

Chapitre VIII

Les variables de la citoyenneté en France: le cas des Algériens en France et de leurs descendants, une question aux multiples enjeux

Anissa BOUAYED*

I. Des citoyens sans qualités ?

Algériens en France, Français d'origine algérienne ou binationaux sont confrontés au débat français sur la citoyenneté. En se plaçant sur le terrain du politique et de l'abstraction plus que sur celui du sentiment, -tel que le nationalisme ou le patriotisme- les penseurs ou idéologues actuels entendent analyser ce qui fait (ou ne fait pas s'il y a crise) la qualité de citoyen, cette appartenance active à la nation française, assorti de l'exercice de droits et de devoirs.

La plupart des débats ou des écrits qui touchent en France à la citoyenneté traitent en général ou en particulier des questions corollaires de l'intégration, de la laïcité, de la nationalité.

Depuis une dizaine d'années, l'étude de ce thème perdure, face sans doute à une crise des valeurs mais aussi face à la mondialisation d'une part et aux replis identitaires d'autre part.

1. Une notion en évolution

Parmi tous ces ouvrages, le plus accessible et le plus engageant pour l'avenir fut celui d'Anicet Le Pors¹. Il faut rappeler l'itinéraire politique de ce grand commis de l'Etat pour saisir l'investissement à l'œuvre dans l'analyse de ce concept. Haut fonctionnaire, ancien dirigeant communiste, Anicet Le Pors fut ministre de la fonction publique et des réformes administratives dans le premier gouvernement socialiste après la victoire de François Mitterrand en

* Historienne, chercheuse associée au SEDET de Paris VII et au crasc.

¹ Le Pors Anicet, *La citoyenneté*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 1999

1981. En penseur et en homme politique, il interroge un concept dans sa singularité française, dans ses valeurs, son exercice et sa dynamique. Cette approche, loin d'être technique ou technocratique, prend en compte les processus historiques à l'œuvre dans le renouvellement de ce concept à l'époque moderne. L'auteur insiste sur l'évolution permanente des contenus en mettant en avant la grande opposition citoyens/non citoyens qui révèlent bien des contradictions: « Si la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen du 26 août 1789 ne distingue pas l'homme du citoyen, la Constitution de l'An I énonce, elle, clairement que « le peuple souverain est l'universalité des citoyens français »² et que « tout homme né et domicilié en France, âgé de 21 ans accomplis ; Tout étranger, âgé de 21 ans accomplis, qui, domicilié en France depuis une année y vit, de son travail, ou acquiert une propriété, ou épouse une Française, ou adopte un enfant ou nourrit un vieillard ; tout étranger enfin qui sera jugé par le corps législatif avoir bien mérité de l'Humanité, est admis à l'exercice des Droits de citoyen français »³ .

On s'accorde à regarder cette période comme celle de la formation de la conception moderne de la citoyenneté. Mais celle-ci, en réalité, est en gestation permanente jusqu'à nos jours. Qu'il suffise de rappeler quelques-uns des moments de cette évolution chaotique : la distinction citoyens « actifs » et « passifs » en 1791 ; l'abolition de l'esclavage, ... l'instauration du suffrage universel (des hommes) en 1848, (...), l'existence de catégories différenciées de citoyens et de non-citoyens dans l'empire colonial, le vote des femmes en 1944 ; etc... »⁴ .

2. La citoyenneté et ses valeurs fondatrices

Le Pors conclut cette entrée en matière de façon dialectique : « La citoyenneté » (...) est le produit de contradictions et de réglementations, de conflits et de consensus, de valeurs partagées et de confrontations d'idées (...) ». C'est donc la citoyenneté perçue dans son processus dynamique, sa construction historique. Le Pors cible trois valeurs cardinales : l'intérêt général, le principe d'égalité,

² Article 7 de la Constitution

³ Article 4

⁴ Le Pors, op.cit, pp 5 - 6

l'éthique de la responsabilité. Cette approche va dans le sens de nos préoccupations. Il est intéressant de saisir alors comment Le Pors corréle cette notion à la présence d'étrangers ou au contact d'autres valeurs culturelles que celles qui fondent le socle de l'idée de citoyenneté.

Pour la première notion d'*intérêt général*, c'est la reprise de *l'utilité commune* de la Déclaration des Droits de l'Homme et du citoyen. Que des particularismes comme la question du port du foulard dans les écoles, que des interprétations de l'histoire nationale, comme le bilan positif de la colonisation, que des mesures stigmatisantes comme les tests ADN demandées à certains candidats à l'immigration, traversent les instances politiques, montrent que le législateur a agi en se référant à la notion d'intérêt général, en mettant des pratiques vestimentaires, des questions scientifiques, des situations personnelles, en demeure de se conformer à ce fondement. La loi ici prétend transcender les particularismes, empêché que des clivages socioculturels ne se produisent, « réconcilier » toutes les générations avec l'histoire. L'intérêt général en droit positif est donc assimilé aux grands objectifs, voire aux valeurs de la nation. Ici dans les cas qui nous préoccupent, l'on peut conclure que cette notion dont le contenu est moins que précis est essentiellement une notion politique, variable d'une époque à l'autre, et dont l'appréciation incombe au pouvoir politique, notamment au législateur. La poussée d'une vision identitaire fermée (face à l'histoire coloniale corrélée à l'histoire « nationale », face à la visibilité de nouveaux acteurs sociaux, face à l'immigration) de la nation française semble ici prévaloir sur l'appropriation sociale des divers groupes refoulés aux frontières de la citoyenneté, voire du territoire français. Panne de la dynamique sociale et politique sans doute redevable d'une crise de l'intérêt général et des peurs de nouveaux modèles.

Dans tous les cas, ce principe, doit être associé à celui d'égalité, l'un des plus permanents du droit public. Il garantit avec le principe de liberté le caractère démocratique d'une société.

Depuis Rousseau, la volonté générale exprimée dans la loi, la liberté et l'égalité, sont liées dans le contrat social. Si elle fonde l'Etat de droit, l'égalité en droit doit se distinguer de l'égalité réelle. Le contexte colonial a montré comment la distinction était évidente, et constituait même un hiatus, sorte de double langage,

particulièrement à partir du Statut de l'Algérie en 1947. Auparavant, l'inégalité était patente entre citoyens français (et francisés) et la large masse des Algériens privés de droits politiques. L'instauration du double collège, la pseudo-parité des groupes, sont en totale opposition avec le principe de l'égalité des citoyens, inscrite dans la Déclaration des Droits de l'homme et fondement de la Loi. C'est à partir de la Constitution de 1958 que le principe d'égalité trouve sa consécration, car l'article premier proclame : « L'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race, ou de religion ». Egalité de droit contre inégalité de fait : la situation coloniale a montré pendant plus de cent vingt ans l'absence puis l'inversion des valeurs républicaines françaises face aux Algériens.

Dans la France postcoloniale, l'institution du Conseil constitutionnel devait ancrer « ce bloc de constitutionalité »⁵ dans le paysage de la République et affirmer la valeur constitutionnelle du principe d'égalité. Notons que dans les dernières lois qui nous occupent, le conseil constitutionnel a peu fait preuve de son autorité pour rappeler le nécessaire respect du principe d'égalité.

3. Egalité et intégration : une conception évolutive

Ce principe d'égalité se retrouve dans le modèle français d'intégration. En fonction de cela, ce qui est privilégié depuis des siècles est le droit du sol. L'autre conception, celle du droit du sang (qui régit longtemps les questions de citoyenneté en Allemagne par exemple) favorise d'autres logiques, en particulier la logique de la juxtaposition de minorités de même qu'une conception communautariste de l'organisation sociale. Ici se situe une des clés de la citoyenneté dans son rapport à l'étranger. C'est une des questions de fond.

Cette conception revivifiée à la Révolution française est un héritage de l'ancien Régime. Sont sujets du Roi ceux qui sont nés sur le territoire du royaume. La nation, terme au contenu différent d'aujourd'hui « fait corps avec le Roi ». Cette union mystique dépossède les sujets d'une quelconque prétention à la liberté politique. La société d'Ordres, les trois ordres inégalitaires, finissait d'empêcher l'advenue progressive de la notion de citoyenneté. Dans

⁵ Le Pors, op.cit, p26

ce modèle historique, la naissance sur le sol français s'affirme comme critère déterminant d'appartenance à la collectivité nationale, qui devient celle des citoyens par la Révolution Française.

La combinaison de la filiation, du lieu de naissance et de la résidence est clairement exposée dans l'article 2 de la Constitution de 1791. Contre l'avis de Bonaparte, le Code civil de 1804 rejette le simple droit du sol et privilégie la transmission de la nationalité par la filiation. Il faut attendre la loi de 1851, sous la Seconde République pour que soit introduit le double droit du sol qui fait qu'une personne née en France d'un étranger qui y était né lui-même, est française dès sa naissance, mais « elle peut y renoncer à sa majorité »⁶. Cette possibilité de répudiation disparaît avec la loi de 1889 qui, tout en conservant le double droit du sol, rend automatique, à la majorité, l'acquisition de la nationalité française pour un enfant né en France d'un père étranger qui n'y est pas né lui-même. Ainsi se trouve confirmée une tradition pluriséculaire qui ne sera jamais remise en cause sauf en 1993, avant d'être partiellement rétablie en 1998. Cette chronologie succincte montre l'importance du repli hexagonal à l'œuvre depuis les dernières années du XXe siècle.

Anicet Le Pors établit une corrélation entre les préoccupations économiques et politiques de chaque époque et les évolutions juridiques. Sans revenir sur les époques les plus lointaines, on peut noter les liens entre l'arrêt de la croissance continue des Trente Glorieuses en 1973-1974 et l'arrêt officiel de l'immigration de travailleurs « alors que jusque-là, le recours à la main d'œuvre étrangère n'était pas contesté et a constitué un facteur de compétitivité important de l'économie française ». C'était les conclusions du rapport que ce haut fonctionnaire avait rendu au ministre du Travail en 1976. Aujourd'hui, citant à l'appui Fernand Braudel et Michel Tribalat, A. Le Pors montre que la France a assuré sa cohésion sociale sur sa capacité à intégrer, au cours de siècles, des populations étrangères extrêmement diverses, « et le processus d'intégration se poursuit encore activement, en dépit de toutes les fractures sociales »⁷.

