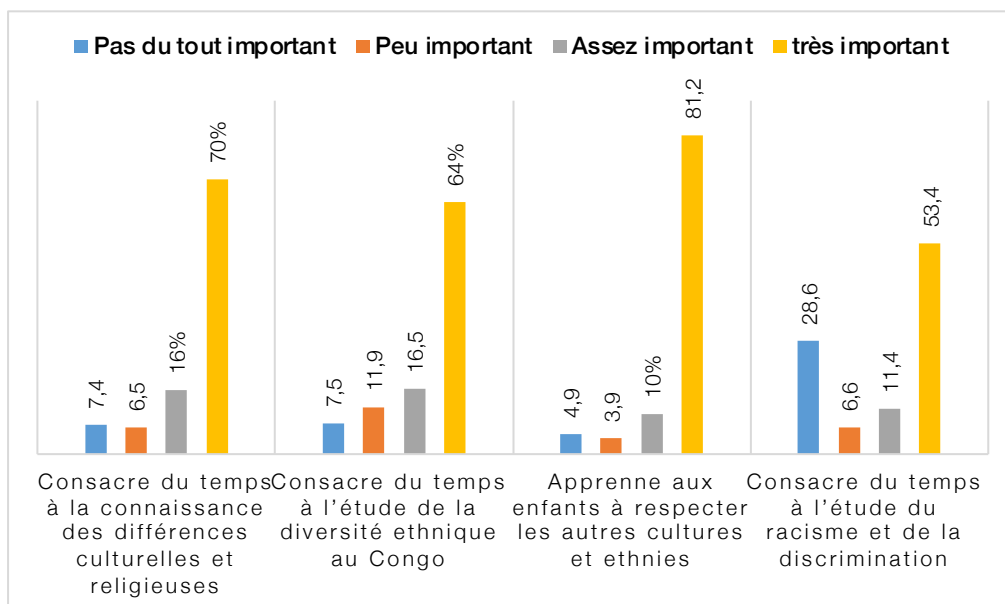
Il ressort de ce tableau que la majorité des élèves (rarement + jamais 67 %) de toute appartenance ethnique confondue estime qu'elle ne parle pas avec les enseignant-es des questions d'actualité et de la vie politique. Ensuite, plus de la moitié (jamais + rarement 62 %) des élèves interrogé-es estime qu'elle ne parle pas d'actualité et de la vie politique avec leurs

parents. Dans cette même dynamique, la majorité des élèves interrogé-es (jamais + rarement 61 %) estime qu'elle ne parle jamais de ces questions avec leurs ami-es. Enfin, compte tenu des personnes des associations qu'elles/ils fréquentent, la majorité des élèves interrogé-es (jamais + rarement 76 %) indique qu'elle ne parle jamais d'actualité et de la vie politique.

### 3.4. Les demandes des élèves envers l'école

Après avoir observé que l'école congolaise ne semble pas être un contexte très propice de socialisation politique, nous nous sommes interrogé sur les demandes des élèves envers l'école. Le but est de vérifier si la faible socialisation politique et citoyenne à l'école se traduit par le besoin d'être informé-e ou non sur la diversité culturelle au sein de l'espace scolaire. Le graphique ci-après présente alors les demandes des élèves envers l'école.

**Figure 4. Les demandes envers l'école en matière de diversité**

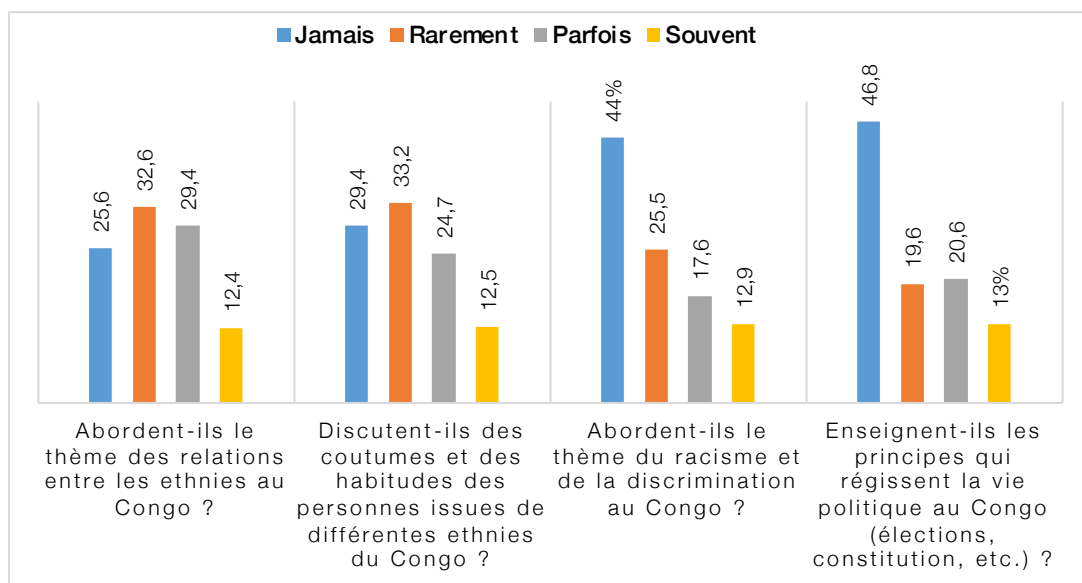


À la lecture de ce tableau, nous observons que la majorité des élèves interrogé-es (très important + assez important 86 %) indique qu'il est très important que l'école consacre du temps à la connaissance des différences culturelles et religieuses. Dans cette même dynamique, la majorité des élèves interrogé-es (très important + assez important 81 %) estime qu'il est important que l'école consacre du temps à l'étude de la diversité ethnique en République du Congo. Quant à la question qui consiste à savoir si l'école doit apprendre aux enfants à respecter les autres cultures et les personnes issues des différentes ethnies qui composent la République du Congo, une grande majorité (très important + assez important 91 %) d'élèves estime que l'école doit s'investir sur cette thématique. Enfin, la majorité des jeunes lycéen-nes de Brazzaville interrogés (très important + assez important 65 %) estime qu'il est important que l'école consacre du temps à l'étude du racisme et de la discrimination.

### 3.5. L'investissement des enseignant-es perçu par les élèves

Au regard des demandes exprimées par les élèves en matière d'éducation à la diversité culturelle et ethnique à l'école, il nous a paru nécessaire d'interroger les élèves sur la perception de l'investissement des enseignant-es dans la prise en compte de la diversité culturelle lors de leurs cours en classe. Le graphique suivant présente les réponses apportées par les élèves.

**Figure 5. L'investissement des enseignant-es en matière de diversité culturelle**

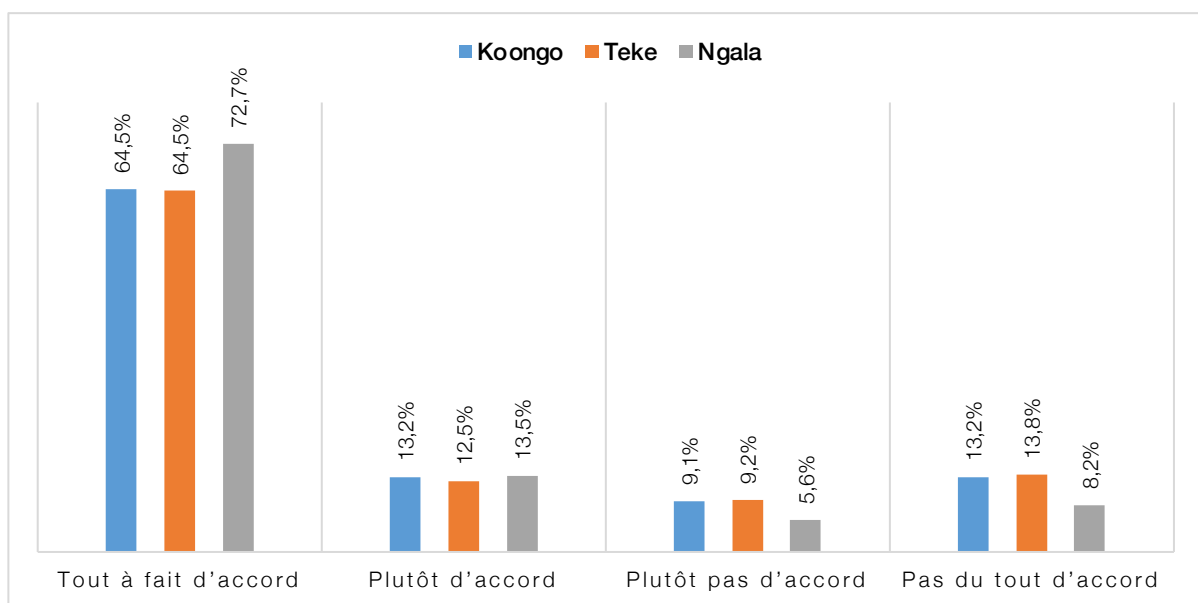


Cette figure montre que plus de la moitié des élèves interrogé-es (jamais + rarement 58%) indique que les enseignant-es n'abordent jamais les thèmes sur les relations entre les ethnies du Congo. À la question de savoir si pendant leurs cours, les enseignant-es discutent des coutumes et des habitudes des personnes issues des différentes ethnies du Congo, la majorité des élèves (63%) de toute appartenance confondue pense que les enseignant-es ne discutent jamais de cette thématique. Quant à l'item qui questionne l'investissement des enseignant-es sur le thème du racisme et de la discrimination au Congo, la majorité des élèves enquêté-es (jamais + rarement 70%) a tout de même indiqué que celles/ceux-ci n'abordent jamais ce thème. Enfin, dans le quatrième item, la majorité des élèves enquêté-es (jamais + rarement 66%) indique que pendant leurs cours, les enseignant-es n'enseignent jamais les principes qui régissent la vie politique au Congo.

### 3.6. Les attitudes des élèves envers les deux principaux paradigmes (l'assimilationnisme et le multiculturalisme)

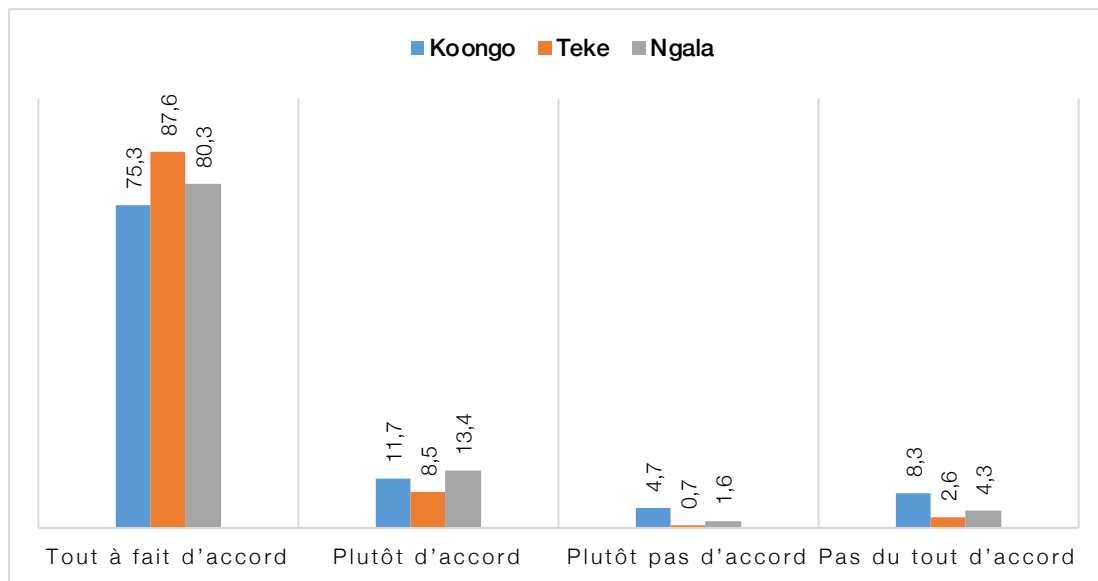
Les données issues de notre étude montrent que la perception de l'investissement des enseignant-es perçu par les élèves ne correspond pas aux attentes que ces dernières/ers expriment en matière d'éducation, ou plus simplement de sensibilisation, à l'un des éléments structurels de la société congolaise, à savoir la diversité culturelle. C'est ce qui nous amène à comprendre leurs attitudes envers les paradigmes de notre étude. Les figures suivantes présentent les réponses des élèves.

**Figure 6. L'adhésion à l'assimilationnisme**



Les données issues de ce graphique montrent que la majorité des élèves interrogé-es (Ngala 86%, Téké 78%, Koongo 79%) toute appartenance ethnique confondue estime qu'elles/ils sont d'accord que pour l'unité du Congo, les individus doivent être considéré-es comme citoyen-ne avant de l'être comme black, blanc, beur, femme, homme, gay ou hétéro.

**Figure 7. L'adhésion au multiculturalisme**



Après avoir vérifié le niveau d'adhésion des lycéen-nes de Brazzaville aux principes assimilationnistes, il nous a paru aussi important de vérifier leur adhésion aux principes multiculturalistes. Pour ce faire, une question liker a été soumise à l'attention des élèves. Les réponses relatives à cette thématique ont été traitées au moyen d'une analyse descriptive. Ainsi, en observant ce dernier graphique, les résultats montrent que la grande majorité des élèves de toute appartenance (Koongo 87 %, Téké 96 %, Ngala 94 %) est d'accord avec l'idée que le gouvernement devrait soutenir la préservation de leurs coutumes et traditions.

#### 4. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les résultats obtenus par cette étude se prêtent à plusieurs considérations. Dans les pays du Nord, deux principaux modèles de gestion de l'altérité ethnique ont été pensés pour répondre aux enjeux liés aux particularismes culturels. En République du Congo, même si le contexte social n'est pas le même, ces paradigmes ont permis, d'une part, de vérifier la teneur de l'identification nationale dans les lycées de Brazzaville, d'autre part, de comprendre les représentations faites par les élèves à l'égard de l'Autre.

##### 4.1. L'identification de la/du citoyen-ne idéal-e

Il est à noter que dans la formation de la/du citoyen-ne, la République du Congo, bien que pluriethnique, s'inspire de la vision universaliste et égalitaire pour élaborer ses programmes d'éducation à la citoyenneté. Cela pourrait s'expliquer par le poids de la colonisation qui a marqué et continue à influencer son organisation politique et culturelle. À titre d'exemple, bien qu'ayant deux langues nationales (le *Lingala* et le *Kituba*), le français reste la seule langue d'enseignement. Cet argumentaire nous permet de comprendre le fait que les réponses des

élèves restent variées par rapport de la/du citoyen-ne idéal-e en République du Congo. En effet, nous avons repéré trois groupes types de réponses identifiés à cette question :

- Le résultat d'un processus d'apprentissage. Dans cette sphère, tous les individus peuvent être des Congolais-es à la seule condition d'observer certaines caractéristiques (être capable de parler français, de se sentir Congolais-e, de respecter la loi, les institutions et valeurs congolaises, etc.). Il s'agit ici de l'influence de l'universalisme républicain dans la formation scolaire des futurs citoyen-nes. Selon le modèle républicain, il existe une conception spécifique de la nationalité et de la citoyenneté qui implique un contrat direct entre l'État et les individus-citoyen-nes, ainsi qu'une adhésion morale de ces dernière/ers aux valeurs Universalistes de la République (la *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* depuis la Révolution française et, plus tard, la laïcité).
- Les appartenances sociales. Cette dimension intègre le lien avec les appartenances ethniques de la République du Congo. Pour être vraiment Congolais-e, il faut avoir des origines Téké et/ou des origines Ngala. Nous retenons qu'au-delà de la formation reçue à l'école, les élèves des lycées de Brazzaville restent attaché-es à leurs ethnies d'origine. Cela pourrait s'expliquer par l'influence de l'environnement social.
- Les appartenances sociales. Cette dimension intègre le lien avec les appartenances ethniques de la République du Congo. Pour être vraiment Congolais-e, il faut avoir des origines Téké et/ou des origines Ngala. Nous retenons qu'au-delà de la formation reçue à l'école, les élèves des lycées de Brazzaville restent attaché-es à leurs ethnies d'origine. Cela pourrait s'expliquer par l'influence de l'environnement social.

#### **4.2. L'influence des appartenances ethniques**

Dans cette étude, nous avons cherché à comprendre le rapport à l'autre dans les lycées de Brazzaville. Les résultats obtenus montrent que dans les établissements scolaires, le rapport à l'autre est influencé par les appartenances ethniques. Ensuite, la spécificité du grand groupe Téké réside du fait qu'au nord comme au sud du Congo, nous retrouvons quelques entités Tékés de part et d'autre, c'est-à-dire chez les Koongo comme chez les Ngala. Enfin, dans les conflits interethniques qu'a connus le Congo, aucune crise n'a opposé l'ethnie Téké aux autres ethnies. Soulignons que la structuration bipolaire de la République du Congo entre les ressortissant-es du nord et du sud est le résultat des guerres civiles qui depuis 1959 opposent les groupes Koongo et Ngala. Ainsi, ces crises sont-elles à l'origine de représentations hostiles interethniques entre ces deux groupes laissant de côté l'ensemble Téké. Ce qui fait que, entre les groupes ethniques Koongo et Ngala, l'Autre est celle/celui avec qui vous ne partagez pas la même ethnie.

Convoquons les deux principaux paradigmes de notre étude, c'est-à-dire l'assimilation et le multiculturalisme, nous constatons qu'en République du Congo, aucune ethnie n'est majoritaire par rapport aux autres. Ensuite, le contexte qui a donné naissance à ces

politiques d'intégration est propre aux pays industrialisés du Nord. Enfin, le contexte du Congo est celui d'un pays qui a connu des guerres civiles opposant ces différentes ethnies, ces dernières s'accusant mutuellement et n'arrivant pas à aller vers les autres. Au regard de cet argumentaire, peut-on penser que l'assimilation française soit une politique d'intégration capable de construire l'identité nationale des Congolais-es ? Quant au multiculturalisme qui prône la reconnaissance identitaire et permet à différentes cultures de vivre côte à côte sans qu'aucune d'entre elles n'ait une valeur supérieure aux autres, cette politique n'est-elle pas importante pour la République du Congo qui n'a pas de politique claire vis-à-vis de sa diversité ethnique ?

Il ressort dans la perception des élèves que, d'une part, le système éducatif congolais ne semble pas être un contexte de socialisation politique et, d'autre part, les enseignant-es pendant leurs cours abordent peu les questions relatives à la diversité ethnique et culturelle spécifiques au Congo-Brazzaville. Nous le répétons, la République du Congo en tant qu'ancienne colonie française peine à se détacher de l'idéologie de son colonisateur. En effet, dans la formation de la/du citoyen-e, elle prône l'universalisme républicain. Pourtant, de 1970 à 1990, le Congo s'est servi du Marxiste-Léniniste pour former ses citoyen-nes dans les écoles, avec l'avènement de la démocratie, la « loi du pionnier » comme outil de cette formation fut remplacée par l'éducation civique, morale et pour la paix formant les citoyen-nes à l'idéal républicain. Dans cette posture, aborder la question relative à la diversité ethnique du Congo par les autorités administratives et les acteurs/trices de l'éducation devient alors un sujet tabou.

#### **4.3. L'adhésion des élèves aux principaux paradigmes de notre étude**

En faisant des parallèles sur le niveau d'adhésion des élèves entre l'assimilationnisme et le multiculturalisme, nous constatons dans un premier temps que ces dernières/ers partagent les principes de base de l'assimilationnisme, et elles/ils indiquent que pour l'unité du Congo, les individus doivent être considéré-es comme citoyen-nes avant de l'être comme black, blanc, beur, femme, homme, gay ou hétéro. Elles/ils adhèrent donc à un idéal d'égalitarisme universel. Elles/ils partagent aussi la philosophie de fond du multiculturalisme, car, elles/ils estiment que le gouvernement congolais devrait apporter de l'aide aux groupes ethniques afin de préserver leurs coutumes et traditions. Dans le premier cas, nous pouvons évoquer la dimension normative des institutions éducatives, autrement dit, le poids de l'éducation à la citoyenneté reçue à l'école primaire. Ici, les demandes d'universalisme signifient justement un traitement égal de toutes les identités ethniques et qui doivent, donc, être préservées de manière égale. Dans le second, s'agit de la dimension réelle de la vie quotidienne. En d'autres termes, l'intérêt qu'elles/ils accordent à la survie de leurs origines.



## CONCLUSION

Au regard de notre analyse, l'universalisme républicain qui continue à influencer le système éducatif congolais n'est pas en soi une politique qui prend en compte les réalités sociohistoriques d'une nation pluriethnique comme la République du Congo. En France, la classe majoritaire s'est servie de l'assimilationnisme pour intégrer les minorités ethniques issues des vagues migratoires. Dans un pays comme le Congo qui n'a pas une ethnie dominante, ce modèle théorique de gestion publique de diversité peut paraître inopportun. Cette étude permet de questionner le fait que dans la formation de la/du citoyen-ne, le système éducatif congolais ne marque pas un choix clair entre son contexte historique et les notions fondamentales (assimilation et le multiculturalisme) qui font appel à la gestion de l'altérité en milieu scolaire et/ou dans l'espace public. Étant donné que, dans cette étude, les demandes des élèves envers le multiculturalisme sont plausibles, pouvons-nous alors croire que le multiculturalisme et l'interculturel peuvent être des sources d'inspiration plus en adéquation à la réalité congolaise, en particulier lorsqu'il s'agit d'éduquer les jeunes à un idéal du « Nous » ?

## RÉFÉRENCES

- Abdallah-Preteuille, M. (1992). *Quelle école pour intégration ?* Paris : Hachette.
- Banting, Keit G., & Kymlicka, W. (2006). *Multiculturalism and the welfare state: Recognition and redistribution in contemporary democracies*. Oxford: Oxford University Press.
- Bergamaschi, A. (2022). *L'interculturel en éducation entre logiques individuelles et systémiques : une contribution sociologique. Mémoire d'habilitation à diriger des recherches (HDR)*. Université Côte d'Azur.
- Cantle, T. (2012). *Interculturalism: For the Era of Globalisation, Cohesion and Diversity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ekondi, F. (2021). *Les représentations interethniques au Congo-Brazzaville*. Brazzaville : Lakisa.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Ostinelli, M. (2020). La legittimità dell'educazione alla cittadinanza. *Questioni filosofiche. Rivista Svizzera delle Scienze de l'Éducation*, 42(1), 23-45.
- Rea, A., & Tripier, M. (2003). *Sociologie de l'immigration*. Paris : La Découverte.
- République du Congo. (1970). *Loi du Pionnier. Arrêté N°4696/EN-CAB du 11 novembre 1970 de la République Populaire du Congo*. Brazzaville : République du Congo.
- République du Congo. (1995). *Loi n° 25 95 1995 Enseignement Modifiant loi scolaire n°008 90\_1990. Journal officiel de la République du Congo*. Brazzaville : République du Congo.
- République du Congo. (2015). *Constitution de la République du Congo. Journal officiel de la République du Congo. 57e année - édition spéciale n° 8 du vendredi 6 novembre 2015*. Brazzaville : République du Congo.

- Rey-von Allmen, M. (1984). Piège et défis de l'interculturalisme. *Éducation permanente*, 75, 11-21.
- Schnapper, D. (1994). *La Communauté des citoyens : sur l'idée moderne de nation*. Paris : Gallimard.
- Schnapper, D. (2008). Les enjeux démocratiques de la statistique ethnique. *Revue française de sociologie*, 49(1), 133-139.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalisme : différence, démocratie*. Paris : Aubier.
- Zapata-Barrero R. (2016). Theorising Intercultural Citizenship. In N. Meer, T. Modood, & R. Zapata-Barrero (Eds.), *Multiculturalism and Interculturalism: Debating the dividing lines* (pp. 53-76). Edinburgh: Edinburgh University Press.

# Démarches d'éducation interculturelle et citoyenneté inclusive en République d'Irlande : avancées et limites dans les programmes, écoles et centres de formation

Karin Fischer, *Université d'Orléans*

DOI : [10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1411](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1411)

## Résumé

Devenue terre d'immigration à partir des années 1990, la République d'Irlande a cherché à développer une approche dite interculturelle dans le système scolaire, dans le but affiché de construire une école et une société inclusives. Cette approche, soutenue et portée par les organisations enseignantes, a pris diverses formes, parmi lesquelles une évolution significative de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, ainsi que la publication de directives sur l'éducation interculturelle en 2005/2006 : le présent article propose une analyse critique et contextualisée de ces nouvelles orientations. L'angle privilégié est celui d'une étude de politique éducative, fondée sur des analyses de contenu des différents programmes, directives et prises de position des principaux acteurs et actrices, en regard du contexte du système éducatif irlandais et d'études de terrain menées dans les écoles et dans certains centres universitaires de formation par des sociologues de l'éducation, eux-mêmes ou elles-mêmes le plus souvent impliqués-es dans la formation des futur-es enseignant-es au sein de ces centres. On peut parler d'évolutions relativement radicales dans le contexte irlandais, dans une perspective de transformation sociale, qui trouvent cependant leurs limites dans le fossé entre théories, discours et pratiques, des écoles aux instituts de formation.

**Mots-clés :** éducation à la citoyenneté, éducation interculturelle, formation des enseignant-es, République d'Irlande, société inclusive

## Abstract

In the late 1990s, partly as a result of the new phenomenon of immigration, the Irish state developed what it described as an intercultural approach within its education system, with the stated aim of building an inclusive school and society. This approach was supported and promoted by teacher organizations, and it took various forms, with significant changes in the fields of school history and citizenship education and with the publication of cross-curricular guidelines on intercultural education in 2005/2006. The present article offers a contextualized, critical analysis of this new direction regarding curriculum content. This study of education

policy in theory and practice is based on content analysis of syllabi, guidelines, and position statements by main actors in the field of education in the context of the Irish education system and using fieldwork in schools and teacher training centers by sociologists of education who are most often involved in teacher training themselves. Some of these policy developments may be described as relatively radical in the Irish context as they clearly adopt an objective of social change, but inherent and contextual weaknesses and limitations reveal significant gaps between theory, discourse, and practice, from schools to teacher training centers.

**Keywords:** citizenship education, inclusive society, intercultural education, Republic of Ireland, teacher training

## INTRODUCTION

En République d'Irlande, l'éducation à la citoyenneté a été introduite à partir de la fin des années 1990, sous des formes et des appellations différentes dans le primaire, avec des éléments inclus dans le domaine de l'Enseignement social, personnel et à la santé (*Social, Personal and Health Education [SPHE]*), et dans le secondaire pour les années correspondant au collège, avec une matière dédiée intitulée Enseignement civique, social et politique (*Civic, Social and Political Education [CSPE]*). Des principes d'éducation interculturelle ont quant à eux été énoncés pour la première fois officiellement au milieu des années 2000. Ces principes étaient présentés comme transversaux et devant ainsi informer l'ensemble des matières d'enseignement tout comme la vie de chaque école. Dans un monde anglophone davantage marqué, au cours des trente dernières années, par un discours et des politiques d'éducation dites multiculturelles, on peut dire que l'État irlandais fait figure d'exception par ce choix de l'interculturel, combiné comme nous le verrons à une volonté de concilier citoyenneté et diversité par le biais des droits humains. Certaines caractéristiques du système scolaire et les pratiques éducatives expliquent ou illustrent les limites de ce modèle, voire un certain fossé entre théories, discours et réalités dont nous chercherons également à donner un aperçu. L'étude de cas irlandaise peut néanmoins permettre de mettre en lumière les imbrications possibles entre éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté dans une approche globale, et d'éclairer comparativement les choix politiques et éducatifs faits ailleurs en Europe et dans le monde.

Nous proposons de présenter ici la genèse de ces évolutions dans leur contexte historique et leurs expressions et principales caractéristiques telles qu'elles ressortent des directives et programmes d'enseignement. Il s'agira de les examiner au regard des ambitions affichées, d'une part, et de leur application pratique au cours des quelque vingt dernières années, d'autre part. Des observations et expériences dans les écoles et au sein des centres de formation des enseignant-es du primaire et du secondaire évoquées par des formateurs/trices ont été exploitées à cette fin, de même qu'une série d'études de terrain menées par

des collègues sociologues de l'éducation en Irlande, intervenant le plus souvent également eux-mêmes et elles-mêmes dans les centres universitaires de formation.

## **1. GENÈSE ET GRANDES ORIENTATIONS DES DIRECTIVES ET PROGRAMMES D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE ET À LA CITOYENNETÉ : UN MODÈLE TRANSFORMATIONNEL POTENTIEL POUR UNE SOCIÉTÉ INCLUSIVE ?**

Ces évolutions dans le domaine de l'éducation doivent beaucoup aux changements socio-économiques, socioculturels et démographiques majeurs qui sont intervenus, progressivement depuis la fin des années 1960, et plus abruptement à partir du milieu des années 1990 dans l'État irlandais. On peut parler à partir des années 1970 d'une sécularisation sociale relative, mais aussi d'une urbanisation et d'une ouverture au monde progressives qui avaient déjà profondément transformé la société. Le boom économique des années 1990 à 2008, et le besoin urgent et important de main-d'œuvre, ont conduit à une nette inversion du flux migratoire, avec le retour au pays de nombreuses/eux émigrant-es irlandais-es aux expériences personnelles et culturelles variées, et l'arrivée d'un nombre significatif de personnes d'origines très diverses pour la première fois dans l'histoire du pays. La diversification de la population scolaire était ainsi à la fois le fait d'évolutions sociales pré-existantes et de cette immigration inédite à l'époque contemporaine.

De grands débats publics et politiques ont eu lieu autour de ces questions à la fin des années 1990 et au tournant des années 2000, avec un fort enjeu économique à faire accepter les nouveaux/elles travailleurs/euses immigrant-es : une approche assimilationniste n'était d'emblée pas perçue comme acceptable politiquement et socialement, comme en témoigne un rapport gouvernemental publié en 1999 et intitulé « L'Intégration : un processus à double sens » (Interdepartmental Working Group on the Integration of Refugees in Ireland). Lors du lancement d'une consultation publique pour nourrir une nouvelle stratégie nationale d'intégration des migrants en octobre 2023, le gouvernement irlandais reprenait cette même perspective : « En tant que processus à double sens, l'intégration implique un changement de la société et des institutions irlandaises afin que les bénéficiaires d'une plus grande diversité puissent être pleinement concrétisés » (Department of Children, Equality, Disability, Integration and Youth).

Lors des débats du tournant des années 2000 sur les changements à opérer dans le domaine de l'éducation, le système français paraissait par contraste assez largement perçu comme assimilationniste<sup>1</sup>, tandis que l'approche anglaise dite « multiculturelle » était souvent considérée comme permettant la création ou la perpétuation d'une société trop fragmentaire et divisée. La prise de conscience de la diversité culturelle et religieuse, encore accentuée par le phénomène d'immigration, a ainsi conduit à une volonté de dépasser les conceptions

---

<sup>1</sup> Une étude comparative récente par Adrien Sautereau et Daniel Faas (2022) aide à comprendre cette perspective.

historiquement essentialistes et exclusives de la culture irlandaise<sup>2</sup>, en posant d'emblée comme nécessaire une approche interculturelle. Des syndicats ou organisations enseignantes, surtout l'Organisation nationale irlandaise des enseignant-es (*Irish National Teachers' Organisation [INTO]*) qui rassemble une grande majorité des enseignant-es du primaire<sup>3</sup>, ont joué un rôle moteur dans l'adoption progressive de directives gouvernementales visant à répondre aux besoins spécifiques d'enfants nouvellement arrivés et à prendre en compte la diversification par une politique nationale qui serait fondée sur l'égalité d'accès à l'éducation et sur l'éducation interculturelle (INTO, 1998). En 2001, l'INTO s'associait avec l'Autorité pour l'égalité (*Equality Authority*), un organisme indépendant de lutte contre les discriminations nouvellement créé<sup>4</sup>, pour un colloque et une publication sur l'école inclusive, avec une approche et des recommandations fortement inspirées des travaux et publications du Conseil de l'Europe, ainsi que d'influences onusiennes (UNESCO) et canadiennes (INTO & Equality Authority, 2004). Il y a eu des initiatives parallèles menées par des Gens du voyage irlandais, d'abord locales avec la publication en 2000 d'un rapport sur la diversité culturelle qui émettait des suggestions pour la mise en place d'une stratégie éducative interculturelle (Clondalkin Travellers' Development Group). Ces influences se sont fait sentir dans le développement d'un discours officiel axé sur l'éducation interculturelle et anti-raciste.

Les premières déclarations officielles du ministère de l'Éducation irlandais sur la nécessité d'une éducation interculturelle apparaissent succinctement dans le Livre blanc sur l'éducation des adultes en 2000 (Department of Education and Science [DES], 2000), puis sont développées dans la publication en février 2002 de « lignes directrices » sur l'éducation des enfants des Gens du voyage dans les écoles primaires et secondaires (DES, 2002a ; 2002b). Un autre rapport, publié en 2002 toujours par le ministère (DES, 2002c), était issu des travaux d'un institut de recherche et d'élaboration des programmes à Dublin composé essentiellement d'enseignant-es et de cadres éducatifs/ves. Ce rapport portait la nécessité de faire en sorte que les principes des droits humains, de l'égalité et de l'interculturalisme soient enseignés et constituent une base de la formation initiale comme de la formation

---

<sup>2</sup> En termes identitaires, les institutions et la société irlandaises ont longtemps été marquées par le nationalisme culturel catholique-gaélique qui avait légitimé l'indépendance du peuple colonisé, une identification culturelle que les politiques éducatives du nouvel État ont continué à affirmer dans les écoles jusque dans les années 1970. Le questionnement identitaire qui s'était fait jour progressivement depuis les années 1960 a pris une autre dimension encore avec l'arrivée de « nouveaux Irlandais » dans les années 1990 et 2000 (Fischer & Goarzin, 2007).

<sup>3</sup> Également l'Association irlandaise des enseignants spécialisés (*Irish Association of Teachers in Special Education [IATSE]*) (2001)

<sup>4</sup> L'Autorité pour l'égalité, dont les prérogatives ont été étendues suite à une série de lois pour l'égalité au cours des années 2000, a été fusionnée avec la Commission pour les droits humains (*Human Rights Commission*) en 2014 pour former l'actuelle Commission irlandaise pour les droits humains et l'égalité (*Irish Human Rights and Equality Commission [IHREC]*) qui continue à mettre en avant la dimension interculturelle : « Notre objectif est de protéger et promouvoir les droits humains et l'égalité en Irlande et de construire une culture du respect des droits humains, de l'égalité et de la compréhension interculturelle » (« *Our purpose is to protect and promote human rights and equality in Ireland and build a culture of respect for human rights, equality and intercultural understanding in the State.* ») (IHREC, 2023).

permanente de tous les personnels de l'éducation. Les auteur-es affirmaient en particulier pour ces derniers « l'urgence d'un travail de prise de conscience et d'une remise en question des convictions ou croyances préconçues inconscientes dans ce cadre » (DES, 2002c, p. 19)<sup>5</sup>.

La réflexion engagée dans ces différents rapports a abouti à la publication par le Conseil national des programmes et de l'évaluation (*National Council for Curriculum and Assessment [NCCA]*), respectivement en 2005(a) et 2006, de deux brochures sur l'éducation interculturelle distribuées à toutes les écoles primaires et secondaires. Pour cela, le NCCA a fait directement appel, dans une démarche assez exceptionnelle, à des chercheur-es de l'Université de Limerick et du Centre de recherche sur les désavantages en matière d'éducation (*Centre for Educational Disadvantage Research*) de l'Institut de formation des enseignant-es des écoles primaires de Limerick, *Mary Immaculate College*, rattaché à l'université en 1991.

Les objectifs de l'éducation interculturelle tels que définis dans le sous-titre de ces brochures sont de « permettre aux enfants/étudiants de respecter et de célébrer la diversité, de promouvoir l'égalité et de contester les discriminations »<sup>6</sup>. On reconnaît une conception proche de celle présente dans le livret sur l'éducation des Gens du voyage à l'école primaire sur

L'importance d'avoir une approche interculturelle afin d'aider les élèves à acquérir la capacité de détecter les inégalités, le racisme, les préjugés et les partis pris, et de leur donner les moyens de contester ces manifestations et de tenter de les modifier quand ils et elles y sont confronté-es<sup>7</sup>. (DES, 2002a, p. 34)

L'approche interculturelle telle qu'elle a pu être adoptée et relayée dans ces conseils ou « lignes directrices » programmatiques ouvre la possibilité théorique d'une approche plus dynamique et complexe de la réalité culturelle. Les auteur-es cherchent à mettre en garde contre des représentations culturelles trop réductrices ou stéréotypées, et à développer des stratégies de questionnement des présupposés culturels, ouvrant aussi au moins implicitement un certain espace de liberté aux enfants dans la définition de leur propre identité culturelle en devenir. D'un autre côté, la forte insistance parallèle sur la « célébration de la diversité » a encouragé et ouvert la voie à une reconnaissance explicite de cette diversité dans les écoles telle qu'elle peut s'exprimer dans les différences de parcours individuels et de modes de vie. Un certain nombre d'éléments de la brochure destinée aux

---

<sup>5</sup> « *Awareness raising and challenge to long-held unconscious beliefs should, as a matter of urgency, be built into this provision* »

<sup>6</sup> « *Enabling children/students to respect and celebrate diversity, promote equality and challenge unfair discrimination* »

« *An intercultural approach is important within the curriculum in order to help pupils to develop the ability to recognise inequality, injustice, racism, prejudice and bias and to equip them to challenge and try to change these manifestations when they encounter them* »

écoles primaires renvoient cependant à une conception encore très statique de la culture ou des cultures, comme si chaque enfant venait à l'école avec un bagage bien précis qui n'aurait pas vocation à évoluer. C'est notamment le cas de l'appartenance religieuse des enfants, dont les enseignant-es sont invité-es à s'informer dès l'inscription, et qui est présentée comme devant être prise en compte par exemple dans le cadre des cours de théâtre, d'éducation physique, d'arts visuels ou de musique, au cas où le contact physique, la reproduction du corps humain ou la musique pop « pourraient être inappropriés » (NCCA, 2005a, p. 35). Dans la manière dont la diversité culturelle est perçue et reconnue déjà dans ces documents eux-mêmes, le risque existe d'enfermer les enfants dans des assignations identitaires collectives, sur le mode de la « dérive culturaliste » évoquée par Martine Abdallah-Pretceille (1999), et malgré les mises en garde présentes par ailleurs dans les documents.

Les directives sont marquées en même temps par un effort d'inclusion identitaire et de reconnaissance de la diversité culturelle et religieuse au sein de la société irlandaise, comme en témoigne la partie intitulée « Identité et appartenance » (NCCA, 2005a, p. 54). La brochure de 2006 remet explicitement en question la vision d'une majorité ethnique homogène en Irlande, « cette généralité définie comme la culture irlandaise », en évoquant la diversité des modes de vie, des valeurs et des convictions selon l'âge, la situation géographique, la classe sociale au sein de cette majorité perçue. Les auteur-es font le parallèle entre cette diversité contemporaine et une Irlande historique dont ils et elles rappellent la diversité fondatrice, faite de vagues d'immigrations successives, des Celtes aux Vikings, Normand-es, Anglais-es, Écossais-es ou Huguenot-es (NCCA, 2006).

Dans le Programme d'enseignement social, personnel et à la santé (SPHE) dont fait partie l'histoire à l'école primaire, l'appartenance de l'enfant à une multiplicité de groupes est mise en avant, et encore nuancée par le fait que ces communautés ne sont pas présentées comme des groupes homogènes. Comme l'a noté Waldron (2004), l'accent mis sur les identités collectives est contrebalancé par une reconnaissance de la diversité à tous les niveaux de la société humaine. Pour éviter le danger d'une célébration de la diversité abstraite et qui passerait sous silence la question des rapports de domination, le programme adopte une perspective fondée sur les notions de justice, d'égalité et d'interdépendance : les enfants sont explicitement encouragé-es à explorer et questionner les structures et relations inégalitaires (inégalités sociales, entre les sexes...) aux niveaux local, national et international (Waldron, 2004).

Le Programme d'enseignement civique, social et politique (CSPE) introduit en 1997 pour l'équivalent des années de collège fait pour sa part de l'éducation aux droits humains le socle de l'éducation à la citoyenneté. Depuis 2016, ses trois grandes parties sont « Droits et responsabilités » (avec l'accent mis avant tout sur les droits humains), « Citoyenneté mondiale » (perspective du local au global) et « Explorer la démocratie ». Parmi les objectifs affichés du cours en 1997, on peut lire : « Encourager les élèves à adopter une attitude



positive, imagination et empathie dans leur apprentissage ou leur rencontre d'autres personnes et cultures »<sup>8</sup> ; « permettre aux élèves de développer leurs facultés critiques et morales en accord avec un système de valeurs fondé sur les droits humains et les responsabilités sociales »<sup>9</sup> (DES, 1996, p. 7).

Le programme du CSPE irlandais cherche explicitement à décliner et à mettre en pratique la conception d'une « citoyenneté réflexive et active » dans une perspective de transformation à la fois personnelle et sociale. Une grande place est accordée à des Projets d'actions (*Action Projects*), dans lesquels les élèves peuvent être confronté-es à des situations sociales ou institutionnelles problématiques, et encouragé-es à rechercher elles-mêmes et eux-mêmes des formes d'action sociale ou politique pour y remédier, jusque dans leur application concrète : « Surtout, la citoyenneté réflexive et active est ainsi placée au centre du processus d'apprentissage en donnant aux étudiant-es la possibilité d'agir et d'influencer le changement autour de questions locales, nationales et mondiales »<sup>10</sup> (NCCA, 2021, p. 4). La notion de « *agency* » (capacité d'agir) est mise en avant dans une perspective d'éducation politique. Le projet éducatif engage à la transformation sociale, par la lutte contre toutes les formes de discriminations et d'inégalités, une dimension très présente dans les Directives pour les enseignant-es parues en 2005. Parmi les « attitudes et valeurs » attendues, on trouve notamment « l'engagement à s'opposer aux préjugés, aux inégalités et à l'injustice sociale »<sup>11</sup> (NCCA, 2005b, p. 6). Dans le même esprit, la citation suivante d'une organisation irlandaise dédiée à la jeunesse (aide et engagement), Foróige, est mise en exergue dans le document : « La citoyenneté consiste à créer ce qui devrait être plutôt que de s'adapter à ce qui est... »<sup>12</sup> (NCCA, 2005b, p. 7).

Les organisations enseignantes ont salué la publication des directives sur l'éducation interculturelle et leur orientation comme une avancée majeure, tout en réclamant une aide plus spécifique que le simple envoi de ces longs documents théoriques aux écoles, des réponses aux questions pratiques qui pouvaient se poser dans l'enseignement, et la mise en place d'une véritable formation à l'éducation interculturelle dans les instituts de formation des enseignant-es comme dans le cadre de la formation permanente (INTO, 2006, pp. 12-13). Depuis, des modules sur l'éducation interculturelle et l'éducation inclusive (au sens large) ont été ajoutés aux programmes des instituts. Les réflexions de celles et ceux qui enseignent les modules d'éducation interculturelle portent notamment sur le développement chez les futur-es enseignant-es d'une capacité à interroger leur propre identité et leurs propres préjugés, puis, et de manière systématique, leurs expériences, valeurs et pratiques en classe (Whitaker,

---

<sup>8</sup> « *Encourage pupils to apply positive attitudes, imagination and empathy in learning about, and encountering, other people and cultures* »

<sup>9</sup> « *Enable pupils to develop their critical and moral faculties in agreement with a system of values based in human rights and social responsibilities* »

<sup>10</sup> « *Most importantly, it places active reflective citizenship at the centre of the learning process by providing students with the opportunity to take action and influence change around local, national and global issues* »

<sup>11</sup> « *Commitment to oppose prejudice, inequality and social injustice* »

<sup>12</sup> « *Citizenship is about creating what ought to be rather than adapting to what is...* »

2013). La conjonction d'une approche se voulant interculturelle et d'une éducation à la citoyenneté active, réflexive et reposant sur les droits humains paraît avoir un potentiel de changement important. La question continue à se poser cependant des failles inhérentes aux programmes et directives, de l'absence d'une approche systémique dans les instituts de formation et dans les modules eux-mêmes, et a fortiori de la mise en pratique au sein du système scolaire irlandais.

## **2. DES FAILLES ET LIMITES DANS L'APPROCHE THÉORIQUE ET LA MISE EN PRATIQUE**

Les auteurs-es des lignes directrices sur l'éducation interculturelle insistent sur le fait que celle-ci devrait être au cœur de toutes les dimensions de la vie scolaire, et mettent en garde contre le danger du « racisme institutionnel » (p. 22). La priorisation de la culture d'un groupe au détriment des autres est présentée comme l'une des manifestations « potentielles » de ce dernier (« *may be guilty of* »), mais les auteur-es en restent là, sans aborder notamment le problème majeur posé par le caractère confessionnel de l'immense majorité des écoles dans une telle perspective, et son incompatibilité avec une éducation pleinement interculturelle (Fischer, 2016). L'Alliance irlandaise pour les droits de l'enfant (groupement de 90 ONG) avait d'ailleurs fait remarquer lors de leur publication qu'une faiblesse de ces directives pour les écoles primaires est qu'elles ne couvrent pas le programme d'éducation religieuse, laissé à la discrétion des Églises (Children's Rights Alliance, 2006). La base des droits humains, pourtant affirmée dans les directives sur l'éducation interculturelle, en cohérence avec l'approche de l'enseignement civique, social et politique (CSPE), ne semble pas totalement assumée par des auteur-es qui privilégient par moments un certain relativisme culturel, notamment en lien aux attendus ou interdits religieux (Fischer, 2016).

Plus généralement, les directives ne proposent aucune analyse critique des systèmes de pouvoir et de privilège existants, avec un effet « hors-sol » qui affaiblit leur capacité de transformation, comme l'ont fait remarquer différentes auteures (Kavanagh, 2013, p. 284 ; Bryan, 2009). Le système scolaire irlandais lui-même reste en effet fortement marqué par la ségrégation religieuse, mais aussi encore parfois de genre, et également sociale, voire socioculturelle, en particulier dans les grandes villes. La Stratégie d'éducation interculturelle énoncée en 2021 par le ministère de l'Éducation irlandais comprend un objectif de déségrégation, concernant plus spécifiquement les enfants [de] migrant-es, et de réponse aux besoins de chaque élève quelle que soit son affiliation culturelle ou nationale dans un environnement scolaire commun, mais la question de son application pratique reste posée. Du point de vue des contenus, la « célébration de la diversité » tend à créer un récit décontextualisé, apolitique, et à ignorer en conséquence des questions d'inégalités et de justice sociale, dont le fait qu'un certain nombre d'enfants migrant-es sont particulièrement défavorisé-es, avec des formes de pauvreté institutionnalisées affectant les familles en demande d'asile (Kavanagh, 2013). Dans une étude de cas de trois écoles, Kavanagh (2013) évoque également un manque d'attention accordé au développement des capacités

critiques des élèves, et des stratégies d'évitement de sujets controversés déployées par les enseignant-es. Dans ce contexte, l'existence dans les premières années du secondaire d'une matière dédiée à l'éducation à la citoyenneté qui, elle, cherche à s'attaquer frontalement à un certain nombre de ces sujets paraît en net décalage. Le choix de ne pas appliquer les ambitions et approches de l'éducation civique, sociale et politique dans une approche transversale apparaît alors d'autant plus problématique, tout en pouvant s'expliquer politiquement par une absence de volonté de transformation systémique (Fischer, sous presse). Kavanagh (2013), à la suite de Lynch, fait pour sa part le lien avec l'influence historique de l'Église catholique et d'un conservatisme irlandais suspicieux du « dissensus intellectuel » (Lynch, *et al.*, 2012, p. 29) et soucieux de former des élèves irlandais-es qui ne remettraient pas en question les structures sociales et les institutions (Lynch, *et al.*, 2012, p. 28). Les stratégies d'enseignement généralement « conservatrices et traditionnelles dans leurs orientations » des enseignant-es en formation ont également été pointées du doigt (Clarke & Drudy, 2006, p. 383).

Sans surprise, les études de terrain menées sur le sujet ces dernières années font un bilan assez critique de la mise en pratique des lignes directrices sur l'éducation interculturelle. Selon les auteur-es, l'évaluation est plus ou moins sévère, mais tous et toutes pointent le fossé entre théorie, discours et pratiques. Les principes de l'éducation interculturelle en particulier paraissent souvent mal compris, avec une mise en pratique qui peut être contre-productive en conséquence, en perpétuant au contraire certains stéréotypes et certains rapports de domination et d'altérisation (« *othering* ») (Bryan, 2008 ; 2009 ; Kavanagh, 2013). Les études plus rares en ce qui concerne l'enseignement civique, social et politique (CSPE) indiquent surtout que celui-ci est fragilisé par sa position en tant que matière « supplémentaire » et par un fort *turnover* des enseignant-es, souvent peu ou pas formé-es spécifiquement, et confirment un certain décalage entre théorie et pratique (Cosgrove *et al.*, 2011 ; Jeffers & O'Connor, 2008). Bryan (2019) évoque par ailleurs une tendance des politiques éducatives irlandaises plus récentes (programmes revus en 2016 et 2021) à recadrer le CSPE des débuts en privilégiant une version « individualisée et responsabilisée » fondée sur un discours de la « citoyenneté comme bien-être » (p. 11). Cette nouvelle tendance éloignerait l'enseignement des questionnements sociaux et politiques collectifs davantage mis en avant lors de l'introduction de la matière en 1997 et dans les directives pour les enseignant-es de 2005.

### **3. UN DÉBUT DE RÉPONSE ? CARENCES ET INITIATIVES MULTIPLES DANS LA FORMATION DES PERSONNELS DE L'ÉDUCATION**

Nombre d'enseignant-es et d'administrateurs/trices d'écoles se plaignent du manque persistant de formation permanente à l'éducation interculturelle, et de l'absence d'un réel accompagnement dans la mise en pratique des approches théoriques conseillées (Herzog-Punzenberger, *et al.*, 2023). Le ministère de l'Éducation et le NCCA n'étant pas moteurs, des enseignant-es des instituts de formation se sont saisi-es du sujet, avec la création en 2003

d'une initiative commune pour l'éducation interculturelle et au développement à l'école primaire (*DICE Project*, 2023), qui, selon les informations du site internet dédié, est encore aujourd'hui financée par le ministère des Affaires étrangères, sous l'égide de son programme international d'aide au développement (*Irish Aid*). Un réseau plus large d'enseignant-es-chercheur-es, formateurs/trices et enseignant-es pour l'éducation interculturelle et à la diversité (*Diversity and Intercultural Education Network*) a été officiellement créé en mars 2023, sous l'impulsion de Santhi Corcoran, enseignante et chercheuse à l'Institut de formation des enseignant-es du primaire (*Mary Immaculate College*) de l'Université de Limerick et membre fondatrice du Réseau des communautés de migrant-es du centre-ouest de l'Irlande (*Midwest Migrant Community Network*, 2023), et de Narrell Byrne, enseignante et formatrice d'anglais langue additionnelle (*EAL, English as an Additional Language*), active pour sa part dans la promotion des écoles comme lieux d'accueil du plurilinguisme (*Post-Primary Languages Ireland*, 2023).

L'ambition affichée est de partager à la fois la recherche et la réflexion sur les bonnes pratiques d'inclusion et de soutien de la diversité : « *Empowering Together : Sharing Best Practice in Supporting Diversity and Inclusion in our Schools* » (*West Cork Education Support Centre*, 2023). Il s'agit bien pour les instigatrices d'aller au-delà des actions interculturelles souvent réduites à des gestes symboliques qui tendraient plutôt à confirmer le statut « autre » des élèves migrant-es aux yeux de la majorité irlandaise (Devine, 2009). Parmi les exemples donnés, on peut mentionner la question du rapport à l'anglais et de l'absence de reconnaissance des langues d'origine et d'encouragement à les développer (même si cet aspect est évoqué dans les lignes directrices, « quand c'est possible »). Sont ainsi évoquées des expériences d'accueil du plurilinguisme dans les écoles, avec entre autres un « tour de l'école dans sa propre langue » (*own-language tour*) à l'attention des nouveaux parents par un-e élève de l'école parlant la même langue, la représentation visuelle dans l'école et la mise en valeur des langues des élèves et parents autres que l'anglais. D'autres universitaires, et formateurs/trices de futur-es enseignant-es du secondaire cette fois, explorent et partagent avec leurs étudiant-es des stratégies de développement d'une réflexion et d'une conscience critique décentrée, voire décoloniale, comme c'est le cas, par exemple, de Craig Neville (2023) avec de futur-es enseignant-es de langues à l'Université de Cork.

Ce caractère expérimental et dépendant de la volonté d'individus impliqués dans les centres universitaires de formation des enseignant-es et de leur capacité à développer des réseaux d'influence est à la fois une force et une faiblesse. Les initiatives sont diverses et foisonnantes, elles se nourrissent des recherches internationales et semblent pouvoir s'exprimer sans contraintes institutionnelles (autres que celles, non négligeables, de l'organisation du système scolaire lui-même). Des études récentes sur la formation initiale des enseignant-es montrent que des modules obligatoires existent maintenant dans tous les centres de formation sur les questions d'inclusion, de diversité religieuse et d'égalité, et donc potentiellement de diversité culturelle au sens large (Hannigan, *et al.*, 2022 ; Herzog-Punzenberger, *et al.*, 2023). Mais les mêmes études pointent le fait que lesdits modules tendent à balayer l'ensemble des questions liées à la diversité (niveau scolaire, genre, milieu

social, handicaps, etc.), et s'interrogent en conséquence sur leur capacité à permettre une véritable appropriation conceptuelle de l'interculturalité en lien à la « diversité ethno-culturelle » ou « diversité liée aux migrations » (selon les formulations choisies par les auteur-es) et à développer les compétences nécessaires pour enseigner dans des classes culturellement diverses. Les auteur-es de ces deux articles mettent par ailleurs en avant le décalage important entre une population scolaire très diversifiée et une population enseignante et de formateurs/trices toujours « largement homogène, blanche et de classe moyenne » (Hannigan, *et al.*, 2022, p. 12). À l'inverse, et pour illustrer malgré tout le potentiel de transformation de certaines approches, une enquête menée en 2006 (Clarke & Drudy) a montré, sur la base d'un questionnaire et d'une analyse statistique fondée sur l'échelle de Likert, que les futur-es enseignant-es amené-es à travailler sur la matière de l'enseignement civique, social et politique (CSPE) étaient plus ouvert-es que leurs pair-es aux questions de diversité et de justice sociale, car sensibilisés à ces questions par leur approche de cette matière.

Depuis le tournant des années 2000, dans un souci de développement d'une société ouverte et inclusive d'autant plus marqué qu'il était communément admis que sa prospérité économique en dépendait, mais aussi sous l'impulsion d'organisations enseignantes en première ligne face à la diversification de la population scolaire et au fait des travaux du Conseil de l'Europe notamment, la République d'Irlande a opéré un tournant dans ses choix de politique éducative, au moins du point de vue de certaines grandes orientations programmatiques. Ces nouvelles orientations ont trouvé leur expression dans des directives à vocation transversale sur l'éducation interculturelle, dans la nouvelle matière de l'enseignement civique, social et politique, ainsi que dans une certaine déclinaison de l'enseignement de l'histoire. On y retrouve des fondations communes, qu'il s'agisse de l'importance accordée aux droits humains et au respect de chacun-e ou d'une conception de l'identité et de la culture cherchant à dépasser les projections simplistes et les rapports de domination. Ces orientations font au moins implicitement, et parfois explicitement, des enseignant-es et des élèves des agent-es potentiel-les de changement, dans une perspective d'amélioration de la société et d'inclusivité plutôt que de transmission socioculturelle ou de perpétuation des discriminations. Elles sont néanmoins en butte à certaines contradictions internes ou à une conceptualisation inaboutie notamment des dynamiques culturelles et interculturelles en lien avec le respect des droits humains et avec la prise en compte critique des systèmes de pouvoir existants. Elles se heurtent de surcroît aux réalités d'un système scolaire irlandais qui reste lui-même une illustration de ces systèmes de pouvoir, compte tenu notamment de l'implication toujours très forte des autorités religieuses. Dans ce contexte, les centres universitaires de formation des futur-es enseignant-es sont des lieux cruciaux d'analyse critique, d'expérimentation, de mise en réseau et de partage d'expériences, même s'ils sont également en proie à des problématiques d'inertie et de perpétuation de l'existant.

## RÉFÉRENCES

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Bryan, A. (2008). The co-articulation of national identity and interculturalism in the Irish curriculum: educating for democratic citizenship? *London Review of Education*, 6(1), 47-58.
- Bryan, A. (2009). The intersectionality of nationalism and multiculturalism in the Irish curriculum: teaching against racism? *Race Ethnicity and Education*, 12(3), 297-317. <https://doi.org/10.1080/13613320903178261>
- Bryan, A. (2019). Citizenship Education in the Republic of Ireland: Plus ça change?. In A. Peterson, G. Stahl, & H. Soong (Eds.), *The Palgrave Handbook of Citizenship and Education* (pp. 1-14). Cham: Palgrave Macmillan.
- Children's Rights Alliance. (2006). *From Rhetoric to Rights: Second Shadow Report to the United Nations Committee on the Rights of the Child*. Dublin: Children's Rights Alliance.
- Clarke, M., & Drudy, S. (2006). Teaching for diversity, social justice and global awareness. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 371-386. <https://doi.org/10.1080/02619760600795239>
- Clondalkin Travellers' Development Group. (2000, mai). *Report on Cultural Diversity*. Clondalkin: Clondalkin Travellers' Development Group.
- Cosgrove, J., Gilleece, L., & Shiel, G. (2011). *International Civic and Citizenship Study (ICCS): Report for Ireland*. Dublin: Educational Research Centre.
- Department of Children, Equality, Disability, Integration and Youth (Government of Ireland). (2023). *Public Consultation to inform a national strategy for migrant integration*. Dublin: Government of Ireland. <https://www.gov.ie/en/consultation/99a1a-public-consultation-to-inform-a-new-national-strategy-for-migrant-integration/>
- Department of Education and Science [DES] (Government of Ireland). (1996). *Civic, Social and Political Education Curriculum*. Dublin: The Stationery Office. [https://curriculumonline.ie/getmedia/b4cf7fd4-46d0-4595-baa9-f6c38923c75f/JCSEC04\\_CSPE\\_Syllabus.pdf](https://curriculumonline.ie/getmedia/b4cf7fd4-46d0-4595-baa9-f6c38923c75f/JCSEC04_CSPE_Syllabus.pdf)
- DES. (2000, juillet). *Learning for Life: White Paper on Adult Education*. Dublin: The Stationery Office. <https://www.gov.ie/pdf/?file=https://assets.gov.ie/79055/f36653c3-3035-41ec-9838-4674a1939f94.pdf#page=null>
- DES. (2002a, février). *Guidelines on Traveller Education in Primary School*. Dublin: The Stationery Office. [https://www.educatetogether.ie/wordpress/wp-content/uploads/2010/02/traveller\\_education\\_-\\_guidelines.pdf](https://www.educatetogether.ie/wordpress/wp-content/uploads/2010/02/traveller_education_-_guidelines.pdf)
- DES. (2002b, février). *Guidelines on Traveller Education in Second-Level Schools*. Dublin: The Stationery Office. <https://www.gov.ie/pdf/?file=https://assets.gov.ie/24938/f90751a700764029ac8d6cb02085ea6f.pdf#page=null>
- DES. (2002c). *Promoting Anti-Racism and Interculturalism in Education: Draft Recommendations towards a National Action Plan*. Dublin: The Stationery Office.

- Department of Education and Skills. (2021, 28 janvier. Dernière mise à jour 1<sup>er</sup> septembre). *Intercultural Education Strategy*. <https://www.gov.ie/en/publication/75ade-intercultural-education-strategy/>
- Devine, D. (2009). Mobilising capitals? Migrant children's negotiation of their everyday lives in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 521-35.
- DICE Project. (2023, 2 décembre). *About Us*. <https://thediceproject.ie/about-us/>
- Fischer, K., & Goarzin A. (2007). Numéro thématique. Les nouveaux Irlandais. *Études irlandaises* 32(2). [https://www.persee.fr/issue/irlan\\_0183-973x\\_2007\\_num\\_32\\_2](https://www.persee.fr/issue/irlan_0183-973x_2007_num_32_2)
- Fischer, K. (2016). *Schools and the Politics of Religion and Diversity in the Republic of Ireland – Separate but Equal?* Manchester: Manchester University Press.
- Fischer, K. (sous presse). De l'instruction civique à l'éducation civique, sociale et politique (CSPE) en République d'Irlande : une démarche d'émancipation en contexte confessionnel ?. In A.-C. Husser, & C. Amilhat (Eds.), *L'enseignement moral et civique : enjeux épistémologiques, institutionnels et politiques d'un curriculum précaire*. Lyon : ENS Éditions.
- Hannigan, A., Faas, D. & Darmody, M. (2022, 13 avril). Ethno-cultural diversity in initial teacher education courses: the case of Ireland. *Irish Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2061559>
- Herzog-Punzenberger, B., Brown, M., Altrichter, H., & Gardezi, S. (2023). Preparing teachers for diversity: how are teacher education systems responding to cultural diversity – the case of Austria and Ireland. *Teachers and Teaching*, 29(5), 479-496. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062734>
- Irish Association of Teachers in Special Education [IATSE]. (2001, octobre). *Education for a Pluralist Society: the Direction of Intercultural Education*. Dublin: IATSE.
- Irish Human Rights and Equality Commission [IHREC]. (2023, 2 décembre). *Who we are*. <https://www.ihrec.ie/about/who-we-are/>
- Irish National Teachers' Organisation [INTO]. (1998). *The Challenge of Diversity – Education Support for Ethnic Minority Children*. Dublin: INTO.
- INTO & Equality Authority. (2004). *The Inclusive School, Proceedings of the Joint Conference of the Irish National Teachers' Organisation and the Equality Authority*. Dublin: INTO – Equality Authority.
- INTO. (2006). *Newcomer Children in the Primary Education System*. Dublin: INTO.
- Interdepartmental Working Group on the Integration of Refugees in Ireland. (1999). *Integration: a Two-Way Process, Report to the Minister for Justice, Equality and Law Reform*. Dublin: Department of Justice, Equality and Law Reform. [https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2009-01/docl\\_7258\\_632364390.pdf](https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2009-01/docl_7258_632364390.pdf)
- Jeffers, G., & O'Connor, U. (Eds.). (2008). *Education for Citizenship and Diversity in Irish Contexts*. Dublin: Institute of Public Administration.
- Kavanagh, A.M. (2013). *Emerging Models of Intercultural Education in Primary Schools: A Critical Case Study Analysis*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Saint Patrick's College, Dublin City University.

- Lynch, K., Grummell, B., & Devine, D. (2012). *New Managerialism in Education: commercialization, carelessness and gender*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Midwest Migrant Community Network. (2023, 2 décembre). *About Us*.  
<https://www.mmcnireland.com/about>
- National Council for Curriculum and Assessment [NCCA]. (2005a). *Intercultural Education in the Primary School – Guidelines for Schools*. Dublin: NCCA & Department of Education and Science.
- NCCA. (2005b). *Civic, Social and Political Education, Junior Certificate – Guidelines for Teachers*. Dublin: NCCA & DES.  
[https://curriculumonline.ie/getmedia/e8fa4202-3e32-414a-bde3-955012278365/JC-SEC04\\_CSPE\\_Guidelines.pdf](https://curriculumonline.ie/getmedia/e8fa4202-3e32-414a-bde3-955012278365/JC-SEC04_CSPE_Guidelines.pdf)
- NCCA. (2006). *Intercultural Education in the Post-Primary School – Guidelines for Schools*. Dublin: NCCA & DES.
- NCCA. (2021). *Short Course! Civic, Social and Political Education (CSPE) – Specification for Junior Cycle*. Dublin: DES & NCCA.  
<https://curriculumonline.ie/getmedia/4370bb23-00a0-4a72-8463-d935065de268/NCCA-JC-Short-Course-CSPE.pdf>
- Neville, C. (2023, 16 mars). Developing critical decolonial awareness and reflection in language teachers at post-primary level: empowering student language teachers as agents of change. *Irish Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2185274>
- Post-Primary Languages Ireland. (2023, 3 décembre). *Developing a plurilingual school environment*. <https://ppli.ie/developing-a-plurilingual-school-environment/>
- Sautereau, A., & Faas, D. (2023). Comparing national identity discourses in history, geography and civic education curricula: The case of France and Ireland. *European Educational Research Journal*, 22(4), 555-571.
- Waldron, F. (2004). Making the Irish: Identity and Citizenship in the Primary Curriculum. In C. Sugrue (Ed.), *Curriculum and Ideology – Irish Experiences, International Perspectives* (pp. 209-237). Dublin: The Liffey Press.
- West Cork Education Support Centre. (2023, 3 décembre). *Diversity and Intercultural Education Network Launch, 25 March 2023*. <https://www.westcorkeducationcentre.ie/face-to-face-courses/2153-wcspr23142-diversity-and-intercultural-education-network-launch-in-mary-immaculate-college.html>
- Whitaker, T. (2013). Reflecting on Teaching Interculturalism and Diversity to Teachers in First and Second Level Education in Ireland. *Research Conference Journal*, 3, 127-131. [https://www.otb.ie/images/Dr.\\_Teresa\\_Whitaker\\_paper.pdf](https://www.otb.ie/images/Dr._Teresa_Whitaker_paper.pdf)



# L'apprentissage de la citoyenneté sociale : une dimension négligée à l'école ? Une comparaison France/Québec

Marie-Laure Harmand, *Aix-Marseille Université*

DOI : [10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1410](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1410)

## Résumé

L'éducation à la citoyenneté est devenue un enjeu incontournable des systèmes éducatifs français et québécois. Cependant, la dimension sociale de la citoyenneté semble être négligée et source de malentendus pour les acteurs/trices de l'éducation. Les contextes pluriculturels de ces deux nations expliquent-ils, seuls, les différences de mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté sociale ? Cet article vise à répondre à cette question en analysant les conceptions d'enseignant-es français-es et québécois-es de la mise en œuvre de l'apprentissage de la citoyenneté sociale. Il met en relation les enjeux relatifs à cette notion, au travers des normes liées à la citoyenneté et du concept de lien social et de régime d'attachement mis à jour par Serge Paugam (2023). Pour ce faire, cette étude se base sur l'étude de documents institutionnels et sur des entretiens semi-directifs réalisés auprès d'enseignant-es concerné-es par la citoyenneté sociale dans leur discipline (histoire-géographie, éducation morale et civique, économie et gestion, histoire et citoyenneté, éthique et culture religieuse, éducation financière) que ce soit en lycées généraux technologiques et professionnels en France et en écoles secondaires au Québec.

**Mots-clés :** citoyenneté sociale, droits sociaux, inégalités scolaires, lien social, politiques d'éducation

## Abstract

Citizenship education has become a key issue in the French and Quebec education systems. However, the social dimension of citizenship seems to be neglected and a source of misunderstanding for those involved in education. Do the multicultural contexts of these two nations alone explain the different implementations of education for social citizenship? This article aims to answer this question by analyzing the conceptions of French and Quebec teachers regarding the implementation of social citizenship education. It compares the issues related to this notion through the norms associated with citizenship and the concept of the system of social ties and attachments brought to light by Serge Paugam (2023). The study is based on a study of institutional documents and semi-structured interviews with teachers who deal with social citizenship in their subject areas (history-geography, moral and civic education, economics and management, history and citizenship, ethics and religious culture,

financial education), both in general technical and vocational high schools in France and in secondary schools in Quebec.

**Keywords:** educational inequalities, education policies, social citizenship, social link, social rights

## INTRODUCTION

L'apprentissage de la citoyenneté apparaît être un enjeu majeur des systèmes éducatifs français et québécois, et est régulièrement inscrit à leurs agendas politiques. La citoyenneté participe à la constitution du lien entre les individus par le partage de valeurs communes. Cependant, sa conception générique, *a priori* consensuelle, tant au niveau des productions internationales (ICCS, 2023 ; UNESCO, 2022) que des programmes scolaires nationaux en France et au Québec, ne donne pas lieu au même déploiement d'instruments de politiques publiques d'éducation pour ses trois dimensions, à savoir : civile, politique et sociale. La dimension sociale renvoie à la garantie des droits sociaux, à la sécurité économique et au droit au bien-être (Marshall, 1950).

La citoyenneté sociale, ici, s'appuie sur la définition de Robert Castel, (2008) et se traduit par « le fait de pouvoir disposer d'un minimum de ressources et de droits indispensables pour s'assurer une certaine indépendance sociale » (p. 135). Elle correspond dans le secondaire supérieur<sup>1</sup> à l'accès à la connaissance des droits sociaux et économiques des élèves. Or, en milieu scolaire, la citoyenneté sociale s'avère plus diffuse que la citoyenneté civile et politique en termes de savoirs théoriques et semble absente de l'acquisition de savoirs pratiques. De plus, étant liée à la protection sociale, elle revêt des contenus variables selon les systèmes d'État social des nations.

Les travaux relatifs à l'apprentissage de la citoyenneté sont conséquents (Assoume-Mendene & Gauthier, 2014 ; Audigier, 2007 ; Barrère & Martucelli, 2002 ; Bier, 2010 ; Gaudet, 2018 ; Ouellet, 2004). En outre, ceux qui concernent la citoyenneté sociale (Agacinski, 2020) notamment des jeunes (Chevalier, 2018 ; Lima, 2006 ; 2012 ; Vial, 2021) sont nombreux. Néanmoins, peu de recherches s'intéressent aux mécanismes sociaux et aux représentations qui influent sur la mise en œuvre de l'apprentissage de la citoyenneté sociale en classe. Or, si l'apprentissage de la citoyenneté est présenté comme un facteur de cohésion sociale dans la formation des futur-es citoyen-nes, comment comprendre la place et les différentes conceptions accordées à la citoyenneté sociale dans le secondaire ?

---

<sup>1</sup> Au Québec, le 2<sup>ème</sup> cycle de l'école secondaire et en France les lycées généraux technologiques et professionnels.

Pour répondre à cette question, l'article débutera par un éclairage relatif à la comparaison pour saisir la difficile universalisation du concept de citoyenneté en général et sociale en particulier. Trois entrées étayeront cette première partie :

1. Une entrée sociohistorique pour saisir les contextes spécifiques qui régissent la notion de citoyenneté.
2. Une entrée adossée aux normes dominantes qui guident la conception de la citoyenneté des agent-es.
3. Une dernière entrée basée sur le concept de régime d'attachement au fondement des formes de solidarité française et québécoise.

L'analyse des données recueillies permettra d'établir en quoi ces systèmes de normes influencent les conceptions et mises en œuvre des enseignant-es au regard du type de lien social et de régime d'attachement de leur nation (Paugam, 2023).

## **1. LA COMPARAISON POUR COMPRENDRE LA PLACE DE LA CITOYENNETÉ SOCIALE**

L'apprentissage de la citoyenneté s'observe au regard des liens et des formes de solidarité des sociétés par les normes dominantes en présence. La citoyenneté sociale en France et au Québec s'inscrit dans une histoire nationale singulière qui s'enracine dans des réalités sociales pluriculturelles. Ce point s'avère essentiel pour comprendre la place accordée à l'apprentissage de la citoyenneté sociale dans ces deux sociétés et justifie le recours à la comparaison. La gestion de la diversité culturelle montre deux modèles d'intégration (Choquet, 2016) et renvoie à une norme priorisée en éducation. La France, de type assimilationniste, nie d'une certaine manière l'interculturalité, et affirme, comme valeur dominante, la laïcité. Le Québec, dans un contexte fédéral multiculturel, prône l'interculturalité (Boukhari, 2020) pour affirmer les valeurs québécoises, par la pratique de la langue française.

### **1.1. Éclairage sociohistorique**

Même si ces deux nations partagent des points de convergences issus notamment du siècle des Lumières en ce qui concerne la citoyenneté, la notion de citoyenneté sociale, qui est plus récente, ne donne pas lieu à une définition univoque. Elle est entendue dans cet article, par l'apprentissage des droits sociaux et économiques présents dans plusieurs disciplines au secondaire supérieur<sup>2</sup> : histoire-géographie, économie gestion, les sciences économiques et sociales (SES) et Éducation Morale et Civique [EMC] dans le système français et, au Québec : histoire, éducation financière et éthique et culture religieuse [ECR]. Cependant dans ces deux nations, cette dimension sociale de la citoyenneté s'avère plus diffuse que celles relatives à la citoyenneté civile et politique dans l'apprentissage de savoirs théoriques

---

<sup>2</sup> Le secondaire supérieur est entendu, ici, pour le Québec le 2<sup>ème</sup> cycle de l'école secondaire, et pour la France, les lycées généraux technologique et professionnels.

et semble absente de l'acquisition de savoirs pratiques. Plusieurs phénomènes peuvent expliquer cette moindre prise en compte : les orientations des ministères de l'éducation chargés d'établir les instruments de son apprentissage, au regard de leurs systèmes sociaux et économiques ; la différenciation des formes de protection sociale qui constituent une des dimensions de la citoyenneté sociale. Pour mieux comprendre ces différentes orientations, un détour historique s'avère nécessaire.

En France, le modèle social, au sortir de la Seconde Guerre mondiale, s'inscrit dans une tradition assurantielle bismarckienne (système de protection fondée sur le travail et sur la technique de l'assurance ; financement par cotisations professionnelles ; prestations majoritairement contributives... (Pallier, 1997)), mais emprunte également les principes assistanciers beveridgiens d'universalité des droits et de la citoyenneté sociale dans son système d'assurance sociale (Comaille & Jobert, 2019 ; Premont, 2022). Le système québécois correspond, particulièrement depuis la Révolution tranquille amorcée dans les années 60, au modèle beveridgien relatif au régime libéral de l'État-Providence (Esping-Andersen, 1990). En outre, il se distingue par la revendication et la création « de politiques sociales, décentralisées au nom de l'existence d'un « modèle québécois » synonyme d'identité et de solidarités nationales » (Béland, *et al.*, 2004, p. 321) face à l'État fédéral. Ces deux conceptions de la protection sociale génèrent une perception différente et des contenus variables de ce qui constitue la citoyenneté sociale. En outre, l'association faite entre les droits créances<sup>3</sup> et l'intervention de l'État-Providence et de l'État social, rend ambiguë la définition de ces droits sociaux et économiques. Étant par nature non contraignants et non inaliénables, ils sont perçus comme un « privilège » et non un droit, puisque les États peuvent les garantir ou non. Ce premier point explique les différentes formes d'attentes et d'attachements existants entre la nation et le citoyen dans ces deux pays. En France, l'État-nation centralisateur donne lieu à une dépendance réciproque de l'individu et de l'État. Au Québec, la nation provinciale étant partie intégrante de l'État fédéral, cette interdépendance est moindre. Les attentes relatives à l'accès aux droits sociaux et économiques sont très fortement associées à la responsabilité de l'État en France et à celle de l'individu au Québec, comme nous le verrons plus bas. Cela va aussi avoir une influence sur la hiérarchisation des trois dimensions de la citoyenneté et les formes de son apprentissage. Les dimensions civile et politique constituent les parts actives de l'individu, quand la dimension sociale en serait la part passive. La citoyenneté est alors enserrée dans une conception binaire où il y aurait des citoyen-nes actifs/ives, légitimes, sujets de droit, et des citoyen-nes passifs/ives de second rang, dépendant-es des systèmes sociaux de solidarité et de protection.

Au-delà, du contexte sociohistorique, la norme dominante de la citoyenneté permet-elle d'éclairer la place de la citoyenneté sociale en milieu scolaire ?

---

<sup>3</sup> Les « droits-créances » contribuent à la dignité de l'individu, mais à la différence des droits-libertés, ils ont un coût. Leur appellation souligne la nécessité de l'intervention de l'État pour qu'ils soient mis en œuvre et protégés.

## 1.2. Normes et valeurs adossées à la citoyenneté

En France, la citoyenneté est indissociable de la laïcité depuis la loi de 1905. Selon la Constitution de la V<sup>ème</sup> République, la France est une république laïque. En outre, la/le législateur/trice réaffirme la place donnée à la laïcité en interdisant par la loi de 2004<sup>4</sup> le port de signe religieux à l'école et en modifiant l'article L111-1 du code de l'éducation en 2013, par l'ajout suivant : « Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves, le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité ». Cette volonté est renforcée lors de la conception du programme d'Éducation Morale et Civique de 2015 pour lequel, comme le souligne Thomas Douniès (2021), « il est spécialement demandé aux rédacteurs d'augmenter les mentions de la notion de laïcité » (p. 83). Les ministres de l'éducation de 2017 à 2022 poursuivront cette orientation par la multiplication de décrets et vadémécums, dont le dernier (décembre 2023) précise dans sa préface : « Principe cardinal de notre République française, la laïcité a pour vocation historique de fonder l'unité de notre pays dans une loi commune et de garantir l'accès à une culture partagée »<sup>5</sup>. Cette inscription récurrente à l'agenda politique souligne que la conception de la citoyenneté, vectrice de cohésion entre les individus, reste indissociable du principe de laïcité au sein de l'éducation nationale.

Au Québec, la citoyenneté n'est pas synonyme de laïcité, et son apprentissage ne se pose pas dans les mêmes termes, même si la laïcisation de l'école, amorcée à partir du rapport Parent (1963-66) jusqu'en 2000 se poursuit encore (Milot, 2014). La préoccupation majeure de l'école réside dans la défense de la langue française. Le système d'enseignement ne va cesser, à la suite des réformes réalisées dans les années soixante, de renforcer les mesures, règlementations et lois, qui visent à sa préservation face à l'État fédéral anglophone. Le rapport Parent stipule « dans le Québec, une excellente connaissance du français devrait être tout aussi nécessaire pour réussir en affaires. Cette motivation socio-économique doit être le point d'appui de la réforme que nous proposons pour l'enseignement de la langue maternelle de la majorité » (T. III, paragr. 621). La pratique de la langue française apparaît ainsi comme un incontournable et un champ de lutte au niveau des décideur-es politiques face au gouvernement fédéral. La sauvegarde de la langue passe par des institutions capables de la protéger et où le système éducatif, notamment, joue un rôle majeur (Canet, 2000). La Charte de la langue française (1977) indique dans son préambule « Langue distinctive d'un peuple majoritairement francophone, que la langue française permet au peuple québécois d'exprimer son identité. » En outre, la défense et la pratique de la langue française sont constitutives de la nation québécoise face à la menace historique de l'État fédéral anglophone (Vaillancourt, 2011). C'est au gouvernement provincial, en charge de l'éducation, qu'il revient d'organiser à tous les niveaux de la société le maintien de cette norme. Enfin, la prédominance de la langue française a récemment été renforcée par la *Loi sur la langue*

---

<sup>4</sup> Loi n° 2004-228 du 15 mars 2004

<sup>5</sup> <https://eduscol.education.fr/document/1609/download>

*officielle et commune du Québec, le français*, entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> juin 2022. Le principe de l'adhésion à la nation québécoise apparaît ainsi indissociable de la langue française qui est adossée à la conception de la citoyenneté.

La mise en évidence de la norme sociale associée à la citoyenneté en milieu scolaire, la laïcité en France, la pratique de la langue française au Québec, permet d'identifier ce qui est en jeu dans son apprentissage en général, et de mieux saisir les priorisations qui sont faites au détriment de la citoyenneté sociale. Il s'agit à présent, à l'aune des travaux de Serge Paugam, de s'intéresser à l'ordonnement des liens sociaux et au type de régime d'attachement qui les régulent, pour mieux saisir la place de citoyenneté sociale de part et d'autre de l'Atlantique.

### **1.3. Type de liens sociaux et de régimes d'attachement en jeu dans l'apprentissage de la citoyenneté sociale**

Serge Paugam (2009) établit une typologie de quatre liens sociaux actifs dans la régulation des formes d'interdépendance entre les individus. Le lien de filiation renvoie à la place prépondérante de la famille dans les relations entre individus. Le lien de participation élective est associé aux relations sociales extrafamiliales. Le lien de participation organique concerne les liens qui se nouent au sein de l'univers professionnel. Le lien de citoyenneté correspond à ce qui touche à la place donnée à la nation dans le lien entre individus.

Ces différents liens permettent l'autonomisation des individus et constituent aussi ce qui leur permet de tenir ensemble<sup>6</sup>. Ils garantissent la protection et la reconnaissance nécessaires à l'individu pour vivre en société (Paugam, 2012). La protection s'appuie sur les ressources familiales, communautaires, sociales, et professionnelles que l'individu peut mobiliser pour affronter les aléas de l'existence. La reconnaissance, elle, se manifeste par les interactions qui permettent à l'individu d'obtenir la preuve de sa valeur et de son existence. Ces deux dimensions se retrouvent dans les quatre types de liens.

En outre, bien qu'ils coexistent à des degrés divers et fonctionnent par entrelacement, un type de lien s'avère dominant dans chaque société (Paugam, 2012). L'ordonnement de ces liens sociaux va être régulé d'une société à l'autre par quatre types de régime d'attachement (Paugam, 2023) : familialistes (lien de filiation), organiciste (lien de participation organique), volontariste (lien de participation élective) et universaliste (lien de citoyenneté).