⁶ Le Pors, op. cit p33

⁷ Le Pors. Ibid. p 34

Ici, la question centrale de la citoyenneté se pose en France de façon particulière, face aux groupes sociaux et aux cultures. Que reconnaît la France ? L'individu ? Son groupe ? Des minorités ? Avec des droits particuliers ? Sur le long terme, l'étude montre que des acceptions différentes de la conception française existent généralement en admettant l'existence de minorités, rarement définies avec précision mais reposant sur une identification par critères ethniques, religieux, linguistiques ou culturels. Les critères culturels pouvant globaliser les autres, au prix souvent de définitions confuses. Ces conceptions peuvent avoir des avantages indéniables puisqu'aux droits des personnes s'ajoutent des droits spécifiques, relevant de leur rattachement à une communauté minoritaire comme la pratique publique de la langue communautaire, y compris dans les relations avec l'administration, une relative autonomie dans la gestion des affaires de la communauté, et le droit d'établir des relations de caractère organique avec les ressortissants étrangers ayant les mêmes caractéristiques. La conception française privilégie idéalement ses relations avec des « individus-citoyens » et apporte à chacun « la même protection de la loi. Elle le protège par là même des contraintes que pourrait comporter son appartenance à une communauté minoritaire. On retrouve ici sous la plume d'A. Le Pors un des arguments forts des membres de la gauche laïque et des féministes à l'égard des filles portant le foulard, que la rigueur de la loi devrait protéger contre les abus d'autorité religieuse d'imams rigoristes ou d'autorité masculine des pères ou des frères censés imposer aux filles une tenue particulière, preuve de soumission à un ordre patriarcal et/ou religieux.

Quelques exemples en milieu scolaire

Dans l'Education nationale, le débat interne aux enseignants d'arabe et aux responsables des programmes montrent que l'enjeu politico-culturel est perceptible à des niveaux très différents. Pour l'instant, la France a privilégié dans son enseignement de la langue arabe, un arabe moderne relativement savant. Plusieurs académies, parmi les plus importantes de par le nombre d'élèves, ont introduit l'enseignement de l'arabe au lycée, parfois au collège, avec présence au baccalauréat. Par le truchement d'associations s'est fait jour dernièrement le souhait que l'enseignement de l'arabe soit

totallement revu au profit de langues dialectales, plus proches de l'environnement linguistique de la grande majorité des élèves dont l'arabe est la langue maternelle et provenant essentiellement du Maghreb. Pour l'instant cette poussée est contenue, pour maintenir un enseignement de l'arabe de haut niveau. Ne pas vouloir entrer dans une logique de minorités participe sans doute aussi du jugement, même si la démarche éducationnelle peut être conçue comme un point de départ de nouveaux rapports entre minorités culturelles et sujet politique. De même que la religion, la langue est un enjeu politique de la citoyenneté. Pour l'instant, la France gère timidement les processus de différenciations linguistiques. Dans les années 1995, le Conseil d'Etat a considéré que certaines dispositions de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, que le Conseil de l'Europe souhaitait voir la France ratifier, étaient contraires à la Constitution, notamment en ce qui concerne l'utilisation des langues minoritaires.

Le système français fonde l'intégration sur le principe d'égalité, dont nous avons vu l'importance. Mais rejaillit le débat que la question coloniale avait posée de façon frontale : le principe d'égalité conduit-il à l'assimilation ? Une équation similaire avait été choisie un temps par une partie des élites algériennes, une partie de la gauche, dans une visée d'un système colonial encore pensé comme réformable. Aujourd'hui en France, les termes du débat sont différents par leur contextualisation d'abord, et ensuite par le fait de jouer dans le territoire hexagonal. Mais des auteurs posent toutefois la question du danger de la disparition des cultures d'origine qu'ils voient comme « un appauvrissement de la citoyenneté ». Ceux qui souhaitent que les héritages culturels ne soient pas déniés ne sont pas pour autant tous des « culturalistes » poussant à la fragmentation. Certains auteurs comme Le Pors, mettent en même temps en garde contre « un droit à la différence débouchant sur une différence de droits collectifs (qui) ne pourrait conduire qu'à une hiérarchisation sociale de groupes, de catégories ou communautés, contraire à la démocratie et à la citoyenneté.

4. Responsabilité et laïcité

C'est au nom de la responsabilité que le débat sur la mémoire nationale et celle de la colonisation, que les questions de l'Islam et de

la Laïcité ont été posées dans la dernière période, mettant en scène et en jeu des acteurs sociaux issus du Maghreb, d'Algérie pour une grande part. La notion de responsabilité paraît être un socle, de dimension juridique et éthique, fondement du principe supérieur d'intérêt général et du principe d'égalité. Un auteur comme J.M. Domenach a développé cette corrélation décisive selon lui pour les démocraties modernes, dans *La responsabilité, Essai sur le fondement du civisme*⁸, de même H. Jonas dans *Principe responsabilité*⁹, paru dans la même période. Il y a sans doute une ambiguïté dans la responsabilité politique qui peut se concrétiser par le droit (dans la loi), comme nous l'avons vu récemment avec les différentes lois qui touchent aux questions de mémoires, ou de comportements considérés comme prosélytes. Le surgissement même de ce besoin de légiférer en la matière, dans un contexte de crise démocratique (voir les élections depuis les présidentielles de 2002), d'assaut des nostalgiques de l'ère coloniale (écrits, lieux de mémoire,...) et en parallèle, dans une conception frontale du choc des civilisations, notion dure largement véhiculée par les media, voire les manuels scolaires, ce surgissement d'une volonté de légiférer fait question.

Les débats animés, conséquents, qui ont suivi ces poussées montrent que la responsabilité de telles décisions politiques « comporte aussi la référence à un ensemble de valeurs invoquées à l'appui de l'action politique, telle la liberté, la justice et la souveraineté, dont la sanction est l'approbation ou la récusation, et l'enjeu, le pouvoir. Ces valeurs ont une histoire et les sociétés qui les portent, un héritage et une mémoire qui servent à explorer le présent et à formuler des projets »¹⁰. On retrouve ici les deux points cardinaux de l'action telle qu'elle est donnée à chaque fois par le chef de l'Etat pour éclairer ces décisions législatives : invoquer la responsabilité dans le devoir de mémoire, fonder une nouvelle éthique. De ce point de vue, pensons que les deux mesures pour projeter cette mémoire du passé dans le présent avaient pour terrain d'application le milieu scolaire dont l'enjeu est l'adhésion de plusieurs classes d'âge à un projet considéré comme refondateur de la cohésion nationale.

⁸ J.M. Domenach *La responsabilité, Essai sur le fondement du civisme*. Paris, Hatier, 1994

⁹ H. Jonas. *Principe responsabilité*, Paris, Flammarion, 1998

¹⁰ H. Jonas op cit, p43

La question de la responsabilité morale est connectée depuis les Lumières et le XVIII^{ème} siècle aux questions du politique, mais précisément du politique pensé comme « affaire de la cité » au sens démocratique du terme, c'est-à-dire, affaire des citoyens. Pour des raisons propres à l'histoire de la pensée politique européenne, et son universalisation, la responsabilité est associée à l'idée d'émancipation de l'homme vis-à-vis de toutes les transcendances, sinon de tous les déterminismes. En France particulièrement, la fin de la Société d'Ordres de l'Ancien-Régime, avec la part structurale que tenait l'Eglise et son clergé dans le maintien du pouvoir absolu, a fait du principe de laïcité celui qui permet aux hommes associés comme citoyens, d'établir les règles sociales, morales et politiques.

Jean Bauberot, spécialiste de l'histoire de la laïcité a montré que la laïcité est un processus qui ne s'enferme pas dans une date fondatrice unique. La loi du 18 mars 1880 réserve la collation des grades à l'Etat. Celle du 28 mars 1882 instaure la gratuité de l'enseignement et l'obligation scolaire. Aucune des deux n'évoque précisément la laïcité. L'usage du terme revient sous la plume de Jules Ferry lorsqu'il écrit aux instituteurs par la lettre du 27 novembre 1883, se positionnant comme le défenseur de « la cause de l'école laïque ». C'est la loi de séparation de l'Eglise et de l'Etat du 9 décembre 1905 qui pose particulièrement dans ses deux premiers articles, les bases de l'enseignement laïque : « La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes sous les seules restrictions édictées ci-après dans l'intérêt de l'ordre public. La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte ». Affirmation conforme à l'article 10 de la Déclaration des droits. A la Libération, ce principe a été maintenu et codifié dans le préambule de la Constitution de 1946. Idée confirmée dans l'article 3 de la Constitution de 1958.

La mise en œuvre de ce principe relève de la recherche d'un équilibre subtil, parfois considéré comme une dialectique entre des tensions contradictoires, du fait que le milieu scolaire n'est pas un monde clos. Faire respecter la neutralité dans le service de l'enseignement tout en permettant et en réglementant l'activité politique des élèves (en particulier l'expression et l'information syndicale, la représentation dans les instances dirigeantes). Après 1968, les années soixante-dix avaient vu l'ouverture de l'école sur le

monde extérieur, avec l'admission des représentants de parents et d'élèves dans le système scolaire et l'autorisation d'une information politique. L'article 10 du 10 juillet 1989 précise : « Dans les collèges et lycées, les élèves disposent dans le respect du pluralisme et du principe de neutralité, de la liberté d'information et de la liberté d'expression. » Cette porosité face à l'extérieur a été analysée par A. Le Pors : « On peut déduire de cette évolution et des décisions du Conseil d'Etat qu'au plan juridique la laïcité, dans l'enseignement, repose fondamentalement sur deux principes : d'une part, la neutralité des programmes et des enseignants, d'autre part, la liberté de conscience des élèves. (...) Ces deux principes peuvent être contradictoires si la manifestation des croyances et des opinions met en cause le service public lui-même. C'est le cas si l'enseignant exprime unilatéralement un point de vue partisan (...), c'est aussi le cas lorsque la manifestation des croyances par les élèves met en cause l'ordre public avec des actions ostentatoires ou de prosélytisme, d'atteinte à la dignité, à la santé, à la sécurité, au fonctionnement normal du service public »¹¹.