Nous voyons bien ici que le contexte croissant de standardisation et de redevabilité dans les politiques éducatives pousse à adopter une vision essentiellement quantitativiste et donc

---

<sup>6</sup> Il est volontairement fait le choix de ne pas utiliser le terme « vivre-ensemble », expression largement capté ces dernières années par les politiques ce qui peut conduire à édulcorer les fractures sociales.

réductrice des phénomènes. Il empêche une fois de plus de penser les problèmes de manière profonde et de valoriser l'interculturalité.

Il faut préciser que ces liens ont gagné ou perdu en intensité, au cours du XX<sup>ème</sup> siècle, dans les démocraties occidentales, avec l'émergence de la protection sociale généralisée qui est caractéristique de la citoyenneté sociale. Cette dernière a contribué à la fois à l'autonomisation de l'individu par rapport aux liens traditionnels relatifs à la solidarité mécanique de Durkheim, mais a aussi permis à l'individu de répondre aux exigences de la société organique. L'individu devenant seul-e responsable et garant-e de sa destinée, elle/il doit l'assumer pour ne pas être accablé-e d'une incapacité à l'autonomie et privé-e de son besoin de reconnaissance. Cette montée en puissance de l'individu responsable est en outre justifiée selon Dubet (2006), par la notion d'égalité défendue par l'école. « Les vaincus ne peuvent s'en prendre qu'à eux-mêmes » (p. 46) étant donné que tous/tes les élèves ont accès à l'école. Cette conception de l'égalité explique pour partie la récurrence de la notion de responsabilité, comme nous le verrons plus bas, que ce soit dans les textes nationaux ou internationaux qui traitent de l'éducation à la citoyenneté.

Ce développement théorique et conceptuel nous amène, à présent, à l'articuler aux données recueillies pour établir en quoi ces normes et valeurs constitutives du lien social et des types de régime d'attachement vont avoir des effets sur l'apprentissage de la citoyenneté sociale.

## 2. MÉTHODOLOGIE

La méthodologie mise en œuvre de type qualitatif repose notamment sur des entretiens semi-directifs (Combessie, 2007 ; Kaufmann, 2016 ; Sauvayre, 2021) inscrits dans une démarche de sociologie compréhensive de Max Weber (Pin, 2023). Elle vise à allier la souplesse adaptative due aux contextes spécifiques des deux nations, et à soutenir une structure suffisamment robuste (Van Campenhoudt, *et al.*, 2017) pour conserver la pertinence de la comparaison.

L'accès au terrain s'est fait, en France, par la sollicitation de membres de mon réseau lié à ma fonction antérieure de Conseillère Principale d'Éducation et le soutien du rectorat grâce au Projet Ampiric. Au Québec, le partenariat qui lie le LEST à la Chaire Jeunesse a favorisé la mise en lien avec les établissements québécois, au cours de trois séjours couvrant 11 semaines de terrain.

Les 79 entretiens réalisés (41 en France ; 38 au Québec) concernent des enseignant-es, des personnels d'éducation et de direction, des universitaires, des syndicalistes, des acteurs/trices associatifs/ives et centrales/aux. Le choix des acteurs/trices et des cours observés se sont fait selon des critères de transférabilités afin d'éviter les « pièges du nominalisme » (Hassenteufel, 2005, p. 118) de la comparaison internationale. Les entretiens ont été retranscrits et ont donné lieu à une analyse à l'aide du logiciel MaxQDA.

Les sept observations participantes ou non, réalisées en classe auprès d'élèves de 16-17 ans, ont permis d'éclairer la réception (Revillard, 2018) des politiques d'éducation à la citoyenneté, par les élèves, au-delà des pratiques d'adaptation de la règle en fonction des situations et des publics (Pin, 2023) décrits par les enseignant-es. L'objectif était d'analyser, *in fine*, leur réception et leurs effets en termes d'apprentissage de la citoyenneté sociale, en tentant de passer « la frontière du guichet » (Revillard, 2018, p. 476).

L'analyse documentaire (textes légaux, réglementaires et rapports institutionnels, programmes des disciplines concernées et référentiels-métiers) a permis d'appréhender les contextes institutionnels, légaux et sociaux français et québécois. Enfin l'analyse de contenu de l'ensemble de ces données a donné lieu à une analyse thématique par catégorisation (Van Campenhoudt, *et al.*, 2017).

### **3. AU-DELÀ DE LA SINGULARITÉ DES NATIONS, LA NÉGLIGENCE DE LA CITOYENNETÉ SOCIALE**

La laïcité en France et la pratique de la langue française au Québec, normes dominantes érigées en valeurs, ne vont pas se traduire de manière identique dans la pratique des agent-es, mais vont contribuer à la négligence de l'apprentissage de la citoyenneté sociale. Pour expliquer ce phénomène, le recours à la typologie des régimes d'attachement se révèle éclairant.

#### **3.1. L'influence des normes sur l'apprentissage de la citoyenneté sociale**

Lors des entretiens réalisés en France, le terme de laïcité est cité quasi-systématiquement par les enquêté-es quand on évoque la citoyenneté, alors qu'il est volontairement absent des questions posées par l'enquêtrice. En outre, son appréhension dans le contexte pluriculturel français, tel qu'évoqué plus haut, peut conduire à des interprétations faussées ou diversifiées comme le montrent les extraits d'entretiens ci-dessous :

Les questions sensibles, comme la citoyenneté, la laïcité, il faut qu'on travaille tous de la même manière. C'est effrayant. L'éducation nationale [ses agents] n'est déjà pas la photographie de la société. Mais c'est aussi des gens qui vont être de gauche aussi. Marianne, [magazine hebdomadaire français] c'est de gauche ? En termes de laïcité, l'islamophobie se pose là quand même. (Ilyes, Enseignant en Sciences Économiques et Sociales, en lycée général et technologique)

Quelqu'un de citoyen, c'est quelqu'un qui est déjà responsable et respectueux des droits qui ont été, je dirais, pris par le plus grand nombre dans le cadre des lois en vigueur. C'est surtout le respect, l'égalité et la laïcité. Parce que la laïcité, ça permet d'ouvrir l'esprit critique, d'avoir un esprit critique et de permettre au plus grand nombre d'être dans la liberté, notamment les femmes. (Josiane, Enseignante en Économie et gestion, France)

En tant que prof de droit, ce sont les différentes valeurs de la République et leur application et leur compréhension. Parce que bien souvent, certaines valeurs ne sont pas



bien comprises, pas bien utilisées. La laïcité, c'est la seule qui pose une problématique générale. (Laurence, enseignante en Économie et Droit, France)

Cette association de la laïcité à la citoyenneté est incomprise par une partie des élèves et révèle des tensions liées à la gestion de la diversité culturelle du modèle d'intégration français :

Et puis, on a eu cette mission de transmettre les valeurs de la citoyenneté, celle de la République. Donc, c'est la transmission. [Et elle passe par quoi ?] Le dialogue, la mise en situation, le débat. [Quel thème es-tu amené à aborder ?] Ça fait deux ans vraiment où les questions de mes élèves tournent autour de la laïcité et des lois de la laïcité. Et la façon de vivre la laïcité à l'école. [Qu'est-ce qu'ils posent comme questions ?] Alors, pourquoi est-ce que, notamment avec les tenues religieuses des abayas, pourquoi est-ce qu'on nous interdit le port de l'abaya ? (Ilyes, Enseignant en Sciences Économiques et Sociales, en lycée général et technologique)

La prégnance de la laïcité dans les entretiens, due aux orientations institutionnelles et aux discours politico-médiatiques actuels, est telle que le temps accordé à l'apprentissage de la citoyenneté sociale en termes d'acquisition de droits sociaux et économiques s'en trouve mécaniquement réduit. Par ailleurs, la laïcité est présentée par l'institution scolaire comme garante de la solidarité entre les individus, ce qui donne lieu, en filigrane, à une réduction des problèmes socio-économiques à des questions de religions, et éloigne les principes de solidarité qui relèvent de la citoyenneté sociale. La laïcité agit alors comme un cadre cognitif difficilement dépassable par les enseignant-es. En outre, le fonctionnement top-down de l'institution scolaire française induit une conception et une transmission de la citoyenneté pouvant apparaître univoque et rigide, laissant ainsi peu de place au dialogue.

Cet ensemble pose trois difficultés. La première est que, malgré des adaptations au fil des années, l'apprentissage de la citoyenneté à l'école, tel qu'il est conçu et administré, ne permet pas aux agent-es de disposer de marges de manœuvre suffisantes au regard de la diversité des contextes socio-économiques (Galichet, 1998 ; 2005) et de la pluralité culturelle de la société (Lorcerie, 2002). La seconde est de faire reposer sur les enseignant-es « le double sens de la responsabilité » (Gusfield, 2009, p. 14) : celle d'assurer la transmission d'un prescrit et celle d'être en mesure de faire face à des impensés relatifs aux réalités plurielles des élèves. La troisième se traduit par le manque ou le faible apport de la formation initiale ou continue des enseignant-es dans ce domaine.

Une des principales différences entre les deux nations face à la norme dominante se situe au niveau de la mise en œuvre des agent-es. Ces dernières/ers doivent assurer, en France, l'acquisition et la concrétisation de la laïcité. Au Québec, c'est le pouvoir provincial, et non les enseignant-es, qui en assure la mise en œuvre dans des classes spécialisées au sein des établissements scolaires. Cette différence de responsabilisation quant à la transmission de la norme citoyenne dominante n'est pas anodine. Elle peut expliquer que la langue française, au Québec, n'apparaisse pas comme un thème source de tension en classe ou d'inconfort pour

les enseignant-es. En ce sens, ces dernières/ers, n'étant pas dépositaires de l'intégration de cette norme, vont aborder la citoyenneté dans l'optique d'un accroissement de l'ouverture culturelle qui contribue au développement du lien de participation élective. Comme nous le verrons plus bas, cela rejoint une des missions de l'école québécoise : la socialisation des individus. La « préservation des faces » (Goffman, 1974, p. 21) y est essentielle et indissociable du respect de la parole ou du point de vue d'autrui. La transmission de la norme associée à la citoyenneté se situe dans le dialogue, en théorie ou en actes. Au-delà de l'affirmation identitaire, la pratique de la langue française, renvoie à l'importance de l'interaction et de l'intercompréhension entre les individus, comme l'illustre l'entretien ci-dessous :

Si on enseigne pour enseigner, si on est moraliste déjà, ça fonctionne pas, je crois. On va partir sûrement du... vécu de l'élève puis être capable de l'intéresser à s'interroger, sur une réalité avec laquelle soit il est déjà confronté ou bien non, et tu l'amènes à comprendre qu'il pourrait y être confronté. (...) On est allé à Ottawa faire un débat sur la peine de mort dans l'ancienne prison d'Ottawa, où a eu lieu la dernière exécution publique au Canada. Et tout d'un coup, c'était beaucoup plus lourd. Puis on mesurait davantage nos arguments. (Christophe, Enseignant d'Éthique et Culture et Religieuse, Québec)

C'est aussi ce qu'exprime cet enseignant quand il permet l'utilisation du tutoiement :

Moi, l'égalité, c'est quelque chose que je trouve hyper important. [Concrètement, comment tu mets ça en œuvre dans ta classe ?] Mes élèves peuvent me tutoyer, peuvent m'appeler par mon prénom, etc. Toutes les lois en classe sont votées et j'ai un seul droit de vote, pareil comme mes élèves. (Frédéric, enseignant d'Histoire, Québec)

Les entretiens en France et au Québec, au niveau de la norme dominante, montrent l'instauration d'un cadre cognitif chez les enseignant-es qui définit ce qui fait la citoyenneté : La laïcité, en France, en occupant une place prépondérante dans les enseignements, par son rappel récurrent en classe ; la pratique de la langue française, au Québec, pour assurer la compréhension interindividuelle en priorisant la qualité des interactions. Ainsi la place occupée par les normes conduit les agent-es à une forme de négligence de la citoyenneté sociale. Cette explication, cependant, se révèle insuffisante pour comprendre complètement les raisons de cette négligence et le recours à l'analyse des types de liens sociaux et de régimes d'attachement va permettre de l'enrichir.

### **3.2. Liens sociaux et régimes d'attachement et citoyenneté sociale**

Par quoi passe la reconnaissance et la valeur d'un-e individu ? Dans quels types de liens sociaux se situe la solidarité ? Quelle place tient le principe d'égalité ? Répondre à ces questions permet de comprendre ce qui impacte l'apprentissage de la citoyenneté sociale.

En France, où l'emprise du diplôme est particulièrement forte (Dubet, *et al.*, 2010), la reconnaissance de l'individu se construit dès les prémices de sa socialisation à l'école. L'élève est rapidement assigné-e à un rôle de vainqueur-e ou de vaincu-e du système (Dubet,

2006). La reconnaissance de l'élève est établie en fonction de son mérite, au regard donc de ses résultats scolaires et aussi de sa capacité à intégrer l'élite par la valeur attribuée à la filière empruntée. Ceci explique que le diplôme et sa valeur, en fonction de la filière suivie, reviennent de façon récurrente dans les entretiens :

Donc il y a la voie élitiste : « Je pense au collège. Je vais au lycée. Je fais la seconde générale. Première générale. Bac égal ouverture. Si je suis très fort : les grandes écoles ou à défaut la fac, mais ça reste quand même une [bonne] voie. Et puis il y a la voie professionnelle. Et quand je vois comment on représente la voie professionnelle en France. Quelle image les gens en ont. Je suis catastrophé. Je suis effrayé. (Alain, Enseignant d'Histoire, Québec)

Donc les élèves aujourd'hui, ils sortent avec un bac, mais qu'est-ce qu'ils en font après ? Souvent, c'est pas très beau à voir. Et encore là, je parle sur le général, c'est moins pire que les STI [Filière technologique des Sciences et Technologies de l'Industrie]. Les STI, il y a une partie quand même non négligeable sur les élèves de STI qui, au bout de... arrivé au mois de décembre, se font dégager de leurs IUT, parce qu'ils n'ont pas le niveau. (Pierre, Enseignant d'Histoire-Géographie, France)

Aujourd'hui encore, bien que le diplôme ne constitue plus un gage intangible d'accès à l'emploi, celui-ci reste une source de protection pour accéder à un emploi stable (Martinelli, 2010) et participe de la vision élitiste de l'école. Selon la typologie de Serge Paugam, les rapports qui se nouent entre les individus dans la société française s'inscrivent dans le lien de participation organique. La protection passe par la contractualisation via un emploi stable et la reconnaissance s'appuie sur le travail et l'estime de soi qui en découle (Paugam, 2012). Ce type de régime d'attachement organiciste a pour conséquence un rapport spécifique à l'État. La centralisation y est très forte, et l'uniformité attendue est justifiée par l'idée d'égalité de traitement des citoyen-nes en fonction du projet de la nation (Paugam, 2023). Ainsi la citoyenneté sociale ne s'adresserait pas à l'ensemble des élèves, mais aux vaincu-es, ce qui constitue une des explications de sa négligence à l'école.

Au Québec, les missions et valeurs correspondent au fait d'instruire, de socialiser et de qualifier, par la bienveillance, l'engagement et l'excellence :

Considérant la difficulté, voire l'impossibilité d'apprendre lorsque certaines conditions favorables sont absentes, la bienveillance est une qualité essentielle (...) S'engager réellement, comme éducatrice en service de garde, comme enseignant de français au secondaire, (...) L'institution (...) a une noble mission liée non seulement à la réussite éducative et scolaire de tous les élèves, mais également à la promotion de la pratique de sports. (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2023)<sup>7</sup>

Le ministère souligne aussi que l'école constitue une actrice privilégiée pour familiariser les élèves à la diversité, encourager leur ouverture et les préparer à agir et à interagir avec les autres. Cet accent mis sur la socialisation s'inscrit dans la prise en compte du contexte

---

<sup>7</sup> <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-MEQ-2023-2027.pdf>

pluriculturel des élèves qui fréquentent l'école québécoise<sup>8</sup>. Elle est un espace de socialisation important, où les élèves « construisent leur identité biculturelle ou pluriculturelle » (MEQ, 2024). La combinaison des valeurs et missions de l'école conduit les enseignant-es à adapter leur pratique pédagogique dans leur discipline. L'extrait qui suit est représentatif de la perception et de la prise en compte de l'interculturel par les enseignant-es rencontré-es :

Quand j'ai commencé à enseigner, c'était tous des élèves assez homogènes. J'avais pas d'étrangers dans la région où je travaillais (...) Quand j'enseignais l'histoire, c'était... « Tu dois connaître [il appuie] ton histoire. Maintenant, c'est plus ça. (...) J'ai des gens de partout. Ça devient difficile de dire... C'est ton histoire, c'est notre histoire. Là, mon approche est plus de dire « Si tu veux comprendre la société dans laquelle tu vis ; comprendre les choix qu'on a fait, pourquoi les gens réagissent comme ça, pourquoi ils se parlent sur ça... ça va te permettre de fonctionner dans la société et puis de comprendre la réaction des autres. (Olivier, Enseignant d'histoire et éducation financière, Québec)

La reconnaissance de l'individu passe par la reconnaissance de la pluralité des identités. Un enseignant qui exerce dans un établissement où les élèves ont des origines diverses illustre son approche de la diversité face à des élèves qui ne se sentent pas québécois-es :

Explique-moi, si t'es à l'aise avec ça, c'est quoi ta nation ? L'élève me dit : Moi, monsieur, je suis algérien. Pourquoi ? Parce que je suis arabe. Pourquoi ? Parce que c'est ma langue maternelle. OK. Puis mes parents le sont, puis j'ai la religion. OK. Donc, tu t'identifies à des facteurs identitaires. Mais maintenant, le fait est que cette identité-là, cette culture-là, est-ce que tu ne l'as pas aussi à l'intérieur de ton éducation ? Est-ce que quand tu retournes en Algérie, est-ce que tu n'es pas considéré comme québécois ? Puis, mon objectif, c'est de les amener à comprendre que les identités sont complémentaires, que l'une ne se soustrait pas à l'autre, qu'ils ont des avantages, et que ça ne vient pas invalider ce qu'ils sont d'abord. (Pierre-Marie, Enseignant d'Histoire, Québec)

Cette disposition au dialogue sur la question de l'identité s'appuie sur l'existence d'une dynamique interculturelle dans l'école québécoise. En prenant appui sur la typologie de Serge Paugam, le lien prédominant dans la société québécoise est celui de participation élective qui passe par une socialisation extrafamiliale, où l'individu s'intègre dans une logique communautaire (voisinage, sport...) et institutionnelle. Il est à la fois contraint par la nécessité de s'engager et aussi autonome dans la construction de relations interpersonnelles selon son désir, ses aspirations et sa valence émotionnelles (Paugam, 2012). En outre, le principe de solidarité participe de la protection des individus par un entre soi électif et communautaire important, et fonde le sentiment de reconnaissance affective dans et en dehors de l'institution scolaire. Le régime d'attachement est ici de type volontariste. Il s'inscrit dans une valorisation de la liberté d'association interindividuelle, et son degré de centralisation est faible. La solidarité n'est pas associée à l'État, mais à l'individu dans sa capacité à agir avec les autres, notamment au sein de sa communauté. La citoyenneté sociale n'est, en ce sens, pas

---

<sup>8</sup> 30 % des effectifs scolaires des écoles primaires et secondaires sont issus de la diversité (MEQ, 2023).

priorisée à l'école puisque l'individu doit avoir la capacité de s'en saisir en s'appuyant sur les instruments mis à sa disposition.

Par ailleurs, malgré la dynamique interculturelle qui irrigue la société québécoise, la méritocratie est aussi présente dans le système scolaire (Provençal-Pelletier, 2011). Elle se caractérise par l'existence d'une école à trois vitesses : privée ; publique à programmes particuliers ; publique ordinaire. Le Québec est de ce fait considéré comme le système scolaire le plus inégalitaire du Canada (Hurteau & Duclos, 2017). En outre, la question de l'égalité va, pour certain-es enseignant-es, à rebours de l'affichage et des préconisations du ministère ou des programmes en ce qui concerne l'apprentissage de la citoyenneté :

Moi, l'égalité, c'est quelque chose que je trouve hyper important. Or, ce n'est pas une certaine valeur québécoise. Et l'égalité, j'ai l'impression, par exemple, avec l'école à quatre vitesses<sup>9</sup>, que déjà par le système d'éducation, on est déjà propulsé dans des inégalités hallucinantes. (Frédéric, Enseignant d'histoire, Québec)

La citoyenneté est un concept bourgeois. C'est-à-dire que nos élites bourgeoises, ils définissent c'est quoi la citoyenneté pour l'ensemble des gens, l'ensemble du corps social, puis ils disent : un bon citoyen, c'est ça. Quelqu'un qui respecte les lois, un bon citoyen, c'est quelqu'un qui va voter. Un bon citoyen, c'est celui qui reste à sa place. [...] Si vous allez dans une école pauvre, puis vous demandez aux jeunes c'est quoi la conception de la citoyenneté, (rires) pour eux autres, ils ne sont pas là-dedans. En fait, ils sont exclus de la citoyenneté. Moi, je pense qu'ils sont exclus de la citoyenneté à part des gens pauvres qui vont s'en sortir et puis qui vont vouloir justement s'accrocher à ça pour dire j'ai réussi, je suis devenu citoyen. (Frédéric, Enseignant d'histoire, Québec)

L'égalité, qui constitue un des principes communs à la base de l'apprentissage de la citoyenneté en France et au Québec, place l'école dans une forme de paradoxe. Cette dernière participe à la légitimation de la compétition, donc à la méritocratie, en contournant ou minimisant la prise en compte des inégalités de départ et en contribuant à les reproduire, par l'assignation des élèves à une trajectoire déjà établie : « Les vaincus sont responsables de leur sort et c'est d'ailleurs ce qui autorise les vainqueurs à tirer orgueil de leurs succès, puisqu'ils ne doivent rien à personne d'autre qu'eux-mêmes » (Dubet, 2006, p. 46).

L'égalité pose aussi la question des droits ou plus exactement de l'accès au-x droit-s socioéconomique-s à l'école. Or, en France comme au Québec, leur apprentissage, et donc celui de la citoyenneté sociale, s'avère différencié en fonction des options ou filières spécialisées comme le montrent les deux extraits d'entretien ci-dessous :

Tu sais, il y a des cours de droit. Peut-être que c'est plus pertinent, (...) pour ce qui concerne la citoyenneté. T'apprends les lois (...). J'ai un collègue qui enseigne le droit,

---

<sup>9</sup> L'enseignant ici ajoute une « vitesse » celle des écoles privées subventionnées.

l'initiation au droit. [Ce n'est pas dans le programme régulier ?] Non, c'est une option. (Olivier, Enseignant d'histoire, Québec)

Le programme de droit [en filière Sciences et Technologies du Management et de la Gestion] permet justement de former ces élèves pour être futurs citoyens, mais en ayant tous les fondamentaux. Cet aspect-là de la citoyenneté, pour moi, il est essentiellement juridique. (...) Par exemple, allez, la fraternité ou la solidarité. Bien souvent, quand on pose la question, mais même à n'importe qui, pas forcément à un élève, ça représente quoi pour vous ? On va vous répondre, ça correspond, il faut aider son prochain, quelque chose comme ça. Alors qu'en fait, c'est beaucoup plus profond, la solidarité, même notre système, notre politique sociale est basée sur la solidarité, sur la fraternité. Donc, dans le cadre de mes disciplines, c'est beaucoup plus facile pour moi d'accéder à ce genre de problématiques et à pouvoir intégrer ces références-là dans ma pédagogie tous les jours, dans mes cours de tous les jours. (Laurence, Enseignante en Économie et Droit, France)

On peut faire l'hypothèse que l'accès à la connaissance des droits par des cours de droit à destination de tous/tes les élèves du secondaire permettrait de participer à la (re)connaissance des droits sociaux par les futur-es citoyen-nes. Cette carence de l'apprentissage de la citoyenneté sociale est aussi un paradoxe, au regard de l'importance de l'apprentissage de la solidarité entre les individus, affichée par les ministères de l'Éducation.

## **CONCLUSION**

La comparaison permet de montrer que l'apprentissage de la citoyenneté n'est pas universel et qu'au-delà de systèmes sociaux et économiques, de normes et de régimes d'attachement différenciés, la citoyenneté sociale n'est pas priorisée dans les systèmes scolaires. Le recours à la typologie de Serge Paugam a permis de mettre en évidence la manière dont les normes, qui ont cours dans le système éducatif de ces deux nations, influencent les orientations et l'ordonnement des trois dimensions de la citoyenneté et leur apprentissage en milieu scolaire. Les entretiens réalisés auprès des enseignant-es mettent en relief les normes prédominantes des liens sociaux et des régimes d'attachement qui fondent leur rapport à la citoyenneté et façonnent un cadre cognitif difficilement dépassable par les individus si le cadre opératoire institutionnel de la citoyenneté demeure flou.

Par ailleurs, le jeu des options et des filières qui constitue une variable importante de l'apprentissage de la citoyenneté sociale, notamment en ce qui concerne l'accès à des cours de droit, demanderait à être poursuivi pour en mesurer les effets sur les élèves. Les élèves et nombre d'enseignant-es ne sont en effet pas dupes du stigmatisme qui est réservé à celles et ceux issu-es des minorités et/ou appartenant aux classes sociales défavorisées. Au-delà du discours public et politique, et bien que ces questions ne soient pas ignorées par l'institution, on constate une frilosité éducative que les programmes d'éducation peinent à dépasser.

Aborder l'éducation à la citoyenneté sociale par la comparaison a permis de mieux cerner les contradictions relatives au partage de valeurs communes et à la cohésion sociale souhaités par les systèmes éducatifs français et québécois. Or, si l'apprentissage de la citoyenneté n'est pas envisagé dans ses trois dimensions, il s'éloigne de la prise en compte des inégalités relatives aux réalités quotidiennes des élèves et demeure cantonné à une conception à double polarisation, avec, d'un côté, une citoyenneté active (civile et politique) et, d'un autre côté, une citoyenneté passive (sociale). Le risque étant de mettre à mal la confiance que les élèves peuvent placer dans la société et leur capacité à se mouvoir aisément dans la structure sociale dans laquelle elles/ils évoluent.

## RÉFÉRENCES

- Agacinski, D. (2020). Défendre les droits sociaux, consolider la citoyenneté sociale. *Regards*, 58(2), 123-134. <https://doi.org/10.3917/regar.058.0123>
- Assoume-Mendene, C., & Gauthier, C. (2014). L'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au secondaire québécois. Proposition d'une autre perspective pour le développement des compétences prescrites par le programme. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 122-133. <https://doi.org/10.7202/1024150ar>
- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, 25-34. <https://doi.org/10.4000/ries.125>
- Barrère A., & Martuccelli D. (1998) La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une Problématique sociologique. *Revue française de sociologie*, 34(4), 651-671.
- Bier, B. (2010). *Politiques de jeunesse et politiques éducatives. Citoyenneté/éducation/ altérité*. Paris : L'Harmattan, 2010. <https://doi.org/10.3406/debaj.2010.1023>
- Béland, D., Lecours, A., Beland, D., & Lecours, A. (2004). Nationalisme et protection sociale: Une approche comparative. *Canadian Public Policy / Analyse de Politiques*, 30(3), 319-331. <https://doi.org/10.2307/3552305>
- Boukhari, D. (2020). L'école publique au Québec, la laïcité et l'intégration. *Revue du droit des religions*, 10, 125-140. <https://doi.org/10.4000/rdr.1244>
- Canet, R. (2000). *En quoi la montée du multiculturalisme est-elle susceptible de transformer les représentations de la communauté politique et les institutions démocratiques ?* Montréal : UQAM.
- Castel, R. (2008). La citoyenneté sociale menacée. *Cités*, 35, 133-141. <https://doi.org/10.3917/cite.035.0133>
- Chevalier, T. (2018). 7. *La citoyenneté refusée de la France*. In T. Chevalier (Ed.), *La jeunesse dans tous ses États* (pp. 251-294). Paris : Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/la-jeunesse-dans-tous-ses-etats--9782130795407-p-251.htm>
- Choquet, S. (2016). L'interculturalisme québécois: Un modèle alternatif d'intégration. *Les Politiques Sociales*, 34(2), 23-37. <https://doi.org/10.3917/lps.163.0023>
- Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie : Vol. 5e éd.* Paris : La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.combe.2007.01>

- Gouvernement du Québec. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent) (5 vol.)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Douniès, T. (2021). *Réformer l'éducation civique ? Enquête du ministère à la salle de classe*. Paris : PUF.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Véréout, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2006). *Chapitre 2. Ce que l'école fait aux vaincus. Améliorer l'école 37-49*. Paris : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.chape.2006.01.0037>
- Commaille, J., & Jobert, B. (2019). *Les métamorphoses de la régulation politique*. (2ème éd). Paris : Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence.
- Esping-Andersen, G. (1990) *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton: Princeton University Press.
- Galichet, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos.
- Galichet, F. (2005). *L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'enseignement français nécessairement laïcs et leur mise en œuvre*. Colloque international salésien de Lyon, Lyon, France.
- Gaudet, S. (2018). Introduction 1: Citoyenneté des enfants et des adolescents. *Lien social et Politiques*, (80), 4-14.
- Goffman, E., & Kihm, A. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Édition de minuit.
- Gusfield, J. (2009). *La Culture des problèmes publics. L'alcool au volant : la production d'un ordre symbolique*. Paris : Economica.
- Hassenteufel, P. (2005). De la comparaison internationale à la comparaison transnationale. Les déplacements de la construction d'objets comparatifs en matière de politiques publiques. *Revue française de science politique*, 55(1), 113-132. <https://doi.org/10.3917/rfsp.551.0113>
- Hurteau, P., & Duclos, A. M. (2017). *Inégalité scolaire : le Québec dernier de classe ?* Québec : Institut de recherche et d'informations socioéconomiques. [https://iris-recherche.qc.ca/wp-content/uploads/2021/03/Note\\_Parcours\\_particuliers\\_-WEB\\_20170907.pdf](https://iris-recherche.qc.ca/wp-content/uploads/2021/03/Note_Parcours_particuliers_-WEB_20170907.pdf)
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif: Vol. 4e éd*. Paris : Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-entretien-comprehensif--9782200613976.htm>
- Lima, L. (2004, 16-17 septembre). *L'âge de l'État social: Une comparaison France-Québec des systèmes d'assistance-jeunesse*. Colloque MATISSE, L'accès inégal à l'emploi et à la protection sociale, Paris, France.
- Lorcerie, F. (2002). Éducation interculturelle : état des lieux. *Diversité*, 129(1), 170-189. <https://doi.org/10.3406/diver.2002.1636>
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Milot, M. (2007). École et religion au Québec : une laïcité en tension. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 39, 165-176. <https://doi.org/10.3406/spira.2007.1263>



- Milot, M. (2014). École et religions au Québec : principes en débat et pratiques en questionnement. *Histoire, monde et cultures religieuses*, 32, 55-66. <https://doi.org/10.3917/hmc.032.0055>
- Ministère du travail, de l'emploi et de la solidarité sociale. (2022). *Charte de la langue française. Le texte intégral de la Charte de la langue française*. Québec : Ministère du travail, de l'emploi et de la solidarité sociale. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/C-11>
- Ouellet, F. (2004). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* Laval : Presses Université Laval.
- Palier, B. (1997). Les évolutions des systèmes de protection sociale en Europe et en France. *Revue Française d'études constitutionnelles et politiques*, 82, 147-166.
- Paugam, S. (2009). *Le lien social* (2 éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Paugam, S. (2012). « Compter sur » et « compter pour ». Les deux faces complémentaires du lien social. In R. Castel (Ed.), *Changements et pensées du changement : Échanges avec Robert Castel* (pp. 215-230). Paris : La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.caste.2012.01.0215>
- Paugam, S. (2023). *L'attachement social : formes et fondements de la solidarité humaine*. Paris : Seuil.
- Pin, C. (2023) *L'entretien semi-directif. LIEPP Fiche méthodologique n°3*. <https://sciences-po.hal.science/hal-04087897>
- Prémont, M. C. (2022). La cohabitation de modèles distincts au sein du régime de soins de santé au Québec. *Médecine/Sciences*, 38(5), 472-476. <https://doi.org/10.1051/medsci/2022063>
- Provençal-Pelletier, B. P. (2011). Méritocratie scolaire et promotion sociale : idéologie ou réalité empirique?. *Initio*, 1(1), 3-17.
- Revillard, A. (2018). Saisir les conséquences d'une politique à partir de ses ressortissants. La réception de l'action publique. *Revue française de science politique*, 68(3), 469-491. <https://doi.org/10.3917/rfsp.683.0469>
- Sauvayre, R. (2021). *Initiation à l'entretien en sciences sociales. Méthodes, applications pratiques et QCM: Vol. 2e éd.* Paris : Armand Colin. <https://www.cairn.info/initiation-a-l-entretien-en-sciences-sociales--9782200630836.htm>
- Vaillancourt, Y., (2012). *Le modèle québécois de politique sociale, hier et aujourd'hui*, *Canadian Electronic Library*. <https://policycommons.net/artifacts/1239658/le-modele-quebe-cois-de-politique-sociale-hier-et-aujourd'hui/1792724/>
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales: Vol. 5e éd.* Paris : Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.vanc.2017.01>
- Vial, B. (2021). Les raisons du non-recours des jeunes à l'aide publique et leurs attentes concernant l'accès aux droits sociaux. *Regards*, 59(1), 151-162. <https://doi.org/10.3917/regar.059.0151>

UNESCO. (2022). *5e rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes : Éducation à la citoyenneté: Donner aux adultes les moyens du changement. Résumé exécutif*. Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381669>

# L'éducation à la citoyenneté : des conditions à la valorisation de l'interculturalité

Thibaut Lauwerier, *eduCoop*

DOI : [10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1414](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1414)

## Résumé

L'éducation à la citoyenneté (nationale ou mondiale) peut être une piste féconde pour valoriser l'interculturalité à condition qu'elle aille dans (au moins) deux directions en contradiction avec des tendances actuelles au niveau international. Premièrement, elles doivent pouvoir dépasser les modèles de développement néolibéraux dans lesquels sont ancrés les systèmes éducatifs, ce qui nécessite entre autres d'analyser en profondeur les causes des nombreuses inégalités et sources de conflits, afin de trouver des réponses propices à des changements structurels. Deuxièmement, ces actions nécessitent des remaniements sur le plan pédagogique, notamment du point de vue des médiums utilisés. Sur cet aspect, nous mettrons particulièrement en évidence l'usage de l'art et la musique dans les systèmes éducatifs pour considérer l'interculturalité. Pour illustrer notre propos, nous nous baserons sur des recherches, principalement qualitatives, que nous avons menées en Afrique subsaharienne et en Europe.

**Mots-clés :** citoyenneté, éducation, interculturalité, néolibéralisme, pédagogie

## Abstract

Citizenship education (national or global) can be a fruitful way to promote interculturality if it moves in (at least) two directions that contradict current trends at the international level. First, they must be able to go beyond the neoliberal development models in which education systems are rooted, which requires, among other things, a thorough analysis of the causes of the many inequalities and sources of conflict in order to find responses that are conducive to structural change. Second, these actions require changes in pedagogy, particularly with regard to the media used. In this respect, we will focus on the use of art and music in educational systems to address interculturality. To illustrate our point, we will draw on research, mainly qualitative, that we have conducted in sub-Saharan Africa and Europe.

**Keywords:** citizenship, education, interculturality, neoliberalism, pedagogy

## INTRODUCTION

L'éducation à la citoyenneté, nationale ou mondiale, est une thématique qui prend de plus en plus d'importance aux niveaux national et international, et sur laquelle nous travaillons depuis plusieurs années, sous différents angles, et notamment celui de l'interculturalité. En effet, à l'instar de nombreuses/eux auteur-es, nous considérons qu'il s'agit d'un espace potentiellement intéressant pour favoriser l'ouverture interculturelle.

Avant de poursuivre notre argumentation, nous souhaitons rappeler ce qu'est l'éducation à la citoyenneté. Nous reprenons la définition proposée par Hämäläinen et Nivala dans *Oxford Bibliographies* (2023) :

L'éducation à la citoyenneté peut être définie comme une théorie et une pratique éducative visant à promouvoir un type de citoyenneté souhaité dans une société donnée. La citoyenneté est un concept contesté qui fait référence à l'appartenance à une communauté politique. Cette appartenance contient différentes dimensions qui peuvent être caractérisées par le statut, l'identité et la participation<sup>1</sup>. Accordant une place particulière aux voix du Sud, cette manifestation scientifique a notamment été l'occasion de mettre en lumière les efforts, les progrès et les défis africains en matière d'éducation.

Pour cet article, nous retenons en particulier que cela correspond aux connaissances, compétences, attitudes visant au développement du sens d'appartenance à une communauté (nationale et internationale), et cela nécessite de travailler autour des droits, responsabilités et rôles en tant que citoyen-nes d'un pays ou d'une communauté particulière. Cela passe par la promotion d'une compréhension des valeurs civiques, des principes démocratiques et de l'importance d'une participation active à la vie civique et politique de la société. Les méthodes et le contenu de l'éducation à la citoyenneté peuvent varier d'un système éducatif à l'autre et d'un pays à l'autre, mais l'objectif principal est de préparer les individus à apporter une contribution positive à leur communauté et à participer de manière significative aux processus démocratiques de leur société.

Étant donné que nous nous intéressons également à l'éducation à la citoyenneté mondiale, à côté de la dimension nationale, nous souhaitons mobiliser la définition de l'UNESCO, organisation qui a joué un rôle clé dans la conceptualisation et la promotion de ce domaine au niveau international :

L'éducation à la citoyenneté mondiale] est une approche éducative destinée à renforcer chez les apprenants le respect et la solidarité nécessaires au développement d'un sentiment d'appartenance à une humanité commune, tout en les aidant à devenir des citoyens du monde actifs et responsables afin de construire des sociétés inclusives et pacifiques. (UNESCO, 2018, p. 2)

---

<sup>1</sup> Traduit par l'auteur

Derrière cette définition, il y a des concepts forts comme les droits de l'Homme, la justice sociale, la diversité, l'égalité des genres et la durabilité environnementale que les apprenant-es doivent s'approprier. Il y a aussi l'idée d'autonomisation des apprenant-es.

Bien que cette définition prenne en compte l'objectif transformateur et universel de l'éducation, plusieurs auteur-es notent que ce qui se trouve au cœur de l'éducation à la citoyenneté mondiale est la perspective centrée sur l'Occident (Abdi, *et al.*, 2015 ; De Oliveira, *et al.*, 2012). Le concept de citoyenneté mondiale est devenu prédominant dans les gouvernements européens et nord-américains, la société civile et le discours sur l'éducation. Nous n'allons pas développer ce point que nous avons largement développé dans une précédente étude (Lauwerier, 2020).

Nous voyons que la question de l'appartenance à une communauté (nationale ou mondiale) est centrale dans les définitions ci-dessus, ainsi que la nécessité de former des citoyen-nés informé-es, engagé-es et responsables. L'éducation à la citoyenneté mondiale, selon l'UNESCO, ajoute la dimension supplémentaire de respect, ce qui n'est pas négligeable lorsqu'on s'intéresse aux enjeux d'interculturalité. D'ailleurs, l'organisation a publié un rapport mettant spécifiquement en lumière l'apport de l'éducation à la citoyenneté mondiale pour répondre à la montée des nationalismes dans différents contextes :

L'éducation à la citoyenneté mondiale peut être mise en œuvre de diverses manières, et à différents degrés, allant d'une approche minimale à une approche maximale. Par exemple, l'éducation à la citoyenneté mondiale peut se traduire par le développement de compétences spécifiques en matière de résolution des conflits et de pensée critique, en faveur d'une coexistence pacifique. Ou encore, elle peut se concrétiser par un engagement éducatif majeur pour favoriser le sentiment d'appartenance à une humanité commune et la solidarité mondiale. Toutes ces actions sont des modalités de mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté mondiale, qui font partie d'un continuum de points d'entrée pertinents. Au cœur de toutes ces approches réside l'engagement à « apprendre à vivre ensemble » dans la paix et la dignité. (UNESCO, 2019, p. 8)

À la lumière de ces caractéristiques, nous allons adresser la question suivante : dans quelle mesure l'éducation à la citoyenneté peut-elle être féconde pour favoriser l'interculturalité ? Pour y répondre, cet article se fonde sur des recherches passées et en cours dans les contextes européens (France et Suisse) et ouest-africains (Côte d'Ivoire et Sénégal), avec une approche essentiellement qualitative. Ces études sont entre autres basées sur des entretiens et des observations sur le terrain, ainsi que l'analyse de documents institutionnels nationaux et internationaux. Nous allons mobiliser les données de ces recherches qui font spécifiquement écho à l'objet de cet article.

## 1. REPENSER NOS MODÈLES DE DÉVELOPPEMENT

L'éducation à la citoyenneté peut être féconde à condition qu'elle aille dans (au moins) deux directions, en contradiction avec des tendances actuelles au niveau international. La première condition que nous souhaitons développer dépasse les systèmes éducatifs, tout en considérant que l'école peut jouer un rôle : elle consiste à repenser nos modèles de développement.

### 1.1. La compétitivité vs. le vivre-ensemble

S'interroger sur l'éducation à la citoyenneté doit inévitablement nous conduire à nous demander quelles sont ses finalités d'un point de vue sociétal.

Nous allons ici clarifier le concept de « développement », en précisant d'où il vient et en mettant en avant ses multiples acceptions. Pris simplement, dans sa conception minimale, le développement est un processus de changement au fil du temps. Et ce changement est le plus souvent considéré comme positif. Cette définition en tant que telle n'apporte pas grand-chose. Ce qui est intéressant, c'est de savoir justement quel est le contenu de ce changement. À partir de là, des positionnements politiques et moraux spécifiques seront apportés par les utilisateurs/trices de ce concept. Il faut en effet préciser que ce concept de développement serait apparu à la période post seconde guerre mondiale, et aurait émergé en particulier du discours inaugural du président américain Truman (1949). Ce dernier faisait référence à des processus de progrès économique et social dans les pays coloniaux et postcoloniaux. Il envisage déjà à cette époque un modèle de développement à valoriser, qui est, sans surprise, le modèle américain, et qui est caractérisé par des valeurs démocratiques, de liberté, etc., en opposition au modèle communiste dans le contexte de la guerre froide. Ce qu'il faut retenir de son discours, c'est qu'il y aurait différentes phases du développement. C'est-à-dire que nous partons d'une étape basique du développement pour arriver à une étape ultime qui est en fait le modèle des pays développés, et en particulier le modèle américain. Ainsi, à l'origine, la notion de développement constitue en elle-même un support pour une société inégalitaire/ethnocentrée sur des modèles occidentaux, vision déjà présente dans la justification colonialiste (Lauwerier, 2017).

Plus généralement, il existe différents paradigmes dans la théorie du développement au niveau international. En nous inspirant de McCowan (2015), ce sont les paradigmes majeurs que nous souhaitons présenter maintenant. Un premier paradigme, le paradigme néolibéral, met en évidence la nécessité de favoriser la croissance économique, en particulier dans le contexte de globalisation. La stratégie est de moderniser les institutions et les activités économiques, de changer les attitudes, d'améliorer les compétences et la productivité des travailleurs/euses. Ce paradigme se situe dans une vision très économique-centrée. Il y a ensuite le paradigme marxiste qui défend un autre type de vision, qui est d'ailleurs souvent

mis en confrontation avec le précédent paradigme. L'idée ici est de rendre aux peuples et aux individus la liberté par rapport à l'exploitation économique. Un troisième paradigme est le paradigme postcolonial que l'on retrouve moins fréquemment évoqué. Il s'agit de penser la société autrement qu'avec le regard de l'autre, en déconstruisant les conceptions dominantes de développement telles que pensées dans le monde occidental. Un quatrième paradigme, égalitaire-libéral, est proche de la vision historique des institutions onusiennes. Il a pour concepts clés les droits humains, l'égalité, les libertés fondamentales ou le bien-être, et nécessite d'avoir des garanties constitutionnelles et des obligations internationales pour faire respecter ces principes. Enfin, un dernier paradigme qui est le paradigme humaniste radical a pour vision la transformation des consciences par l'émancipation des peuples et la création de sociétés plus justes. Pour arriver à cette fin, la stratégie est la prise de pouvoir (*empowerment*) par les individus et les sociétés, notamment à travers l'éducation ou différentes actions politiques.

Ainsi, par rapport à l'ensemble de ces conceptions du développement, nous savons que le paradigme néolibéral correspond au modèle de développement dominant au niveau international. Actuellement, pour Morin (2011), « la croissance est conçue comme le moteur évident et infaillible du développement, et le développement comme le moteur évident et infaillible de la croissance. Les deux termes sont à la fois fin et moyen l'un de l'autre » (p. 23). Si l'on prend l'une des organisations internationales les plus influentes au niveau mondial, notamment sur les politiques éducatives, nous comprenons bien que son discours s'inscrit dans cette mouvance :

Les pays ont besoin d'une main-d'œuvre de plus en plus éduquée et qualifiée pour réussir dans l'économie de la connaissance d'aujourd'hui. Cela implique une bonne éducation de base dès l'enfance et l'adolescence qui permette aux individus non seulement d'occuper les emplois d'aujourd'hui, mais aussi d'acquérir de nouvelles compétences pour les emplois de demain, et ce tout au long de leur vie. (OCDE 2013, 11)<sup>2</sup>

Adams, Acedo et Popa (2012) révèlent qu'au cours du temps les modèles de développement ont sensiblement évolué, intégrant progressivement davantage d'aspects sociaux comme les enjeux liés à la pauvreté. Mais la croissance économique et la compétitivité mondiale restent parmi les visées prioritaires du développement. Si l'on se réfère une fois de plus à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), y compris lorsqu'il s'agit de traiter des enjeux d'interculturalité, la vision néolibérale est toujours très présente : « Pouvez-vous travailler et vivre avec des personnes différentes de vous ? Qui pensent différemment de vous ? Qui travaillent différemment de vous ? » (Entretien-OCDE). Ainsi, l'interculturalité est acceptée, en particulier au niveau politique, si elle est compatible avec le modèle de société néolibérale, à savoir si elle répond aux besoins de l'économie, ce qu'on appelle aussi « immigration choisie ».

---

<sup>2</sup> Traduit par l'auteur

Dans ce contexte, synonyme de compétitivité, croissance économique, productivité, la mondialisation néolibérale a entravé la cohésion sociale et engendré une exclusion sociale à plusieurs niveaux qui se traduit par des inégalités économiques, sociales, politiques, culturelles et ethniques, qui sont souvent interreliées. Comment encourager le sens de l'appartenance à une communauté via l'éducation lorsqu'il y a des gagnant-es et des perdant-es de la mondialisation avec des inégalités extrêmement importantes ? L'Observatoire des inégalités (2021) nous rappelle la situation particulièrement précaire des populations issues de l'immigration en France :

Les immigrés sont également en situation défavorable sur le marché du travail. Souvent moins diplômés, ils sont aussi victimes de discriminations à l'embauche, y compris de l'interdiction légale d'exercer certaines professions, appliquée aux personnes nées hors de l'Union européenne. 16 % des immigrés nés hors de l'Union européenne sont au chômage, deux fois plus que les Français nés en France. Lorsqu'ils travaillent, 59 % des immigrés sont à des postes d'employés ou d'ouvriers, contre 46 % des non-immigrés. (p. 3)

En particulier en période de crise économique qui affecte y compris les « autochtones d'un pays », comme nous en avons connu plusieurs ces dernières décennies, l'interculturalité a été affaiblie par des défis tels que la montée du populisme, du nationalisme, du repli identitaire, des conflits ethniques ou de l'extrémisme religieux. Cela a pour conséquence que dans de nombreux pays d'immigration, nous pouvons observer un scepticisme croissant et parfois même une franche hostilité à l'égard de l'interculturalité (Akkari & Maleq, 2020). Dans un monde globalisé et des États-nations caractérisés par la diversité, des appels ont été lancés pour que l'on mette à nouveau l'accent sur des formes d'éducation civique qui promeuvent l'appartenance et la loyauté nationales ; ces appels ciblent souvent, explicitement ou implicitement, les élèves issu-es de minorités ou de l'immigration. Un fossé apparent est établi entre celles et ceux qui considèrent que l'objectif premier de l'éducation à la citoyenneté est la construction d'une nation et ceux qui veulent promouvoir la solidarité mondiale (Osler, 2011).

### **1.2. Agir en profondeur sur les défis liés à l'interculturalité**

Ainsi, à l'heure de la mondialisation, les changements sociaux, économiques et politiques nécessitent de repenser les modèles traditionnels de citoyenneté afin de relever les défis mondiaux et de promouvoir l'interculturalité. Les efforts visant à s'engager sur cette voie ne peuvent être réalisés qu'en promouvant un modèle de développement alternatif et dépassant les modèles de développement néolibéraux dans lesquels sont ancrés les systèmes éducatifs. Cela nécessite entre autres d'analyser en profondeur les causes des nombreuses inégalités et sources de conflits, afin de trouver des réponses propices à des changements structurels (Lauwerier, 2017). Cependant, à l'heure actuelle, l'éducation ne permet pas de travailler sur les causes profondes des défis qui entravent l'interculturalité, et qui proviennent



en grande partie du néolibéralisme : causes de l'immigration, développement de ghettos, rapports de pouvoir entre différents groupes, etc.

Si nous prenons le concept d'éducation à la citoyenneté mondiale, des auteur-es comme Andreotti (2014) soulignent la nécessité d'aller au-delà de concepts de base tels que « faire entrer le monde dans la classe » ou « envoyer les élèves dans le monde », qui renforcent le clivage entre « nous et eux » et « ici et là-bas » : « Nous souhaitons résister aux notions simplistes qui pourraient suggérer que les réponses éducatives à la mondialisation peuvent être obtenues simplement en ajoutant un contenu international ou des activités de type éducation globale aux programmes d'éducation à la citoyenneté » (Davies, *et al.*, 2005, p. 85)<sup>3</sup>. À cet égard, l'analyse des relations de pouvoir doit être au cœur de l'éducation à la citoyenneté :

Malgré les revendications de globalité et d'inclusion, l'absence d'analyse des relations de pouvoir et de construction de connaissances dans ce domaine se traduit souvent par des pratiques éducatives qui reproduisent involontairement des approches ethnocentriques, anhistoriques, dépolitisées, paternalistes, salvatrices et triomphalistes qui tendent à théoriser les déficits, à pathologiser ou à banaliser les différences. (De Oliveira Andreotti & De Souza, 2012, p. 13)<sup>4</sup>

Pour illustrer cette idée de mesurées politiques, qui ne sont pas à la hauteur des enjeux, nous pouvons utiliser l'exemple du combat contre « l'extrémisme violent », mené par de nombreux pays, et largement porté par l'UNESCO comme le montre cet entretien que nous avons mené au Sénégal :

Si nous, on veut intégrer de l'éducation à la citoyenneté, on se rend compte qu'il n'y a pas cette ouverture sur le monde. Il n'y a pas cette notion d'interdépendance, d'interconnexion avec le monde en général. On voit plutôt le contexte du pays. Être un bon citoyen, c'est quoi ? C'est savoir respecter les lois du pays, on va se comporter en tant que personne morale. Mais on va pas au-delà, voir cette interconnexion qu'il peut y avoir, et le rôle que quelqu'un peut avoir dans sa communauté qui peut influencer le monde. Alors notre porte d'entrée pour les pays d'ici, c'est la prévention de l'extrémisme violent par l'éducation. [...] Au sein de l'éducation à la citoyenneté mondiale, de nouveau parce que c'est très large, on a décidé de se focaliser sur la prévention de l'extrémisme violent. L'éducation à la citoyenneté mondiale n'est pas connue par tout le monde. C'est un terme trop vaste. De notre côté, dans ces pays ici, les gens sont très identitaires et très nationalistes. Et même peut-être plus que ça. Au sein même du pays, ils revendiquent leur identité plus locale. (Entretien-UNESCO)

Ainsi, nous pouvons noter un grand décalage entre de bonnes intentions dans les discours, telles que nous les retrouvons dans la définition présentée plus haut, et la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté qui ne vise pas des changements en profondeur d'un point de

---

<sup>3</sup> Traduit par l'auteur

<sup>4</sup> Traduit par l'auteur

vue sociétal, mais plutôt à répondre à des urgences, notamment en termes de sécurité nationale et internationale.

Pour aller plus loin que cette vision étriquée de l'éducation à la citoyenneté, Oxfam (2006) propose un cadre qui vise à valoriser une approche transformatrice basée sur la justice :

- Connaissance et compréhension : justice sociale et équité ; diversité ; mondialisation et interdépendance ; développement durable ; paix et conflits.
- Compétences : pensée critique ; capacité à argumenter efficacement ; capacité à remettre en question l'injustice et les inégalités ; respect des personnes et des choses ; coopération et résolution des conflits.
- Valeurs et attitudes : sens de l'identité et estime de soi ; empathie ; engagement en faveur de la justice sociale et de l'équité ; valorisation et respect de la diversité ; souci de l'environnement et engagement en faveur du développement durable ; conviction que les gens peuvent faire la différence. (p. 4)

Dans cette optique, l'éducation à la citoyenneté dépasse un modèle qui donne, de manière schématique, des outils pour communiquer efficacement sur les réseaux sociaux avec des individus de différentes provenances, pour arriver à forger des citoyen-nes en mesure de porter un regard critique sur les inégalités et ayant la volonté de vivre harmonieusement dans des sociétés interculturelles.

### **1.3. La question de la mesure**

Par ailleurs, pour démontrer que les systèmes éducatifs ne sont actuellement pas disposés à accompagner des changements de modèle de développement, il n'y a qu'à se référer à la question de la mesure des résultats d'apprentissage qui est devenue centrale dans les politiques éducatives nationales et internationales. L'exemple du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), piloté par l'OCDE, est très parlant de ce point de vue. Rappelons que cette enquête à large échelle, créée au début des années 2000 et répandue dans plus de 80 pays, vise à mesurer les performances scolaires des jeunes de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences, et à faire des liens entre ses performances et des données plus contextuelles, notamment issues de questionnaires. PISA prend de plus en plus en compte les enjeux d'interculturalité, notamment en mettant en évidence les inégalités d'apprentissage entre élèves « autochtones » et élèves issu-es de l'immigration (première et deuxième génération) ou encore en testant les « compétences globales »<sup>5</sup> des élèves depuis 2018. L'emphase a été mise sur ce dernier point par un responsable de l'OCDE lorsque nous nous sommes entretenus sur la place de l'éducation à la citoyenneté :

Lorsque nous avons lancé l'enquête PISA, nous nous sommes intéressés aux mathématiques, à la lecture et aux sciences. En 2015, nous avons ajouté les compétences sociales et la résolution de problèmes. En 2018, nous ajoutons l'aspect de la compétence globale : la capacité des individus à voir le monde à travers des lentilles et

---

<sup>5</sup> Pour en savoir plus : <https://youtu.be/qVZgXccjgv0>

des perspectives différentes, à apprécier des idées et des valeurs différentes. Tolérance et diversité. Ces aspects sont désormais très importants et nous essayons donc de les refléter dans les instruments de l'OCDE. (Entretien OCDE)

Néanmoins, malgré cette évolution, l'emphase est avant tout sur les compétences utiles pour le marché du travail. D'ailleurs, ce n'est pas anodin que ce test soit proposé aux élèves de 15 ans : il s'agit de la période de fin de la scolarité obligatoire et donc de l'éventuelle entrée sur le marché du travail. De ce fait, l'interculturalité est en réalité reléguée au second plan des priorités. PISA est emblématique de la vision des politiques éducatives au niveau international (Rutkowski, 2007). De toute façon, quand nous regardons dans le détail les items liés aux compétences globales, nous comprenons que la vision n'est pas incompatible avec le modèle néolibéral dont l'OCDE est un artisan. Et d'ailleurs, comme l'a reconnu notre interlocuteur à l'OCDE, « lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre l'évaluation PISA des compétences globales, seuls certains pays le feront » (Entretien-OCDE).

Un autre exemple de cette vision minimaliste de l'éducation à la citoyenneté correspond aux indicateurs développés pour mesurer les progrès atteints par les systèmes éducatifs dans ce domaine. Nous pouvons ici nous référer à l'UNESCO qui a été chargée, dans le cadre du suivi de la mise en œuvre des Objectifs de développement durable (ODD) spécifiques à l'éducation, de développer des indicateurs. Si nous prenons le « citoyen du monde », voici ce qui est considéré : « Évalue chez les jeunes la manifestation des valeurs et des compétences nécessaires pour assurer leur réussite au sein de leur communauté, de leur pays et du monde » (Institut de statistique de l'UNESCO & Centre pour l'éducation universelle de la Brookings Institution, 2013). « Leur réussite » peut paraître décalée par rapport aux défis mondiaux que nous énumérons plus tôt et renvoie davantage à l'individu qu'à la société. Une autre proposition de l'UNESCO n'est guère plus engagée : « Mesure dans laquelle (i) l'éducation à la citoyenneté mondiale est intégrée dans (a) les politiques nationales d'éducation, (b) les programmes d'études, (c) la formation des enseignants et (d) l'évaluation des élèves » (Institut de statistique de l'UNESCO, 2023). Ce n'est pas parce que ce domaine figure dans tels ou tels documents qu'il permet des changements en profondeur : encore une fois, cela est tout à fait compatible avec le modèle de développement actuel.

Nous voyons bien ici que le contexte croissant de standardisation et de redevabilité dans les politiques éducatives pousse à adopter une vision essentiellement quantitativiste et donc réductrice des phénomènes. Il empêche une fois de plus de penser les problèmes de manière profonde et de valoriser l'interculturalité.

## 2. DES REMANIEMENTS SUR LE PLAN PÉDAGOGIQUE

Au-delà de repenser les modèles de développement, une deuxième condition pour que l'éducation à la citoyenneté soit une piste féconde en faveur de l'interculturalité correspond à des remaniements sur le plan pédagogique. Et de ce point de vue, nous mettrons l'accent sur des médiums spécifiques.

### 2.1. Des remaniements déjà mis en avant

Dans des recherches antérieures (Lauwerier, 2020), nous avons mis en évidence la nécessité de renforcer la pédagogie pour s'assurer de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté telle que nous l'avons conçue dans les parties précédentes de cet article. Ci-dessous, nous rappelons quelques-unes de ces pistes de remaniement.

L'éducation à la citoyenneté nécessite de mettre les apprenant-es dans une posture active afin de pouvoir réfléchir de manière critique à différentes problématiques, dont celles de l'interculturalité. Or, encore aujourd'hui, l'éducation bancaire telle que décrite par Freire (1973) est une réalité contemporaine largement répandue dans les contextes de nos recherches : « L'enseignement est considéré comme un dépôt de connaissance de l'enseignant qui est celui qui sait, éduque, choisit les contenus et évalue les apprenants. L'élève reçoit les savoirs, ne sait pas, est l'objet du processus d'enseignement » (p. 116). Ces enjeux sont d'autant plus flagrants dans les contextes scolaires de l'Afrique de l'Ouest francophone qui sont souvent caractérisés par des effectifs pléthoriques dans les salles de classe et une baisse de la qualité de la formation initiale et continue des enseignant-es (Akyeampong, *et al.*, 2011). Même si l'approche par compétences, censée renouveler le rôle des enseignant-es (médiateur) et de l'apprenant-e (force de proposition), a été mise en œuvre dans les systèmes éducatifs de nombreux pays que nous avons étudiés, il est difficile de faire participer activement les élèves à des tâches complexes en raison des classes surdimensionnées et des pratiques pédagogiques traditionnelles, qui mettent notamment l'accent sur la récitation et la mémorisation (Lauwerier, 2018). Nous pensons donc que nous devrions plutôt encourager un système d'apprentissage transformatif qui conduit à un véritable changement personnel et social (Sterling, 2014).

Un autre élément incontournable correspond à la prise en compte de la diversité sociale et culturelle des élèves, d'autant plus dans des contextes où elle est importante. Or, il est apparu que les enseignant-es proposent plutôt un contenu uniforme, homogénéisant. C'est le cas ici pour le Sénégal : « Nous sommes Sénégalais. Un point c'est tout » (Entretien-Enseignant-e). Ce n'est pas étonnant puisque lors d'une formation observée, un formateur a précisé que la diversité ethnique est un « aspect secondaire » dans le contenu. Dans le même ordre d'idée, afin de favoriser l'éducation à la citoyenneté mondiale et de traiter des enjeux d'interculturalité, nous avons cherché à comprendre dans quelle mesure les enseignant-es sont en mesure de proposer un contenu qui va au-delà des frontières locales ou nationales. Les enseignant-es traitent avant tout d'aspects nationaux, voire de la sous-

région. Il y a donc de ce point de vue un décalage entre ce que suggère le curriculum et la pratique en classe. Dans les entretiens, la majorité d'entre elles/eux précisent qu'elles/ils traitent principalement de leur pays, n'ayant pas assez de connaissances sur ce qui se passe à l'extérieur :

On ne sait même pas ce qui se passe au niveau de la Gambie, voisin du Sénégal. Nous, on se focalise seulement sur ce qui se passe au Sénégal parce que c'est notre réalité, ce qu'on connaît. Je n'ai jamais quitté le Sénégal : j'ai aucune idée de ce qui se fait ailleurs » (Entretien-Enseignant)

C'est également faute de matériel : « Cette ouverture serait plus intéressante si on avait les supports » (Entretien-Enseignant). Les seules ressources pouvant avoir un lien avec d'autres régions du monde, telles que des livres usagés venant de France, ne sont pas utilisées par les enseignant-es comme moyens pédagogiques pour cette ouverture, faute de qualifications suffisantes. D'ailleurs, les enseignant-es ne considèrent pas toujours comme importante l'idée que les élèves comprennent les problématiques du reste du monde : « Ils comprennent mieux ce qui se passe au Sénégal. Quand tu parles de l'Italie, de la France, des États-Unis, ils ne comprennent pas » (Entretien-Enseignant).

Pourtant, en utilisant des modèles, des valeurs, provenant de différentes cultures, on favorise l'ouverture interculturelle. Ce point a été étudié par l'UNESCO qui a reconnu que l'éducation à la citoyenneté mondiale, et en particulier en ce qu'elle permet de favoriser l'ouverture interculturelle, pouvait trouver un écho dans différentes cultures. Selon le rapport de l'organisation (2018), « Pour une approche locale », il existe des concepts nationaux/locaux/traditionnels dont l'objectif est de promouvoir des idées qui reflètent celles qui sont au cœur de l'éducation à la citoyenneté. Deux exemples dans le contexte africain peuvent être tirés de ce rapport. Le premier fait référence à la Charte du Mandén au Mali : née dans un contexte de diversité ethnique et religieuse, cette Charte fournit des conseils sur la manière d'interagir respectueusement et pacifiquement avec d'autres cultures et sociétés. L'autre exemple mentionné par l'UNESCO est le concept sud-africain d'*Ubuntu*, qui signifie « Je suis parce que nous sommes – nous sommes parce que je suis ». Ce concept, qui met l'accent sur un humanisme social africain et une manière spirituelle d'être collectif/ive, offre la possibilité de remplacer, de réinventer et de réimaginer des alternatives à la voie destructrice actuelle de l'accroissement des injustices mondiales, et offre également des opportunités de décoloniser les épistémologies occidentales coercitives (Swanson, 2015).

Il était également ressorti de nos analyses antérieures que les langues d'instruction constituent un grand défi dans la mesure où les enseignant-es doivent enseigner dans une langue que ni les élèves ni elles/eux-mêmes ne maîtrisent complètement. Or, là encore, il est essentiel de soulever cette question lorsque l'on s'intéresse à l'éducation à la citoyenneté, et en particulier sous le prisme de l'interculturalité. En effet, malgré des tentatives d'introduction des langues nationales africaines dans les systèmes éducatifs, le français reste le moyen d'enseignement officiel. Bien qu'elles/ils répètent des mots ou des phrases lorsqu'on le leur demande, ils ne comprennent pas toujours le sens de ce qu'elles/ils répètent. En conséquence, peu d'élèves adoptent un rôle proactif ou se portent volontaires pour répondre

aux questions de l'enseignant-e. Cela est problématique pour mettre en œuvre efficacement l'éducation à la citoyenneté et former des élèves capables de réfléchir à ce que signifie être un-e citoyen-ne dans leur propre contexte, d'autant plus dans des contextes de grande diversité culturelle (Lauwerier, 2018).

## **2.2. La place de l'art dans les systèmes éducatifs**

À côté des éléments que nous venons de présenter et qui sont toujours pertinents à prendre en compte dans les systèmes éducatifs, une autre piste apparaît comme de plus en plus féconde pour mettre en œuvre l'éducation à la citoyenneté, en particulier sous le prisme de l'interculturalité. Il s'agit de l'art comme médium clé dans l'éducation. Nous insisterons spécifiquement sur le cas de la musique.

Toutefois, comme le démontrent de nombreuses études scientifiques, l'art, et notamment la musique, est un parent pauvre des systèmes éducatifs. Tout son potentiel n'est pas suffisamment et adéquatement mobilisé. Nous pouvons synthétiser quelques causes de la non-considération de l'art dans les systèmes éducatifs.

Certain-es acteurs/trices du monde de l'éducation, et souvent en premier lieu les décideur-es politiques, peuvent percevoir l'art comme non essentiel ou comme un luxe, particulièrement en comparaison aux disciplines davantage perçues comme en lien direct avec des compétences mobilisables sur le marché du travail. Et de nouveau, cela nous amène à notre première condition sur les modèles de développement. Nous verrons pourtant que l'art est un vecteur puissant pour travailler autour de l'éducation à la citoyenneté, et en particulier sur les enjeux de l'interculturalité. Liées à ce manque d'engouement pour l'art, les contraintes budgétaires, et notamment les coupures, se réalisent généralement au détriment des disciplines qui sont liées. Ainsi, très peu d'heures sont consacrées à l'art durant une année scolaire, sachant que les cours de musique ou l'art plastique par exemple sont elles/eux-mêmes très peu doté-es en heures d'enseignement (Barkhordari, *et al.*, 2016).

Une autre cause que nous pouvons souligner est le manque de formation des enseignant-es pour incorporer l'art dans leur pratique, en particulier chez celles et ceux d'autres disciplines qui manquent souvent de confiance de ce point de vue. Nous restons encore avec une vision traditionnelle de l'enseignement autour de la musique, valorisant peu l'interculturalité :

Conduire l'élève à découvrir d'autres modalités d'expression musicale en s'ouvrant à d'autres pratiques et d'autres cultures de la musique semble être un moyen pour développer ses compétences de musicien, de citoyen et changer son rapport aux autres et au monde. Aujourd'hui, force est de constater que l'enseignement musical, qu'il soit vocal, instrumental ou théorique, à l'école, au collège et lycée est encore très (trop) largement fondé sur un modèle descendant *top-down*. Cette tradition pédagogique, issue de l'histoire de l'enseignement musical depuis les *scholae* et autres *ospedali*, devenus au fil du temps nos conservatoires, a servi de modèle à l'enseignement musical scolaire. (Joliat & Terrien, 2021)

Aussi, une grande partie des connaissances musicales des élèves est généralement exclue du système formel. Les méthodes d'apprentissage de la musique en dehors des méthodologies traditionnelles d'enseignement de la musique sont souvent absentes de la salle de classe. Dans ce scénario, l'apprentissage de la musique devient un processus étranger pour les élèves, ce qui peut constituer un obstacle à la construction d'un espace éducatif où la pratique musicale est un outil permettant d'acquérir des expériences positives partagées (Cabedo-Mas & Díaz-Gómez, 2016).

Ainsi, nous devons pouvoir valoriser l'art, et en particulier la musique, dans les systèmes éducatifs, même si nous devons être lucides dans l'analyse de la manière dont il pourrait contribuer à davantage d'ouverture interculturelle dans les écoles. Il est important de déconstruire l'idée idyllique par exemple selon laquelle la musique crée automatiquement la paix elle-même. Dans de nombreuses cultures, il existe un savoir populaire qui renforce la capacité de la musique à réduire la violence dans certaines situations. Mais comme le note Kent (2008), la musique n'est pas pacifique ou violente en soi, mais elle peut être violente ou pacifique en fonction de l'usage qu'en font les gens.

### ***2.3. La place de l'art dans les systèmes éducatifs***

Nous considérons pour notre part que la musique peut être un médium fécond dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, et en particulier pour l'interculturalité, dans la mesure où de nombreux atouts ont été relevés, notamment dans le cadre d'un projet de recherche-action en Côte d'Ivoire et en France dans lequel nous sommes impliqués. Celui-ci vise à comprendre comment l'éducation peut contribuer dès le plus jeune âge à la construction de sociétés du vivre-ensemble, en mobilisant la musique sous ses différentes dimensions. Au moment de l'écriture de cet article, ce projet est dans sa phase initiale : nous avons élaboré une revue de la littérature exhaustive qui a mis en évidence la plus-value de la musique, en particulier en faveur de l'interculturalité.

Il ressort notamment de la littérature que la communication par la musique peut favoriser les interconnexions entre différentes personnes ou communautés, et ce processus permet d'enrichir les connaissances et le patrimoine culturels et de créer une compréhension et des attitudes positives et significatives (Alferéz, 2019). Plus spécifiquement, selon une enquête menée dans des écoles secondaires en Croatie, accompagner le programme scolaire par de la musique de différentes cultures et de tous les continents contribuerait au développement d'attitudes plus positives des élèves à l'égard de l'interculturalisme et aiderait à atteindre les objectifs fixés par le principe de l'éducation interculturelle :

En appréciant et en reconnaissant différents styles musicaux, les élèves développeront simultanément la compréhension culturelle et la tolérance envers les autres. C'est l'objectif réel de l'éducation interculturelle qui peut être mis en œuvre par le biais des cours de

musique parce que... la musique est essentiellement un art multiculturel. (Begić, *et al.*, 2017, p. 128)<sup>6</sup>

La musique peut avoir différents atouts dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté pour favoriser l'interculturalité. Le premier que nous pouvons mettre en évidence est l'interdisciplinarité. Cet art peut être déployé pas simplement en cours de musique, mais aussi dans d'autres disciplines : d'autres formes artistiques, l'histoire, la géographie, la littérature, les mathématiques, les sciences, le sport, entre autres. Cette interdisciplinarité peut être facilitée dans le cadre de projets d'établissement dans lesquels toute l'équipe éducative est impliquée. Cela permet de faire des ponts entre les différentes matières, est arrivé plus efficacement à atteindre des objectifs tels que la valorisation de l'interculturalité (Odena, 2023).

Autre avantage de la musique : la convivialité. Les apprenant-es sont sous stress. Les enseignants aussi, d'une certaine manière. Or l'art et la musique être un des rares espaces de bien-être, de joie : le climat scolaire y est plus favorable (MacDonald, 2013). Et c'est important notamment quand on aborde l'interculturalité : cela permet d'aborder plus sereinement les questions vives et d'évacuer les tensions potentielles.

Une troisième valeur ajoutée à la musique dans l'éducation à la citoyenneté est l'inclusivité. Tout le monde peut intervenir sur la musique, y compris des élèves en difficulté parce que c'est quelque chose qui vit dans son quotidien. C'est une plus-value y compris quand on veut impliquer les communautés, notamment les familles, dans le dispositif éducatif. Ce peut d'ailleurs être en dehors des murs de l'école. Comme le rappelle Alferez (2019), pour autant que nous le sachions, il n'y a jamais eu de société ou de communauté d'êtres humains sans musique. On peut donc dire que faire de la musique est naturel pour l'humanité. Ainsi, c'est un canal de communication et une manifestation culturelle qui existe dans toutes les sociétés. En ce sens, la musique est un élément constitutif de l'identité individuelle et collective et, en tant que telle, a la capacité d'unir, si cela est fait dans le respect des différences (Cabedo-Mas & Díaz-Gómez, 2016). Selon Joliat et Terrien (2021), cette dimension devrait donc être valorisée dans les systèmes éducatifs :

Inviter des parents d'élèves à chanter ou à faire écouter des musiques de leur culture aux élèves est un moyen qui engage le professeur, les parents et les élèves dans une attitude de tolérance, de découverte de l'altérité, de dialogue, qui crée des espaces d'intersubjectivité. L'expertise pédagogique et musicale et les compétences interculturelles du professeur acquises par la formation seraient le garant de la qualité de ces échanges. Cette expertise permettrait aussi une réelle co-construction des activités musicales avec les parents et engendrerait des transformations dans le rapport à la culture. (p. 30)

---

<sup>6</sup> Traduit par l'auteur



Dans le cadre du projet de recherche-action susmentionné, de premières idées d'activités commencent à émerger des réflexions avec différents acteurs/trices. Parmi ces activités, certaines visent directement l'interculturalité, et notamment à travers la lutte contre le racisme. Voici quelques idées d'activités qui illustrent cette modalité :

- Pratique musicale collective : capacité d'écoute et harmonie de l'ensemble du groupe (ensemble, on peut construire quelque chose de beau avec des instruments très divers) ;
- Découverte de musique de différentes provenances ;
- Apprentissage de l'Histoire de la musique (et notamment insister sur la fusion des styles de musique de différentes régions du monde) ;
- Découverte du langage musical avec ses spécificités régionales ;
- Écriture des paroles de musique en mettant en lumière les défis de l'interculturalité (éventuellement, envisager la composition collective de la musique qui accompagne les paroles).

Ainsi, considérée dans sa globalité, la musique dans les systèmes éducatifs peut être un médium particulièrement puissant pour encourager l'interculturalité.

## **CONCLUSION**

En définitive, nous avons montré dans cet article que l'éducation à la citoyenneté (nationale ou mondiale) est un levier pertinent en faveur de l'interculturalité. Mais cela ne va pas de soi. Nous avons mis en évidence au moins deux conditions qui nous paraissent fondamentales. Une condition est liée à la nécessité de repenser nos modèles de développement, et en particulier de sortir du paradigme néolibéral, qui réduit l'éducation à la citoyenneté à des mesurette qui n'apportent pas de changements profonds en faveur de l'interculturalité. L'autre condition correspond à des remaniements pédagogiques de différents ordres. Dans cet article, nous avons voulu démontrer l'apport positif de l'art, et notamment de la musique. Encore une fois, nous avons mis l'accent sur ces deux conditions, car elles ont fait l'objet de recherches antérieures ou en cours.

Pour terminer, nous souhaitons traiter du rôle crucial de la formation des professionnel-les de l'éducation, et en particulier des enseignant-es. Par rapport aux deux conditions que nous avons proposées dans cet article – repenser nos modèles de développement et nos approches pédagogiques – étant donné que nous ne devons pas tout attendre des directives provenant des ministères de l'Éducation, les enseignant-es au final sont celles/ceux qui vont susciter le changement. Ainsi, leur formation peut vraiment apporter un appui pour aller dans la direction suggérée. D'ailleurs, la recherche-action participative en cours donnera très certainement de nouvelles pistes concrètes puisqu'elle prévoit une étape liée à la formation auprès des acteurs/trices de l'enseignement.

## RÉFÉRENCES

- Abdi, A. A., Shultz, L., & Pillay, T. (2015). Decolonizing global citizenship. An introduction. In A. A. Abdi, L. Shultz, & T. Pillay, *Decolonizing global citizenship education* (pp. 1-9). Rotterdam: Sense publishers.
- Akkari, A., & Maleq, K. (2020). *Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives*. Cham: Springer.
- Akyeampong, K., Pryor, J., Westbrook, J., & Lussier, K. (2011). *Teacher Preparation and Continuing Professional Development in Africa*. Bristol: University of Sussex.
- Alferez, J. A. (2019). The role of music in peace education in the schools. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 7(1), 255-264, (5).
- Andreotti, V. O. (2014). Soft versus critical global citizenship education. In S. McCloskey (Ed.), *Development education in policy and practice* (pp. 21-31). London: Palgrave Macmillan.
- Barkhordari, M., Nasrabadi, H. B., Heidari, M. H., & Neyestani, M. R. (2016). The Importance of Art-Based Curriculum in Peace Education. *Review of European Studies*, 8(4), 220. <https://doi.org/10.5539/res.v8n4p220>
- Begić, A., Begić, J. Š., & Pušić, I. (2017). Interculturalism and Teaching Music in Grammar Schools. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3), 123-129. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i3.2188>.
- Cabedo-Mas, A., & Díaz-Gómez, M. (2016). Music education for the improvement of coexistence in and beyond the classroom: a study based on the consultation of experts. *Teachers and Teaching*, 22(3), 368-386. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1058593>.
- Davies, I., Evan, M., & Reid, A. (2005). Globalising Citizenship Education? A Critique of 'Global Education' and 'Citizenship Education'. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66-89.
- De Oliveira Andreotti, V., & de Souza, L. M. T. M. (2012). Introduction. (Towards) global citizenship education 'otherwise'. In V. de Oliveira Andreotti, & L. M. T. M. de Souza (Eds.), *Postcolonial perspectives on global citizenship education* (pp. 1-6). New York, NY: Taylor and Francis.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse : Erès.
- Hämäläinen, J., & Nivala, E. 2023). *Citizenship Education*. Oxford Bibliographies. <https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0298.xml>
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2023). *Éducation à la citoyenneté mondiale*. Glossaire. <https://uis.unesco.org/fr/glossary>
- Institut de statistique de l'UNESCO, & Centre pour l'éducation universelle de la Brookings Institution. (2013). *Vers l'apprentissage universel. Recommandations du Comité de réflexion sur la métrique de l'apprentissage*. Rapport de synthèse. Paris : UNESCO.

- Joliat, F., & Terrien, P. (2021). Musique à l'école : des projets affiliatifs et interculturels au service du Projet Éducation 2030 de l'OCDE. *Questions Vives. Recherches en Éducation*, 35, 1-40. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.5584>
- Kent, G. (2008). Unpeaceful Music. In O. Urbain (Ed.), *Music and Conflict Transformation. Harmonies and Dissonances in Geopolitics* (pp. 112-122). New York, NY: I.B.Tauris.
- Lauwerier, T. (2017). L'éducation au service du développement. La vision de la Banque mondiale, de l'OCDE et de l'UNESCO. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 8, 43-58.
- Lauwerier, T. (2018). L'identification de facteurs d'amélioration des pratiques enseignantes dans des contextes d'adversité. Le cas du Burkina Faso et du Sénégal. In L. Puren, & B. Maurer, *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes* (pp. 153–168). Bruxelles : Peter Lang.
- Lauwerier, T. (2020). Global Citizenship Education in West Africa: A Promising Concept? In A. Akkari, & K. Maleq, *Global Citizenship Education, Critical and International Perspectives* (pp. 99–109). New York, NY: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-44617-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-44617-8_8)
- MacDonald, R. A. R. (2013). Music, health, and well-being: A review. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 8(1), 20635. <https://doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20635>
- McCowan, T. (2015). Theories of Development. In T. McCowan, & E. Unterhalter (Eds.), *Education and International Development* (pp. 31-48). London: Bloomsbury Publishing.
- Morin, E. (2011). *La Voie. Pour l'avenir de l'humanité*. Paris : Fayard.
- Observatoire des inégalités. (2021). *Rapport sur les inégalités en France 2021. L'essentiel*. Tours : Observatoire des inégalités. [https://www.inegalites.fr/IMG/pdf/rapport\\_sur\\_les\\_inegalites\\_2021\\_-\\_l\\_essentiel\\_-\\_c\\_observatoire\\_des\\_inegalites.pdf](https://www.inegalites.fr/IMG/pdf/rapport_sur_les_inegalites_2021_-_l_essentiel_-_c_observatoire_des_inegalites.pdf)
- Odena, O. (2023). *Music and Social Inclusion, International Research and Practice in Complex Settings*. New York, NY: Routledge.
- OECD. (2013). *Education Today 2013. The OECD Perspective*. Paris: OECD.
- Osler, A. (2011). Teacher Interpretations of Citizenship Education: National Identity, Cosmopolitan Ideals, and Political Realities. *Journal of Curriculum Studies*, 3(1). 1-24.
- Oxfam GB. (2006). *Education for global citizenship (A Guide for Schools)*. Oxford: Oxfam GB.
- Rutkowski, D. J. (2007). Converging us softly: how intergovernmental organizations promote neoliberal educational policy. *Critical Studies in Education*, 48(2), 229-247. <https://10.1080/17508480701494259>
- Sterling, S. (2014). Separate Tracks or Real Synergy? Achieving a Closer Relationship between Education and SD, Post 2015. *Journal of Education for Sustainable Development*, 8(2), 89-112.
- Swanson, D. M. (2015). Ubuntu, indigeneity, and an ethic for decolonizing global citizenship. In A. A. Abdi, L. Shultz, & T. Pillay (Eds.), *Decolonizing global citizenship education* (pp. 27–38). Rotterdam: Sense Publishers.

- Truman, H. S. (1949) *Inaugural Presidential Address, January 20th, Washington*. Inaugural Addresses of the Presidents. <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=13282>
- UNESCO. (2015). What you need to know about global citizenship education. Global citizenship and peace education. <http://www.unesco.org/new/en/archives/education/resources/in-focus-articles/global-citizenship-education/what-is-gce/>
- UNESCO. (2018). *Éducation à la citoyenneté mondiale : pour une approche locale*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2019). *L'éducation à la citoyenneté mondiale et la montée des perspectives nationalistes: Réflexions et pistes pour l'avenir*. Paris : UNESCO.