L'amendement – finalement annulé – portant volonté d'enseigner le bilan positif de la colonisation, comme la loi sur le foulard montrent la fragilité de ces équilibres, quand une partie du corps social, avec ses représentants politiques exprimant cette sensibilité, sort de la norme sociale implicitement convenue. Demander d'enseigner le bilan positif de la colonisation dans la France d'aujourd'hui était un projet politique et éducatif lourd de sens pour la cohésion sociale et ne pouvait qu'attiser des questions concurrentielles de mémoires. En contestant cette dérive instrumentale de l'histoire, les historiens et les enseignants concernés, auxquels se sont joints bon nombre d'organismes représentant la société civile, ont fait jouer contre la loi le principe de responsabilité, dans une démarche citoyenne active qui a permis de réévaluer de façon sereine le contenu incendiaire de cet amendement et de l'invalider. C'est en partant de cet enjeu qu'un ouvrage collectif sous la direction de Sébastien Jahan et d'Alain Ruscio -*Histoire de la colonisation, instrumentalisations, falsifications*,

¹¹ Le pors op. cit. p45)

*réhabilitations*¹²- a été mis en chantier comme réponses variées d'historiens, de philosophes, de sociologues et d'hommes et de femmes de terrain face à la volonté de dicter le contenu unique d'une histoire officielle. Le colloque de Lyon, la même année, organisé par Gilbert Meynier et Frédéric Abecassis, a réuni également une grande part des historiens de la colonisation, appelés à faire tout simplement leur travail d'historiens, sans se soumettre à des diktats politiques.

Ainsi, dans un moment historique de forte poussée mémorielle, la laïcité, la neutralité éducative, se trouvent dans un jeu de tensions entre des principes qui peuvent se révéler contradictoires. La solution dépend alors de l'engagement et de la responsabilité des différents acteurs qui agissent dans la vie concrète. Il y a donc un principe de laïcité, un environnement en évolution et une réalité de la laïcité, au-delà des principes proclamés. Au moment du débat mouvementé sur le foulard, beaucoup d'acteurs sociaux remarquaient cela, en prenant dans la vie quotidienne, des preuves d'une réalité laïque de compromis tacite et implicite : les jours fériés demeurent d'origine essentiellement religieuse et, contrairement aux dispositions de l'article 2 de la loi du 9 décembre 1905, l'Eglise reçoit à divers titres des financements publics importants. On peut ajouter aussi ce que les observateurs avaient remarqué avec le maintien du statut spécial de l'Alsace et de la Moselle en la matière, ou encore avec la présence des aumôneries dans les établissements scolaires.

5. Islam et laïcité

Ainsi on ne peut avoir une définition strictement juridique de la laïcité. Si l'on admet que la laïcité permet le respect mutuel, la reconnaissance de l'autre, l'exercice de l'esprit critique, on voit qu'elle concourt en France à fonder l'esprit de responsabilité et à rendre la citoyenneté active. Mais le système français ne fonctionne pas en vase clos. Sans apporter de réponses définitives, on peut avancer que les rapports entre Islam et laïcité ont été dans la dernière période redevable de « l'après 11 septembre » qui justifiait pour beaucoup la thèse de Huntington sur le choc des civilisations. L'expectative, puis des solutions de compromis avaient été trouvées

¹² Sébastien Jahan et d'Alain Ruscio (dir), *Histoire de la colonisation, instrumentalisation, falsifications, réhabilitations* Edition Indes savantes, 2007

depuis plus de quinze ans, montrant que le nombre de musulmans en France changeait les données du socle sur lequel s'étaient faites les ruptures consommées par la laïcité, mais aussi les arrangements postérieurs pour trouver un nouvel équilibre. Bien avant la question du foulard, c'est la question de l'abattage rituel qui avait préoccupé les pouvoirs publics. Mais cette question n'est pas devenue une question de société qui traverse la société toute entière comme ce fut le cas à plusieurs reprises, depuis 1989 jusqu'à la loi de 2005. Anicet Le Pors avait soulevé la question, en pensant alors (c'était en 1996) qu'il ne serait pas bon d'aller jusqu'à édicter une loi en la matière. Quels sont ses arguments : « En droit, la rencontre de la laïcité et de l'Islam s'est focalisée sur l'affaire du « foulard islamique » de l'automne 1989, qui n'a cessé de rebondir ensuite au rythme des exclusions d'établissements scolaires et d'arrêts, parfois contradictoires, de la juridiction administrative. La jurisprudence est cependant bien établie sur la base précédemment évoquée des principes de neutralité et de protection de la liberté de croyance dans le respect de l'ordre public. Celui-ci est entendu comme l'ensemble des règles qui permettent une vie paisible en société, règles qui ne peuvent être appréciées que dans la vie concrète, c'est-à-dire, s'agissant de l'école sous la responsabilité des chefs d'établissements ».

6. Etre jugé(e) en citoyen (ne), ou dans l'absolu d'une essence religieuse ?

Mais on rencontre alors dans la pratique un autre principe du droit français : dans le domaine de la police administrative, il ne saurait y avoir d'interdiction de portée générale et absolue. C'est pourquoi ont été régulièrement sanctionnées les décisions des chefs d'établissements prises sur la base de règlements intérieurs « interdisant purement et simplement le port du foulard islamique sans qu'il soit fait état d'un trouble à l'ordre public établi par les faits ». Il y avait dès les années 90 un débat vif dont certains acteurs, tenant d'une laïcité renouvelée à l'occasion et active, souhaitaient l'introduction d'une législation générale qui interdisent le foulard une fois pour toutes. On peut avancer leurs arguments : seule la loi peut caractériser et interdire les signes ostentatoires et les actions de prosélytisme. Pour A. Le Pors, une telle démarche « amorcée par la

circulaire du Ministre de l'Education Nationale du 20 septembre 1994 (dite circulaire Bayrou) rencontrerait trois difficultés : elle conduirait à interpréter la symbolique religieuse pour caractériser une volonté d'affirmer l'infériorité de la femme par rapport à l'homme ; elle ferait porter à de très jeunes filles le poids des contradictions entre une tradition familiale et religieuse et l'Etat de droit ; elle conduirait à une interdiction générale en matière de liberté publique »¹³ . Pourtant, en 2004, après une « nouvelle affaire de foulard », la loi intervint pour interdire tout signe religieux ostentatoire.

C'est ce même argument du droit que met en avant le philosophe algérien Sidi Mohammed Barkat dans son questionnement juridico-historique sur le passage (non finalisé par le vote de la loi sur le foulard au moment où il écrit) du droit, réellement intégrateur à la loi, pratiquement exclusive ; « Malgré la référence aux Lumières (...) et malgré la référence constante aux principes, le port du Hijâb par quelques élèves de l'enseignement public ne saurait être assimilé sans plus ample examen, à une remise en cause de la séparation (des Eglises et de l'Etat selon le principe de laïcité). Il constitue bien en revanche une question –spécifique à chaque situation et à chaque élève- placée au cœur de la démarche des juridictions du droit administratif qui a précisément pour rôle d'y répondre. Les objectifs que recouvrent le recours à une loi sur les signes d'appartenance apparaissent alors distinctement : supprimer le port du Hijâb comme question et rendre aussi superflue la fonction d'interprétation du Conseil d'Etat. Pour comprendre ce que masque la volonté de recourir ainsi à la loi il est nécessaire de mettre à jour le rôle tout à fait essentiel qu'a joué jusqu'à présent le droit dans la controverse du voile. A partir de 1989, le droit se saisit de la question du voile sous un mode tout à fait étranger aux discours partisans dans lesquels elle se trouvait enserrée. Sa préoccupation n'est pas le voile dans l'absolu mais des cas singuliers, c'est-à-dire des situations définies en tant que telles par la loi. Son objectif n'est pas de promouvoir l'Islam, pas plus qu'il n'est de le contrecarrer. Conforme à ses propres principes, il s'oppose à la méconnaissance du rapport de l'acte de porter le voile avec des situations spécifiques et les conditions subjectives de

¹³ Le pors, op.cit. p47

son accomplissement. C'est ainsi que la démarche du Conseil d'Etat et des tribunaux administratifs, a récusé l'idée que le droit aurait pour fonction de juger simplement sur la base sur l'Islam qui lui est présenté au préalable par des interprètes favorables ou hostiles. (...) L'insistance manifestée par les promoteurs d'une nouvelle loi révèle leur résolution à s'opposer à l'ordre du droit et de l'Etat pour lui substituer un acte de pouvoir dont la teneur, parce qu'elle tourne le dos à l'interprétation juridique, ne peut en aucune façon être légitimement rapportée aux idéaux proclamés de l'Etat de droit »¹⁴.

La mesure ne fut pas toujours comprise à l'étranger, pays musulmans certes, mais aussi voisins européens ou pays de tradition anglo-saxonne. Rappelons que moins d'une dizaine d'Etats dans le monde se réclament de la laïcité.

La France est le seul pays de l'Union européenne à avoir expressément inscrit le principe de laïcité dans sa constitution. La laïcité n'est donc pas une valeur universelle, elle demande donc à se conjuguer au plan des relations internationales avec d'autres principes, qui paraissent à d'autres sociétés aussi fondateurs. Beaucoup d'Etats mettent en avant les libertés individuelles et les libertés publiques plutôt que la neutralité de l'Etat. Ceci ne peut manquer d'avoir des répercussions sur les nouvelles conditions d'exercice de la conception française de la laïcité. En Europe, la Convention européenne des droits de l'homme pose le principe de la liberté de religion en son article 9 et la Cour européenne des droits de l'homme va encore plus loin puisque l'un de ses arrêts, rendu en mai 1993, précise que « La liberté de religion (...) représente l'une des assises d'une société démocratique. Elle figure dans sa dimension religieuse, parmi les éléments les plus essentiels de l'identité des croyants et de leur conception de la vie, mais elle est aussi un bien précieux pour les athées, les agnostiques, les sceptiques et les indifférents... La liberté de manifester sa religion comporte en principe le droit de convaincre son prochain. »

Au-delà de l'Europe, le droit international ne mentionne pas expressément le principe de laïcité. La Charte des Nations-Unies,

¹⁴, Balibar, Barkat, Bouamama, etc, *Le foulard islamique en questions*, ed. Amsterdam, 2004, p31

toutefois, bannit toute discrimination fondée sur la race, le sexe, la langue ou la religion.

7. La citoyenneté : définition et zones d'ombre

Comment dans ce cadre français définit-on la citoyenneté ? Il y a aujourd'hui débat relativement violent autour d'une notion qui est restée longtemps peu définie, peu précise. La part la plus réactive du débat est tenue par le groupe qui fit scandale –mais pointa les défauts du système de façon provocatrice- *Les Indigènes de la République*, situant les défaillances françaises dans la lignée d'une attitude postcoloniale envers les anciens sujets de l'Empire dont les descendants continueraient à être systématiquement stigmatisés. Sans cerner le débat autour de la question des enfants d'immigrés du Maghreb, d'autres groupes ont réfléchi à l'actualité de cette notion et à sa refondation en tenant compte des nouvelles exigences du monde moderne et de la place des Etats-Nations dans la mondialisation d'une part et la question des apports de l'immigration d'autre part.