# Le plurilinguisme : une opportunité pour développer les compétences professionnelles interculturelles des enseignant-es en France

Karima Gouaïch, *Aix-Marseille Université*

DOI : [10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1409](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1409)

## Résumé

Notre contribution vise à alimenter l'un des axes de réflexion de la Journée d'étude « Regards pluriels sur l'interculturel en éducation : Quelles perspectives pour penser une éducation à la citoyenneté ? » sur les besoins de la formation des enseignant-es en France dans le domaine de l'interculturel. Pour ce faire, nous examinons la place de l'interculturel dans l'enseignement des langues à travers les instructions officielles ainsi que dans la formation initiale des enseignant-es du primaire. Par la suite, nous mettons à l'épreuve un dispositif de formation initiale au plurilinguisme et à l'interculturalité dispensé à des étudiant-es de 1<sup>ère</sup> année de Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation [MEEF] dans le cadre de la didactique des langues vivantes étrangères [LVE]. Nous étudierons dans quelle mesure ce dispositif peut contribuer au développement de compétences professionnelles interculturelles à travers une étude de cas de deux enseignantes entrant dans le métier. L'analyse de la biographie langagière de ces enseignantes, ainsi que leur mémoire professionnel, font état de compétences professionnelles interculturelles en devenir. Ces résultats laissent entrevoir le potentiel du plurilinguisme dans l'interculturalité.

**Mots-clés :** compétences professionnelles interculturelles, didactique des langues, formation des enseignant-es, interculturalité, plurilinguisme

## Abstract

Our contribution is intended to contribute to one of the topics discussed at the workshop "Plural approaches to interculturality in education: What perspectives for thinking about citizenship education?" to the needs of teacher training in France in the field of interculturality. To this end, we will examine the place of interculturality in official language teaching and in the initial training of primary school teachers. We then test a system of initial training in plurilingualism and interculturality given to students in the first year of the Master's Degree in the Didactics of Modern Foreign Languages (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation [MEEF]). A case study of two female teachers at the beginning of their careers is used to examine the extent to which this system can contribute to developing intercultural

professional skills. An analysis of the language biographies of these teachers and their professional memoirs reveals the development of intercultural professional skills. These findings suggest the potential of plurilingualism in interculturality.

**Keywords:** intercultural professional skills, interculturality, language didactics, plurilingualism, teacher training

## INTRODUCTION

Notre contribution vise à alimenter l'un des axes de réflexion de la Journée d'étude « Regards pluriels sur l'interculturel en éducation : Quelles perspectives pour penser une éducation à la citoyenneté ? » sur les besoins de la formation des enseignant-es en France dans le domaine de l'interculturel. Nous précisons d'emblée que notre point de vue est celui d'une enseignante qui intervient en didactique des langues et du français dans la formation initiale et continue des enseignant-es du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>nd</sup> degrés<sup>1</sup> au sein de l'Inspé<sup>2</sup> d'Aix-Marseille Université. C'est également celui d'une chercheuse dont les thématiques se situent en sociolinguistique ainsi qu'en didactique des langues-cultures, du plurilinguisme et du français. Nous circonscrivons notre réflexion à l'enseignement des LVE.

Les programmes de la formation des enseignant-es en France sont adossés aux recherches en éducation et en formation et s'appuient à la fois sur le Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013 (BO du 25/07/2013) et sur les instructions officielles des ministères de l'Éducation nationale [MEN] et de l'Enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation [MESRI]. Les maquettes de formation composent alors avec ces instructions tout en les mettant en perspective avec les avancées de la recherche dans les domaines concernés. Concernant les LVE, le Référentiel de 2013 précise que tout personnel d'éducation doit, dans le cadre de l'utilisation d'une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier, « participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves » (compétence 8). Cela implique, pour le personnel d'éducation, d'une part, d'avoir soi-même des compétences interculturelles, et, d'autre part, de développer des compétences professionnelles dans le domaine de l'interculturel. Nous qualifions celles-ci de « compétences professionnelles interculturelles » en ce qu'elles englobent à la fois les compétences interculturelles de l'individu et celles de la/du professionnel-le.

Afin de réfléchir aux besoins de la formation des enseignant-es dans le domaine de l'interculturel, il semble incontournable de se pencher sur la place qu'il occupe dans les prescriptions institutionnelles ainsi que la formation initiale. Pour cela, nous examinerons dans

---

<sup>1</sup> Le 1<sup>er</sup> degré correspond à l'école primaire (maternelle et élémentaire) tandis que le 2<sup>nd</sup> au collège et au lycée (lycée professionnel compris).

<sup>2</sup> Institut national du professorat et de l'éducation

un premier temps comment l'interculturel se décline dans l'enseignement des LVE à l'école primaire à travers une lecture critique des instructions officielles de 2015<sup>3</sup> à nos jours. Dans un deuxième temps, nous décrivons comment l'interculturel se traduit dans la formation initiale des enseignant-es du premier degré dans notre Inspé. Enfin, nous mettrons à l'épreuve un dispositif de formation initiale au plurilinguisme et à l'interculturalité dispensé à des étudiant-es de 1<sup>ère</sup> année de Master MEEF dans le cadre de la didactique des LVE. Nous étudierons dans quelle mesure ce dispositif peut contribuer au développement de compétences professionnelles interculturelles à travers une étude de cas de deux enseignantes entrant dans le métier.

## **1. DES PRÉCONISATIONS CONCERNANT L'INTERCULTUREL DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE**

Au niveau des programmes de l'éducation nationale, des recommandations pédagogiques et des guides qui organisent les enseignements à l'école maternelle (cycle 1) et élémentaire (cycles 2 et 3)<sup>4</sup>, l'interculturel apparaît à plusieurs reprises, mais de façon implicite. Il est appréhendé à travers l'« Étranger » (à l'étranger ou dans la classe). Au cycle 1, nous notons une évolution de l'interculturel conçu d'abord dans une relation entre la culture de la classe, supposée homogène, et la pluralité culturelle du monde vers un interculturel entre la pluralité culturelle de la classe, émanant de la présence d'élèves plurilingues (descendant-es de migrant-es ou migrant-es), et la diversité linguistique et culturelle de la France.

### **1.1. Au cycle 1**

Nous observons une progressive prise en compte de l'interculturel en classe de langue ces dix dernières années. C'est ainsi qu'en 2015, la relation entre diversité linguistique et culturelle est posée. Les enseignant-es sont invité-es à favoriser la découverte de pays et de cultures pour ouvrir les élèves à la diversité du monde. Elles/ils sont encouragé-es à mettre en lien cette découverte avec l'éveil à la diversité linguistique (BO n° 2 du 26 mars 2015). En 2019, l'institution accorde une place plus importante à l'interculturel, qui demeure néanmoins implicite. La pluralité culturelle est envisagée de façon indépendante par rapport aux langues et s'oriente vers la notion de citoyenneté : « Au-delà de la dimension linguistique, les LVE ouvrent les élèves à la pluralité des cultures et fondent les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse, indispensable à la vie en société et à l'épanouissement de chacun »<sup>5</sup>. Avec les programmes de 2021, une précision de taille vient compléter la caractérisation de cette pluralité culturelle :

---

<sup>3</sup> Les programmes de 2015 préconisent l'éveil à la diversité linguistique qui nous semble être une entrée vers l'interculturel.

<sup>4</sup> Le cycle 1 concerne les élèves âgé-es entre 3 et 6 ans. Les cycles 2 et 3 correspondent aux classes suivantes CP, CE1, CE2 et CM1 dont l'âge des élèves est compris entre 6 et 11 ans.

<sup>5</sup> Note de service n° 2019-086 du 28 mai 2019

Il est important de valoriser la langue d'origine des enfants multilingues, ou non francophones. Leur présence dans une classe permet à l'enseignant d'éveiller tous les élèves à la diversité linguistique et de leur faire découvrir très tôt que le multilinguisme est une richesse. Les activités conduites ouvrent l'école à la diversité linguistique et culturelle de la France. (BO n° 25 du 24/06/2021, non paginé)

Il est question d'ouverture de l'école, cette fois-ci, à la diversité linguistique et culturelle de la France, apportée par les langues premières des élèves plurilingues, francophones ou non, autrement dit, les élèves alloglottes né-es en France (Gouaïch, 2018) et les allophones. L'intérêt pour l'enseignant-e est de s'appuyer sur cette diversité linguistique au service de la classe. L'enseignement des langues est désormais envisagé par l'institution dans une approche holistique qui comprend à la fois les langues et cultures *de* l'école et à l'école, c'est-à-dire les LVE et les langues et cultures portées par les élèves plurilingues et pluriculturel-les. La diversité linguistique et culturelle est présentée comme une opportunité pour développer les compétences interculturelles des élèves. L'interculturel est désormais pensé dans un « ici », la classe comme microcosme reflétant la réalité multiculturelle du pays. La limite réside dans le fait que l'interculturel est, dans les faits, associé à la figure de l'étrangère/er, notamment de la/du migrant-e ou de la/du descendant-e de migrant-e (« langue d'origine »), comme si elle/il ne concernait pas les autres élèves. Par ailleurs, tout comme le plurilinguisme ne se limite pas à la migration (Gouaïch & Chnane-Davin, 2022), le pluriculturalisme renferme un éventail de situations. En effet, la compétence pluriculturelle de l'individu se compose de différentes cultures : nationale, régionale, sociale (Cadre européen commun de référence pour les langues [CECR], 2001) et chacune d'entre elles peut être plurielle.

Le Guide pour l'éveil à la diversité linguistique, paru en 2023, abonde dans la reconnaissance de l'intérêt de l'éveil à la diversité linguistique et culturelle<sup>6</sup> pour tous/tes les élèves, dans l'objectif, cette fois-ci, « d'avoir une ouverture sur les autres et le monde » (p. 7). L'interculturel se situe à la fois dans un « ici » (les élèves plurilingues de la classe) et un « ailleurs » (les langues et les cultures étrangères dans le monde). Néanmoins, nous constatons que les intérêts de cette double interculturalité ne se recoupent pas toujours. Nous pouvons lire, d'une part, que les enfants monolingues<sup>7</sup> pourront bénéficier d'une « ouverture à d'autres langues vivantes étrangères ou régionales et à d'autres cultures » (p. 8), autrement dit à des langues enseignées et non celles présentes de fait dans la classe. D'autre part, il est surtout question de bientraitance linguistique (Biichlé & Dinvaux, 2020) et culturelle à l'égard des élèves plurilingues, qui verront leurs « langues et appartenances culturelles<sup>8</sup> accueillies au sein de l'école et susceptibles d'être mobilisées au quotidien », ainsi

<sup>6</sup> Il existe une seule occurrence de l'expression « diversité linguistique et culturelle » dans le guide.

<sup>7</sup> La formulation « Les enfants qui grandissent uniquement avec le français » (p. 8) interroge sur l'idée sous-jacente d'une culture et d'une langue. L'idée de variation culturelle intralinguistique est occultée.

<sup>8</sup> L'idée « d'appartenances culturelles » est discutable pour des élèves dont « la » culture est composée des cultures d'origine et celles du pays d'accueil. Nous préférons parler de « pluriculture » (Gouaïch, 2020).



qu'à l'égard des parents qui seront « soutenus dans leur choix de transmission de la ou des langues familiales » (p. 8). Cette mobilisation et ce soutien visent à valoriser les langues et les cultures des enfants et leurs familles au sens premier du terme afin de mettre à l'aise ces élèves et ces familles dans l'institution scolaire. D'une certaine manière, il s'agit d'un pas en arrière par rapport aux programmes de 2021 qui présentait le plurilinguisme comme un atout pour toute la classe. L'idée de valoriser les langues et les cultures des enfants alloglottes et allophones est de nouveau présente dans la partie « Le développement de la socialisation et de la citoyenneté dans leur dimension interculturelle » (p. 10), où le terme interculturel apparaît pour la seule fois dans le guide. Cela contribue à une vision tronquée de l'interculturel assimilé à l'acceptation de l'étrangère/er, plus précisément celle des élèves alloglottes et allophones dont « l'éveil aux langues contribue au renforcement du sentiment d'appartenance à un groupe [et favorisera] leur intégration dans la société » (p. 10). Une vision déficitaire semble alors se dégager.

## **1.2. Aux cycles 2 et 3**

À l'école primaire, aux cycles 2 et 3, les programmes de 2015 (BO n° 11 du 26/11/2015), ne mentionnent pas explicitement le terme interculturel. Néanmoins, nous retrouvons quelques éléments en lien avec un interculturel venu d'ailleurs, autrement dit les langues et les cultures étrangères enseignées. Cet interculturel permettrait aux élèves de développer leur « sensibilité à la différence et à la diversité culturelle », de s'interroger « sur les modes de vie des pays ou des régions concernés, leur patrimoine culturel, et en appréhendant les différences avec curiosité et respect » (cycle 2). Au cycle 3, les contacts avec des écoles des pays ou des régions concernés par la langue enseignée favorisent la prise de conscience de certaines différences et développent la curiosité. Pour ce faire, les élèves entrent en contact avec des élèves étrangères/ers.

Le guide pour l'enseignement des langues vivantes à l'école (MEN), paru en juillet 2019, fait explicitement référence à l'interculturel dans la rubrique « la compétence interculturelle », elle-même comprise dans « les approches plurielles des langues et des cultures » (Candelier, 2008)<sup>9</sup>. Un élément saillant et positif ressort de cette partie, notamment une approche plurielle de la culture qui se traduit : a) au niveau de la compétence interculturelle définie comme une prise de conscience interculturelle de l'élève entre « le monde d'où (elle/il) vient » et « le monde de la communauté cible » avec une prise de conscience de la diversité régionale et sociale de ces mondes. L'intérêt de cette définition repose sur la complexité (Morin, 2005) de la culture présentée comme une et plurielle à la fois ; b) L'approche interculturelle est caractérisée comme une démarche permettant « d'appréhender les similitudes autant que les différences. L'idée est de permettre la découverte de la différence,

---

<sup>9</sup> Ces approches mettent en œuvre « des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2008, p. 68). Elles reposent sur quatre approches didactiques : les approches interculturelles ; la didactique intégrée des langues ; l'intercompréhension entre langues parentes et l'éveil aux langues (Candelier, 2008).

sans normer, sans catégoriser pour dépasser les clichés » (MEN, 2019a, p. 21). Pour ce faire, l'enseignant-e est invité-e à présenter des situations contextualisées ancrées dans une réalité donnée et variée. La variation culturelle, à travers la contextualisation, se présente alors comme un levier pour dépasser une vision homogénéisante de la culture du pays ou de la région concernée ; c) La culture influence la manière de penser le monde et par conséquent de dire les choses.

Force est de constater l'évolution de ces prescriptions qui n'envisagent pas l'enseignement des contenus interculturels sous forme de connaissances et d'objets figés (Lemoine, 2018). Nous déplorons toutefois qu'il soit surtout question d'un interculturel venu d'ailleurs. Une seule mention est faite à l'interculturel d'ici à travers la référence aux élèves venant « d'horizons divers » qui constituent « une richesse à la fois culturelle et linguistique ».

## **2. L'INTERCULTUREL DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS-ES DU PREMIER DEGRÉ EN LANGUES**

L'expérience de la mobilité à l'étranger et l'importance accordée à l'internationalisation de l'enseignement sont les principaux moyens pour développer des compétences professionnelles interculturelles nécessaires dans l'enseignement d'une LVE à l'école primaire.

### ***2.1. L'interculturel vécu ailleurs***

Dans le cadre de la stratégie internationale de l'enseignement supérieur, la formation des enseignant-es en France est engagée depuis plusieurs années dans une volonté de développer une dimension internationale. Cela se traduit, entre autres, par la préparation des étudiant-es à l'international en leur faisant acquérir des compétences langagières (le plus souvent en anglais) et des compétences interculturelles ainsi que par l'accueil d'étudiant-es internationales/aux. La découverte d'autres modèles d'enseignement et de pratiques peut contribuer au développement de compétences professionnelles interculturelles.

Dans notre institut, les étudiant-es peuvent effectuer des mobilités courtes ou longues à l'étranger. Ils peuvent effectuer une partie de leurs études ou participer à une école d'été dans une Faculté d'éducation partenaire ou dans de nombreuses institutions de formation des enseignant-es dans le monde. Ils ont également la possibilité de réaliser un stage d'observation et de pratiques dans des lycées français. Les zones géographiques concernées sont l'Europe, le Monde méditerranéen et l'Afrique subsaharienne, et s'étendent ces dernières années à l'Amérique latine, aux Caraïbes et à l'Asie.

Les étudiant-es ont également la possibilité de se préparer à une mobilité longue, et à plus long terme dans leur future carrière, dans le cadre de la formation à l'enseignement du français à l'étranger. Dans cette perspective, depuis 2020 (BO n° 10 du 05/03/2020), le

MESRI a confié aux Inspé l'organisation du Certificat d'aptitude à participer à l'enseignement français à l'étranger [CAPEFE]. Dans notre institut, le module de formation « Enseigner dans les établissements de l'enseignement français à l'étranger » prépare les futur-es candidat-es à cette certification. Néanmoins, tous/tes les étudiant-es du Master MEEF peuvent y participer, même si elles/ils n'envisagent pas de candidater à la certification. Parmi les compétences à développer lors de cette formation figure la compétence 1 « Interagir avec des élèves dans un contexte plurilingue et connaître le système éducatif français » qui se compose de plusieurs items, dont l'item « Intégrer la dimension interculturelle dans la pratique enseignante et dans la relation avec les familles ». Dans le module de formation, les étudiant-es s'approprient des concepts clés comme l'interculturel et le plurilinguisme et réfléchissent sur ces concepts à partir d'exemples de pratiques pédagogiques. Concernant la pédagogie dans une perspective internationale, Cosnefroy (2020) déplore une asymétrie :

Autant l'internationalisation de l'enseignement est réaffirmée comme une priorité par les équipes dirigeantes des établissements d'enseignement supérieur, autant elle devient invisible lorsque l'on se penche sur ses implications pédagogiques ; comme si finalement, ce n'était qu'une question technique : maîtriser l'anglais, envoyer des étudiant-es à l'étranger, en recevoir dans son établissement. Si l'on souhaite tirer parti au mieux du potentiel que recèlent les classes internationales, il est indispensable et urgent de développer une réflexion pédagogique sur ce contexte d'enseignement si particulier. (p. 149)

D'une certaine manière, cet auteur invite à se pencher sur des situations pédagogiques déjà existantes dans notre propre environnement pour créer des contenus d'enseignement internationaux. La diversité linguistique et culturelle de notre pays semble constituer un point aveugle dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Ce sont les contacts avec l'étranger (mobilités ou rencontre avec des étudiant-es internationaux) qui sont privilégiés. Pourtant, nous pensons, qu'à l'instar de ces mobilités, certains contextes multilingues et multiculturels en France offrent la possibilité de développer des compétences professionnelles interculturelles. Au même titre qu'une « internationalisation chez soi » (De Ketele & Hugonnier, 2020), un interculturel chez soi serait donc envisageable.

## **2.2. L'interculturel chez soi**

La diversité linguistique et culturelle est de plus en plus prégnante dans les écoles, notamment celles situées en éducation prioritaire (Gouaïch, 2018). Il s'agit surtout d'un plurilinguisme lié à la migration et à un milieu social défavorisé. Les étudiant-es sont sensibles à cette question dès leurs premières observations sur le terrain. Toutefois, leur discours fait souvent état d'inquiétudes vis-à-vis de l'enseignement du français à ces élèves. Vient s'ajouter à cela, l'insécurité linguistique et professionnelle de certain-es étudiant-es face à leur futur enseignement de l'anglais.

C'est dans ce contexte que nous développons depuis plusieurs années un module « Éducation au plurilinguisme et à l'interculturalité » destiné à des étudiant-es de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années de Master MEEF dans le cadre de la didactique des LVE. L'objectif est de passer du

paradigme de la difficulté à celui des potentialités dont sont porteurs/euses à la fois les étudiant-es et les élèves plurilingues et pluriculturel-les. L'interculturalité, autrement dit « la capacité de faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, d'analyser cette expérience et d'en tirer profit » (Beacco, *et al.*, 2016, p. 21), réside dans la transformation du regard porté sur soi et sur ces élèves, en particulier les élèves migrant-es ou descendant-es de migrant-es, et plus généralement tout-e enseignant-e et tout-e apprenant-e d'une langue. Nous pensons, en effet, qu'il est intéressant de partir du plurilinguisme lié à la migration comme prétexte, mais qu'il est important d'élargir la réflexion à tous les plurilinguismes et par conséquent les langues enseignées à l'école, celles qui y sont présentes de fait et la langue de scolarisation.

Plusieurs idées fortes jalonnent ce module de formation. Le plurilinguisme et la pluriculturalité concernent tous/tes les étudiant-es ainsi que tous/tes les élèves et a fortiori lorsque ces dernières/ers débutent l'apprentissage d'une nouvelle langue : « La diversité se retrouve au sein de la société, mais aussi de chaque personne. L'individu est en effet lui-même parcouru par ces phénomènes de diversité et est plurilingue et pluriculturel » (Ollivier, 2019, p.7). Le plurilinguisme est défini comme la « capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques » (Cuq, 2003, p. 195) et la pluriculturalité comme :

Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes. (CECR, 2001, p. 12)

Le plurilinguisme et la pluriculturalité des élèves doivent être appréhendés dans une approche holistique et compréhensive. Elles/ils ne doivent pas être renvoyé-es à une nationalité ni à un groupe linguistique ou culturel, mais à un état dynamique, et complexe des langues et des cultures. Afin d'étayer cette idée, nous nous appuyons sur la définition suivante de la compétence plurilingue et interculturelle :

La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. (Coste, *et al.*, 2009, p. 11)

L'interculturel ne concerne pas seulement la rencontre de personnes de langues différentes, mais aussi de même langue en gardant en tête qu'il est impossible de dissocier l'interculturel de la langue, car elle constitue « le médium par lequel les cultures sont créées, mises en œuvre, transmises et interprétées et dans lequel on est interculturel » (Dervin & Liddicoat, 2013, p. 9).

C'est donc avec un parti pris pour le plurilinguisme que nous affichons explicitement les objectifs de la formation aux étudiant-es : s'interroger sur les représentations des langues et son rapport aux langues afin de mener le même travail avec les élèves ; prendre conscience

de ses propres compétences plurilingues et interculturelles pour pouvoir les développer auprès des élèves ; prendre en compte la diversité linguistique et culturelle dans sa future pratique.

Le module comprend deux parties complémentaires. Une partie théorique portant sur les concepts liés aux plurilinguismes et à l'interculturalité ainsi que sur les intérêts de la prise en compte des langues et cultures premières des apprenants dans l'enseignement des LVE à l'école primaire. Une partie pratique axée sur les modalités de mise en œuvre de projets pédagogiques plurilingues et interculturels orientés vers l'éveil aux langues (Candelier, 2008).

Dès la 1<sup>ère</sup> année de Master, les étudiant-es sont invité-es à réfléchir sur leur rapport aux langues par le biais de la rédaction puis de l'analyse de leur biographie langagière (Cuq, 2003). Celle-ci consiste à revenir sur son parcours langagier et culturel depuis son enfance en relatant ses histoires avec les langues et les cultures. L'objectif est d'outiller l'étudiant-e sur sa future pratique en partant d'une réflexion sur ses propres expériences linguistiques et culturelles (Gouaïch, 2022). La réflexivité, véritable levier dans le cadre de l'éducation à la diversité (Lucy, 2023), était au cœur de notre dispositif de formation : depuis le travail sur les représentations des langues, dont le rôle est déterminant (Behra & Macaire, 2017), jusqu'à l'analyse des dispositifs pédagogiques plurilingues, en passant par l'élaboration de la biographie langagière. Nous faisons l'hypothèse que cette réflexivité permet à l'étudiant-e d'explorer les diverses étrangetés, dans son rapport avec l'Autre et avec elle/lui-même (Lemoine, 2018), de composer avec ces interculturels venus d'ailleurs et présents chez soi.

### **3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

Nous étudierons les effets du module décrit supra sur le développement de compétences professionnelles interculturelles chez deux enseignantes ayant réalisé leur Master MEEF de 2021 à 2023 (désormais P1 et P2). Le choix s'est porté sur elles en raison de leur mémoire professionnel qui traitait explicitement de la thématique du plurilinguisme et de l'interculturalité. Celle-ci nous semble être un effet du module et potentiellement une trace de compétences professionnelles interculturelles en devenir. Le corpus de cette recherche se compose de leurs biographies langagières (désormais BL) rédigées en 2021. La rédaction de la biographie langagière s'est réalisée en deux étapes : nous avons d'abord demandé aux étudiantes de la rédiger à travers une consigne assez simple<sup>10</sup>. À l'issue de ce premier jet, nous avons mené avec elles un entretien individuel en les incitant à expliciter certains points pertinents (comme par exemple, les sentiments liés au fait d'avoir vécu son enfance dans une autre langue). Cela leur permettait d'ajouter des éléments qui émergeaient de façon importante lors de l'entretien. La version définitive comprenait donc ces ajouts (signalés dans le texte par une autre couleur ou une autre police de caractères). Une bonne période s'est

---

<sup>10</sup> Vous écrirez votre biographie langagière, comprenant vos contacts et vos vécus avec les langues depuis votre enfance. N'oubliez pas votre relation à votre (vos) première(s) langue(s) de socialisation, à la langue de scolarisation, vos contacts avec les langues hors école. Vous utiliserez l'espace qui vous est nécessaire (Clerc Conan, 2018, p. 84).

écoulée entre les deux étapes, pour, d'une part, permettre aux étudiantes de revenir sur ce qui avait été dit lors de l'entretien et, d'autre part, de mettre en lien leur écriture avec les apports de la formation. Nous supposons en effet que celle-ci leur apporterait des éléments de réflexion pour la rédaction de leur biographie langagière.

Le corpus est également composé de leurs mémoires réalisés de 2021 à 2023 (désormais M). Ces données sont complétées par les notes issues des entretiens individuels (2021) et de la soutenance du mémoire (2023). Nous analyserons les aspects interculturels identifiés dans ces matériaux à travers une analyse de contenu (Bardin, 2013), en examinant comment la notion de culture et d'interculturel se manifestent dans les discours écrits et oraux. Nous déduirons les compétences professionnelles interculturelles à travers le discours des étudiantes dans leur biographie langagière ainsi que dans leur mémoire. Notre analyse s'inscrit dans un paradigme indiciaire (Ginzburg, 1980) où il est question d'être attentif/ve aux traces saisies tout au long de la recherche susceptibles de se transformer en indices à interpréter. Puis « c'est dans la complémentarité entre les données et le discours sur ces données que se recompose le sens, non forcément disponible à l'observation » (Gouaïch, 2018, p. 202). Tout en considérant les limites inhérentes à cette analyse, dont l'interprétation incombe à la/au chercheur-e :

Il n'en demeure pas moins que les traces appartiennent au monde ; même si elles émergent dans des manières de dire, elles ne se réduisent pas à des mots. Par conséquent, la trace implique une investigation, un cheminement qui déborde le contexte immédiat où le détail et le tout sont en co-présence, car la trace est à la fois un détail ténu et s'inscrit dans le même temps dans un contexte large. Le plus souvent même dans plusieurs contextes qui s'échevèlent, notamment si l'on part du postulat que les phénomènes sociaux conduisent à étudier une réalité feuilletée. Ainsi, un même énoncé peut être la trace de plusieurs explications et donc de plusieurs interprétations. (Gouaïch, 2018, p. 203)

Nous focaliserons notre attention sur le dispositif pédagogique expérimenté et analysé par P1 et P2 dans le cadre du mémoire. Ce dispositif vise à étudier une problématique de recherche sur le terrain scolaire, à éprouver des hypothèses de recherches afin d'en tirer des conclusions pour sa future pratique. L'analyse du dispositif semble être un bon moyen pour percevoir l'émergence de compétences professionnelles interculturelles.

Les dispositifs de P1 et de P2<sup>11</sup> ont respectivement été expérimentés en septembre 2022 et durant la période de septembre à décembre 2022 dans des écoles situées en Réseau d'éducation prioritaire renforcé, au sein de classes multilingues et multiculturelles : une classe de CP (cycle 2) de 15 élèves dont la majorité est plurilingue de fait<sup>12</sup> ; une classe de CE2 (cycle 2) de 27 élèves dont 23 sont plurilingues de fait<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Les dispositifs ont été conçus par les enseignantes.

<sup>12</sup> L'expression renvoie au plurilinguisme familial.

<sup>13</sup> Le comorien (5 élèves), le turc (2 élèves), l'arabe (13 élèves), l'albanais (1 élève), le roumain (1 élève) et l'italien (1 élève).

## 4. RÉSULTATS DE L'ANALYSE : L'INTERCULTUREL EN SOI

Au travers de leur biographie langagière et au gré des échanges, nous pouvons dresser le portrait linguistique et culturel des deux enseignantes.

### 4.1. Des sujets aux prises avec le plurilinguisme et la pluriculturalité

L'analyse de leur biographie langagière met au jour une prégnance de la langue sur la culture<sup>14</sup>. Néanmoins, la notion de culture n'est pas totalement absente des récits. Elle apparaît en filigrane dans la BL de P1 et de façon plus explicite dans celle de P2<sup>15</sup>. Les étudiantes débutent leur rédaction en évoquant la richesse de leur plurilinguisme, désigné comme une « chance » (BL P1) ou un « atout » (BL P2). Toutes les deux déclarent avoir grandi avec deux langues (espagnol et français pour P1 ; allemand et français pour P2). Cela est vécu comme un atout dans la scolarité de P1, mais il n'en va pas de même pour P2 qui se souvient d'une « rébellion bilingue » vécue à l'âge de 5-6 ans à l'encontre de l'allemand, sa langue maternelle. Elle refusait de parler dans cette langue, car elle souhaitait être comme ses camarades qui parlaient français.

Lorsqu'elle retrace son parcours langagier, P1 se positionne comme « médiateur entre les deux langues ». Elle note ensuite qu'il s'agit d'une « qualité que l'on pourrait exploiter avec des élèves (afin de) créer un pont entre des personnes qui parlent différentes langues ». La médiation en langues suppose une relation entre la médiation langagière et la compétence interculturelle (Auger, *et al.*, 2018). De la même façon, créer un pont entre des personnes ne se limite pas aux langues, mais inclut également la dimension culturelle. En envisageant la médiation langagière comme un levier pour rapprocher les élèves entre eux, le discours de P1 témoigne d'une compétence professionnelle interculturelle en devenir.

Quand elle décrit sa scolarité, P1 évoque son parcours au lycée et dans l'enseignement supérieur. Confrontée à plusieurs systèmes éducatifs, elle compare les différentes méthodes d'enseignement des langues et semble être consciente qu'il existe différentes cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage (Carette, *et al.*, 2012). Par ailleurs, elle souligne que « les enseignants ont toujours valorisé et mis en avant (son) plurilinguisme » en raison notamment de son autre langue « européenne ». Elle ajoute que les capacités des élèves plurilingues, dont l'origine n'est pas occidentale, ne sont pas assez valorisées. À ce sujet, elle conclut « en tant que future enseignante, je prendrai donc soin de mettre en valeur tous les plurilinguismes sans distinction de langue, car les compétences sont toutes autant bénéfiques ». P1 semble dire qu'il n'est pas seulement question de hiérarchie des langues dans les représentations sociales. En effet, malgré les différentes langues parlées en Europe

---

<sup>14</sup> Cela est certainement dû à la consigne même, fortement centrée sur les langues.

<sup>15</sup> On trouve deux occurrences du terme culture (culture et cultures) dans la BL de P2 alors qu'en retrouve aucune dans celle de P1.

et en Occident, il existerait une plus grande familiarité entre ces langues que l'on pourrait attribuer à une culture commune. Le marché linguistique (Bourdieu, 1977), qui consiste à attribuer des valeurs aux langues, relèverait-il au fond d'un marché culturel, voire civilisationnel ?

Dans la BL de P2, la culture et la langue sont liées. Elle commence par souligner la chance d'être née dans une famille bilingue avec des parents qui « ont toujours eu du goût pour le voyage, pour découvrir de nouveaux paysages, de nouvelles langues, de nouvelles cultures, de nouvelles façons de vivre ». Cela a favorisé en elle « une ouverture d'esprit et (lui) a davantage donné envie de découvrir d'autres pays ». Confrontée à l'altérité depuis son plus jeune âge, P1 a développé des compétences interculturelles qui reposent essentiellement sur la curiosité et l'envie de découvrir l'Autre. Cette curiosité l'incitera à choisir l'apprentissage du suédois au cours de ses études dans l'enseignement supérieur : « (J'étais) extrêmement motivée à l'idée d'apprendre le Suédois pour découvrir ce pays et sa culture. La langue semble être un moyen pour accéder à la découverte du pays et de sa culture.

Précisons que les extraits qui traitent de la culture apparaissent dans la 2<sup>ème</sup> version de la BL de P1. Ils ont émergé suite à notre entretien avec elle. En revanche, chez P2, les extraits précédents figurent déjà dans la 1<sup>ère</sup> version de sa BL. Cela étant, nous avons vu que P1 est davantage dans une posture de développement de compétences professionnelles interculturelles tandis que P2 en est encore au stade des compétences interculturelles.

#### **4.2. Des compétences professionnelles interculturelles émergentes ?**

Le titre du mémoire de P1 est « Les arts visuels comme vecteurs d'interculturalité ». Le cadre théorique s'appuie sur la notion de culture : P1 définit dans un premier temps la culture et la diversité culturelle, puis décrit la gestion de cette diversité à travers l'assimilation culturelle, le multiculturalisme et l'interculturalité. Dans un deuxième temps, l'étudiante se focalise sur l'éducation interculturelle (les enjeux, l'histoire, la définition, les principes et les pratiques pédagogiques). Nous pouvons supposer que c'est la discipline même qui dirige P1 vers l'interculturalité, et en particulier le Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle<sup>16</sup>. Néanmoins, le raisonnement de P1 quant à l'enseignement de cette discipline remet en cause cette hypothèse. En effet, par la suite, toujours dans son cadre théorique, cette dernière met en exergue un « problème d'interculturalité » en ces termes :

L'enseignement des arts plastiques tel qu'il est souvent observé sur le terrain laisse peu de place à la créativité et à l'initiative des élèves, comme nous l'avons vu précédemment. Cela signifie qu'on ne leur laisse pas non plus l'opportunité d'exprimer et d'apporter leur vécu, leurs émotions ou leur culture. De plus, les références culturelles et artistiques utilisées dans le but de les imiter sont souvent restreintes à la culture classique, largement dominée par l'art occidental, qui de plus est essentiellement masculin. On privilégie donc

---

<sup>16</sup> Le PEAC coordonne l'enseignement des arts plastiques tout au long de la scolarité obligatoire.



les artistes classiques qui semblent plus accessibles, auxquels la diversité présente dans les classes peut difficilement s'identifier. (M P1, p. 14).

Dans les pratiques qu'elle a observées<sup>17</sup>, P1 déplore l'absence du recours à la culture des élèves face à la prégnance des références artistiques et culturelles classiques, occidentales et masculines. Afin de pallier ce décalage, celle-ci propose d'enseigner les arts plastiques « de manière plus interculturelle », c'est-à-dire en s'appuyant sur les principes de l'éducation interculturelle (Abdallah-Preteceille, 1999).

Pour ce faire, dans son cadre méthodologique, elle prévoit de déployer son dispositif au cours de deux séances : une première séance consiste à identifier et valoriser les langues et les cultures de la classe à travers, d'une part, l'élaboration d'une fleur des langues de la classe<sup>18</sup>, et, d'autre part, des échanges autour de certains mots issus des langues en présence. Une seconde séance d'arts visuels divisée en trois phases : tout d'abord, une écoute active des mots choisis lors de la séance précédente. Ensuite, à partir des émotions que procure l'écoute de ces mots, les élèves créent une œuvre d'art sur le thème de leur choix. Enfin, les élèves verbalisent sur leurs productions artistiques.

Les objectifs de la 1<sup>ère</sup> séance sont davantage orientés vers la langue, comme moyen de susciter « l'intérêt des élèves pour les autres langues/cultures » ainsi que la volonté d'exprimer ses connaissances dans une langue et d'apprécier la diversité linguistique et culturelle présente dans la classe. Les objectifs de la seconde séance, orientés vers la culture, consistent à favoriser le lien entre langue et culture à travers l'expression artistique et favoriser le dialogue et la rétro alimentation entre les cultures des élèves. Dans ce dispositif, « la langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture » (CECR, 2001, p. 12). P1 émet les hypothèses suivantes au sujet de son dispositif :

Enseigner les arts visuels permet de favoriser l'interculturalité en valorisant la diversité culturelle et l'expression de la culture des élèves ; L'enseignement des arts visuels est un vecteur d'interculturalité, car il permet le dialogue et la rétro alimentation positive entre différentes cultures. (M P1, pp. 15-16)

---

<sup>17</sup> Dans son introduction, celle-ci souligne « après avoir réalisé des stages, en Allemagne, Espagne, en lycée français à l'étranger puis en France, on a pu observer une grande diversité culturelle dans les classes mais un enseignement (dont celui des arts plastiques) qui ne prenait pas en compte cette diversité » (M P1, p. 4).

<sup>18</sup> La fleur des langues est une réalisation artistique qui représente la biographie langagière de l'élève. « Les pétales de différentes couleurs représentent, suivant un code couleur, les langues avec lesquelles l'élève est en contact dans, et surtout hors de l'école : les langues que je parle ; les langues que je ne parle pas, mais que je comprends ; les langues que je ne parle pas mais que j'ai entendues ; les langues que je ne parle pas mais que j'ai vu écrites. Les fleurs ainsi créées sont présentées aux autres, et font l'objet de commentaires et de discussions dans la classe, appelant à une expression de représentations, et révélant des attitudes ainsi mises en circulation, questionnées et interrogées par moments, bouleversées par d'autres » (Simon & Maire-Sandoz, 2008, p. 271).

L'interculturalité se situe à un double niveau : entre la culture artistique et la culture de l'élève d'une part, et, d'autre part, entre les cultures des élèves. Ce double ancrage entre culture artistique et interculturalité se retrouve dans le cadre méthodologique que P1 a elle-même construit (Tableau 1). Pour ce faire, elle a croisé les critères de réalisation des arts visuels par les élèves issus des instructions officielles du ministère de l'Éducation nationale avec ceux promus par l'éducation interculturelle.

**Tableau 1. Cadre conceptuel et analytique du dispositif de P1**

<b>Critères institutionnels en arts visuels</b>	<b>Critères d'éducation interculturelle</b>
Les élèves s'ouvrent progressivement au monde qui les entourent	Différentes cultures sont représentées
L'expression des émotions et la sensibilité sont travaillées à travers la production artistique	Toutes les cultures sont traitées sur un même pied d'égalité et peuvent être exprimées librement
Les élèves expérimentent avec les outils plastiques à leurs dispositions pour répondre à une situation libre	Chaque élève exprime un ou des éléments de son identité culturelle
Les élèves verbalisent les choix opérés sur leurs productions artistiques	Les élèves expliquent au reste de la classe les éléments de la culture qu'ils ont représentés
Les élèves apprécient leur production personnelle et celles d'autrui	Chacun apprécie et découvre les éléments d'autres cultures mis en avant
Les élèves mettent en œuvre un projet artistique	Un dialogue se crée entre les différentes cultures présentes dans la classe

Le mémoire de P2 s'intitule « L'éveil aux langues et la valorisation des langues minorées à l'école primaire ». Son cadre théorique se base essentiellement sur le plurilinguisme, et particulièrement sur « le plurilinguisme minoré », dont les langues premières ne sont pas valorisées dans la société, voire à l'école. Par la suite, P2 s'intéresse à « l'éveil aux langues » comme moyen de valoriser toutes les langues et les cultures des élèves en développant chez elles/eux des attitudes positives. Au premier abord, on peut penser que le mémoire sera uniquement orienté vers les langues. Néanmoins, on peut lire à plusieurs reprises qu'il est question de mieux connaître les pays et les cultures :

Étudier les langues et notamment celle des élèves, permettra qu'ils développent de la curiosité pour ces pays et pour le monde qui les entoure. Les activités d'apprentissage d'un mot dans plusieurs langues participent à l'acceptation de tous les élèves. En effet, ces activités permettront aux élèves de « réorganiser les représentations et attitudes (Guillaumin, 2016, p.16) qu'ils ont des langues, des cultures et d'autres personnes. (M P2, p. 13)

Comme chez P1, le passage par la langue est un moyen de viser des objectifs interculturels : curiosité, meilleure connaissance de l'Autre et tolérance envers elle/lui. Cela est perceptible dans la formulation de la problématique « De quelle manière l'éveil aux langues permet-il aux élèves de se rendre compte de leur richesse linguistique et culturelle et donc plus généralement de valoriser les langues minorées ? ». Au fond, c'est l'élève, à travers son identité linguistique et culturel, qui intéresse P2 dans sa recherche.

Le cadre méthodologique utilisé par P2, notamment son dispositif, montre bien la relation langues-pays-cultures qui innerve l'ensemble du mémoire. Une première étape vise à identifier les langues et les cultures de la classe (2 séances) ainsi que les représentations des langues chez les élèves (1 séance). Les élèves échangent sur leurs langues premières et chacun-e d'entre elles/eux élabore une fleur des langues au cours d'une séance d'arts plastiques. Chaque pétale est dédié à l'écriture de la formule « je m'appelle » dans chacune des langues de la classe. La seconde étape repose sur la présentation des langues et cultures des élèves de la classe (13 séances)<sup>19</sup>. Pour chaque pays, P2 dédie une 1<sup>ère</sup> séance visant à faire découvrir aux élèves quelques éléments géographiques et culturels (le système scolaire, les grandes fêtes et la gastronomie). Les élèves retrouvent le pays concerné sur une carte et échangent autour des pratiques culturelles de ce pays. La seconde séance est davantage centrée sur la langue du pays à travers des comptines traditionnelles. L'élève concerné par cette langue apporte des connaissances lexicales à la classe. Cette 2<sup>ème</sup> étape du dispositif aboutit à la réalisation d'un « Carnet de voyages » comprenant les pays étudiés.

Les objectifs du dispositif sont de « développer chez les élèves des compétences d'ouverture (savoir-être) face à la diversité linguistique et culturelle » (M P2, p. 8). Pour ce faire, P2 s'appuie sur le Cadre de Référence pour les Approches plurielles (Candelier, 2012). Le dispositif orienté vers les langues et les cultures vise en réalité à faire prendre conscience aux élèves de la diversité linguistique et culturelle de la classe, et de la société. Partant de son expérience, dont elle fait part aux élèves avant de débiter les séances, P2 expérimente un dispositif d'éveil aux langues et un travail sur les représentations et attitudes face aux langues et aux cultures. Le lien entre sa biographie langagière, le dispositif expérimenté et l'émergence de compétences professionnelles interculturelles est assez explicite :

Pendant la première année de Master, j'ai travaillé sur mon rapport aux langues et sur ma bibliographie (sic). Ce travail a permis de mettre des mots sur la situation que j'ai vécue pendant mon enfance (rébellion bilingue) et donc de mieux connaître et comprendre mes élèves. Il m'a également permis de réaliser que les élèves parlant une langue minorisée peuvent être victimes d'insécurité linguistique. Grâce au dispositif mis en place, j'ai pu remarquer que les élèves ont eu un changement d'attitude face aux langues. De plus, j'ai relevé un climat de classe plus serein qu'au début de l'année, ce qui a renforcé la cohésion de groupe et ce qui a permis une connivence avec les élèves. Ces derniers se sentaient plus à l'aise dans la classe et échangeaient sur leur langue avec leurs camarades. (M P2, p. 32)

Cela se manifeste bien dans les résultats obtenus à la suite de l'expérimentation. P2 constate que les élèves ont développé les des compétences interculturelles et conclura en outre que « l'éveil aux langues permet de dépasser les préjugés envers les langues et les cultures stigmatisées ». (M P2, p. 32).

---

<sup>19</sup> Les Comores (comorien), la Turquie (turc), le Maroc et l'Algérie (arabe), la Roumanie (roumain), l'Albanie (albanais). L'Italie sera étudié après la réalisation du mémoire.

## CONCLUSION

Dans cette contribution, nous avons étudié l'influence d'un module « Éducation au plurilinguisme et à l'interculturalité » sur le développement de compétences professionnelles interculturelles chez deux enseignantes. L'analyse des mémoires a permis d'identifier des effets du module sur le dispositif des enseignantes. Tout d'abord, la démarche consistant à s'appuyer sur une approche plurielle des langues afin d'approcher les cultures. Ensuite, les outils utilisés, et en particulier la fleur des langues ainsi que les mots étudiés dans les langues premières des élèves présentés lors de la formation. Enfin, les deux enseignantes ont construit des cadres méthodologiques en croisant les programmes des disciplines (l'anglais et les arts plastiques) avec une approche plurilingue et interculturelle.

On peut déceler dans la conception des dispositifs de P1 et P2 des indices suggérant des compétences professionnelles interculturelles émergentes. Les deux enseignantes perçoivent la culture des élèves comme plurielle. Cela peut s'expliquer par le fait d'avoir introduit d'abord la diversité linguistique de la classe. Procédant ainsi, elles évitent d'homogénéiser la culture de la classe de milieu social défavorisé. En effet, en passant par les langues, toutes deux se détachent d'un regard ethnocentré sur *la* culture de l'élève et posent un regard plus large sur *l'une de ses cultures*. À ce propos, P1 aurait pu demander aux élèves dont la langue est commune de réaliser l'œuvre en groupe. Cela sous-entend, pour elle, qu'un même groupe sociolinguistique peut appartenir à diverses cultures. Quant à P2, elle contribue à consolider la relation individuel-collectif aux niveaux des langues et des cultures. Cela se matérialise par la fleur des langues ainsi que le carnet de voyages qui comportent toutes les langues et les cultures de la classe. La singularité de la langue-culture de l'élève et la pluralité des langues-cultures du groupe sont ainsi représentées.

P1 et P2 ne se limitent pas au pluriculturalisme de l'élève et mettent en avant le multiculturalisme de la classe dans l'objectif de favoriser l'interculturalité entre les élèves. En effet, il ne s'agit pas seulement de valoriser la pluriculture de l'élève, mais lui permettre de s'intéresser aux autres cultures présentes dans la classe en favorisant les échanges. À cet égard, P1 vise, au-delà du dialogue, la rétro alimentation positive qui contribue à l'enrichissement mutuel des élèves. Plus avant, celle-ci songe également à tous/tes les élèves lorsqu'elle avance que ses résultats « pourraient bénéficier ainsi tous/tes les élèves et les former à devenir des citoyens dans une société hétérogène et pluriculturelle ». P2 est sensible à la minoration linguistique et culturelle. Au-delà de la valorisation des langues et des cultures minorées, elle œuvre pour une ouverture à la diversité linguistique et culturelle pour tous/tes les élèves de sa classe.

Les enseignantes de notre étude, plurilingues et pluriculturelles, sont sensibles à l'interculturalité. Cela a sans doute facilité la construction du sens de leurs expériences. L'intérêt, pour une prochaine étude, serait de se pencher sur des cas pour lesquels

l'interculturel « ne va pas de soi » afin de mieux mesurer l'influence d'un module d'éducation au plurilinguisme et à l'interculturalité dans le développement de compétences professionnelles interculturelles.

## RÉFÉRENCES

- Abdallah-Preteceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Auger, N., Azaoui, B., Houée, C., & Miquel, F. (2018). Le projet européen Romtels (Roma translanguaging enquiry learning spaces). *Recherches en didactique des langues et des cultures* 15(3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.3321>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.  
<https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Behra, S., & Macaire, D. (2017). Souvenirs et croyances sur les langues et leur apprentissage chez de futurs enseignants en formation. *Études en didactique des langues. Représentations & stéréotypes*, 28, 114-135.
- Blichlé, L., & Dinvaut, A.-M. (2020). *Mieux vivre en langues. De la maltraitance à la bientraitance linguistiques*. Paris : L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1977). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Seuil.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 1, 65-90.
- Candelier, M. (2012). *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Carette, E., Carton, F., & Vlad, M. (2012). *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Clerc Conan, S. (2018). La biographie langagière en formation d'enseignant-e-s : levier de contre-transfert et de modification des représentations et pratiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 13, 69-112. <https://doi.org/10.3917/cisl.1801.0069>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Cosnefroy, L. (2020). L'impact de l'internationalisation sur les étudiants. In L. Cosnefroy (Ed.), *L'internationalisation de l'enseignement supérieur : Le meilleur des mondes ?* (pp. 127-154). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.  
<https://doi.org/10.3917/dbu.cosne.2020.01.0127>
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques (Édition originale 1997).
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du FLE et S*. Paris : Clé international.
- De Ketele, J., & Hugonnier, B. (2020). Qu'est-ce que l'internationalisation ? Un réseau conceptuel à clarifier. In L. Cosnefroy (Ed.), *L'internationalisation de l'enseignement*

- supérieur: Le meilleur des mondes ?* (pp. 17-32). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/dbu.cosne.2020.01.0017>
- Dervin, F., & Liddicoat, A. J. (2013). Introduction. In F. Dervin, & A. J. Liddicoat (Eds.), *Linguistics for intercultural education* (pp. 1-25). Amsterdam Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Ginzburg, C. (1980). Signes, traces, pistes : Racines d'un paradigme de l'indice. *Le Débat*, 6, 3-44. <https://doi.org/10.3917/deba.006.0003>
- Gouaïch, K. (2018). *Les pratiques langagières d'élèves alloglottes nés en France : Obstacles, appuis et leviers pour la maîtrise de la langue de scolarisation*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Aix-Marseille Université. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02375888>
- Gouaïch, K. (2020). Le Comorien, le Provençal, etc. *Cahiers pédagogiques*, 558, 52-52. <https://doi.org/10.3917/cape.558.0052>
- Gouaïch, K. (2022). (Dé)(re)construire le rapport à la langue familiale de la migration et au français et formation initiale des enseignants en France. *Le Langage et l'Homme*, 56, 165-181.
- Gouaïch, K., & Chnane-Davin, F. (2022). Décrire le(s) plurilinguisme(s) en France. Les pratiques langagières familiales des élèves alloglottes et allophones. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 77, 67-82.
- Guillaumin, C. (2016 [1992]). *Sexe, Race et Pratique du pouvoir. L'idée de nature*. Donnemarie-Dontilly : Éditions iXe.
- Lemoine, V. (2018). L'interculturel en réflexion pour la classe et ailleurs. *Recherches en didactiques*, 25, 77-92. <https://doi.org/10.3917/rdid.025.0077>
- Lucy, M. (2023). *Diversité culturelle : des compétences réflexives pour une formation des enseignants adossée à la recherche*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Aix-Marseille Université.
- Ministère de l'éducation nationale (2013). *Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. Paris : Ministère de l'éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>
- Ministère de l'éducation nationale. (2015a). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Paris : Ministère de l'éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>
- Ministère de l'éducation nationale. (2015b). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3)*. Paris : Ministère de l'éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm>
- Ministère de l'éducation nationale. (2019a). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes. Oser les langues vivantes étrangères à l'école cycles 2-3*. Paris : Ministère de l'éducation nationale. <https://eduscol.education.fr/document/347/download>

- Ministère de l'éducation nationale. (2019b). *Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle. Note de service n° 2019-086*. Paris : Ministère de l'éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm>
- Ministère de l'éducation nationale. (2021). *Programme d'enseignement : modification*. Paris : Ministère de l'éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo25/ME-NE2116550A.htm>
- Ministère de l'éducation nationale. (2023). *Guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle*. Paris : Ministère de l'éducation nationale. <https://eduscol.education.fr/document/50921/download>
- Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (BO n° 10 du 05/03/2020). *Enseignement français à l'étranger. Certificat d'aptitude*. Paris : Ministère de l'éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo10/MENH1933048A.htm>
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil, coll. « Points / Essais ».
- Ollivier, C. (2019). *Enseigner pour aider à apprendre les langues – Approches et concepts en didactique des langues, théorie et mise en œuvre*. Paris : CNET.

# Hors du social, de la culture et du monde, mais pas hors de soi ni de l'entre-soi : comment une relation pédagogique peut ne pas être citoyenne ?

Nicolas Sembel, Aix-Marseille Université

DOI : [10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1408](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1408)

## Résumé

Comment former interculturellement à la citoyenneté ? La convergence internationale dans le domaine de la formation en faveur de l'interculturel, des questions vives (Legardez & Simmonneaux, 2011), des compétences, de la réflexivité (Joly, 2022 ; Lucy, 2023), s'inscrit dans le double panorama, plus large, plus ancien et plus universel, de l'articulation entre citoyenneté (Schnapper, 2000) et inégalités sociales (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Lahire, *et al.*, 2019). Partout, la citoyenneté devient alors perçue d'abord sous l'angle du risque systémique d'ethnocentrisme, moteur des inégalités en éducation, à neutraliser pour que puissent se développer de réelles compétences réflexives universelles à l'interculturel et, plus largement, à l'ensemble des questions vives à travers le monde. Notre exemple empirique est idéal-typique de la posture en développement des futur-es enseignant-es comme intellectuel-les professionnel-les. Leur ethnocentrisme réel ou potentiel *de facto* reste selon nous le principal obstacle à tout interculturelisme. La solution réside dans le modèle universel du rapport distancié à ce soi (Schön, 1994), contre un entre-soi empêchant toute sortie de soi synonyme de réflexivité, principal obstacle à une réelle formation, dont l'origine se trouve dans leur rapport à l'institution scolaire, qui favorise une citoyenneté d'entre soi coupée du social, de la culture et du monde.

**Mots-clés :** citoyenneté, compétences, inégalités, questions vives, réflexivité

## Abstract

How to train interculturally for citizenship? The international convergence in the field of training in favor of interculturality, lively questions (Legardez & Simmonneaux, 2011), skills, reflexivity (Joly, 2022; Lucy, 2023), take place in the double panorama, broader, older and universal, of the articulation between citizenship (Schnapper, 2000) and social inequalities (Bourdieu & Passeron, 1970; Lahire, *et al.*, 2019). Everywhere, citizenship is then perceived from the point of view of the systemic risk of ethnocentrism, the driving force of educational inequalities, which must be neutralized in order to develop real universal reflexive capacities on intercultural issues and, more broadly, on all issues of global relevance. Our empirical



example is ideal-typical of the attitude in the development of future teachers as professional intellectuals, whose de facto ethnocentrism remains, in our opinion, the main obstacle to any interculturalism. The solution lies in the universal model of a distant relationship with this self (Schön, 1994), against an inter-personality that prevents any stepping out of oneself, synonymous with reflexivity, the main obstacle to real training, whose origin lies in their relationship with the educational institution, which favors a citizenship of self cut off from society, culture and the world.

**Keywords:** citizenship, inequalities, lively questions, reflexivity, skills

## **INTRODUCTION : LES SAVOIRS DE L'ENQUÊTE INTERCULTURELLE CONTRE LES INÉGALITÉS ETHNOCENTRÉES**

Les questions socialement vives (QSV) (Chevallard, 1997 ; Legardez & Simmonneaux, 2011) présentent une double caractéristique qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de cet article portant sur la citoyenneté et la laïcité. D'une part elles ont été tardivement identifiées, et sont comme l'expression d'un refoulé ; d'autre part elles sont toujours difficilement reliées aux savoirs, comme si elles étaient à part des autres « matières », en option. Cette double caractéristique a selon nous une origine commune : une sorte de blocage ethnocentriste. Celui-ci a longtemps empêché les chercheur-es, elles/ils-mêmes socialement situé-es, d'objectiver ce que ces questions ont de vif ; et empêché les enseignant-es, socialement situé-es de manière identique aux chercheur-es, dans un même « espace des possibles », de transposer ce que ces questions ont de vif dans des enseignements, pour des apprentissages. Le tout en appui sur des savoirs eux-mêmes trop souvent « moribonds » (Chevallard, 1997).

Cette double caractéristique était intrinsèquement contenue dans les premiers travaux sur la « mère » de toutes les QSV en éducation, les inégalités sociales (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970). Produites par une histoire européenne de la domination sociale de toute organisation scolaire (Durkheim, 1938/2024 ; Sembel, 2024), les conséquences de ces inégalités toujours d'actualité (Mehta & Davies, 2018) sont loin d'avoir été complètement tirées (Sembel, 2023). Le fait que les savoirs scolaires soient d'abord et globalement des savoirs de catégorie favorisée produits par des catégories favorisées et transmis par des membres des catégories favorisées pour des élèves des catégories favorisées, source de toute connivence culturelle (Bourdieu, Passeron, 1964, 1970), peut être pensé comme un *fait social total civilisationnel* (Durkheim & Mauss, 1913/1969 ; Durkheim, 1938/2024 ; Sembel 2024), extrêmement répandu et durable. Ces savoirs sont globalement moribonds, pour les membres des catégories socialement favorisées auxquels elle/ils sont socialement trop familières/ers et qui les instrumentalisent ; tout autant que pour les membres des catégories populaires desquelles elle/ils sont trop distant-es et qui leur restent étrangères/ers. Et les chercheur-es sont pris dans le même espace social des possibles que celui des enseignant-es, dans les mêmes

« schèmes scolaires de perception » ; avec des différences individuelles au sein de cet espace, qui sont dues à leurs habitus, trajectoire, réflexivité, comme par exemple ce qui a éloigné Bourdieu de Passeron (Sembel, 2015).

Ainsi (re)définies, comme objet d'étude et non comme prescription institutionnelle, les QSV en éducation interpellent non seulement le système éducatif, mais également la recherche, par leur dimension interculturelle. En les renommant questions interculturellement vives (QIV), cela permet d'interroger plus directement la dynamique relationnelle et conflictuelle entre la connivence culturelle et la distanciation culturelle. Également, d'installer plus directement la réflexivité qui interroge la position culturelle dominante et la plupart du temps ignorée, non perçue comme un problème d'ethnocentrisme. Elles permettent enfin de relativiser l'universalisme supposé des savoirs scolaires, en les replaçant dans une culture parmi d'autres cultures, en questionnant le processus qui a légitimé la hiérarchie qu'ils dominent. Investissant les « plus petits recoins de la quotidienneté » scolaire, pour reprendre une formule de l'ethnométhodologie (Coulon, 1993), les QIV (comme les QSV) révèlent l'impensé de l'institution, un inconscient d'école (Bourdieu, 2000), c'est-à-dire tous les objets que l'institution scolaire persiste à décrire dans son langage normatif et catégorisant – et refuse d'adosser à la recherche, à l'enquête. Mais les QIV expriment aussi l'impensé de cette recherche, c'est-à-dire tous les refus d'adossement à la recherche de l'institution scolaire, que la recherche persiste paradoxalement à accepter.

Une démarche interculturelle poussée au bout du « dérangement » culturel qu'elle induit remet complètement la recherche dans le sens de l'objectivation de la connivence culturelle du scolaire et de l'entre-soi qui la fonde, la structure et la développe. Toute prise en compte d'une question vive doit intégrer la puissance d'un tel mécanisme social ; faute de quoi, une relation pédagogique dans le cadre d'une formation à cette question vive ne sera pas réellement citoyenne, seulement abstraite et non ancrée. Nous défendrons l'ancrage de la modélisation « vive » contre le modèle « moribond » (point 1), l'exemple de la laïcité comme objet de recherche et de formation (point 2), formation elle-même adossée à la recherche collaborative (point 3). Nous décrivons un cas particulier (point 4), duquel nous dégagerons cinq résultats de portée générale (point 5), avant de conclure.

## **1. MODÉLISATION « VIVE » VERSUS MODÈLE « MORIBOND »**

Ce cadrage épistémologique permet de poser comme préalable l'opération qui consiste à ancrer le travail scientifique réel, auquel doit être adossé le travail de formation. Sinon, toute présentation d'un modèle d'analyse (comme toute présentation d'une définition préalable, ou de tout autre produit fini de l'activité académique) revient à n'être au final qu'un artefact, en ce qu'elle empêche de voir, pour ne pas dire refoule, l'activité réelle qui l'a précédé (Waquet, 2015). Cet artefact est culturel, en ce qu'il s'installe comme produit fini de l'activité académique dans une hiérarchie qui peut être objectivée comme formalisme arbitraire, enjeu

de luttes, dérive moribonde... Alors que le travail de recherche en continu ne devrait donner lieu qu'à des formulations ouvertes, inachevées, provisoires, contextualisées... Car la progression vers la vérité scientifique est un processus, un *work in progress*, qui jamais ne devrait chercher à être figé, fixé dans des manuels, des schémas (au sens de « représentations simplifiées et fonctionnelles »), des protocoles, des dispositifs, ou encore des recettes, autant d'outils utiles, mais trop facilement décontextualisables. D'où l'intérêt de toutes les recherches, approches, enquêtes actuelles sur l'activité et le geste scientifiques, sur l'ordre matériel du savoir (Waquet, 2015), sur le « désencombrement des textes » (Topalov, 2015), sur les pratiques théoriques, lesquelles critiquent ce que nous pourrions appeler le fixisme académique, en lien (qui reste à creuser) avec le formalisme et la forme scolaire (Durkheim, 1938/2024 ; Vincent, 2012). D'où l'intérêt aussi, dans une perspective ergo-socio-didactique (c'est-à-dire d'une activité contextualisée et centrée sur les savoirs), de prendre en compte les empêchements de cette activité. De ce point de vue, tout modèle se construit contre de tels empêchements, s'en extirpe ; et continue à s'en défendre durant son développement, contre les appropriations douteuses, lesquelles forment ce qui s'appelle une *doxa*.

L'ensemble de ces arguments cumulés justifie que, dans le domaine de l'interculturel défini comme rencontre égalitaire des cultures, les empêchements entravant la construction des résultats de la recherche comme l'élaboration des objets de formation soient considérables, du fait des enjeux de lutte autour de cet égalitarisme. Ils s'inscrivent dans toutes les déclinaisons de tous les ethnocentrismes et concernent potentiellement toutes les formations de tous les pays. C'est le sens du titre contre-intuitif que nous avons donné à notre texte : qu'est-ce qui peut empêcher une relation pédagogique d'être citoyenne ? Alors que la question est d'habitude, comme trop souvent en éducation, de forcer le social pour savoir en quoi elle serait malgré tout citoyenne, même si c'est souvent en théorie, sur le papier, virtuellement, comme un artefact, justement faute d'en avoir analysé les empêchements concrets. Nous ne définissons pas la citoyenneté de façon « positive », en faisant discuter les différents modèles existants à l'international, mais plutôt en creux, en lien avec l'invariant social et souvent oublié ou dénaturé de tous les modèles, à savoir son ancrage plus ou moins empêché. D'où notre proposition « méthodologique » en titre, d'une réflexion sur un enchaînement de biais ethnocentristes. Une relation pédagogique ne peut pas être citoyenne si elle reste hors du social, de la culture et du monde, si elle n'amène pas les protagonistes à sortir d'elles/eux-mêmes, si elle reste prise dans un entre-soi imposant sa classe sociale et sa (sous)culture, sans les nommer, au social, à la culture, au monde ; sans sortir de soi, sans distanciation, sans réflexivité. Partir des empêchements permet de ne pas les refouler, ou les minoriser, pour s'étonner de ce qu'un produit fini de la pédagogie, comme une relation ou un modèle, puisse être véritablement citoyen, interculturel. Pour donner un repère paradigmatique, que nous ne discutons pas dans le cadre de cet article, nous pouvons préciser que la référence nord-américaine à la « démocratie forte » et à la citoyenneté active

(Barber, 1997) est celle qui nous semble le plus en phase avec notre objectif d'universalisme, car le plus en lien avec les pratiques et la perspective critique.

Ainsi défini, l'interculturel n'est alors ni un allant-de-soi inscrit dans un programme ou une maquette ; ni une probabilité d'un thème à enseigner qui serait incontournable ; mais bel et bien une (démarche de) conquête contre l'ethnocentrisme impensé.

Le processus épistémologique de modélisation ainsi ancré, les garde-fous ainsi posés, selon une démarche de « métier » qui devrait être incontournable (Bourdieu, *et al.*, 1968/2021), se substituant à l'incontournabilité des thèmes (et *a fortiori* des disciplines), nous pouvons aborder la question du contenu du modèle proposé. La convergence internationale actuelle à laquelle nous assistons dans le domaine de la formation interculturelle nous permet d'inscrire ce processus dans le registre méthodologique des compétences et de la réflexivité (Joly, 2022 ; Lucy, 2023). Notre modèle s'articule autour du double panorama, plus large et plus ancien, alimenté par deux questions vives « fondamentales », transversales et éminemment interculturelles en éducation : la citoyenneté (Duchesne, 1997 ; Schnapper, 1998 ; 2000) et les inégalités sociales (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Lahire, *et al.*, 2019). Ces deux domaines restent eux-mêmes à articuler plus fortement entre eux pour parachever notre proposition de modélisation. Ancrer la citoyenneté dans des inégalités puissantes elles-mêmes actualisées offre un socle assez solide pour mettre à l'épreuve et développer notre modélisation de formation. La citoyenneté, *a contrario* de son objectif (et de son impératif) d'universalité, devient alors perçue sous l'angle du risque systémique d'ethnocentrisme suscité par les inégalités sociales (et culturelles) en éducation. Un tel risque est donc à neutraliser, pour que puissent se développer de réelles compétences sociologiques réflexives à l'interculturel (et, plus largement, à l'ensemble des questions vives). Comment procéder ? Nous proposons de modéliser une formation adossée à la recherche collaborative autour d'un objet de formation lui-même construit dans une perspective de recherche.

## **2. LA LAÏCITÉ COMME OBJET DE RECHERCHE ET DE FORMATION : CADRE, CONTENU, CONTEXTE**

L'exemple empirique principal sur lequel nous allons maintenant nous appuyer, à travers plusieurs exemples d'évaluation de productions écrites issues de formations, est celui de la posture des futur-es enseignant-es face à la laïcité. Leur ethnocentrisme *de facto* reste selon nous le principal obstacle à tout développement de l'interculturalisme, puisque tous/tes les enseignant-es du monde entier font partie des catégories socialement favorisées, du point de vue de leur capital culturel. L'hypothèse est que les traces de cet ethnocentrisme peuvent se retrouver dans n'importe quel « recoin » de leur professionnalité – et, par hypothèse, le recoin de professionnalité de n'importe quelle profession. Leur posture professionnelle est d'abord et plus ou moins inconsciemment l'expression d'un social et d'un monde monoculturels favorisant un entre-soi empêchant toute sortie de soi synonyme de réflexivité, constituant donc le principal obstacle à une réelle formation. Cette domination sociale englobe toute

institution scolaire et ses représentant-es, par-delà les variations nationales, et constitue le principal frein à l'universalisme. Tous les éléments que nous allons maintenant évoquer sont des tentatives de réponses à cette domination, à partir d'un contexte emblématique à l'international (Marseille) et d'un projet à la « hauteur » de ce contexte (Ampiric).

Dans le triple cadre 1) du nouveau Tronc commun de formation des Inspé (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation), 2) d'un projet Ampiric PIA3 (Programme investissement avenir)/EAFC (École académique de la formation continue, Rectorat) sur le Réseau académique « Etoile » (quartiers Nord de Marseille), et 3) d'une sociologie du curriculum (Guyon, Vitale, 2024), nous avons mis en place une formation initiale de futur-es enseignant-es qui a l'ambition d'être adossée à la recherche (Loi 2013, décrets 2014 et 2019, cf. Sembel, 2020). La formation porte sur la laïcité comme question professionnellement vive et objet de recherche collaborative. Elle est basée sur le volontariat, par groupes de 30 futur-es enseignant-es, en modules de 20h, qui peuvent être délocalisés en établissements. Nous l'avons mis en place la première année, au collège Prévert dirigé par R. Coutouly, ex-référent laïcité de l'académie ; et au lycée Veil dirigé par G. Fernandez, associé Adef/Amu. Ces deux établissements font partie du Réseau académique « Étoile », dispositif mis en place par le Recteur B. Beignier. La particularité de ces réseaux est de ne pas être superposés avec les Réseaux d'éducation prioritaire, et donc d'être mixtes. Dans notre cas, le collège accueille un public très défavorisé, celui du lycée est un peu plus mixte, du fait de zones pavillonnaires. Un écrit de 3 pages minimum, et un oral de 5 minutes maximum (« 300 secondes ») évaluent la compétence « Scénariser son propre rapport à la laïcité ». Notre échantillon se répartit sur 6 modules de 30 participant-es, soit N=180 scénarisations. Nous ne l'exploiterons pas dans le cadre de cet article, nous souhaitons seulement mettre en avant la quintessence du modèle à travers un cas particulier bien construit, qui de ce fait n'est plus un cas particulier (Bourdieu, *et al.*, 1968/2021).

Appropriation réflexive d'un espace, ici intellectuel, développée en linguistique, la notion de scénarisation mobilise le continuum tâche-activité-créativité (Fenoglio & Anthony, 2019 ; Mangenot, 2017 ; Nissen, 2011). Comme il est possible de le faire pour toute question vive, notre objectif est de définir la laïcité comme un « fait social », une pratique « par le bas », de « mettre à plat » les expériences. Et ce, sans aucun pré-requis, sans aucun savoir préalable, mais avec une grande diversité de savoirs mobilisés *a posteriori*, par le recueil de traces du vécu des participant-es, quelles que soient leur origine, leur forme, relevant de leurs pratiques, ressentis, expériences, représentations, clichés ou réflexions, de leur réflexivité. Afin de décrire leur activité (Clôt, 1997), leur développement (pré)professionnel, leur rapport à la recherche et à la démarche d'enquête (Baudelot & Robert, 2019 ; Ladage & Chevillard, 2011 ; Thiévenaz, 2019), construisant *in fine* leur rapport au savoir. De ce fait, la compétence peut être « atteinte » voire « dépassée » avant la fin de la formation, et même après la première journée.

Telle est notre concrétisation de l'ancrage de l'apprentissage, des enseignements, de la formation, de la recherche, de la posture, des questions vives, etc. En résumé, notre approche est donc ergo-socio-didactique et croise l'activité, le contexte, le savoir, autour d'objets de recherche co-construits. Et ce, en contexte, précisément dans notre cas, en abordant une question vive dans un contexte scolaire marseillais interculturel d'extrêmes inégalités sociales, de genre, raciales, toutes constructions sociales abordées dans une perspective intersectionnelle, pour recenser des indicateurs, construire des indices et mesurer des variations du développement professionnel.

La scénarisation requise puise donc dans un triple contexte : la trajectoire personnelle des étudiant-es futur-es enseignant-es, le contexte (pré)professionnel des stages et autres formations, le contexte social de l'académie. Notre moteur est celui d'une recherche collaborative concrète qui cherche, par là-même, à faire émerger une définition ancrée d'un concept comme celui de laïcité, qui sinon peut être abordée de manière très abstraite. Le contexte étant aussi celui d'un groupe de formation, pris en compte non pas dans la perspective d'approfondissement de son fonctionnement par l'étude de sa « dynamique de groupe restreint », mais dans celle de socialisation professionnelle par l'identification des représentations collectives (Durkheim, 1898/2010). Plutôt monter en généralité que creuser en particularité, les deux étant toutefois complémentaires. L'objectif est de développer une posture ancrée, solide, ne fuyant pas les questions professionnellement vives, mais au contraire les anticipant en les intégrant résolument dans une réflexivité professionnelle.

### **3. UNE FORMATION ADOSSÉE À LA RECHERCHE COLLABORATIVE**

L'objectif de la formation intègre pleinement le fait, en amont de la formation, de surmonter les limites générées par les discussions de type « café du commerce », ou au moins de s'extirper de ces écueils, car elles menacent toujours les questions vives (et les questions sociales en général), avec des incursions plus ou moins contrôlées dans les domaines de la politique et/ou de la morale. Ceci afin de décrire un véritable développement (pré)professionnel dans une situation de formation adossée à la recherche praxéologique, critique et heuristique (Sembel, 2020), et collaborative (Bednarz, *et al.*, 2015). La caractéristique opérationnelle principale de cette catégorie de recherche participative est la « co-construction de l'objet » (Desgagné, 1997), autour de « zones interprétatives » destinées à « raffiner la pratique » professionnelle, à la « questionner » (Desgagné, 2001 ; Desgagné, *et al.*, 2001). Durant notre formation adossée à la recherche, et dans une perspective d'activité pleinement conjointe, nous avons simultanément développé les deux phases interprétatives repérées par Desgagné et ses collègues (2001), « partagée » (processus de co-construction de l'objet) et « continue » (processus de co-construction du savoir), cette dernière permettant de développer une « auto-formation » que nous qualifierions également de collaborative. Et nous pouvons avancer l'existence d'une troisième zone interprétative, que nous dénommons réflexive, de co-construction de pratiques professionnelles que nous qualifions d'intellectuelles, retrouvant ainsi les travaux sur l'activité intellectuelle (Waquet, 2015). En termes de chronogénèse didacticienne, il nous semble important de faire l'hypothèse de ne

pas poser comme première ou préalable la phase partagée, de ne pas co-construire l'objet avant de co-construire le savoir, et le savoir avant la pratique, une formation à la recherche et ses bases avant une formation par la recherche, puis pour la classe, en espérant un ruissellement vers les pratiques professionnelles, dans les enseignements et dans les apprentissages – mais de nourrir mutuellement les trois tâches, construction de l'objet, mobilisation des savoirs, ancrage dans la pratique. Une conséquence de la scénarisation individuelle partagée avec les pair-es du groupe et avec les formateurs/trices, est de faire émerger en cours de formation des représentations collectives, en mobilisant des méthodes mixtes, au vu de l'échantillon actuel de 180 écrits : ethnographie, réflexivité notamment méthodologique (Bourdieu, in Doise, *et al.*, 1992), pour une visualisation espérée sous forme d'ACM, analyse (factorielle) de correspondances multiples (pour un exemple, voir Cordazzo & Sembel, 2016) de l'espace social de la diversité des scénarisations professionnelles.

Dans une démarche collaborative, évaluée par APC (Approche par compétences, cf. *supra*), il n'y a donc pas particulièrement de phase d'enregistrement et de mesure de représentations initiales (Troian, *et al.*, 2018) supposément plus ou moins erronées, incomplètes, etc., par rapport à une vérité laïque (cependant changeante selon les spécialistes...), mais au contraire un développement par rapport à un point de départ, quel qu'il soit, sans aucun prérequis, les savoirs se mobilisant et s'organisant en cours d'enquête. Il n'y a donc pas de supports préalables, ni de références ou de bases plus ou moins associées à des domaines plus ou moins maîtrisés, philosophie, droit, histoire, faits religieux ; mais au contraire le recensement pendant l'enquête menée individuellement et collectivement, de faits contre-intuitifs et toujours déconstruits, contre toute naturalisation / et recontextualisés, dans le cadre d'une pratique théorique. Nous allons l'illustrer avec le cas particulier d'une future enseignante qui, emblématique, car bien construit, n'est plus un cas particulier et offre des résultats de portée générale.

#### **4. D'UN CAS PARTICULIER DE « SORTIE DE SOI » À CINQ RÉSULTATS GÉNÉRAUX**

Selon cette étudiante en Master 1 de Lettres modernes, qui écrit son évaluation terminale :

La laïcité est un questionnement central à l'école, mais aussi dans la matière que j'enseigne, la littérature. De nombreuses œuvres sont inspirées des textes fondateurs et interrogent immédiatement la laïcité. Le programme porte lui-même cette réflexion, notamment en classe de 6<sup>ème</sup>, 'récit de création' avec un potentiel travail sur les textes fondateurs. Ainsi, l'abord de ce questionnement autour de la laïcité peut se faire en lien avec les cours et dans la perspective d'inviter les élèves à une réflexion autour du travail des textes et de la laïcité...Comment définir cette notion de laïcité ? Peut-être comme la neutralisation des pensées, croyances, idées de chacun-e. Une neutralisation qui inviterait ainsi à une réflexion objective, scientifique, sur les faits historiques ou non... La laïcité cherche non seulement à garantir l'égalité, mais aussi à accompagner les élèves dans la construction de leur statut d'apprenant-e... Ainsi que dans la construction de leur esprit critique, leur capacité à remettre en question les éléments qu'on leur donne pour vérité, à

interroger, chercher des preuves sur les faits qui leur sont donnés, à prendre une certaine distance. La laïcité est une notion complexe, dont la définition n'est pas aisée, mais s'il fallait essayer de la définir en quelques mots ; il s'agirait pour l'enseignant-e d'une posture professionnelle dont l'idée centrale serait la neutralisation. Pour l'élève, la mise en place non seulement d'un espace de travail neutre et égalitaire, mais aussi de la construction de l'esprit critique.

De ce cas particulier de « sortie de soi » peuvent être tirés cinq résultats de portée générale.

#### **4.1. Massification « collaborative » de la laïcité comme fait social**

L'extrait qui vient d'être présenté n'est pas un cas à part, la production d'une étudiante excellente, mais bien la preuve d'une massification possible d'une construction d'une question vive en objet d'étude adossé à la recherche. La scénarisation telle que nous l'avons opérationnalisée permet une validation de l'UE à 90 %, et même à 100 % pour celles et ceux qui l'ont suffisamment suivie pour pouvoir décrire et analyser leur propre rapport à la formation, au plus loin des discours abstraits sur la laïcité, s'obligeant à choisir (car ayant intégré l'obligation de le faire) une vérité parmi d'autres, et les savoirs moribonds (Chevallard, 1997) qui vont avec, puisque les étudiant-es ne se sont rien approprié et n'ont rien développé. Notre formation provoque un enrôlement (au sens ergonomique du terme) massif des jeunes collègues en faveur de la laïcité ainsi définie et opérationnalisée. Cette massification entraîne la dilution de la vérité laïque, mais au profit d'un renforcement du principe inscrit constitutionnellement, donc couvrant toute la population concernée par la Constitution, et instituant la diversité des pratiques, lesquelles « font » Constitution (et Institution) (Lagroye & Offerlé, 2011).

#### **4.2. Substitution d'un rapport scientifique au rapport scolaire au(x) savoir(s)**

La « neutralisation » dont il est question dans l'extrait du début exprime en un mot le processus de passage du scolaire au scientifique. Un rapport au savoir bien spécifique se dégage d'une telle organisation de la formation. L'abandon du rapport préalable et scolaire aux savoirs au profit de la démarche d'enquête ne signifie pas l'abandon des savoirs, mais bien l'abandon de savoirs devenus « moribonds » confrontés à la mise en pratique de la question vive, à une logique de savoirs fondés en pratique. Et la diversité des pratiques, qui remet en question la hiérarchie des savoirs établie sur tel ou tel sujet, et qui ouvre vers une pluralité infiniment plus grande de savoirs mobilisables, ne signifie pas que tout soit possible, et que l'usage peu assuré, voire esthétique, de savoirs non scientificisés soit acceptée. La philosophie a depuis longtemps des admirateurs/trices-utilisateurs/trices qui mobilisent n'importe quand n'importe comment des « savoirs » à qui elles/ils font dire tout et le contraire, et sont bien sûr au premières loges du spectacle offert aujourd'hui par la laïcité, mais c'est surtout le droit qui est la vraie nouvelle mode amenée par le traitement de la laïcité, et le « tous/tes philosophes » s'accompagne dorénavant du « tous/tes juristes », quand bien



même les juristes montrent que sur la laïcité, le droit est sous tension (Calvez, 2022) et exprime sans surprise et d'abord, les contradictions de la « catholaïcité ». C'est aussi pour cette divergence dans le rapport au savoir que nous nous démarquons de la conception de la formation à la laïcité proposée par Lorcerie et Guimond (2020), pourtant proche sur plusieurs points de ce que nous défendons, mais qui selon nous l'affaiblit, car, bien que respectivement sociologue et psychologue, ils délaissent leurs disciplines scientifiques et s'aventurent sur les terrains hasardeux, car non-scientifiques de la philosophie de Paul Ricoeur et d'un rapport enchanté au droit qui les conduit à légitimer une dénomination discutable *en pratique* d'une « approche procédurale » de la laïcité – ce qui est amené à rester comme un symbole de l'époque. Les conséquences scolaires de cette dégradation scientifique du savoir contribuent au désarroi collectif d'une laïcité qui continue d'échapper aux enseignant-es, qui déqualifie leur travail et bloque leur développement professionnel.

### **4.3. Requalification du travail enseignant**

L'extrait cité montre un retour à la dimension intellectuelle du travail enseignant, que sa scolarisation est loin de garantir. Le « raffinement » (au sens de Desgagné) des pratiques professionnelles correspond à une logique de requalification du travail enseignant sur la question de la laïcité ; notre formation permet d'opérer une triple rupture, contre la recherche éclairante et non adossable, contre la recherche non collaborative, et contre les dispositifs existants qui n'opèrent pas la double rupture précédente, inscrite dans la logique inverse de déqualification. Par exemple, les formations dogmatiques sur la vérité laïque, lesquelles cherchent à « expliquer la laïcité », et à évaluer les collègues comme des mauvais-es élèves, combinées à la logique de « hobby de lobby » (quelques représentant-es volontaires de quelques disciplines toujours mobilisé-es du fait du désinvestissement de la grande majorité de leurs collègues, qui s'autocensurent). Cette requalification s'opère par la validation massive et continue de développements professionnels variés, produits par toutes celles et tous ceux qui scénarisent leur rapport à la formation en scénarisant leur rapport à l'objet, c'est-à-dire en analysant comment la formation a permis une co-construction de l'objet, du savoir et des pratiques avec leurs formateurs/trices et avec leurs pair-es. Une extension possible sera de décrire comment cette activité conjointe peut-être étendue aux élèves (Barth, 2013).