Dans l'acception qui prévalait jusqu'à ces débats, on définissait plus la nationalité que la citoyenneté. A. Le Pors l'avait remarqué : « La citoyenneté se définit le plus souvent par défaut, en creux, le citoyen par le non-citoyen, c'est-à-dire celui qui ne dispose pas de ses droits civiques : les mineurs qui n'ont pas l'âge d'exercer ces droits (ce qui exclut la notion d'enfant-citoyen), les personnes frappées d'une condamnation pénale qui leur a fait perdre les prérogatives des citoyens, et bien entendu, les étrangers. (...) De nombreux textes constitutionnels dont se dotera la République s'attacheront peu à définir concrètement le citoyen, se contentant généralement de préciser la définition du ressortissant français et du droit de vote, principal attribut du citoyen ». En effet, le préambule de la constitution de 1958 n'en reprend pas le terme, ni celui de la constitution de 1946 auquel il renvoie et la constitution elle-même ne l'évoque qu'en son article premier pour affirmer l'égalité des citoyens devant la loi, et à l'article 34, qui définit le champ de la loi. Participe aussi à sa définition l'article 3 : « le suffrage peut être direct ou indirect dans les conditions prévues par la constitution. Il est toujours universel, égal et secret ». Le citoyen est donc d'abord un électeur. De plus l'article 34 déjà cité prévoit que la loi « fixe les règles concernant les droits civiques et les garanties fondamentales

accordées aux citoyens pour l'exercice des libertés publiques. » C'est encore en creux, en observant ce qui disparaît en cas de « dégradation civique » que l'on peut cerner ce qui fait la qualité du citoyen. Ces privations en cas de délit correspondent aux dispositions du Code pénal. On peut déduire de cette lecture que les droits recouvrent : l'aptitude à occuper une fonction, emploi ou office public ; les droits de vote, d'élection, d'éligibilité et le droit de porter une décoration ; la capacité d'être juré, expert, témoin dans les actes juridiques et de déposer en justice autrement que pour donner de simples renseignements ; la capacité de faire partie d'un conseil de famille et d'être tuteur, curateur, subrogé tuteur ou conseil judiciaire ; le droit de porter les armes, de faire partie de la garde nationale, de servir dans les armées françaises ; de tenir école ou d'enseigner et d'être employé dans un établissement d'enseignement au titre de professeur, maître ou surveillant. S'ajoutent à cela les garanties fondamentales permettant l'exercice des libertés publiques. S'y ajoutent les règles de sujétion imposées par la défense nationale (service, appel...).

Selon cette conception, les étrangers ne peuvent avoir qu'un accès partiel à l'exercice des droits des citoyens. La caractéristique la plus visible de la citoyenneté demeure le droit de vote. Depuis 1992, certaines élections sont accessibles aux membres de l'Union européenne, sous réserve de réciprocité. Peu d'élargissement donc depuis le vote des femmes en 1944 et l'abaissement de l'âge de la majorité en 1974. Certains auteurs pensant que la nationalité est porteuse de droits mais aussi de valeurs spécifiques qui se veulent universalistes mais ne sont pas universellement admises, comme la laïcité qui nous a occupés précédemment. Ainsi il peut y avoir antagonisme entre le projet collectif national et concurrence d'autres projets collectifs. On voit bien à partir de là le formalisme mécaniste de la notion d'intégration.

C'est là que l'apport du *Groupe de Navarrenx*, qui réfléchit dans les années 80-90 autour du philosophe Henri Lefebvre, a pu apporter un regard novateur sur ce débat. Avec ce groupe où se côtoient des chercheurs de plusieurs disciplines, les empêchements d'une définition dynamique, ouverte et moderne de la citoyenneté, sont pris à bras-le-corps, dans une volonté de dépassement et d'élargissement du concept « pour une citoyenneté où l'individu

n'est plus écartelé entre ses appartenances. Citoyenneté où différence n'est plus opposée à égalité. Citoyenneté qui échappe à l'hexagone et tend à devenir mondiale ».

Nous pouvons retrouver ces « variables » qui font l'objet de notre étude, repérées ici, non plus comme obstacle mais comme richesse potentielle : « L'insurrection des particularismes est un phénomène antiétatique..., l'homme est un être complexe, aux connexions multiples que sont ses appartenances, liées au territoire (quartier, ville, pays, nation, monde) et à des communautés (famille, profession, convictions religieuses ou philosophiques, classe sociale, conceptions politiques, âge, affinités) que nous nommons « les cultures. » Cultures identitaires qui font de l'individu un être social, qui se construisent, contradictoires souvent, se transmettent, parfois dépérissent ; cultures qui se traduisent dans des solidarités, des civilités, des rites, des violences qui font l'histoire. S'identifier dans l'une de ces cultures en étant déconnecté des autres appartenances conduit aux pires aberrations : de la profession au corporatisme, de la religion à l'intégrisme, de la nation au nationalisme.... La caractéristique dominante de la société actuelle est son éclatement, éclatement du sujet, et du citoyen. Eclatement de l'être humain entre sa vie privée caractérisée par ce que Lucien Bonnafé appelle « l'impossibilité à la libre disposition de soi », et sa vie familiale ...Eclatement entre le citoyen politique réduit à sa seule dimension d'électeur, et le citoyen dans l'entreprise, le citoyen usager, dans la cité, ... Ce groupe entend donc analyser cette situation sociopolitique mais encore travailler à son dépassement, proposer un projet intellectuel qui aide à passer de l'éclatement, à une modernité maîtrisée, ou plutôt à une maîtrise de ses conditions d'existence à toutes ces échelles, ce qui serait une « Nouvelle Citoyenneté ».

La réflexion du groupe sur la citoyenneté est similaire à celle que nous avons résumée précédemment : « La citoyenneté, source d'obligations (payer des impôts, déclarer ses biens, faire le service militaire, etc...) n'offre guère en contrepartie depuis ses débuts que le droit de voter, c'est-à-dire d'élire un représentant, dont l'activité par la suite sera plus ou moins bien contrôlée par les votants. Pourtant la qualité de citoyen implique d'autres droits que l'on a vu depuis deux siècles apparaître et disparaître, s'affirmer ou s'atténuer selon le

degré de démocratie politique atteint ou abandonné par la nation ». Henri Lefebvre notait ensuite les droits les plus importants. Parmi ceux-ci (droit à l'information, à l'expression, à la culture, à l'autogestion, à la ville, aux services), nous allons nous arrêter sur « le droit à l'identité dans la différence (et l'égalité) ». Notons d'abord qu'il s'agit du droit le plus difficile à nommer, à cause des préalables dont l'auteur se munit en assortissant la notion d'*identité* de l'idée de différence et d'égalité tout à la fois.

Penseur attaché à la dialectique, Henri Lefebvre démontre ici cet attachement : « le droit à l'identité dans la différence (et l'égalité) : Les difficultés s'accroissent. Un texte « propositionnel » doit parvenir d'un travail collectif avec les intéressés. D'un côté il est clair qu'on ne peut traiter en vagabonds « sans feu ni lieu », ni des êtres humains engagés pour travailler et produire dans un pays, ni leurs enfants et leur famille. D'autre part « l'intégration » comme on dit ne peut s'accomplir automatiquement, comme une pure et simple formalité.

De plus cette intégration, en quoi consiste-t-elle ? Intégration à quoi ? « A une réalité qui s'effrite ou à une idéalité qui s'obscurcit ? La nationalité et la citoyenneté ont toujours un contenu, ne restent pas formelles ! Il faudrait donc prévoir des clauses très souples ; des degrés stipulés et des niveaux de citoyenneté. De sorte que chaque étranger puisse protéger son identité –la garder sans la fixer- en prenant conscience de sa différence sans isolement et sans hostilité. N'est-ce pas ce qui se passe, en fait, du moins dans les meilleurs des cas ? Le contrat transformerait ces faits en droits. Ceux qui naissent citoyens bénéficieraient du même droit, dans une égalité tenant compte de toutes les différences : ethnies, sexe, âge, culture, etc ; Dans tous les cas et dans toutes les situations, l'identité s'établit pratiquement et théoriquement dans l'égalité et dans la conscience des différences, conscience qui entre dans les cultures »¹⁵

On peut, à la lumière de cette analyse, « peser » les dernières évolutions de la vie politique française face à la présence d'« étrangers » depuis la campagne des présidentielles de 2007. Les différentes mesures prises depuis montrent qu'elles sont aux antipodes de ces propositions puisque la part de choix est toujours,

¹⁵ Groupe de Navarrenx , p35.

en première et en dernière instance –pour l'arrivée (immigration choisie, test ADN) et pour le départ (les expulsions)- aux mains du pouvoir du pays d'accueil qui est considéré comme un bloc monolithique.

II. La question de la citoyenneté telle qu'elle est posée aux jeunes

« Graine de citoyen » disait un auteur en parlant des jeunes, ceci s'applique particulièrement aux élèves, puisque toutes les classes d'âge jusqu'à 16 ans passent par le système scolaire. Dans notre préambule, nous avons insisté sur cette question en mettant en exergue la socialisation qui accompagne l'éducation, socialisation qui intègre la formation du futur citoyen. Mais avant d'en venir au "comment enseigne-t-on la citoyenneté en France?" « Quelle représentation a le jeune "issu de l'immigration?" selon les périphrases usuelles, dans le questionnement sur jeunesse et citoyenneté, il faut situer la position globale du débat. Un auteur comme Lucien Bonnafé, membre également du *Groupe de Navarrenx*, l'a fait en situant le grand apport de Jean-Jacques Rousseau, avec *l'Emile* dans l'irruption de cette question philosophique, morale et politique qui met en avant le reproduction sociale par l'éducation : « L'observateur attentif à la question des heurs et malheurs de la citoyenneté, à la recherche sur l'épanouissement de la société civile, perçoit aisément que, dans tout rejet de l'interrogation "comment est cultivée la graine de citoyen?" fonctionne un mécanisme réducteur ».