### **4.4. Développement professionnel cumulatif**

Les potentialités offertes par la posture exprimée dans l'extrait initial indiquent la possibilité et le dynamisme d'un développement professionnel. Nous intégrons donc trois cumulativités dans notre démarche de recherche collaborative : celle, classique, bien que souvent négligée en sociologie de l'éducation, du savoir scientifique ; celle, corrélée et donc classique également, traditionnellement moins visible, mais particulièrement mise en avant dans cette académie, des terrains de recherche, qui ne tolèrent pas que la théorie ne soit pas à leur hauteur (Sembel, 2023) ; et une troisième cumulativité, celle du développement

professionnel, qui gagne selon nous à voir sa définition renouvelée par ce lien renforcé avec les deux autres cumulativités scientifiques, et qui l'inscrit pleinement dans la recherche collaborative. Le développement professionnel peut être défini de façon descriptive par les traces de l'activité qui ont changé entre le début et la fin d'une formation, d'une série de cours (sans faire insister-y une évaluation diagnostique quantifiée des représentations de départ) ; il a pu être défini comme une activité intellectuelle qui remet le savoir au centre, contre le désengagement et l'adaptation (van Zanten & Grospiron, 2001) ; nous pouvons proposer de le définir comme activité conjointe de recherche collaborative réflexive, lieu de la rencontre entre recherche (objets), formation (savoirs), terrain (contextes), activité.

#### **4.5. Pour une science humaine et sociale**

Les propos contenus dans l'extrait présenté sont ceux d'une future enseignante en Lettres modernes, qui fait toutefois preuve d'une posture inscrite dans une démarche de sciences humaines et sociales. En élargissant quelque peu le propos, notre dernier résultat à ce stade est le suivant : de même qu'il ne peut y avoir de travail sans l'homme (au sens générique, social) pour reprendre le titre de l'ouvrage de Clôt (1995/2008), il ne peut y avoir de recherche, *a fortiori* collaborative, sans l'homme social, pas de protocoles de recherche sans l'homme, ni de procédures ni de dispositifs, pas de laïcité sans l'homme, pas de savoir sans l'homme, par exemple pas de kinésithérapie « *hands off* », sans massage, au prétexte que le facteur humain parasiterait la scientificité des mesures en vue de leur comparabilité, inscrite dans une quantification mathématisée au pire sens du terme, à la fois abstraite, sacralisée, et déshumanisée. Contre la logique des pratiques fondées sur la preuve, nous défendons celle des preuves fondées en pratique (Bryk, 2017), la combinaison de la logique de la preuve et de la logique de la découverte (et non la subordination voire l'exclusion de la seconde par rapport à la première), la prise en compte par des méthodes mixtes du contexte, du social (Lignier, 2021) ; et donc, la laïcité fondée en pratique.

## **DISCUSSION ET CONCLUSION : VERS L'UNIVERSALISATION DE LA MODÉLISATION**

La formation dont est extrait le propos de l'étudiante est labellisée par le projet PIA3 Ampiric et les cinq résultats que nous dégageons nous permettent de défendre une lecture systémique de ce projet. Son objectif opérationnel est de former des enseignant-es référent-es recherche dans chaque école, collège, lycée à l'échéance 2030, selon une dynamique de formation potentiellement duplicable dans toutes les écoles et établissements du monde (quels que soient les contextes nationaux). Le modèle de formation issu de ce projet pensé comme très ambitieux comprend en effet deux dimensions universelles : 1) il doit former n'importe quel enseignant-e de n'importe quels contextes, niveau ou discipline ; selon nous, seule la démarche d'enquête répond à cette ambition d'une même formation pour des enseignant-es d'une même académie socialement très hétérogène, couvrant des quartiers

parmi les plus pauvres (Marseille) ou les plus riches (Aix) d'Europe ; 2) chaque heure de formation doit être adossée à la recherche collaborative et réflexive ; selon nous, seule une conception ancrée de la théorie envisagée comme pratique et du terrain comme lieu et moment cardinal de la recherche collaborative permet de mettre en œuvre cette ambition.

Dans ces conditions, il devient possible d'étendre cette modélisation *a priori* sans limites et d'étudier des dynamiques comparables dans d'autres formations à la laïcité que nous adossons à la recherche, Fonctionnaires stagiaires ou DU Laïcité, Licence 3 ProMEEF « Questions vives », Licence 3 « Management des associations - Loi 1905 » (ALLSH) ; et plus généralement à la démarche d'enquête, avec l'exemple d'une autre UE3 « Démarche d'enquête ». Un déploiement de notre modélisation sur le même thème a également été mis à l'épreuve en formation continue, lors d'accompagnements à l'hybridation autour de l'exemple de la laïcité, ou de demi-journées d'études rectorales ou syndicales.

Quelle conclusion tirer de notre panorama ? Poussons encore, une dernière fois, notre raisonnement. Notre diagnostic peut sembler radical, tant l'ethnocentrisme est répandu, source d'inégalités sociales considérables et durables, dans les systèmes scolaires du monde entier, à propos des QIV. Cet entre-soi structure et délimite un espace des possibles et des impossibles qui surdétermine les variations contextuelles et relativise les réponses que les variations « positives » telles qu'elles apparaissent par exemple dans une lecture au premier degré des classements PISA, pourraient apporter à ce problème. Mais le problème est en revanche bien cerné : pour peu qu'une prise de conscience réflexive s'opère, il deviendrait possible d'en finir avec les fausses pistes de la citoyenneté et de sa pédagogie illusoire, de la laïcité dogmatique et de son autoritarisme excluant, des questions faussement vives et des savoirs réellement moribonds. Paradoxalement, le déclic part de soi, d'un soi social et réflexif, de ce que l'on pense et de ce que l'on est, de ce que l'on sait et surtout de ce que l'on fait de ce que l'on sait. Une révolution collaborative et réflexive est envisageable parce que les enseignant-es, en tant qu'intellectuel-les, ont des choses à dire de ce qu'elles/ils pensent et peuvent être passionné-es à l'idée de partager. Leur ethnocentrisme est un artefact, une construction sociale qui, une fois déconstruits, permettraient de réinventer la citoyenneté, la laïcité et les questions vives. Il suffit juste à la/au formateur/trice de ne se tromper ni de diagnostic ni d'objectif ; et les apprentissages en rapport suivront, se développeront, et ce faisant anticiperont leurs enseignements, et la formation de leurs enseignant-es, par des exemples de démarches d'enquêtes qui, même venant des plus ignorant-es et des plus pauvres, pourraient mettre un terme au « racisme de l'intelligence » (Bourdieu, 1984).

## RÉFÉRENCES

- Barber B. (1997). *Démocratie forte*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Barth B.-M. (2013). *Elève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*. Paris : Retz.
- Baudelot C., & Robert C. (2019). L'enquête, mère de toutes les batailles ! In Fondation Copernic (Ed.). *Manuel indocile de sciences sociales* (pp. 1015-1022). Paris : La Découverte.
- Bednarz, N., Rinaudo, J.-L., & Roditi, É. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 171–184.
- Bourdieu P. (1984). *Le racisme de l'intelligence*. Paris : Minuit.
- Bourdieu P. (2000). L'inconscient d'école. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 135, 3-5.
- Bourdieu P., Chamboredon J.-C., & Passeron J.-C. (1968/2021). *Le métier de sociologue*. Paris : éd. de l'EHESS (réédition de P. Pasquali).
- Bourdieu P., & Passeron J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bourdieu P., & Passeron J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Bryk A. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation et didactique*, 2, 11-29.
- Calvez G. (2022). *La Laïcité*. Paris : La Découverte.
- Chevallard Y. (1997, 3-5 octobre). *Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui*. Défendre et transformer l'école pour tous, Marseille, France.
- Clôt, Y. (1995/2008). *Le travail sans l'homme ?* Paris : La Découverte.
- Cordazzo P., & Sembel N (2016). Un « désordre » dans la catégorisation : le déclassement statutaire atypique de diplômés du supérieur devenus Sans-domicile. *Économie et statistiques*, 488-489, 69-85.
- Coulon A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371–393.
- Desgagné, S. (2001). *La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation*. In M. Anadón (Ed.), *Des nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33–64.
- Doise W., Clémence A., & Lorenzi-Cioldi F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble : PUG (Préface de P. Bourdieu).
- Durkheim, E. (1898/2010). *Représentations individuelles et représentations collectives*. Paris : PUF (Quadrige).

- Durkheim, E. (1938/2024). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF (Quadrige).
- Durkheim E., & Mauss M. (1913/1969). Note sur la notion de civilisation. In M. Mauss, *Œuvres, t. 3* (pp. 451-455). Paris : Minuit.
- Fenoglio P., & Anthony S. (2019). Deux scénarios numériquement outillés visant la créativité : est-ce favoriser des affects positifs et des apprentissages ? *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 22(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.3952>
- Guyon, R., & Vitale, P. (2024). La fabrique des savoirs. *Diversité*, 204. <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=4331>
- Joly, M. (2022). *La sociologie réflexive de Pierre Bourdieu*. Paris : CNRS éditions.
- Ladage C., & Chevallard Y. (2011). Enquêter avec l'internet : études pour une didactique de l'enquête. *Éducation et didactique*, 5(2), 85-116.
- Lagroye J., & Offerlé M. (2011). *Sociologie de l'institution*. Paris : Belin.
- Lahire B., (2019). *Enfances de classes*. Paris : La Découverte.
- Legardez, A., & Simmonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Toulouse : Educagri.
- Lignier, W. (2021). Les neurosciences non sociales ? A propos du traitement de la socialité dans l'étude du cerveau. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 240, 78-93.
- Troian, J., Bonetto, E., Varet, F., Barbier, M., & Lo Monaco, G. (2018). The effect of Social dominance on prejudice towards North-African minorities: Evidence for the role of social representation of Secularism as a legitimizing myth. *International Journal of Intercultural relations*, 65, 96-104. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.05.002>
- Lorcerie, F., & Guimond, S. (2020). Former à la laïcité : pour une approche procédurale. In F. Lorcerie (Ed.), *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action* (pp. 351-368). Rennes : PUR.
- Lucy, M. (2023). *Diversité culturelle : des compétences réflexives pour une formation des enseignants adossée à la recherche*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Aix-Marseille Université.
- Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC. Apprendre et se former en langues avec le numérique*. Paris : Hachette.
- Maurin, E. (2004). *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*. Paris : Le Seuil.
- Mehta, J., & Davies S. (2018). *Education in a New Society. Renewing the Sociology of Education*. Chicago : UCP.
- Nissen, E. (2011). Variation autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, 14. <https://doi.org/10.4000/alsic.2344>
- Schnapper, D. (2000). *La citoyenneté*. Paris : Gallimard.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions logiques.

- Sembel, N. (2015). Bourdieu et le travail enseignant : reconstruction d'un objet peu visible, transversal et intime. In M. Quijoux (Ed.), *Bourdieu et le travail* (pp. 135-157). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sembel, N. (2020). L'adossement réflexif à la recherche comme activité heuristique, praxéologique, critique. *Questions vives*, 33. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4539>
- Sembel, N. (2023). The Ampiric response: identifying the maximum point of cumulativity in the international sociology of education. In De Gruyter, *Learning, strategies and educational policies. What interdisciplinarity, methodologies and international perspectives?* (pp.62-69). <https://sciendo.com/de/chapter/9788366675841/10.2478/9788366675841-fm>
- Sembel, N. (2024). *Une sociologie générale de l'éducation, présentation de E. Durkheim. L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.
- Thiévenaz, J. (2019). *Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey*. Dijon : Raison et passions.
- Topalov, C. (2015). *Histoires d'enquêtes. Londres, Paris, Chicago (1880-1930)*. Paris : Classiques Garnier.
- Van Zanten, A., & Grospiron, M.-F. (2001). Les carrières enseignantes en ZEP. *Ville école intégration*, 124, 224-268.
- Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point: Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13, 109-135.
- Waquet, F. (2015). *L'ordre matériel du savoir. Comment les savants travaillent, XVIe-XXIe siècles*. Paris : CNRS éditions.

# Coproduction de l'offre d'éducation préscolaire communautaire dans la commune d'Adjohoun au Bénin : analyse des dynamiques sociopolitiques

Séro Bagri, *Université d'Abomey-Calavi*

Clarisse Tama Imorou, *Université de Parakou*

Isaac Sambo, *Université de Parakou*

Zacharie Badjagou, *Université de Parakou*

DOI : [10.51186/journals/ed.2024.14-1.e933](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2024.14-1.e933)

## Résumé

Au Bénin, le préscolaire bénéficie de peu d'attention de la part de l'État. Pour corriger partiellement cela, l'UNICEF, en appui à l'État, a implémenté le projet Éducation & Communauté (EDUCOM). L'objet de cet article se focalise sur la coproduction de l'offre d'éducation préscolaire entre l'État et les acteurs/trices locales/aux, et l'exploration des actions de pérennisation des acquis du projet EDUCOM de la commune d'Adjohoun. L'objectif est de capitaliser les expériences de la commune d'Adjohoun dans la production des évidences de la continuité des actions initiées à partir du projet EDUCOM. Il s'est agi d'une étude de cas qui montre comment l'État et les acteurs/trices locales/aux contribuent à la coproduction de l'offre préscolaire. Elle est essentiellement qualitative et fondée sur la recherche documentaire, les entretiens semi-structurés et l'observation avec comme outils une grille de lecture, des guides d'entretien et une grille d'observations. Les données sont analysées suivant le modèle de l'analyse stratégique. Des actions de pérennisation ont été enregistrées. D'autres partenaires locaux et internationaux se sont appuyés sur les dispositifs mis en place dans le cadre du Projet EDUCOM pour intervenir en faveur du préscolaire. Certains Espaces Enfance sont rentrés dans le giron de l'État et de nouveaux espaces ont vu le jour. Les anciennes médiatrices ont été recrutées pour servir dans les mairies. Toutefois, dans certains villages, des difficultés de pérennisation ont été observées.

**Mots-clés :** Bénin, coproduction, éducation, préscolaire, UNICEF

## Abstract

In Benin, preschool receives little attention from the state. In order to partially remedy this situation, UNICEF has implemented the Education & Community (EDUCOM) project with the support of the state. This article focuses on the co-production of preschool education between the state and local actors in the community of Adjohoun, and the dynamics

observed in this co-production. The objective is to capitalize on the experience of the municipality of Adjohoun to provide evidence of the continuity of actions in the co-production of the municipal preschool education offer from the EDUCOM project. This case study shows how the state and local actors contribute to the co-production of preschool services. It is essentially qualitative and based on documentary research, semi-structured interviews, and observation using tools such as a reading grid, interview guides, and an observation grid. The data have been analyzed according to the strategic analysis model. Sustainability actions have been recorded. Other local and international partners have relied on the mechanisms implemented by the EDUCOM project to intervene in favor of preschool. Some childcare centers have returned to the state, and new ones have been created. The former mediators have been recruited to work in the municipality. However, in some villages, problems of sustainability have been observed.

**Keywords:** Benin, co-production, education, preschool, UNICEF

## INTRODUCTION

Les problèmes de l'éducation occupent une place importante dans l'opinion publique béninoise. La massification reste centrale dans les questions éducatives. Mais ce constat participe d'une « rhétorique convenue » (Delès, 2018, p.13) suite au consensus mondial qui oblige les États à respecter le droit à l'éducation des enfants. Il s'agit, entre autres, de la Déclaration mondiale de Jomtien sur l'EPT (1990), des principes d'Abidjan sur les droits des enfants (2020), etc. Il s'agit, entre autres, de la Déclaration mondiale de Jomtien sur l'EPT (1990), des principes d'Abidjan sur les droits des enfants (2020). Ces lois affirment que le préscolaire fait partie intégrante de l'éducation de base, et constitue un niveau d'enseignement à part entière. Une étude sur l'analyse budgétaire sur le préscolaire révèle que, malgré ce contexte favorable, le préscolaire bénéficie de peu d'attention de la part de l'État au Bénin (MEMP/UNICEF Bénin, 2022). En effet, selon cette étude, « les allocations budgétaires en faveur du préscolaire nécessaires pour atteindre les objectifs du Plan Sectoriel de l'Éducation/PSE 2018-2030 n'ont pas été mobilisées. De même, les actions prévues dans ce document n'ont été ni planifiées ni budgétisées pour être mises en œuvre » (MEMP/UNICEF Bénin, 2022, p. 24). En 2021, 98,04 % du budget destiné au préscolaire est consacré aux dépenses courantes (traitements et salaires, biens et services, subventions et transferts), contre 1,96 % de dépenses en capital.

Le contexte institutionnel présente cependant des avancées au Bénin avec le vote de la loi N° 2003-17 du 17/10/03 sur l'Orientation de l'Éducation nationale qui prévoit un système éducatif subdivisé en trois degrés d'enseignement dont le premier degré comprend les enseignements maternel et primaire. L'enseignement maternel accueille les enfants à partir de deux ans et demi au moins, et dure deux ans. Il vise l'éveil et la stimulation des fonctions physiques, psychologiques, mentales, sociales et cognitives de l'enfant afin de le préparer



pour son entrée à l'école primaire et à l'obtention de performances scolaires ultérieures. Cet enseignement maternel, appelé préscolaire en référence aux engagements internationaux, a très tôt profité aux enfants des milieux urbains et favorisés au Bénin. Ainsi, en 1994, le taux brut de préscolarisation (TBPS) était estimé à 2,5 % avec des disparités importantes entre les villes et les campagnes (MEMP, 2021, non publié).

Afin de relever les défis de préscolarisation et pour permettre au gouvernement du Bénin de respecter les engagements internationaux pris en faveur de la préscolarisation, l'adoption d'une série d'initiatives d'Éducation dans le préscolaire. C'est dans ce contexte que le premier Programme Éducation Bénin-UNICEF 1994-1998, fort du besoin ressenti et exprimé par les acteurs/trices et bénéficiaires, va initier une expérience à base communautaire à travers le projet Éducation & Communauté (EDUCOM). Ce projet bénéficie du soutien financier et technique de l'UNICEF, et a initié les « Espaces Enfance » qui sont des établissements préscolaires mis en place en milieu rural pour accueillir de jeunes enfants de deux ans et demi à cinq ans dont l'encadrement est assuré par un animateur/trice recrutée-e, rémunéré-e par la communauté et formé-e sur le tas par l'administration scolaire locale.

Dès lors, les initiatives publiques et privées, notamment à caractère communautaire, sont prises en faveur de l'éducation préscolaire. Cette conjonction des efforts est une recommandation depuis peu de la African Union (2016) et du groupe sectoriel pour l'éducation et le développement du préscolaire (Groupe CESA ECED, 2016, p. 6). Cette recommandation fait suite à la reconnaissance de la capacité limitée de nombreux systèmes publics africains à offrir des services d'éducation préscolaire de qualité, d'où il est important pour ces États de reconnaître le rôle des services non étatiques qui peuvent être fournis par des prestataires privés, les organisations de la société civile, les organisations confessionnelles, les groupes communautaires, les auto-organiseurs/trices et autres dans l'offre du préscolaire. Ce contexte global constitue le fondement de la coproduction de l'éducation préscolaire au niveau communautaire.

Dans un tel contexte, la question de l'offre éducative dans le préscolaire reste entière et incorpore des dynamiques intéressantes à observer. C'est pourquoi ce travail se focalise sur les dynamiques observées dans la coproduction de l'offre d'éducation préscolaire par l'État et les acteurs/trices locales/aux et l'exploration des actions de pérennisation des acquis du projet EDUCOM de la commune d'Adjohoun. À terme, il vise la capitalisation des expériences d'Adjohoun dans la coproduction de l'offre d'éducation préscolaire communautaire à partir du projet EDUCOM.

Il s'agit dans cet article de montrer :

- Comment la coproduction État et acteurs/trices locales/aux autour du préscolaire est formalisée à Adjohoun, et notamment quels rôles sont joués par chaque catégorie d'acteurs/trices ;
- Quelles sont les dynamiques observées eu égard au contexte de décentralisation, les interactions et leur impact dans la mise en œuvre du processus de coproduction ;
- Quels sont les résultats obtenus, les analyses et notre positionnement dans le cadre du projet EDUCOM.

## **1. CADRE CONCEPTUEL**

Cet article trouve son ancrage autour de trois concepts interdépendants que sont : la coproduction, la décentralisation et la pérennisation des acquis des projets après la fin du financement extérieur.

### **1.1. La coproduction**

Nous nous référons dans cet article à la définition de la coproduction faite par Emery et Niklaus (2015) qui positionnent la coproduction comme la réalisation conjointe. En clair, il s'agit d'un partage des responsabilités - entre producteur/trices et consommateurs/trices - d'une prestation pouvant prendre la forme d'un bien ou d'un service. La/le producteur/trice est incarné-e par l'entité de l'administration publique et ses agent-es impliqué-es directement dans la production ; quant à la/au « consommateur/trice », il s'agit de la personne (ou des personnes) directement bénéficiaire du service. On comprend alors que la coproduction est perçue comme la mise en œuvre des politiques publiques à la base (Vaillancourt, 2016). La raison principale de l'implication des communautés dans l'offre de service public préscolaire pour le cas du Bénin est un impératif pour suppléer à l'insuffisance des ressources financières de l'État pour offrir ce service éducatif jugé comme le « fondement de l'éducation tout au long de la vie » (Conseil Supérieur de L'Education du Québec [CSEQ], 2012).

Les auteurs Suyeon Jo & Tina Nabatchi (2018) identifient quant à eux trois niveaux d'avantage de la coproduction : individuel, groupe et de la communauté. L'analyse révèle à chacun des trois niveaux, un processus de responsabilisation qui conduit à des changements notables. Par exemple, au plan individuel, il est noté le développement d'un sens de contrôle pour l'action publique, un esprit critique et un comportement participatif. Et l'avantage pour le groupe est défini par une contribution efficace pour la mobilisation des ressources, la mise en réseau avec d'autres organisations et une influence des politiques publiques. Enfin, l'avantage de la coproduction pour la communauté se retrouve dans le développement de coalition d'organisations, l'émergence de leadership et de compétences pluralistes, ainsi qu'un engagement collectif à participer au développement. Le potentiel de changement qu'offre la coproduction est conceptualisé par les travaux de Mitlin & Bartlett (2018) pour qui

les avantages de la coproduction sont multiples. Elle permet (1) l'amélioration des relations et dans la capacité de gérer et d'approfondir ces relations ; (2) aux organismes communautaires de développer de nouvelles relations, d'améliorer les relations existantes et de légitimer leur propre rôle à un ensemble plus large de parties prenantes ; (3) d'être considérée comme un processus d'amélioration matérielle et un processus au sein duquel les connaissances, les capacités et les relations sont construites ; (4) d'être considérée comme un processus par lequel les agendas des mouvements sociaux sont avancés – et parfois les moyens par lesquels ces mouvements sociaux prennent forme, se constituent et acquièrent la puissance d'action. Dans la pratique du projet EDUCOM, comment la coproduction est formalisée ?

### **1.2. Décentralisation, un creuset d'expression de la coproduction**

La Conférence nationale des « forces vives de la Nation » de 1990 a opté pour une organisation administrative décentralisée de l'État au Bénin qui s'est concrétisé en décembre 2002 par l'élection et l'installation des premiers conseils communaux. Les récents travaux de Lebrun-Petel (2019) nous ont servi de source d'inspiration pour définir la décentralisation, le cadre juridique et les contraintes qui accompagnent sa mise en œuvre. En effet, la décentralisation est l'un des principaux outils d'implantation de politiques publiques à la base à partir d'un contrat social qui augmente la coopération entre les communautés rurales et le gouvernement central, ce qui se traduit par un transfert de « responsabilités, de ressources et/ou d'autorité d'un palier de gouvernement élevé vers un palier plus bas » dans l'idée d'accroître la flexibilité et l'efficacité des politiques publiques (Lebrun-Petel, 2019, p. 13). La décentralisation est donc directement liée à la quête d'équité sociale et territoriale menée par l'État.

En nous référant au sens des concepts de coproduction et de décentralisation, on s'aperçoit d'une ressemblance frappante : la décentralisation est un outil d'implantation de politiques publiques à la base alors que la coproduction est perçue comme la mise en œuvre des politiques publiques à la base. On peut en conclure qu'une décentralisation bien menée est un creuset de la coproduction.

### **1.3. La pérennisation des acquis des projets de développement**

La faible pérennité des projets de développement en Afrique est une question récurrente (Mallé Samb, *et al.*, 2013). Avant de définir le concept choisi pour cet article, il s'avère important d'évoquer une confusion qui existe autour des concepts « appropriation » et « pérennisation ». Pour les Institutions de Bretton Woods, on parle d'appropriation lorsque « les pays partenaires s'engagent à s'investir du premier rôle dans l'élaboration et la mise en œuvre de leurs stratégies de développement » (Raffinot, 2009, p. 4). L'appropriation est ainsi l'objectif final de tout projet de développement. Elle est l'aboutissement de la participation communautaire. L'appropriation est atteinte lorsque les activités de gestion du projet passent non seulement sous la responsabilité des communautés bénéficiaires, mais sont réalisées par

elles. Le contenu du concept ainsi défini n'est donc pas à confondre avec pérennisation, car on ne peut s'approprier que ce qui n'est pas à soi. Pour lever les équivoques, les Institutions de Bretton Woods rectifient en évoquant le concept de « *commitment* » qui signifie l'adhésion des élites aux projets et leur engagement dans la mise en œuvre.

Dans cet article, il sera question de la pérennisation des projets de développement telle que définie dans les travaux de Agbédam (2021) :

La pérennisation est une mesure dans laquelle les méthodes, les techniques, les organisations, les mécanismes qui ont conduit aux effets positifs d'une activité menée par un acteur qui peut être un gouvernemental ou non et sont appropriés par les bénéficiaires de manière à assurer la reproductibilité des résultats après l'arrêt des intervenants. (p. 11)

Cette question de continuité des actions initiées dans le cadre des projets de développement par les bénéficiaires intéresse les bailleurs internationaux et les décideur-es surtout que ces projets sont souvent largement financés de l'extérieur. Pour certain-es chercheur-es et praticien-nes des projets de développement, la continuité des actions des projets doit être assimilée et maintenue après le retrait du financement extérieur sans coût politique, social, économique et culturel excessif (Ouédraogo, 1992). C'est en nous inscrivant dans ce même sillage que nous avons fait l'option à travers ce travail d'analyser les logiques locales, les réactions sociales, les interactions et les rapports de forces qui ont favorisé la continuité des acquis du projet EDUCOM plus de 10 ans après l'arrêt du financement.

## 2. PROBLÉMATIQUE

Les auteurs Bélanger & Rocher (1975) ont posé un postulat qui sert de base à notre réflexion :

De par sa nature même, elle [c'est-à-dire l'éducation] est interaction entre une pluralité d'acteurs dont les uns jouent le rôle d'agents éducateurs et les autres d'éduqués ; cette interaction est essentiellement motivée par la transmission d'un univers de symboles, d'images, de valeurs et de règles de conduite ; elle suppose des formes diverses et multiples de communication et parfois de communion entre les acteurs concernés. (p. 20)

Bien au-delà de cette relation dichotomique, il y a à souligner que l'éducation est un fait de société, et l'école en tant que lieu où se déroulent l'instruction, et l'éducation s'insère dans la société. L'éducation est une coproduction entre l'école et l'écosystème communautaire dans lequel il se développe. Il y a donc une dynamique sociopolitique à l'œuvre pour provoquer un changement social.

Il faut cependant ajouter encore un autre trait essentiel à l'éducation, car elle est pensée et structurée pour contribuer à la transformation sociale de la communauté, et plus globalement de la société. C'est pourquoi elle rentre dans le cadre général d'une action sociale multi-acteurs/trices. Et en tant que tel, dans la logique de stratégies des acteurs/trices, on peut toujours déceler l'existence d'un certain ordre qui résulte du fait que les acteurs/trices jouent

différents rôles, obéissent à différentes logiques, ont divers intérêts dans la coproduction de l'éducation. Cette perspective théorique d'analyse nous conduit dans un modèle systémique de l'action éducative inspiré des travaux de Crozier et Friedberg (1977). Qui dit jeu d'acteurs/trices, dit instrumentalisation, pouvoir, autour des intérêts particuliers au détriment des intérêts collectifs. C'est le cas d'un leader politique de la commune d'Adjohoun qui a l'ambition personnelle de se faire réélire et qui s'est servi du projet EDUCOM en construisant systématiquement des infrastructures dans les écoles bénéficiaires dudit projet, même au mépris des réels besoins des écoles non EDUCOM. La conséquence a été une sanction dans les urnes. Avec cet échec électoral, l'élu local du secteur privé s'est replié dans ses activités professionnelles, et a initié des activités génératrices de revenus pour survivre et se préparer pour les prochaines joutes électorales qu'il a gagnées. Pour cela, il s'est à nouveau servi du niveau local pour gravir les échelons et devenir député à l'Assemblée nationale du Bénin. Cette logique a été dénoncée par Khaldi (2010).

Le Bénin, en conformité avec article 26 alinéa 1 la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948, a fait du secteur de l'éducation une priorité nationale : « Toute personne a droit à l'éducation ; l'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental ». L'importance que le pays accorde à l'éducation s'exprime à travers l'article 13 de la loi n° 90-032 du 11 décembre 1990 portant Constitution de la République du Bénin telle que modifiée par la loi N° 2019-40 du 07 novembre 2019 portant révision de la loi n° 90-32 du 11 décembre 1990 portant Constitution de la République du Bénin. Effet, l'article stipule que « l'État pourvoit à l'éducation de la jeunesse par des écoles publiques. L'enseignement primaire est obligatoire, ce qui n'est pas le cas pour le préscolaire. L'État assure progressivement la gratuité de l'enseignement public ». Pourtant Moumouni et ses collègues (2017) ont fait le constat d'une marchandisation de l'éducation au Bénin caractérisée par des pratiques capitalistes et clientélistes qui d'un côté, fragilise le pouvoir d'achat des parents d'élèves à cause des coûts, et d'un autre côté, remet en débat le caractère social de l'éducation. Dans cette perspective, nous nous demandons quelle est la situation des zones rurales.

Depuis son accession à l'indépendance, le Bénin fait face à une forte demande en matière d'éducation variant selon que l'on soit dans une zone rurale ou un milieu urbain ou encore selon les conditions de vie des ménages, en fonction des perceptions et intérêts que les populations accordent à l'éducation, etc. (UNESCO & MEMP, 2011). Pour répondre efficacement à la demande et vu les engagements internationaux auxquels le Bénin a souscrit, les contraintes financières, infrastructurelles de l'État à faire face à une demande toujours croissante des milieux ruraux et défavorisés, l'implication des communautés à l'offre de service préscolaire est devenue une alternative de développement. Pour cela, la loi n° 90-032 du 11 décembre 1990 portant Constitution de la République du Bénin telle que modifiée par la loi n° 2019-40 du 7 novembre 2019 portant révision de la loi n° 90-32 du 11 décembre 1990 portant Constitution de la République du Bénin dispose en son article 12 : « L'État et les collectivités locales garantissent l'éducation des enfants et créent les conditions

favorables à cette fin ». Dans cette dynamique, les collectivités locales s'occupent de la construction, de l'équipement et des réparations des établissements publics de l'enseignement maternel et primaire. L'article 97 de la loi 97-2009 du 15 janvier 1999 portant organisation des communes en République du Bénin stipule que « la commune a la charge de la construction, de l'équipement et des réparations des établissements publics de l'enseignement primaire et maternel. Elle assure en outre l'entretien de ces établissements. À cet effet, l'État lui transfère les ressources nécessaires ». La loi n° 2021-14 du 20 décembre 2021 portant code de l'administration territoriale en République du Bénin, révisant la loi 97-2009 du 15 janvier 1999 portant organisation des communes n'a rien changé aux dispositions antérieures dans le secteur éducation.

L'effectivité du transfert des ressources aux communes pour la cause de la coproduction de l'offre éducative a véritablement commencé en 2006 avec la création de la Direction de Décentralisation de l'Éducation et de la Coopération au Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire. Cependant, l'on remarque que les compétences transférées par les textes de loi se focalisent essentiellement sur les infrastructures. La gestion des ressources humaines, l'alimentation scolaire, le sport et la santé scolaire, par exemple, ne sont pas pris en compte. Il est aussi constaté que certains élus locaux accordent peu d'importances aux projets d'éducation :

Dans de nombreuses communes, des élus locaux sont de véritables champions de la cause de l'éducation, mais le constat global est que ce mouvement est loin d'être général. Les administrations communales représentent dans la majorité des cas un des éléments ralentisseurs de l'offre d'éducation. (David-Gnahoui, 2020, p. 164)

À cela s'ajoute le manque de volonté politique au sommet de l'État d'allouer les ressources aux communes comme prévu par la législation.

Pour garantir l'accès à l'éducation préscolaire et primaire à tous les enfants et particulièrement aux filles, des stratégies variées ont été adoptées par les acteurs/trices du système éducatif béninois. Il s'agit, par exemple, du renforcement du plaidoyer et de la sensibilisation, des activités de type recherche-action, des actions de proximité avec l'implication des ONG, les associations de développement, les groupements de femmes et leaders locaux notamment avec l'introduction d'un quota de femmes lors du recrutement de contractuels, du recrutement d'animatrices dans les localités à faible taux de scolarisation et de l'application des dispositions légales visant à décourager le harcèlement sexuel (Agence danoise pour le développement international [DANIDA] & Agence Française pour le Développement [AFD], 2012 ; Gomez, 2014). L'intervention de l'UNICEF à travers le projet EDUCOM (Éducation & Communauté) s'inscrit dans cette optique. Mis en œuvre sur quatre cycles de 1994 à 2013, le projet était caractérisé par la création des Espaces Enfance ou Centres Préscolaires Communautaires en milieu rural. L'objectif était de favoriser l'action communautaire autour de la préscolarisation à travers une participation des individus, des

organisations de base et des communautés locales aux décisions et aux interventions de l'UNICEF.

Il convient de chercher à comprendre comment le projet EDUCOM a influencé la coproduction de l'offre d'éducation préscolaire communautaire à Adjohoun ? En d'autres termes, comment les bénéficiaires se sont approprié le projet ? Quelles actions ont-ils menées pour la pérennisation de ces acquis ? Quel est l'état de lieux des Espaces Enfance dix ans après l'arrêt du financement de l'UNICEF ? Telles sont les questions auxquelles la présente contribution entend apporter des éléments de réponse.

L'objectif général de l'étude est de capitaliser les expériences d'Adjohoun dans la coproduction de l'offre d'éducation préscolaire communautaire à partir du projet EDUCOM. De manière spécifique, l'étude vise à :

- Analyser les dynamiques sociopolitiques autour des innovations du projet EDUCOM ;
- Explorer les actions de pérennisation des acquis du projet EDUCOM à Adjohoun ;
- Faire l'état des lieux des centres préscolaires communautaires dix ans après l'arrêt du financement de l'UNICEF.

Trois hypothèses en lien avec les objectifs spécifiques ont été formulées :

- L'adoption des innovations du projet (système filles pour filles, dotation en fournitures scolaires, Espaces Enfance, fiches de suivi scolaire, appuis aux groupements de femmes, cantines auto-gérées etc...), est en relation avec la position sociale des différent-es acteurs/trices ;
- Les actions de pérennisation des acquis du projet EDUCOM servent de fondements pour la coproduction de l'offre d'éducation préscolaire communautaire ;
- Les centres préscolaires communautaires ont servi les enjeux sociopolitiques locaux.

### **3. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE ET MODÈLE D'ANALYSE**

L'approche qualitative, les techniques et les outils correspondants ont été sollicités au cours de cette étude. Il s'agit d'une approche socioanthropologique classique basée sur l'enquête de terrain. Elle est faite d'observations de situations concrètes de la vie quotidienne, de conversations, causeries et échanges dans des situations d'interaction prolongée avec les catégories d'acteurs/trices dont nous tentons de cerner le sens qu'ils donnent à leurs pratiques et attitudes. Elle est d'autant plus appropriée qu'elle a permis de faire des observations et des entretiens sur la question des dynamiques autour de la participation communautaire à la gestion du préscolaire, des actions du projet EDUCOM, du jeu des acteurs/trices et des actions de pérennisation du projet commencées à Adjohoun depuis 2008. Ces observations et entretiens, qui ont commencé depuis la mise en œuvre du projet à ce jour, témoignent assez bien de cette interaction prolongée. L'objectif visé dans notre travail au regard du cadre conceptuel qui a précédé nous a conduits à faire l'option de la réalisation d'étude de cas à partir des données essentiellement qualitatives.

Ainsi, les chiffres utilisés sont issus des données secondaires. L'étude de cas comme méthode de recherche est l'analyse intensive d'une unité (personne ou communauté), mettant l'accent sur les facteurs de développement en relation avec l'environnement (Gagnon, 2012). Elle se définit comme l'examen approfondi, souvent mené au fil du temps, d'un cas tel qu'une politique, un programme, un site d'intervention, un processus de mise en œuvre ou un participant à une action de développement (Goodrick, 2014). Elle fournit une connaissance approfondie sur l'interaction entre les participant-es, leurs comportements et leurs sentiments. C'est ainsi qu'une série d'entretiens formels, informels et d'observations sur l'état de l'éducation préscolaire et des dynamiques communautaires ont été réalisés à Adjohoun. Ceux-ci ont permis d'étudier de manière scientifique la question de la pérennisation des acquis comme un phénomène singulier ou complexe dans son contexte réel qui est celui de la décentralisation à Adjohoun, de collecter des données variées et de les faire converger après analyse pour mettre en valeur les enseignements du ou des cas en répondant aux questions du type « pourquoi ? » et « comment ? ».

C'est un moyen pour mieux comprendre les comportements des sujets étudiés (Barlatier, 2018). Dans le cadre de cette étude, elle nous a permis, à partir de l'analyse des phénomènes comme un tout intact et intégré, de comprendre dans quelle mesure le projet EDUCOM a servi de terreau pour la coproduction de l'offre d'éducation préscolaire communautaire à Adjohoun. Le choix de la commune d'Adjohoun n'est pas anodin. En effet, Adjohoun a été considérée meilleure commune en matière de la création et de gestion des centres préscolaires communautaires en milieu rural. Fort de cela, s'il y a une commune cible pour une étude de capitalisation, elle est mieux indiquée.

### **3.1. Les techniques et outils de recherche**

La recherche documentaire qui a posé les jalons de cet article a porté sur les productions scientifiques d'auteur-es ayant écrit sur le préscolaire, la décentralisation, la coproduction et l'approche après projet dont le concept clé est la pérennisation des acquis des interventions. Cette recherche documentaire s'est réalisée dans plusieurs bibliothèques, centres et laboratoires de recherche ainsi que sur internet. La littérature grise a été aussi mobilisée. Une grille et des fiches de lecture ont aidé à la mobilisation de ces données issues de la recherche documentaire.

Des entretiens ont permis la constitution de notre corpus des données. Ces entretiens sont réalisés à travers une série de rencontres, d'écoutes, d'échanges formels et informels, de participation à des réunions communautaires avec différent-es acteurs/trices, notamment les élus locaux, les partenaires techniques et financiers, les anciennes médiatrices, les anciens maires en exercice pendant la période de l'exécution du projet, les organisations communautaires, les leaders religieux, les chefs traditionnels, les chefs de la région pédagogique, le Directeur de l'Enseignement Primaire (DEP) et la Directrice de l'Enseignement Maternel (DEM) du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire



(MEMP). Ces séances d'entretiens se sont déroulées en français et en langue locale Gun avec les communautés. Nous avons eu recours à une traduction instantanée pour entendre les propositions, les informations importantes à noter et aussi pour répondre aux interpellations et aux sollicitations diverses. Cette phase avait pour but d'abord de prendre en compte les réalités culturelles des communautés et ensuite leur implication ou engagement dans l'implémentation, la vie et le fonctionnement des écoles préscolaires aux côtés des organismes porteurs du projet et de l'administration locale. Surtout dans l'optique de saisir les dynamiques politiques, l'observation a été importante au sens où elle a permis d'écouter les silences des communautés, de percevoir et d'apprécier les comportements des leaders au regard des engagements pris. Des observations ont aussi été faites sur la base de guides d'observation. Ces observations ont permis de constater par nous-mêmes la situation des « Espace Enfance », l'état de certains acquis en termes d'infrastructures, la réalisation d'autres projets qui se sont inspirés d'EDUCOM, etc.