Dans celui-ci, la question de la société civile est barrée par la réduction de la fonction de citoyen à sa dimension politique, ou plutôt politicienne. « Ainsi peut s'évacuer la plus dérangeante des questions : celle de la responsabilité commune de la culture du petit d'homme. (...) Il convient alors, de réfléchir sur les motifs qui font fuir devant la réalité traumatisante. Que nul n'est pour rien dans le blocage ou le déblocage des potentialités humaines, dans l'inhibition ou l'épanouissement des capacités de vivre avec ses semblables. Nul n'est innocent devant le plus humain des problèmes humains : le développement de sujets personnellement aptes à traiter le rapport à autrui dans le couple dépendance/indépendance, armés dans la résistance aux entreprises tutélaires, formés à déjouer les tyrannies

des appartenances »¹⁶. Livre brûlé, auteur chassé, Rousseau et l'*Emile* ont déchaîné une vague de persécutions hautement significatives. « Parler procès d'une société en mettant en question ce qu'elle fait de ses enfants est la plus dérangeante des interventions. Et quiconque ne cesse de troubler la conscience publique en remuant la boue sulfureuse des effets sur l'enfance engendrés par les systèmes relationnels en usage dans nos sociétés, doit passer à son tour pour un enragé. Car nous vivons toujours dans un monde possédé par la question tutélaire primordiale : " A qui appartient l'enfant ? " et rien n'est moins convenable que de discuter ici les pouvoirs de tutelle sur cet objet. Il n'est point de post-rousseauiste conséquent qui ne considère l'effervescence contradictoire de l'*Emile* comme moment fécond, (...) à partir de la première émergence historique du problème de la contradiction entre l'homme et le citoyen, et comme recherche de solutions à cette contradiction »¹⁷.

En effet, Rousseau analyse la nécessité d'une institution publique et commune qui forge le citoyen et constate sa carence dans l'Ancien Régime. Ce constat de carence sera subsumé par la Révolution française, qui dans ce domaine aussi, accouche d'un monde nouveau, en voulant prendre en charge « l'éducation qu'une nation libre proposera à ses citoyens ». Talleyrand en fixe le principe dans son rapport pour la Constituante en 1791. Condorcet en rédige le contenu dans son rapport pour la Législative du Comité d'Organisation générale de l'Instruction publique. Déjà l'éducation est corrélée à la citoyenneté, relation posée par les héritiers des Lumières comme Condorcet, puis par Le Pelletier de Saint-Fargeau, dont l'assassinat conduit Robespierre à reprendre son travail, présentant à la Convention son plan d'éducation nationale, le 13 juillet 1793, première volonté, (qui sera mise de côté par la réaction Thermidorienne) de voir l'école publique « obligatoire pour tous : (...) Entre citoyens égaux d'une même République, il faut que ces divers avantages de l'Education soient répartis à tous. » Il faudra attendre la fin du XIXe siècle pour que l'école obligatoire, pour tous voit le jour, avec les lois Ferry de 1881-1882 oubliant ces antécédences et l'instituant sur la base de rapports sociaux nouveaux, marqués par l'avènement d'une bourgeoisie d'affaires, l'émergence

¹⁶Groupe de Navarrenx. op. cit.p58

¹⁷ *Ibid.*p59

des notables de la République, la visée expansionniste et colonialiste. On laisse donc sous-jacente la réalité inégalitaire des rapports économiques et sociaux conduisant à l'instauration d'une éducation duale, permettant la formation d'une élite républicaine d'un côté et un savoir utilitariste d'autre part pour ceux qui ne dépassent pas le minimum de formation de base. A différents moments de son histoire (après 1914-1918 du Front populaire, après 1945 sur la base du programme du CNR et de son volet éducatif) les tenants de l'école pour tous ont tenté de forcer le barrage des inégalités socio-scolaires. Sans avoir inversé la tendance lourde, ces partisans sont toutefois nombreux dans le corps enseignant.

1. « La double absence » des jeunes immigrés dans la construction d'une nouvelle citoyenneté

Mais cette école qui fonctionne en outil de sélection joue un rôle dans la marginalisation d'une grande partie des enfants des « quartiers », bien souvent fils des immigrés d'hier. Dans ce déficit scolaire, il y a une déperdition dommageable pour ces jeunes eux-mêmes, confinés dans l'absence de perspectives, dans une série d'images dévalorisées, n'aidant pas à l'estime de soi. L'échec scolaire est synonyme de faible culture générale, faible éducation à la citoyenneté, voire échec, faible capacité à peser avec les autres sur l'évolution du pays dans lequel ils vivent. Les deux aspects se conjuguent dans une spirale de l'échec ; « La dégradation de toute notion de culture générale (c'est-à-dire ici partagée par tous) reste un des faits de société les plus invalidants des potentiels de citoyenneté »¹⁸ pense L. Bonnafé. L'image d'incivilité, de déviance, qu'ils renvoient a été analysée par des sociologues comme Nacira Guenif-Soulaimas (EHESS) qui relie l'image négative du « garçon arabe » au lien spéculaire déjà établi dans les représentations de l'Autre inquiétant et dangereux, dans les années de la France coloniale : « Car c'est bien de l'indigénat qu'il s'agit et de la violence générique qui a accompagné ses métamorphoses successives. Les quartiers périphériques sont devenus les réserves qu'ont cessé d'être les colonies indépendantes »¹⁹.

¹⁸ L. Bonnafé op, cit. p80.

¹⁹ (in *Les féministes et le garçon arabe*, L'Aube, 2004).

Si les termes paraissent extrémistes, il n'en demeure pas moins qu'une « *double absence* » aurait dit A.Sayad, marque les enfants de l'immigration. En des termes plus policés mais qui soutiennent solidement sa réflexion, le philosophe algérien Sidi Mohammed Barkat revient à plusieurs reprises sur l'impossible émergence de la place des enfants d'Algériens, et plus largement d'immigrés du Maghreb, dans la cité. « Nous savons aujourd'hui que la politique d'intégration constitue un leurre considérable, dans la mesure où elle est fondée sur la coexistence de deux éléments structurellement opposés. Elle prétend, notamment grâce à l'école donner une forme républicaine ou citoyenne à une matière humaine générale, c'est-à-dire indifférenciée quand elle est déterminée en réalité par l'axiome selon lequel l'acceptation de cette forme n'est possible que pour ceux qui ont la capacité culturelle –et donc subjective- de la recevoir ». Reprenant dans un ouvrage collectif sa démonstration (*Le foulard islamique en question*)²⁰, le philosophe revient à son idée centrale sur l'impossible rencontre, dans le cadre rigide de l'idée d'intégration, reprise de la même idée justifiant le maintien en Algérie de la dépendance coloniale jusqu'à la guerre coloniale : *Le corps d'exception et la citoyenneté intransmissible*²¹.

La sociologue Christine Delphy, connue pour son travail et ses convictions féministes n'a pas hésité aussi à intervenir dans le débat filles/voiles/sexisme/laïcité, en élargissant la question à ce que la France a fait de sa jeunesse, ou plutôt d'une partie de sa jeunesse, celle qui sert en somme de contre-modèle au modèle républicain : « La provocation du foulard islamique est une affaire française. C'est un signe, certes, le signe d'un échec français. De l'échec à traiter tous les citoyens également. Il ne s'agit pas d'intégration car il ne s'agit pas d'immigrés. Il s'agit d'égalité puisqu'il s'agit de jeunes qui sont nés de parents étrangers, mais qui sont nés ici et qui sont Français, - mais que l'on a jamais traité comme les autres, ni comme les Français de souche, ni comme les Français nés de parents espagnols ou portugais. Les enfants d'Algériens et de Marocains ont été, sont considérés pour beaucoup comme des étrangers, carte d'identité

²⁰ Balibar, Barkat, Bouamama, etc, *Le foulard islamique en questions*, ed. Amsterdam, 2004, p32

²¹ Sidi Mohammed Barkat , *Le corps d'exception et la citoyenneté intransmissible* (paru dans *Tumultes*, novembre 2003).

nonobstant : leur taux de chômage est quatre fois supérieur à la moyenne, une femme française entre vingt et vingt-neuf ans a en moyenne une chance sur cinq d'être au chômage, mais une chance sur deux si elle est d'origine algérienne. Cette population a tenté en 1983, d'en appeler à la République à travers la marche des Beurs pour l'égalité (...) Constat : sa situation, vingt ans après n'a pas vraiment changé. Ils et elles demandaient l'égalité, on les a renvoyés, on les renvoie toujours à leur différence. Ils et elles ne seront jamais comme nous, leur fait-on savoir de mille façons (jamais « aussi bien »). Quoi qu'ils et elles fassent, quels que soient leur langage, leurs habitudes alimentaires, leur façon d'être, leurs diplômes, ils et elles restent des Arabes –lire des inférieurs- de façon indélébile, de façon essentielle, de façon raciale. Imagine-t-on la souffrance psychologique de ces jeunes, symboliquement et matériellement marginalisés dans le seul pays qu'ils aient, la France ? Au bout de quarante ans, ayant épuisé tous les recours et les efforts, cette population semble finalement avoir fait son deuil de l'impossible égalité. Exclue de l'universel, elle se met à revendiquer ce qu'on lui a imposé : une spécificité (...) Cette société, va-t-elle se résoudre à regarder en face sa discrimination et son racisme ? Va-t-elle enfin se rendre compte de ce qu'elle a fait à ses citoyens-nes ? Ou préfère-t-elle quand ils-elles se rebellent, redoubler la punition, et croit-elle que cela sera efficace ? Peut-elle de bonne foi leur parler de la République aujourd'hui, pour la sanction quand hier elle en a trahi les principes ? Peut-elle de la citoyenneté ne leur donner que les devoirs, pas les droits ? »²².

Dans ce système à deux vitesses, c'est massivement les enfants des milieux populaires et fils d'immigrés qui ont été exclus du système le plus tôt. Au point où la ségrégation scolaire s'opère pour séparer les enfants après l'école primaire, l'ancienne « communale », comme le montre Lucien Bonnafé pour ceux qui choisissent l'enseignement privé « comme intégration à une couche sociale de bon niveau au-dessus du «grouillements des petits sujets de bas étage » avec les immigrés porteurs de difficulté et ceux demeurés dans les bas-fonds populaires »²³. L'auteur parle de déplacement de la perspective originelle de la Révolution française d'une école pour tous,

²² in *le foulard en questions*, p 68

²³ Lucien Bonnafé(op.cit. p80)

déplacement s'entendant ici dans le sens de perte de la finalité morale et politique de l'esprit de 1789, et déplacement dans le sens d'occupation du champ symbolique en lieu et place des principes de départ.