### **3.2. Échantillonnage et analyse des données**

La technique d'échantillonnage est raisonnée (des interlocuteurs/trices choisi-es en fonction de leur catégorie). Elle a été combinée avec la technique de boule de neige qui a consisté à ajouter de nouveaux/elles interlocuteurs/trices au fil de l'enquête, toutes les fois qu'un-e interlocuteur/trice mentionnait un autre dont le rôle n'est pas négligeable dans le processus de mise en œuvre du projet ou de pérennisation des acquis. Cette technique nous a facilité la tâche dans le repérage d'acteurs/trices ayant pris part au processus malgré la fin de l'intervention du projet. Au total 25 acteurs/trices ont été interviewé-es. La méthode d'analyse du contenu a permis de traiter et d'analyser les données collectées.

### **3.3. Modèle d'analyse**

Notre modèle d'analyse s'inscrit dans une lecture interactionniste et compréhensive du social à partir du modèle d'analyse stratégique développé par (Crozier & Friedberg, 1977) d'une part et de l'individualisme méthodologique de (Boudon, 2002) d'autre part. Le premier modèle nous permet d'analyser les jeux d'acteurs/trices dans le cadre de la production de l'éducation préscolaire. Le second modèle nous fournit des éléments permettant d'entrer dans l'univers psychosocial des acteurs/trices et à les considérer comme ayant des raisons de participer ou non à la production de l'éducation. Les actions individuelles et collectives sont porteuses de signification qu'il faut déceler en intégrant leur rationalité dans le champ d'analyse ainsi que les conséquences et les coûts desdites actions. Ces deux modèles théoriques nous offrent les postulats de portée générale, nécessaires pour décrire, analyser et comprendre la coproduction de l'éducation maternelle dans un contexte de décentralisation avec l'élan communautaire à Adjohoun.

## **4. ANALYSE ET DISCUSSIONS DES RÉSULTATS**

Les changements induits par la mise en œuvre du projet EDUCOM à Adjohoun sont entre autres l'amélioration des indicateurs du préscolaire, l'émergence d'une élite féminine au

niveau local perçue comme modèle de réussite par l'école dans ce milieu rural où la scolarisation des filles est très faible, une réduction des disparités de genre avec la stratégie d'activités génératrices de revenus au profit des femmes qui gagnent du temps et des ressources en inscrivant leurs progénitures au préscolaire. Quant aux communautés, elles ont eu l'occasion de contribuer aux côtés de l'État et de ses structures décentralisées à l'offre de service préscolaire. La mise en œuvre du projet n'a pas manqué aussi de provoquer une effervescence politique, le développement de talent, de plaidoyer, de la concurrence interne entre acteurs/trices et des conflits divers qui ont servi de terreau pour la continuité des actions du projet même après l'arrêt du financement. Les lignes qui suivent en donnent quelques descriptions.

#### **4.1. Présentation des résultats obtenus**

Le projet EDUCOM a été implémenté dans le souci d'améliorer l'offre d'éducation au Bénin à travers la promotion de l'enseignement préscolaire. L'initiative est porteuse d'un ensemble d'innovations visant à réduire les disparités de genre en milieu rural et à garantir la participation de la communauté dans la gestion de l'école dans les milieux ruraux où se posent les problèmes de faibles taux d'accès et d'achèvement de scolarisation. À cet effet, le projet escomptait assurer la prise en charge d'au moins 50 % des enfants de moins de six ans dans les villages du projet et de promouvoir le développement des activités génératrices de revenus pour 50 femmes par village.

Tous/tes les enquêté-es ont par exemple témoigné qu'il leur a permis de prendre conscience de l'importance de l'éducation préscolaire et du maintien de tous/tes les enfants, filles comme garçon, à l'école. Par ailleurs, les Espaces Enfance se sont progressivement transformés en école maternelle à la charge de l'État. Cela a occasionné, au niveau local, une explosion des effectifs scolaires. Cependant, cette explosion présente des conséquences négatives sur la qualité de l'enseignement. Le ratio enseignant-élève s'éloigne de plus en plus des normes. Aussi accroît-elle la demande d'infrastructures scolaires.

Il est également important de souligner l'intégration de la fonction de médiatrice dans les politiques nationales comme un élément indispensable pour la promotion de la scolarisation des filles, surtout dans les milieux ruraux réticents à la scolarisation. Aujourd'hui, toutes les médiatrices se sont insérées dans l'emploi comme l'illustre les propos d'une ancienne médiatrice enquêtée : « Presque toutes les médiatrices sont recrutées à la mairie à part celles qui sont admises à des concours » (Ahissou, 09/08/2021).

Le cadre institutionnel du projet EDUCOM a créé des structures propres pour la prise de décision dans le secteur de l'éducation tant au niveau national qu'au niveau local. L'ensemble des acteurs/trices impliqué-es dans le projet EDUCOM se regroupait en cinq grandes catégories défendant théoriquement des intérêts communs. La coordination du projet au

niveau central était assurée par la Direction de l'Enseignement Primaire du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire. Le Directeur de l'institution était en même temps le Directeur exécutif national du projet. Il est appuyé par un point focal opérationnel. Cependant, il est constaté l'implication d'une multitude de directions techniques de l'État dans la mise en œuvre du projet faisant du cadre institutionnel une arène dans laquelle les intérêts et les objectifs des acteurs/trices ne convergent pas toujours sauf s'il s'agit de s'organiser pour tirer le maximum de ressources extrasalariales du projet.

Au niveau communal, le Comité Communal de l'Éducation (CCE) était l'organe de pilotage du programme. Il était composé des responsables des structures déconcentrées et du Maire assisté de son secrétaire général. Le CCE était accompagné par les médiatrices dans la planification et le suivi de la mise en œuvre des activités de promotion de scolarisation, notamment des filles. Les médiatrices sont des femmes de niveau Licence ou Maîtrise utilisées comme interface entre l'école et la communauté. Elles sont considérées comme des « modèles de réussite sociale » par l'éducation pour des communautés qui ignorent les possibilités qu'offre la scolarisation dans l'amélioration du statut et de la perception sociale sur les groupes défavorisés comme les filles. Elles constituaient « l'instrument clé » d'EDUCOM. Leur utilisation dans le système scolaire est une approche novatrice de développement communautaire grâce au projet EDUCOM pour améliorer le taux de fréquentation de la scolarisation dans les zones à faible taux de scolarisation. Elles ont été successivement agent-es de projet, Groupe d'Intérêt Économique puis ONG sous l'appellation de « Femmes Actrices de Développement Communautaire » (Bagri , 2010).

Au niveau du village, la coordination de l'ensemble des activités du projet était assurée par le Comité Local d'Éducation, une association créée pour lutter contre le trafic des enfants, les mariages forcés et accompagner les groupements féminins pour que tous les enfants soient envoyés à l'école dans les contrées les plus reculées. Les groupements dont il est ici question sont créés dans le cadre du projet EDUCOM. Ils étaient composés chacun de 20 femmes en moyenne dans les villages d'intervention. Ils bénéficiaient de l'octroi de crédits collectifs avec intérêt de 3 % dont 2 % ristournés et de dons d'ustensiles de cuisine pour soutenir le fonctionnement des cantines autogérées. Leur rôle, selon la logique du projet, est de mobiliser les populations en faveur de la scolarisation. Le CLE représentait EDUCOM dans le village.

La participation communautaire se fait à travers la prise en charge du salaire de l'animatrice de l'Espace Enfance, la participation en vivres et en protéine puis la construction en matériaux précaires de l'Espace Enfance sur des parcelles gracieusement offertes. Les frais d'écolage (malgré la gratuité) sont pris en charge par les parents d'élèves et les groupements féminins.

Le projet EDUCOM a offert de nombreux avantages aux personnes impliquées dans sa mise en œuvre. Mais ces avantages ont en même temps constitué une source de conflits qui a engendré le développement d'une multitude de stratégies observables au sein des communautés. Par exemple, l'implication active des femmes était motivée par l'atteinte de leurs objectifs personnels autres que ceux du projet. C'est ainsi qu'il est observé le détournement de certains biens du projet, la corruption pour bénéficier davantage de crédits, la sollicitation des acteurs/trices politiques pour ne pas payer les prêts accordés, etc.

Quant aux autorités locales et aux enseignant-es, les innovations du projet EDUCOM ont augmenté leurs capacités de lobbying et de négociation. L'attrait et l'engouement des directeurs à l'égard des Espaces Enfance sont réels. Cela s'explique, à première vue, par les avantages qu'ils génèrent pour les écoles qui les abritent (octroi de kits scolaires, matériel ludique, subvention financière spécifique de l'État, formation du personnel enseignant, etc.). Toutefois, l'engouement autour des Espaces Enfance cache souvent un certain nombre de logiques stratégiques développées par les différent-es acteurs/trices autour de la désignation et des compétences de l'animatrice. Il est aussi remarqué que le personnel enseignant est beaucoup plus intéressé par les aspects extrascolaires (crédit, don de fournitures et matériel, perdiems) que les connaissances issues des formations.

Pour le cas spécifique des élus locaux et certain-es acteurs/trices politiques, l'analyse des données récoltées montre qu'elles/ils se sont souvent servis du projet pour asseoir leur influence politique. Cela s'est surtout observé lors du recrutement du personnel de la mise en œuvre du projet. On note une politique d'exclusion de certaines personnes ou d'accaparement du projet. C'est le cas par exemple du village Ahouandjannanfon où les conflits de personnes ont entaché l'atteinte des objectifs du projet. Il est également constaté une politisation des crédits accordés aux groupements des femmes.

L'enseignement préscolaire a été reconnu comme un atout précieux dans la préparation de l'enfant pour la réussite à l'école primaire. Cela a amené l'État à instaurer la stratégie de gratuité pour le sous-secteur. Cette mesure, combinée avec des actions de communication et de sensibilisation ciblées, a suscité une réelle dynamique en faveur du préscolaire (DANIDA & AFD, 2012, p.12). Ces efforts consentis par l'État béninois, appuyé par les partenaires, ont permis un accroissement réel du taux brut de préscolarisation de 4 % en 2004 à 11,6 % en 2013 (Gomez, 2014) et de 15,20 % en 2020 (MEMP & UNICEF, 2022, p. 17), bien que ces efforts soient toujours insuffisants pour booster la préscolarisation conformément au MEMP (2018). À Adjohoun, le projet EDUCOM a impacté positivement la commune en matière d'offre d'éducation préscolaire grâce aux Espaces Enfance dont il est l'instigateur. De 14 Espaces Enfance en 2008, la commune compte aujourd'hui trente-sept écoles maternelles avec un effectif de 2 089 écolières/iers.

Dans cette rubrique, notre intention est de présenter comment l'éducation préscolaire communautaire est coproduite, à partir des résultats empiriques.

#### **4.2. Quelques évidences de coproduction autour du préscolaire communautaire à Adjohoun**

Les éléments d'appréciation de coproduction sont entre autres la place de l'éducation préscolaire dans le budget communal et étatique, l'articulation entre pouvoirs locaux et autorités scolaires en lien avec l'enseignement maternel, le partenariat entre l'État et les PTF dans les projets de préscolarisation, l'implication communautaire à travers les associations des parents d'élèves ou autre organisation communautaire et l'offre de service d'éducation préscolaire (construction d'école, envoi d'enseignant-es, recrutement scolaire) par la mairie :

Les associations fonctionnaient bien au temps du projet EDUCOM. Les femmes avaient même bénéficié de deux machines pour la fabrication du gari. Mais après le projet, d'autres se sont accaparés de ces instruments et cela a généré des conflits, des problèmes à gauche et à droite, jusqu'à ce que deux personnes soient décédées dans cette affaire. C'est ce qui a fait que plus rien ne fonctionne aujourd'hui dans le village concernant EDUCOM. (Président APE, Ahouandjannanfon le 08/08/2021)

De l'analyse des données collectées, l'on peut dire que le projet EDUCOM a servi de base pour la coproduction de l'offre d'éducation préscolaire communautaire à Adjohoun. Mais des efforts sont encore à fournir pour redynamiser cette action conjointe qui concoure à l'atteinte des objectifs du Bénin en matière d'éducation pour tous/tes.

Pour ce qui est de la contribution de l'État, elle se résume en la construction d'écoles, le déploiement et la formation du personnel enseignant, la fourniture en matériels didactiques, ludiques et sportifs puis en la construction des infrastructures. Quant à la mairie, elle finance la réfection des infrastructures scolaires et fournit des mobiliers scolaires, y compris pour le préscolaire. La mairie arbitre aussi les conflits opposant les communautés et les autorités scolaires. La plupart de ces conflits sont liés aux domaines attribués à l'école et à la gestion des cantines scolaires pour les écoles qui en disposent. Elle intervient également dans la gestion du personnel des établissements scolaires. Cependant, dans ce dernier cas, ce n'est pas toujours impartial. Des enjeux politiques priment sur la qualité de l'éducation. Cela met en mal la cohésion sociale et constitue une pierre d'achoppement pour la coproduction de l'offre d'éducation préscolaire communautaire. Il y a donc dans la coproduction de l'éducation préscolaire un enjeu de bonne gouvernance et de redevabilité comme le suggère Kpatchavi (2010).

Il est ressorti que les pouvoirs locaux et les autorités scolaires travaillent relativement de façon concertée dans l'exécution des projets scolaires et dans la gestion des problèmes liés à l'éducation préscolaire. Cependant, les ancien-nes agent-es du projet EDUCOM et les PTFs

collaborent avec les autorités locales et l'État dans un climat de conflits latents. Les logiques des projets sont parfois contraires aux enjeux personnels des leaders locaux ou à la dynamique politique des pouvoirs publics. Mais cela n'a pas empêché la plupart des anciens Espaces Enfance de changer positivement de visage avec la construction de nouvelles infrastructures.

Les communautés participent individuellement et collectivement à la coproduction. Individuellement, bien qu'on dise que l'enseignement maternel/préscolaire est gratuit, les parents d'élèves paient des frais variables d'une école à une autre pour le fonctionnement des établissements préscolaires et la restauration des enfants pendant les classes. Collectivement, les communautés ont constitué une forte main-d'œuvre bénévole pour la construction des infrastructures et leur entretien. Pour Assogba (2008), la participation des populations locales à un projet de développement signifie leur engagement dans le processus de prises des décisions qui s'y rattachent. La participation des communautés se fait par la mise en œuvre de plusieurs stratégies que nous avons recensées.

Le système « fille pour fille » est un système de tutorat des filles plus âgées. Elles deviennent les marraines, « dada ou bère » pour les filles plus jeunes qui deviennent les filleules. Ces enfants ayant besoin d'une « dada » sont des filles non éveillées ou moins éveillées, parfois celles qui avaient déjà abandonné l'école et qui sont ramenées en raison de la gratuité et d'autres actions de sensibilisation menées par les ONG et autres acteurs/trices de la société civile. Il peut aussi s'agir parfois de celles dont les parents ne sont pas assez préoccupés par la formation scolaire. Elles sont placées sous la tutelle de leurs aînées beaucoup plus éveillées qui leur inculqueront leur savoir-faire et leur savoir-être grâce à la stratégie de porte à porte pour la sensibilisation. C'est grâce à ce système que les enfants sont maintenu-es à l'école : « Cette innovation demeure la plus appréciée de tous les acteurs » (MEMP & UNICEF, 2014, p. 52). C'est un modèle de proximité qui correspond aux valeurs de solidarité et du droit d'aînesse en milieu rural pour maintenir les filles à l'école.

Ce recensement est effectué par les élèves volontaires des classes de CM1 et CM2. Ce sont les enfants elles/eux-mêmes qui vont à la recherche de leurs camarades enfants en âge d'être scolarisé-es qui sont à la maison. Leur stratégie consiste à vanter les avantages et bénéfiques de l'école, ce qui marche. Tous les enfants qui ont intégré l'école grâce à cette stratégie sont là. Elles/ils n'ont pas abandonné : « Avec les dons de matériels, de fournitures scolaires et aussi les encouragements réguliers que EDUCOM fait, nos enfants étudient et travaillent mieux » (Directrice Houèkpa, 03/01/08). Le recensement des enfants par les enfants constitue un modèle pour attirer et maintenir les enfants à l'école, et intéresse plus les jeunes écoliers à cause du potentiel d'intégration de l'enfant à son milieu.

Les cantines dites autogérées sont en réalité communautaires, pratiquant de l'autogestion en ce sens qu'elles fonctionnent grâce aux vivres collectés et aux cuisinières volontaires identifiées par les femmes des GF. Le projet EDUCOM fournit uniquement les ustensiles de cuisine et de vaisselles (revue à mi-parcours, novembre 2006). Ces cantines sont initiées pour encourager le maintien des enfants du préscolaire à l'école en les nourrissant à midi pour ceux qui habitent loin des écoles surtout en période de soudure (avril à mai). Il est difficile d'installer ou de maintenir une cantine autogérée, car les parents ne comprennent toujours pas pourquoi ils collectent des vivres et des condiments alors qu'elle est gratuite dans les écoles bénéficiaires des vivres PAM (Programme Alimentaire Mondial).

Au cours de l'année scolaire 2005-2006, 11 cantines autogérées étaient fonctionnelles contre 10 au cours de l'année scolaire 2007-2008 dans tout le Bénin dont 60 % dans la seule commune d'Adjohoun. En 2009, ces performances des cantines autogérées d'EDUCOM à Adjohoun ont amené les médiatrices de FADeC à organiser sur financement de la SNV un voyage d'études dans l'école du village de Siliko Dogbamè (commune d'Adjohoun) au profit des associations des parents d'élèves de Bonou et d'un chef de service de ladite mairie. Malgré ces « performances » à Adjohoun, la cantine autogérée de Siliko Dogbamè rencontre assez de problèmes, notamment la faible adhésion, les difficultés de gestion et de stockage des vivres.

La pauvreté des parents explique les difficultés des cantines auto- gérées. Certain-es acteurs /trices estiment que « la participation des parents dans le projet est assez contraignante », une médiatrice EDUCOM Adjohoun, 03 mars 2008. La cantine autogérée et les Espaces Enfance sont surtout dans la logique du projet et soutenue par l'UNICEF qui en fait un indicateur d'appropriation du projet au niveau local.

Les communautés ne sont pas dupes. Elles ont compris que « la cantine autogérée et les Espaces Enfance » sont une conditionnalité pour obtenir « réellement » ce qu'elles veulent dans le projet : les microcrédits, les dons d'ustensiles de cuisine du projet, par exemple. Les acteurs/trices à la base du projet à Adjohoun « jouent » avec succès sur cette logique du projet.

### **4.3. Discussion**

La discussion porte sur trois points : la coproduction de l'offre d'éducation préscolaire communautaire, le devenir des Espaces Enfance dix ans après leur création en lien avec la logique du projet EDUCOM et l'analyse des dynamiques sociopolitiques autour de la coproduction.

L'éducation préscolaire communautaire constitue un élément clé dans la scolarisation des enfants au Bénin. Selon les prévisions du PSE 2018-2030, « l'offre préscolaire communautaire ciblera 4 % de l'offre totale du préscolaire en 2021 et 10 % à l'horizon 2030, et bénéficiera d'un appui à hauteur de 50 % du coût unitaire pédagogique des établissements maternels publics » (MEMP/UNICEF, 2022, p.19). Ces prévisions sont loin d'être atteintes. Il est à noter que le Plan Sectoriel de l'Éducation (2018-2030) a prévu des transferts d'allocations aux initiatives communautaires pour la promotion du mode communautaire et le développement du préscolaire, mais l'opérationnalisation du mode communautaire n'a pas démarré (MEMP & UNICEF, 2022, p. 37).

Le projet EDUCOM a beaucoup œuvré pour cela dans plusieurs communes du Bénin. C'est notamment le cas de la commune d'Adjohoun. Dans cette commune, les bénéficiaires se sont approprié le projet, et elles/ils ont pu en tirer le meilleur profit à l'exception de quelques villages. Notre opinion est que l'ensemble des acteurs/trices rencontrés ont une meilleure compréhension de l'importance de la préscolarisation et œuvre à leur façon pour la cause. Notre réflexion n'est cependant pas ici d'analyser la question d'« exagération déterministe quant à l'impact du préscolaire » évoquée par certain-es chercheur-es (Akkari, *et al.*, 2013, p. 2).

La coproduction de l'éducation à l'échelle communautaire s'inscrit dans l'approche d'une gestion décentralisée de l'éducation et trouve écho dans la position de Carnoy (1999) qui voit à travers la décentralisation une occasion d'amélioration de la productivité de l'éducation, la qualité des ressources humaines par une réponse adaptée aux besoins des parents. Le constat de l'iniquité territoriale est un problème récurrent, solidement ancré dans l'offre du service public en Afrique tant pour le préscolaire que pour les autres domaines (Lebrun-Petel, 2019) même dans un contexte de décentralisation et de coproduction comme c'est le cas à Adjohoun où l'implication de l'État et des partenaires varie d'une localité à une autre.

C'est une garantie d'impliquer davantage les parents face aux défis et enjeux éducatifs par l'amélioration de la qualité des enseignements et une bonne exploitation des ressources mobilisées et affectées à la gestion des écoles. Cette coproduction trouve sa raison d'être dans la position de Malan et l'Institut international de planification de l'éducation (1986) qui se traduit en ces termes :

Les parents chargent l'école de réaliser pour leurs enfants des ambitions au moins égales et si possible supérieures à celles qu'ils ont pu eux-mêmes réaliser... ils attendent de l'école à la fois une efficacité du service public d'éducation au profit de leurs enfants et, comme citoyens, le maintien des dépenses dans certaines limites. Mais aussi ils entendent se décharger sur les enseignants d'une partie des rôles assurés antérieurement par les familles. (p. 16)



Plusieurs partenaires, organisations communautaires et institutions étatiques ont accompagné l'initiative de l'UNICEF (Projet EDUCOM). On observe aujourd'hui des infrastructures construites au profit du préscolaire sur financement de nombreuses structures locales et internationales, y compris la mairie et l'État. Par ailleurs, il ressort de l'investigation que la gratuité de l'éducation de base n'est que sur papier. Les communautés paient des frais qui concourent à l'offre d'éducation en faveur de leurs enfants de moins de cinq ou six ans en particulier. Ils investissent également pour accompagner leurs enfants tout au long de leur parcours scolaire. Cependant, les différent-es acteurs/trices impliqués-es dans la coproduction s'engagent dans des dynamiques souvent divergentes. Ces résultats corroborent les constats de Barlet & Jarousse (2011) qui montrent que les bailleurs de fonds, l'État et les communautés mènent des actions de complémentarité pour répondre à la demande d'éducation sur la base d'une certaine concurrence entre les organisations intervenantes.

L'analyse des données révèle que, dans la coproduction de l'offre d'éducation préscolaire communautaire à Adjohoun, les acteurs/trices impliqués-es ont parfois des intérêts divergents. Les logiques d'interventions des partenaires s'opposent, quelques fois, aux enjeux des acteurs/trices locales/aux. Ces intérêts ne sont cependant pas toujours prédéfinis. Les acteurs/trices développent des dynamiques et des stratégies souvent opposées, chacun-e cherchant à tirer meilleur profit en fonction des opportunités qui se présentent. Cette attitude constitue un couteau à double tranchant. Car les stratégies adoptées par les un-es (Awonou et Houèkpa) leur ont permis de bénéficier d'interventions nouvelles au profit du préscolaire. En revanche, les comportements attentistes des autres localités (Ahouandjannanfon et Siliko-Dogbamè) n'ont pas encouragé les investissements des organisations communautaires et des partenaires s'intéressant à l'enseignement maternel. Comme l'a dit Gorioux (2013), l'ambition personnelle (réélection, mise en valeur d'une propriété, intérêts financiers, etc.) des habitant-es comme des élu-es ouvre la porte aux conflits d'intérêts qui entravent la pérennité des projets. À Siliko Dogbamè, l'école maternelle se déserte de plus en plus à cause des conflits hérités de l'EDUCOM. En effet, ce conflit a fini par prendre une tournure politique.

Par ailleurs, il est ressorti que la constitution de l'équipe du projet EDUCOM a créé des constellations d'acteurs/trices dans les villages comme Ahouandjannanfon, Siliko-Dogbamè et Houèkpa. Il s'agit de la constellation de celles/ceux qui se sont « accaparés » le projet et la constellation des frustrés-es qui se sont senti exclu-es. Cela a négativement influencé la pérennisation des acquis. La création de ces constellations, y compris les conséquences afférentes, s'explique par le fait que certain-es acteurs/trices du projet ont été choisis-es de façon subjective. D'une part, l'on n'a pas pris le temps de connaître les compétences de chacun-e afin d'identifier les personnes les plus aptes à conduire le projet. D'autre part, les représentant-es de l'EDUCOM sont choisis-es sans forcément tenir compte des spécificités

socioculturelles des milieux d'intervention. Pour Gorioux (2013) qui avait trouvé des résultats semblables, « l'existence de liens extraprofessionnels, le souhait de faire évoluer quelqu'un ou encore l'existence de conflits entre personnes peuvent favoriser cette subjectivité » (p. 18).

Les Espaces Enfance du projet EDUCOM ont subi de l'évolution au fil du temps. La plupart d'entre eux sont devenus des écoles maternelles publiques (EM). Cela témoigne la pérennisation des acquis du projet EDUCOM. La transformation des Espaces Enfance en EM est l'effort conjugué de plusieurs acteurs/trices à plusieurs niveaux. D'abord, cette transformation exprime l'engagement des communautés qui ont continué à faire fonctionner les centres préscolaires communautaires après le retrait de l'UNICEF. En effet, après l'arrêt de financement de l'UNICEF en 2013, les communautés se sont mobilisées pour prendre en charge les éducatrices et fournir des vivres pour l'alimentation des enfants pendant au moins deux ans avant que la mairie ne prenne la relève. Elles ont également continué par entretenir les espaces. Aussi n'ont-elles pas baissé les bras dans la lutte contre le trafic des enfants. Par la suite, la mairie s'est investie dans le paiement de la motivation des éducatrices jusqu'à ce que l'État décide de récupérer les Espaces Enfance de certains villages. Enfin, des ONG ont financé la réalisation des infrastructures scolaires. Elles ont aussi doté les centres préscolaires en matériels ludiques, sportifs et didactiques.

Ces résultats ne sont pas loin des remarques de Gomez (2014) qui font état de ce que la plupart des communes du Bénin ont connu des avancées remarquables en matière d'accès et de participation à l'éducation, y compris celle préscolaire, grâce aux efforts louables déployés par le gouvernement et les partenaires dans le cadre de l'amélioration de la scolarisation. Cette analyse optimiste de Gomez est pourtant contredite par une récente étude qui trouve insuffisante la demande du préscolaire au Bénin. En effet, on note une baisse du Taux Brut de Préscolarisation (TBPS) qui passe de 16,1 % en 2017 à 15,9 % en 2021 et de toute façon en dessous des 25 % prévus comme cible à atteindre en 2019 et de 33 % à l'horizon 2030 (MEMP/UNICEF, 2022).

La coproduction de l'éducation du préscolaire doit s'inscrire dans l'agenda global et international qui fait de la qualité, l'équité et l'inclusion les déterminants importants dans la perspective d'amélioration des performances des systèmes éducatifs africains. En adoptant, le 4 novembre 2015, le Cadre d'action Éducation 2030, les 184 États membres de l'UNESCO ont pris l'engagement de mettre au cœur des politiques nationales d'éducation, l'inclusion et la qualité. Cet engagement s'appuie sur un certain nombre de considérations pertinentes liées à l'efficacité interne et l'efficacité externe des systèmes éducatifs des pays membres. Le recadrage des orientations politiques par l'adoption de l'agenda pour l'éducation sur l'inclusion et l'équité est une aubaine pour l'égalité des chances en termes d'accès à une éducation de qualité, inclusive et équitable y compris pour le préscolaire. Dans

ces conditions, les actions publiques éducatives au Bénin doivent aider à relever les défis de « mal-scolarisation », « déscolarisation » et « non-scolarisation » (Baba-Moussa, *et al.*, 2014, p. 78). En la matière, nous faisons nôtre l'idée de D'Aiglepierre (2013) selon laquelle les États de l'Afrique subsaharienne doivent prendre conscience pour construire des partenariats utiles pour la promotion de l'éducation, car selon lui, « bloquer toutes les initiatives privées ou les laisser se développer sans véritable contrôle ni incitations ne constitue sans doute pas des stratégies viables à moyen terme » (p. 25).

La coproduction implique une stratégie multiacteurs/trices par laquelle chaque partie prenante s'approprie le projet (Meier & Raffinot, 2005) s'implique (Mbaye, *et al.*, 2017). En matière de structure, l'implication des dirigeant-es, notamment l'administration locale, est réelle bien que sujette à des dynamiques politiques complexes. De même, les résultats de Brière et Proulx (2013) montrent un fort engagement communautaire, sauf pour leur participation aux étapes de conception, d'élaboration et de suivi-évaluation des activités.

La gestion des biens laissés par le projet a engendré dans certaines localités de vifs conflits. Ces conflits ont même causé la mort de deux personnes à Ahouandjannanfon. Aujourd'hui, le village ne dispose plus d'Espace Enfance. Celles/ceux qui sont préoccupé-es par la préscolarisation de leurs enfants les envoient dans les villages environnants. Il ressort de l'investigation que l'arrêt de financement a baissé l'ardeur des acteurs/trices qui étaient impliqué-es dans la mise en œuvre du projet EDUCOM. C'est ce qu'illustrent les propos suivants :

Je ne pense pas qu'il y ait des actions de pérennisation. Après l'arrêt de financement, tout est arrêté. Avant, il y avait des crédits qu'on accordait aux femmes. C'est ce qui les motivait... Même les anciennes médiatrices n'ont pas contribué à la pérennisation des acquis de l'intervention. Mais les écoles maternelles continuent de fonctionner. Cependant, il n'y a plus d'engouement comme au moment où le projet était en exécution. (Ahissou, 09/08/2021)

Les dires de l'enquêtée montrent que la pérennisation des acquis de projet a été le dernier souci des bénéficiaires. Néanmoins, plusieurs actions, qu'on peut qualifier de pérennisations sont notifiées et vérifiables, car selon Agbédam (2021), il y a pérennisation lorsque les bénéficiaires sont capables d'assurer la reproductibilité des résultats après l'arrêt des intervenant-es, c'est-à-dire des financements extérieurs. Parmi ces actions, l'on peut citer la création de nouveaux Espaces Enfance, la prise de relève par la mairie en qui ce concerne le paiement des éducatrices, la transformation des Espaces Enfance en écoles maternelles par l'État, le reversement des anciennes éducatrices en Agents Contractuels de l'État (ACE), le recrutement des anciennes médiatrices par la mairie pour renforcer son personnel, la prise en charge des cantines scolaires par l'État. À cela s'ajoute la construction des modules de salles de cours en matériaux définitifs et leur dotation en mobiliers par la mairie et des partenaires techniques et financiers tels que Borne Fonden, la Fondation Claudine Talon, l'ONG Action

Plus, etc., toute chose qui dénote l'existence des actions de pérennisation. L'initiative du projet EDUCOM a été reprise par d'autres acteurs/trices de développement.

L'analyse des données montre que la coproduction de l'offre d'éducation préscolaire communautaire est une réalité à Adjohoun. Cependant, l'implication de l'État et des partenaires varie d'une zone à une autre. Plusieurs facteurs expliquent ces évidences. Le premier élément explicatif est la dynamique sociopolitique des villages bénéficiaires du projet EDUCOM. À cela s'ajoutent l'accessibilité géographique des villages ou l'état de pauvreté des villageois.

## **CONCLUSION**

L'étude a porté sur l'analyse des dynamiques sociopolitiques autour de l'offre d'éducation préscolaire communautaire. L'objet de la recherche a été de voir comment le projet EDUCOM, une initiative du gouvernement soutenu par l'UNICEF, a contribué à la coproduction de l'offre de l'éducation préscolaire communautaire en prenant le site d'Adjohoun comme terrain d'investigation. L'objectif est de capitaliser les expériences d'Adjohoun dans la coproduction de l'offre d'éducation préscolaire communautaire en partant du projet. Il s'est agi d'une étude de cas. Elle est essentiellement qualitative. La recherche documentaire, les entretiens semi-structurés et l'observation ont permis de ressortir les évidences. Une grille de lecture, un guide d'entretien catégorisé et une grille d'observation ont servi d'instruments pour collecter les données. Les informations recueillies ont été analysées à partir du modèle de l'analyse stratégique développée par Crozier et Friedberg (1977) qui s'articule autour de la compréhension des relations entre acteur/trices interdépendant-es et les stratégies développées par ces dernières/iers.

Le but du projet EDUCOM est d'améliorer l'offre d'éducation au Bénin à travers la promotion de l'enseignement préscolaire. L'UNICEF s'était inscrit dans une dynamique d'assurer la prise en charge d'au moins 50 % des enfants de moins de six ans sans distinction de sexe et de promouvoir le développement des activités génératrices de revenus pour 50 femmes par village. Pour y parvenir, l'institution a pris des mesures novatrices qui font des communautés, des acteurs/trices centrales/aux du système éducatif local. Elles sont un maillon important dans la coproduction de l'offre d'éducation à côté de l'État et des PTF.

De l'analyse des données collectées, l'on peut retenir que la coproduction s'exprime clairement dans la commune cible. Plusieurs actions de pérennisation des innovations du projet EDUCOM sont observables. Des partenaires comme Borne Fonden, Fondation Claudine Talon, etc., et des ONGs locales se sont appuyés sur les dispositifs mis en place pour intervenir en faveur du préscolaire. Certains Espaces Enfance ont été récupérés par

l'État et de nouveaux espaces ont vu le jour. Les anciennes médiatrices ont été recrutées pour servir dans les mairies.

Dans cette coproduction, les interactions et les stratégies des acteurs/trices répondent à des dynamiques diversifiées. Le degré d'implication de chacun varie en fonction de ses propres intérêts. Cela a engendré des situations conflictuelles qui ont fait sombrer les actions de l'EDUCOM dans certaines localités. La plupart des problèmes révélés tournent autour de la politisation à outrance des interventions de développement. Pour une meilleure offre participative de l'éducation préscolaire communautaire, des mesures doivent être prises pour démarquer la politique des actions techniques de développement. Il faut aussi que l'État investisse davantage dans le préscolaire en dotant, par exemple de cantine scolaire à toutes les écoles maternelles, et en leur fournissant des enseignant-es et des matériels appropriés à l'enseignement maternel. L'empilement des procédures administratives et financières et la lenteur dans le cadre du transfert des compétences sont un défi pour cette coproduction en marche à Adjohoun.

## RÉFÉRENCES

- Agbédam, K. S. F. (2021). *Stratégies de pérennisation des acquis des projets de développement: cas du projet de promotion du financement agricole au Bénin*.
- Akkari, A., Loomis, C., & Lauwerier, T. (2013). Investir dans le préscolaire en Afrique subsaharienne. Une synthèse de la littérature internationale. *Insaniyat*, 60-61, 223-249. <https://doi.org/10.4000/insaniyat.14212>
- Bagri, S. D. (2010). *Dynamiques sociopolitiques autour du projet éducation et communauté dans la Commune d'Adjohoun au Bénin*. Abomey Calavi : Université d'Abomey Calavi.
- Bélanger, P. W., & Rocher, G. (1975). *École et société au Québec: Éléments d'une sociologie de l'éducation*. Montréal : Les Éditions Hurtubise HMH. [http://classiques.uqac.ca/contemporains/rocher\\_guy/ecole\\_et\\_societe\\_t1/ecole\\_et\\_societe\\_t1.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/rocher_guy/ecole_et_societe_t1/ecole_et_societe_t1.pdf)
- Boudon, R. (2002). *Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique ?* *Érudit*. 34(1), 9-34. <https://doi.org/10.3917/rdm.024.0281>
- Brière, S., & Proulx, D. (2013). La réussite d'un projet de développement international : leçons d'expérience d'un cas Maroc-Canada. *Revue Internationale Des Sciences Administratives*, 79(1), 171-191. <https://doi.org/10.3917/risa.791.0171>
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système* résumé. Paris : Éditions du Seuil.
- D'Aiglepierre, R. (2013). *L'enseignement privé en Afrique subsaharienne: Enjeux, situations et perspectives de partenariats public-privé*. Paris : AFD.
- DANIDA, & AFD. (2012). *Évaluation à mi-parcours du Plan décennal de développement du secteur de l'éducation du Bénin*. Paris : AFD. <https://www.afd.fr/fr/ressources/evaluation-mi-parcours-du-plan-decennal-de-developpement-du-secteur-de-leducation-du-benin-pddse-2006-2015>

- David-Gnahoui, E. M. (2020). Décentralisation de l'éducation au Bénin : Comment en faire un instrument de développement efficace du système éducatif? *Revue Internationale de Linguistique Appliquée, de Littérature et d'Éducation*, 3(3), 152-173. <http://www.rilale-uac.org/wp-content/uploads/2021/03/Art-10-Volume-3-numero-3-October-2020.pdf>
- Delès, R. (2018). L'analyse typologique est-elle condamnée au statisme? Réflexion à propos d'une enquête portant sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés français. *Recherches Qualitatives*, 37(1), 4. <https://doi.org/10.7202/1049453ar>
- Emery, Y., & Niklaus, J. (2015). La co-production dans les prestations relevant de la puissance publique. L'exemple de la police de proximité en Suisse. *Management & Avenir*, 76(2), 37-55. <https://doi.org/10.3917/mav.076.0037>
- Gomez, E. M. I. (2014). *La problématique de l'éducation de base dans les milieux défavorisés*. Porto-Novo : MEMP <https://www.calameo.com/read/0045031320bf60ccb9abe>
- Goodrick, D. (2014). *Études de cas comparatives, Note méthodologique n° 9*. Florence : Centre de recherche Innocenti. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/MB9FR.pdf>
- Gorioux, C. (2013). *Les rôles des différents acteurs sur la pérennité d'un projet urbain , lors de sa mise en forme. Étude de cas du projet du Jardin Public de la ville de Saintes*. Angers : Institut Supérieur des Sciences Agronomiques, Agroalimentaires, Horticoles et du Paysage. [https://dumas.ccsd.cnrs.fr/file/index/docid/873765/filename/2013\\_Gorioux\\_Constantin\\_Roles\\_acteurs\\_perennite\\_projet\\_urbain.pdf](https://dumas.ccsd.cnrs.fr/file/index/docid/873765/filename/2013_Gorioux_Constantin_Roles_acteurs_perennite_projet_urbain.pdf)
- Groupe CESA/ECED. (2016). *Document du Groupe spécial CESA pour l'éducation et le développement de la petite enfance sur l'éducation préscolaire en Afrique*. Addis-Abéba : Union Africaine.
- Jo, S., & Nabatchi, T. (2018). *Co-Production, Co-Creation, and Citizen Empowerment*, 17, 231-239. <https://doi.org/10.4324/9781315204956-36>
- Lebrun-Petel, G. (2019). Une « crise » à résoudre : décentralisation et politique de développement de la petite enfance au Sénégal. *International Human Rights Internship Program*, 7(1). [https://www.mcgill.ca/humanrights/files/humanrights/ihri\\_v7\\_2019\\_lebrun-petel.pdf](https://www.mcgill.ca/humanrights/files/humanrights/ihri_v7_2019_lebrun-petel.pdf)
- Mallé Samb, O., Ridde, V., & Queuille, L. (2013). Quelle pérennité pour les interventions pilotes de gratuité des soins au Burkina Faso ? *Revue Tiers Monde*, 215(3), 73-91. <https://doi.org/10.3917/rtm.215.0073>
- Meier, R., & Raffinot, M. (2005). S'appropriier les politiques de développement: nouvelle mode ou vieille rengaine? une analyse à partir des expériences du Burkina Faso et du Rwanda. *Revue Tiers Monde*, 183(3), 625-649. <https://doi.org/10.3917/rtm.183.0625>
- MEMP, Ministère du Plan, PME, & Coopération suisse. (2018). *Plan sectoriel de l'éducation post 2015 (2018-2030) - Tome 2: Annexes*. Cotonou : PME.
- Mitlin, D., & Bartlett, S. (2018). Co-production in cities: providing services, empowering communities, changing relationships. *Environment & Urbanization*, 30(2), 1-6. <https://www.iiied.org/10863iiied>
- Moumouni, A., Sessou, C. C. A., & Gbaguidi, A. (2017). La marchandisation de l'éducation au Bénin. *Esprit Critique*, 27(1), 37-48.

<https://en.calameo.com/read/005111856a9f44c8ef3b4>

- Ouédraogo, H. B. (1992). *L'Appropriation des Projets de Développement : le cas des Micro-réalisations au Burkina Faso*. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- Conseil Supérieur de L'Éducation du Québec [CSEQ]. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple questions d'accès, de qualité et de continuité des services*. Québec : CSE. <http://www.cse.gouv.qc.ca>
- UNICEF, & MEMP. (2022). *Analyse Budgétaire. Le Préscolaire*. Cotonou : UNICEF.
- Union Africaine. (2016). *Stratégie continentale de l'éducation 2016-2025*. Addis-Abéba : Union Africaine.
- Vaillancourt, Y. (2016). *La co-construction des politiques publiques*. Paris : CNAM.