A ce titre, Bonnafé analyse la place de l'école primaire, qu'il appelle, comme du temps de la III^{ème} République : « La communale » : « Le déplacement historique acquis avec l'école obligatoire et gratuite, laïque au sens propre de tolérance des croyances, n'a pas été vain (...). Il est vrai que les rançons du progrès social accompli avec la popularisation de l'instruction apparaissent avec une certaine clarté mais qu'il y a encore à réfléchir au-delà. (...) On reconnaît volontiers que l'Ecole de Jules Ferry a été un puissant instrument de culture de la mentalité xénophobe et colonialiste. Mais on ne reconnaît guère la structuration foncièrement inégalitaire ou duale du système. Le primaire fait pour les exécutants, le secondaire ou le supérieur fait pour les maîtres »²⁴. Bonnafé conclut son travail sur la notion d'incivilité, qu'il retourne sur les dirigeants qui éloignent la chose publique de la maîtrise que pourraient en avoir les citoyens : « Tout traitement restrictif et ségrégatif des champs d'appartenance et de solidarités, est incivique. La société la mieux évoluée est celle qui stimule au mieux la synthèse et non l'opposition, entre les solidarités d'héritages culturels, de langues d'us et coutumes, de communautés territoriales, de la bourgade au champ planétaire, comme principe d'éducation »²⁵.

2. A l'intérieur du système scolaire, apprendre la citoyenneté ?

Notre travail personnel sur les programmes et manuels scolaires utilisées du temps de la France coloniale (dans le cadre d'un projet du CRASC) confirme cette analyse. En effet, en ce qui concerne une discipline aussi importante pour la formation de l'esprit critique et de l'esprit civique que l'est l'enseignement de l'histoire, on peut noter cette double attitude ; donner des éléments de vulgate simplifiée aux élèves du « cycle court », donner un bagage solide aux autres, en matière d'histoire coloniale. Pour les élèves du cycle court, le cours d'histoire de la colonisation tient lieu de discours moral d'édification patriotique. Il est destiné à forger pour le plus

²⁴ Bonnafé . op, cit. p80

²⁵ Bonnafé . op, cit. p90

grand nombre une image positive, voire grandiose de la France Impériale, et de l'incapacité des peuples de ces régions d'Afrique du Nord à conduire leur propres destinées²⁶.

L'autre approche des questions de la citoyenneté se fait du collège au lycée au travers des cours d'Education civique, juridique et sociale (ECJS). Devant la montée des thèmes hostiles à la présence d'immigrés ou de leurs enfants en France, thème de l'extrême droite repris depuis la dernière campagne des Présidentielles par la droite classique, on ne peut que noter la régression de la culture citoyenne que l'Education nationale entendait promouvoir via les cours d'Education civique, au profit de ces thèmes xénophobes très présents et très médiatisés aujourd'hui. Si l'on reprend les manuels en usage il y a une dizaine d'années, on ne peut qu'être frappé par l'esprit d'ouverture et de tolérance qui prévaut à la mise en place des principaux concepts, en particulier celui de nation.

3. La France entre deux visions

En effet, pour ce manuel (Magnard, 1996) dévolu à la classe de troisième, dernière année du collège unique, en termes simples mais non réducteurs, l'accent est mis sur la construction de la nation comme processus historique de longue durée mais remobilisée en France de façon forte à la Révolution française. Un extrait d'un texte de l'historien Maurice Aghulon montre bien que les images, les symboles, les fêtes, les représentations de la nation qui lui donnent son cadre symbolique viennent pour l'essentiel de la Révolution française. Par la suite, cette brève leçon prend le temps de travailler le vocabulaire avec un grand sens des responsabilités. Ainsi, le deuxième paragraphe s'intitule : « Nation, nationalisme et nationalité », pendant que le vocabulaire définit deux mots utilisés dans cette partie : xénophobie, nationalisme. Voici ce paragraphe : « Il existe une conception primitive de la Nation liée au sol et au sang, à la naissance. Nation vient du latin *naître*. Elle débouche sur l'exclusion et la xénophobie. Elle a entraîné au XIXe et au XXe siècle, la montée d'un nationalisme exacerbé, violent, intolérant, facteur de guerres et de racisme. Le nationalisme étroit et fanatique

²⁶ Manuel Istra pour le Certificat d'études. (Voir ma contribution à l'ouvrage collectif de Sébastien Jahan et d'Alain Ruscio déjà cité : *histoire de la colonisation, réhabilitations, falsifications et instrumentalisations*, Paris, édition Indes savantes, 2007.

reste toujours un danger. La nationalité française s'acquiert par naissance de parents français, par mariage et par naturalisation et par naissance sur le sol français, à condition de ne pas opter, à ses dix-huit ans pour la nationalité de ses parents. (...) Le territoire de la Nation s'appelle la Patrie. Le patriotisme est l'amour et la défense de ce territoire et de ses habitants. Être attaché à sa patrie n'implique ni la xénophobie, ni le mépris des autres nations, encore moins la violation des droits d'autrui »[▼]. Le livre reprend aussi un petit texte du grand historien Fernand Braudel aux antipodes de l'opposition artificielle immigration/identité nationale telle qu'elle prévaut dans le nouveau discours politique officiel de la France d'après la présidentielle de 2007. Citons cette phrase clé : « L'identité française est un amalgame, le résultat vivant de ce que l'interminable passé a déposé en couches successives ».

On ne peut que comparer cette vision « constructiviste » à la mise en place d'un ministère de l'immigration et de l'identité nationale, à l'instauration du test ADN et au blocage des frontières pour comprendre le réel recul auquel nous avons affaire aujourd'hui.

4. La citoyenneté au lycée, problématiser ou faire problème ?

Présente au lycée depuis 1999, l'éducation civique propose aux jeunes un modèle de réflexion et une démarche participative. Il est intéressant de noter les points sensibles qu'on juge bon de cerner en classe. Ainsi, le début des documents du ministère servant d'accompagnements aux programmes, rédigés en 2001, associe au mot citoyen celui qui doit être son antonyme, le mot « incivilités ». Il s'agit du premier thème retenu dans le programme. Bien sûr les pédagogues insistent bien dans les considérations qui prévalent à cette mise en perspective des deux termes « Au terme de cette séance, la notion de citoyenneté aura été éclaircie en la distinguant de la civilité »²⁷.

Le thème 2 est Citoyenneté et intégration. Le document prend une attitude nuancée face à la terminologie : « L'intégration est un terme utilisé le plus souvent à propos des immigrés et de leurs enfants. Il importe de souligner que l'intégration sociale et son contraire l'exclusion ne concernent pas seulement les immigrés et les

▼ Manuel Magnard, 1996, classe de troisième, p6 et 7.

²⁷ Doc CNDP 2001, p7.

enfants d'immigrés mais tous ceux qui participent à la même société. Le terme ne se réfère pas à un état –la société intégrée– mais à un processus : l'intégration se construit par l'action de tous, quelles que soient leurs origines et leurs caractéristiques »²⁸ mais sur trois fiches exemples qui nourrissent le thème la première porte sur les immigrés et la troisième sur la question de la diversité des cultures face à la culture commune, qui serait assurée par la citoyenneté. Seule la fiche 2 relie la question de l'intégration à son contraire, l'exclusion vécue par les personnes marginalisées après la perte d'emploi et de revenus.

D'autre part, sur les 10 titres que donne la bibliographie associée, seuls deux titres portent sur la pauvreté et l'exclusion, tous les autres sont centrés sur la question de l'immigration. Même s'il est rappelé que « on peut prendre le cas particulier de l'intégration des immigrés et de leurs enfants, en soulignant qu'ils ne constituent pas nécessairement un « problème d'intégration » et qu'ils ne sont pas nécessairement menacés d'exclusion »²⁹.

On saisit à ces précautions de langage la difficulté à montrer la crise de l'intégration. L'idée de « crise de la citoyenneté » est avancée uniquement dans l'exemple 2 qui touche aux questions de la pauvreté comme génératrice d'exclusion. L'idée n'est pas reprise pour l'immigration.

Toutefois il est conseillé de travailler avec les élèves sur « les manquements aux principes républicains », « sur l'application concrète des droits ». Pour la question des cultures, le document avance avec justesse que « la citoyenneté, dans une logique démocratique, peut aussi être un instrument de gestion de la diversité », comme par exemple pour l'application de la laïcité ou le droit aux langues minoritaires. Le plus long développement porte sur la laïcité, dont l'histoire est rappelée en remontant au XVII^e siècle à la suite des guerres de religion, pour que catholiques et protestants puissent vivre dans la même société politique. Ce qui est valorisé ici c'est cette recherche d'un principe fondateur de la culture commune, qui va évoluer ensuite avec l'instauration de la laïcité, principe de la neutralité religieuse de l'Etat, fondateur de l'ordre

²⁸ Doc CNDP 2001, p11

²⁹ Doc CNDP, p11

démocratique. Ces documents élaborés au tout début du XXIème siècle se ressentent des affaires de foulard, comme principale question mettant la laïcité devant de nouvelles interrogations. Le texte prend ses précautions « On pourrait aussi souligner que ... le principe de la neutralité religieuse de l'Etat... peut continuer à évoluer dans ses formes concrètes, étant donné les transformations des sociétés contemporaines »³⁰.

5. *La République sur la défensive ?*

En 2004, tous les professeurs furent récipiendaires d'un « Guide républicain », préfacé par le Président Chirac, contenant de nombreux textes d'intellectuels contemporains, de textes historiques « fondateurs », de repères législatifs et chronologiques. La préface était constituée par le discours de Jacques Chirac sur la laïcité qui accompagna le vote de la loi sur le port du foulard. Certains textes s'y tiennent explicitement comme ceux d'Elisabeth Badinter ou de Hannifa Cherifi, les autres reprennent après la crise du foulard, les grandes définitions des « fondamentaux » de la République, à l'usage des jeunes générations. Ainsi plus de trente notions sont définies les unes à la suite des autres, dans un ensemble qui serait comme le *vade-mecum* de l'apprenti citoyen. Ce besoin de remettre les choses au point, de redéfinir les bases du « vivre ensemble » montre bien que dans la crise du foulard, qui suivit d'une année la crise de l'amendement sur le bilan positif de la colonisation et qui précédait de quelques mois les premières crises des banlieues, des pans entiers du rapport des individus à la société et à son cadre politique étaient défaillants, non par manque de lois, selon mon interprétation mais par perte de lien social ou d'incapacité à en inventer de nouveaux devant les évolutions économiques, sociales et culturelles du pays. Citons quelques unes des notions retenues, qui étaient au centre de notre problématique.

Le Guide reprend la définition de la citoyenneté élaborée par Dominique Schnapper, du civisme, par René Rémond, et entre les deux, Alain-Gérard Slama définit dans le même texte civilité et incivilité en remettant en question la fameuse thèse de Norbert Elias sur le monopole de la violence, accaparé par la monarchie absolue qui dans le même temps promeut la douceur d'une société de cour

³⁰ Doc CNDP, p13

qui sert de modèle à toutes les classes sociales montantes, et in fine à la société toute entière. Pierre Nora est l'auteur de la notice sur la nation et Blandine Kriegel, sur l'intégration.

Cette dernière d'emblée sa définition sur le sens le plus commun et le plus usité du mot, qui en France évoque toujours le corollaire de l'immigration. La philosophe le reprend ici en montrant qu'il faut dépasser cette conception étroite, comme il faut séparer intégration et assimilation : « L'idée d'intégration, lorsqu'elle est réservée aux seuls Français issus de l'immigration peut paraître discutable. Pourquoi demanderait-on à des jeunes nés sur le territoire français un effort particulier que l'on ne réclame pas à leurs compatriotes ? »³¹. On est bien ici dans la pratique, la réalité sociale et politique alors que l'auteur définit ensuite ce qu'est cette notion dans l'absolu de son usage philosophique, corrélant cette notion à celle de contrat, au sens rousseauiste du terme. « L'idée d'un pacte au fondement de la République garde une triple valeur. D'abord, de rappeler qu'on ne peut « Faire France » ou « faire peuple » que si on consent collectivement à passer d'une multitude chaotique à une communauté organisée et pacifiée sous les mêmes lois communes. Ensuite de souligner que nous acceptons des lois communes que si elles nous garantissent des droits individuels. Enfin c'est de signaler que c'est chaque individu, personnellement homme ou femme, qui est appelé à devenir citoyen. L'idée de contrat désigne ainsi une participation voulue au lien social. (...) on ne demande pas aux générations nouvelles d'être semblables en tous points aux générations antérieures. On ne doit pas plus le réclamer à ceux qui viennent de loin et la diversité culturelle enrichit la culture nationale. Mais reconnaître l'autorité d'une tradition, ce n'est pas admettre la tradition comme autorité. Les traditions qui oppressent ou transgressent les droits fondamentaux des individus doivent toujours être critiquées et rejetées »³²

Dans l'anthologie qui suit cet abécédaire, le texte retenu d'Abdenour Bidar va dans ce sens : « Il serait tout à fait insuffisant que les Musulmans européens se contentent d'accepter ces principes de la liberté de conscience et d'esprit critique et de les déclarer

³¹ Guide républicain, p 53

³² Guide Républicain, p 54).

compatibles avec l'islam, et s'efforcent seulement de ne pas entrer en contradiction avec eux. (...) Il faut aller bien plus loin (...) La loi (musulmane) doit accepter sans réserve le droit de chaque croyant d'exercer sur elle son esprit critique et de revendiquer vis-à-vis d'elle sa totale liberté individuelle de choix. (...) Il n'est pas acceptable, dans un contexte de libre détermination du sujet par lui-même qu'une « autorité » islamique décide à sa place de la forme et des frontières qu'il doit donner à son Islam »³³.

Ainsi de nombreux penseurs arrivent à l'idée que la notion d'intégration est soit vue de façon monolithique et statique alors qu'elle doit représenter un processus, qui devrait dans l'idéal être double, pour animer la société toute entière. Vision idéaliste, but ultime mais qui laissent dans la réalité de nombreux manquements aux droits, nous l'avons vu. Certains manuels d'ECJS reprennent ce postulat avec la question pragmatique « On a parlé d'une France Black-Blanc-Beur. Où en est-on aujourd'hui ? »³⁴ suit un dossier sur Marseille et ses collèges (« seul creuset possible » dit l'article cité du Monde diplomatique) dont certains accueillent 22 nationalités, une allocution de J.Chirac de 1997 et un texte du sociologue Pierre Bourdieu, paru dans *Contre-feux*. Nous l'avons retenu car il met la question du racisme contre les Algériens, à propos d'un fait divers, comme le signe d'une « violence qui s'exerce quotidiennement, en toute bonne conscience, à la télévision, à la radio ou dans les journaux, au travers des automatismes verbaux, des images banalisées et des paroles convenues et à l'effet d'accoutumance qu'elle produit, élevant insensiblement, et dans toute une population, le seuil de tolérance à l'insulte et au mépris raciste, abaissant les défenses critiques. (...) Il est infiniment plus facile de prendre position pour ou contre une idée, une valeur, une personne, une institution ou une situation que d'analyser ce qu'elle est en vérité dans toute sa complexité »³⁵.

En fait, le cynisme d'une situation de fait qui contredit, à grande échelle, l'Etat de droit, ses lois, ses droits et ses devoirs, son processus intégrateur, forme de contrat social, est largement contre-productif. Le cercle vertueux tarde à se mettre en branle. C'est de

³³ Guide républicain, p 256)

³⁴ Delagrave, ECJS, 2de, ed 2000, p47

³⁵ Delagrave, p 49

façon spectaculaire, même si l'on ne peut quantifier les choses, que le cercle vicieux exclusion/racisme/violence se met périodiquement à accélérer et à produire des effets ravageurs quand les médias attisent les flammes et que l'Etat répond par le tout-répressif ou par des promesses rarement tenues, hors des effets d'annonce. Il est tout à fait intéressant de reprendre un document que le manuel cité plus haut utilisait en 2000 dans le thème citoyenneté/civilité. Il s'agit d'un article du *Monde* d'Octobre 1998, relatant les grandes manifestations lycéennes et les violences exercées sur les manifestants par des jeunes déscolarisés de banlieue. Ici, le rappel par les prénoms montre que la ségrégation sociale se double d'une ségrégation ethnique, redoublée encore par la ségrégation spatiale, arrivant à une situation de violence contre d'autres jeunes, considérés comme nantis et qui fut encore plus massivement à l'œuvre dans les manifestations de 2004 contre le CPE qui avaient vu à nouveau une large part de la jeunesse scolarisée et étudiante dans la rue, avec le même phénomène de rackets à grande échelle, largement médiatisé. Les interviewés s'appellent Fathy, Mourad, Abdel, Btissam, et disent « n'avoir rien à faire avec les lycéens ? C'est pour les faire réagir, la casse. Ils vont voir qu'on est énervés et qu'on veut que ça change. Ceux qui ont le pouvoir, on leur parle gentiment et ils se foutent de notre gueule(...). Ils cassent parce qu'ils ont la rage et parce qu'ils sont pauvres(...). Parce qu'on n'a rien à faire de la journée, qu'on a plus l'école, et que les employeurs, quand ils nous voient, ils nous foutent dehors. (...) depuis le CP on nous a mis à part. Les bougnoules et les noirs sont catalogués. On n'a aucune chance de réussir sauf celui qui se prend des coups tous les soirs par son père pour qu'il travaille. Depuis des années on se retient de tout casser. Là, c'est que les petits frères qui descendent dans la rue. Mais un jour, il y aura aussi les grands »³⁶.

Depuis cette date, il y a une décennie, une étape a été franchie dans la violence et la répression. L'étape franchie reste quantitative, s'apparentant à de véritables émeutes urbaines. On note toutefois que le processus qualitatif de politisation, de conscientisation politique reste dans ce contexte, largement absent. Aucun autre texte

³⁶ Article du *monde*, A.Garcia, cité dans Delagrave, p 25.

ne poursuit l'analyse, ne propose de comparaison, on reste au constat des carences et des dangers potentiels.

Ainsi, dans le prisme qui se construit intellectuellement, par des approximations successives, pour saisir et faire saisir aux jeunes élèves ce qu'est et ce que doit être la citoyenneté, les questions des jeunes d'origine étrangère, principalement du Maghreb et d'Afrique noire sont présentes et corrélées à la question de la violence dans toutes ses variantes, de l'incivilité aux émeutes urbaines, ou à celle du volontarisme de l'intégration, d'une grande exigence pour les impétrants, -comme dans l'évolution du rapport islam/laïcité- exigence compensée symboliquement par le rappel d'une autre exigence demandée cette fois à la société toute entière, celle de la lutte contre le racisme Il y a en quelque sorte, en permanence, un « en-deçà » d'une citoyenneté pleine et entière, et une façon de saisir ces jeunes comme objets d'études, d'interrogations, parfois de crainte, mais pas vraiment comme acteurs.

III. Pour conclure

Nous nous sommes appuyés pour cette partie sur un travail récent d'anthropologie élaboré par Djinnan Ouaharzoune, dans le cadre de la mise en chantier d'une thèse sur « l'Emergence en politique des générations issues de l'immigration d'Afrique du nord » (mémoire de DEA EHESS ; Marseille Direction Marc-Eric Gruenais) que l'auteur a bien voulu mettre à ma disposition. Dans son introduction générale, elle situe sa préoccupation : « C'est lors de la campagne présidentielle des élections municipales de 2001, à l'occasion de plusieurs déplacements sur le territoire, que la multiplicité des candidats issus de l'immigration et affichés sur les panneaux électoraux de diverses listes politiques, a saisi la promeneuse que j'étais. Tandis que le climat politique faisait une fois de plus, de l'implantation de cette population, un enjeu important, notamment sur les questions sociales : emploi, délitement du lien social, risque pour la cohésion sociale, cet affichage électoral dans le cadre de la campagne municipale, rompait avec les places assignées habituellement dans l'espace public où la médiatisation de l'immigration se limite aux faits divers, aux explosions de violence dans les quartiers, aux pratiques religieuses posant problème.

Ce que traduisait cette participation à des élections locales de proximité me parut être de l'ordre d'une rupture avec les représentations antérieures. Qu'une population immigrée séjourne sur le territoire était connu depuis toujours et instrumentalisée lors des campagnes électorales, mais que certains de ses membres s'inscrivent dans la compétition politique signifiait un basculement important dans les rôles qui étaient traditionnellement dévolus à cette catégorie de personne.

Bien entendu, cette nouvelle génération d'élus aux élections de 2001 résulte d'une implication et d'une entrée antérieure dans le champ politique, dont la marche pour l'égalité des droits en 1983 constitue une des étapes significatives de ce processus. Sans négliger l'effet de la loi de 1981 qui donne aux étrangers le droit de diriger des associations et ceux de la loi de 1973 accordant l'acquisition automatique de la nationalité aux enfants nés en France de parents issus des colonies et des Territoires d'Outre mer, ces différents événements marquent à leur manière cette entrée en citoyenneté. (...) A quelle forme sociale, cette inscription dans le champ de la citoyenneté, pas seulement comme électeur, mais comme citoyen éligible et par conséquent présentant et proposant un projet politique à ses concitoyens renvoie-t-elle dans ce contexte de l'immigration qui demeure encore difficilement lisible ? ». Après avoir balayé les études portant sur la question de l'immigration des années 1960 aux années 1990, l'auteure en conclut à leur caractère fourni « qui pourraient laisser croire que les phénomènes sociaux liés à l'immigration sont largement délimités, compris et objectivés ».

Une des hypothèses avancées par rapport à l'intrusion en politique de ces élus est qu'elle fait suite au processus d'intégration au long cours, qu'elle en est une des résultantes, qu'il s'agit d'un progrès inéluctable du processus démocratique, lié à la prégnance et la diffusion du modèle républicain, où l'accès à l'instruction pour tous, au travail, aux droits sociaux, contribue à constituer pleinement une identité citoyenne. L'accès au statut de citoyen se déroulerait conformément à une temporalité qui tient compte de la durée d'installation sur le territoire, dans ce cas une troisième génération issue de migrants et ce modèle récent d'acteur en politique devrait se diffuser et s'étendre. » L'auteure relève, ce que D. Schnapper nomme une affirmation tautologique, la présence

d'une immigration de peuplement induisant de facto une influence sur la vie politique.

D. Ouharzoune montre enfin que ceci est loin d'être linéaire, d'aller de soi. : « Pourtant les derniers développements de l'actualité sur la question religieuse notamment qui mettent à mal les hypothèses d'une assimilation-intégration républicaine, méritent que l'on s'attarde sur les conditions et la compréhension de ce phénomène et que l'on traite ce rapport effectif au champ politique selon d'autres considérations que celui d'une évolution sociale et progressiste, en réinterrogeant la fabrication des postulats. L'ensemble des travaux disponibles, malgré leur richesse, reste insuffisant pour établir des prévisions pertinentes sur l'évolution de ce processus de citoyenneté. Ces travaux sont d'ailleurs sujets à de multiples controverses d'importance et restent marqués par leur grande proximité avec les développements de l'actualité nationale et internationale. Il est vrai que les études furent assez tardives (...) Une difficulté supplémentaire tient au fait que le phénomène migratoire interpénètre l'histoire de la nation française, des Républiques, de la conquête coloniale, des grandes institutions comme l'instruction publique, de grands principes comme la laïcité, et l'égalité »³⁷.

Si le travail entrepris à différentes échelles montre bien la complexité de l'observation et de l'analyse de ce phénomène de politisation, il ressort de l'étude qui a cerné les récits de vie de plusieurs élus, que l'engagement s'est fait en deux temps : « Le premier considère l'impact essentiel de l'expérience associative dans laquelle tous ces acteurs sont impliqués et qui constitue la clé de leur entrée dans l'univers politique. Le second rapporte les stratégies et les enjeux dans l'étayage de leur statut d'élu et interroge les généralisations sur le vote « ethnique » et « communautaire »³⁸.

Il y a bien des parcours spécifiques d'accès à une citoyenneté pleine et entière pour les enfants d'immigrés algériens, utilisant les espaces intermédiaires comme les associations ; « fenêtre sur la vie politique », dit l'auteure, elle devient aussi caisse de résonance de l'action politique dans un second temps, et moyen de peser sur les rapports de forces des institutions, groupes, partis, sur le long terme

³⁷ D. Ouharzoune (op, intro générale, p4 à 8)

³⁸ D. Ouharzoune (op, p23).

et particulièrement aux moments opportuns en construisant des positions de pouvoir.

Si l'intrusion de cette génération dans le champ politique marque une maturation certaine du sentiment civique et la volonté d'en user pleinement, il est toutefois difficile de faire des prévisions lénifiantes. Le manque de ligne directrice nette dans la gouvernance actuelle de la France, l'instrumentalisation à grande échelle de la question de l'immigration par le pouvoir, le regain de reflexes étroits face aux différences culturelles, tout cela peut oblitérer un processus réel d'emprise du champ politique. Si le modèle d'intégration semble en crise, l'on peine à en proposer un autre. L'attachement familial, sentimental, culturel à l'Algérie ne semble pas non plus être transférable dans le domaine de l'action politique, le champ politique y étant fortement verrouillé. Là encore, c'est le travail associatif, forme également de citoyenneté sociale, qui permet aux enfants d'Algériens de se « penser » actifs des deux côtés de la Méditerranée.

A l'heure actuelle, un simple tour d'horizon de la toile révèle que la notion de citoyenneté a sans cesse besoin d'être réanimée. Deux chemins se dessinent et relèvent pour les uns de la démarche participative, pour les autres de l'instrumentalisation. Pour les premiers, l'heure n'est plus aux catégories figées mais à la construction des valeurs et des postures. Des sites se consacrent à « l'école de la citoyenneté »³⁹ pendant que d'autres informent sur la tenue d'« Université de la citoyenneté »⁴⁰ ou proposent de prendre en commun les « itinéraires de la citoyenneté »⁴¹ en s'appuyant sur la communauté éducative. Les mots-clés glanés dans leurs textes appartiennent aux mêmes familles sémantiques : implication, participation, sens de la responsabilité, accès à l'information, découverte de la citoyenneté, voyage de la citoyenneté, citoyenneté active et participative, etc...

Ils traduisent de façon dynamique l'idée d'une notion en construction, dans une perpétuelle évolution, demandant compréhension et participation. On est loin de l'idée fixiste et rigide

³⁹ Ecole fondée en 2005, mise en place par le conseil national des Missions locales, s'adresse aux jeunes majeurs et propose des cycles de formation.

⁴⁰ Université créée par le mouvement associatif, ville de Pau, site WWW.citoyenneté.com

⁴¹ *Les itinéraires de la citoyenneté.org* s'adressent aux jeunes scolaires

d'*intégration* qui se traduisait avec plus de malheur que de bonheur dans les formules ressassées par les gouvernants telle que : « la France, on l'aime ou on la quitte » ou dans le débat plus destructeur que fondateur sur une hypothétique « identité nationale » à exhumer comme un bloc de marbre.

Mais les jeux ne sont pas faits car à l'autre extrême, pendant que les mots d'ordre politiques, contre toute forme d'immigration, se sont durcis et propagés de l'extrême droite à la droite, certains porte-parole des formations politiques de ces sensibilités⁴² fourbissent leurs armes : au nom de l'identité culturelle contre certains traits jugés trop ostentatoires de l'Islam en France, et au nom de l'identité politique contre le danger de la double nationalité. Les binationaux étant présentés comme le maillon faible de la nation et du corps civique, au nom d'un improbable danger. Des situations héritées de l'histoire sont ainsi instrumentalisées, avec le danger potentiel que peut toujours susciter ce type de mise à l'index, pour la catégorie sociale visée. Objet de surenchère identitaire en France, les binationaux voient aussi leur sort faire débat en Algérie, le ton se durcir envers eux dans un contexte de tension avec la France. Pourtant une réflexion lucide⁴³ et apaisée est plus que jamais nécessaire.

Bibliographie indicative

Balibar, Barkat, Bouamama, etc, *Le foulard islamique en questions*, éd. Amsterdam, 2004

Bauberot J : *La laïcité, quel héritage ? de 1789 à nos jours*, Paris, éd Labor et fides, 1990

- *Religion et laïcité dans l'Europe des douze*, Syros, 1999- 1984

Berten A, Da Siveira P, Pourtois H, *Libéraux et communautariens*, Paris, PUF, coll Philo. Morale, 1997

Bouchet G, *Laïcité et enseignement*, Paris, A. Colin, coll Formation des enseignants, 1996

Charfi Mohamed, *Islam et liberté, le malentendu historique*, Alger, Casbah éditions, 2002

⁴² Marine Le Pen est partie en campagne contre les binationaux en juin 2011

⁴³ Lire à ce propos l'article d'Abdelmajid Merdaci dans *Le Soir d'Algérie*, 15 juin 2011

- Chevalier L : *Classes laborieuses, classes dangereuses à Paris pendant la première moitié du XIXème siècle*, Paris, Hachette Littératures,
- Constant F : *Le multiculturalisme*, Paris, Flammarion, coll Dominos, 1984
- Costa-Lascoux J, *Les trois Âges de la laïcité*, Paris, Hachette, coll Questions de politique, 1996
- Dewitte P (dir), *Immigration et intégration, l'état des savoirs*, Paris , La Découverte, 1999
- Donzelot J (dir), *Face à l'exclusion, le modèle français*, Paris, éd Esprit, 1991
- Ferréol G (dir), *Intégration et exclusion dans la société française contemporaine*, Lille, Presses univ. de Lille, 1994
- Filleule O, *Sociologie de la protestation*, Paris, L'Harmattan, 1993
- Gervereau L, Milza P., et Témime E, *Toute la France, histoire de l'immigration au XXème siècle*, Paris, éd. Somogy/BDIC, 1998
- Groux G, *Le conflit en mouvement*, Paris, Hachette, 1996
- Habermas J, *L'intégration républicaine. Essai de théorie politique*, Paris, Fayard, coll. L'espace politique, 1998
- Jahan S, Ruscio A (dir) *Histoire de la colonisation, Réhabilitations, falsifications, instrumentalisations*, Paris, éd. Les indes savantes, 2007
- Khellil M, *Sociologie de l'intégration*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 1997
- Lafargue J, *La protestation collective*, Paris, Nathan, 1998
- Lefebvre Henri et Ajzerbberg, Bonnafé, etc, *Du contrat de citoyenneté*, éd. Périscope, Paris, 1991
- Le Pors A, *La citoyenneté*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 1999
- Neveu E, *Sociologie des nouveaux mouvements sociaux*, Paris, La Découverte, 1996
- Noiriel G, *Le creuset français, histoire de l'immigration*, Paris, le Seuil, 1998
- Ouharzoune Djnina ; *Emergence en politique des générations issues de l'immigration d'Afrique du Nord*, mémoire de DEA, 2004, EHES, Marseille
- Rosanvallon P, « *Le sacre du citoyen* », in *Histoire du suffrage universel en France*, Paris, Gallimard, coll biblio. Des histoires, 1992
- Rousseau, *œuvres complètes*, Paris, Gallimard, La Pléiade, 1961
- Schnapper D, *La France de l'intégration*, Paris, Gallimard, 1991

- *La relation à l'autre. Au cœur de la pensée sociologique*, Paris, Gallimard, 1999

Schnapper D (Bachelier C collab.), *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Paris, Gallimard, coll Folio actuel, 2000

Taylor C, *Multiculturalisme : différence et démocratie*, Paris, Flammarion, coll Champs, 1997

Tribalat M, *Faire France*, Paris, La Découverte, 1995

Weil P, *Qu'est-ce que être français ? l'histoire de la nationalité française depuis la révolution*, Paris, Grasset, 2002.