

Université Panthéon-Assas

**école doctorale de droit public interne, science
administrative et science politique**

Thèse de doctorat en science politique
soutenue le 13 avril 2012

La gestion de la diversité ethnoculturelle par l'éducation en France et en Roumanie



Université Panthéon-Assas

Cassandra Roxy MADISON

Sous la direction de Hugues Portelli

Membres du jury :

Monsieur Jean Marie DENQUIN – Professeur à l'Université Paris X Nanterre

Monsieur Philippe MAAREK - Professeur à l'Université Paris XII

Monsieur Pierre AVRIL – Professeur à l'Université Paris II

Monsieur Hugues PORTELLI – Professeur à l'Université Paris II

Avertissement

La Faculté n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

Remerciements

Ce travail est inspiré par mon grand-père.

Je remercie Nicoleta Lungu, Costel Lungu, Eleonora Mandica, Arhim. Aurelius Avacum Bucalae, Michael Saloum, Georges Bellière, Hugues Portelli, Claire Bellière, Marc-Antoine Costa de Beauregard, Cornel Bizon, Carmen Bocea, Viorica Bizon, les directeurs et les professeurs et les élèves des écoles suivantes : American School in Paris, Ecole Primaire du 17e Paris, École de la rue Ampère, Nouvelle Ecole Secteur Ouest Aylmer, Association Educative English & Art, Lycée Vlaicu Voda, Scoala Generala Nr. 4, Scoala Electrica, Scoala Generala Corbeni, Scoala Generala Nr. 2 Cimpulung-Muscel, Scoala Generala Oesti, Scoala la Rudari, Université Paris XIII, Nouvelle Ecole Secteur Ouest à Gatineau, les membres du Centre Abbotsford à Ottawa, Lidia Sima, Alexandru Dan, Raluca Prelipceanu, Cristina Savulescu, Marguerite Chaucherie, J.P. Gourvil, Carole Boivin, Magdalena, Madia D., Minodora Melcioiu, Zenia Ksavelo, les membres de l’Eglise St. Sulpice, Lara Marchi, Laurence Feniou, Francine Cornavin, Georges Jacovlev, Simona Velea, Angelo Baglio, Alain Bergounioux, Shannon Davis Nakache et toute autre personne pas mentionnée ci-haut, cependant dont la contribution a été également importante pour les recherches et la rédaction de ce travail.

Résumé

La présente étude explore l'application par l'École en Roumanie et en France de deux méthodes de gestion de la diversité ethnoculturelle, notamment l'intégration et l'assimilation. L'École aspire à modeler un bon citoyen en enseignant un socle de valeurs reflétant la tradition culturelle en France et religieuse en Roumanie ; d'une part, les manuels français d'éducation civique, juridique et sociale ainsi que les manuels d'éducation religieuse roumains illustrent une stratégie d'assimilation. D'autre part, l'éducation civique en Roumanie et l'éducation au fait religieux en France reflètent une stratégie d'intégration. L'assimilation est implantée par une pédagogie passive, qui a tendance à créer des élèves passifs, tandis que l'intégration s'appuie sur des méthodes pédagogiques actives, favorisant la formation des citoyens actifs.

L'identité culturelle des minorités issues de l'immigration ainsi que des minorités nationales influence leur intégration dans le pays d'accueil, affectant directement la cohésion sociale. L'obéissance et la conformité aux règles, nécessaires pour le bon fonctionnement de la démocratie, représentent uniquement un pas primitif vers l'intégration culturelle, économique, politique, sociale et religieuse, qui est étroitement liée au sentiment d'appartenance et partiellement illustrée par l'acquisition de la citoyenneté.

En Roumanie, comme en France, l'assimilation se justifie par le besoin de préserver certaines valeurs traditionnelles, cependant, elle favorise le développement de l'intolérance et de la méfiance, effet qui s'atténue légèrement avec l'âge. La réussite de l'intégration requiert un effort réciproque de la part des minorités ainsi que des personnes non-minoritaires. Tous les citoyens, indifféremment de leurs origines sont encouragés à participer à la construction et à la réalisation du projet national.

Descripteurs : assimilation, intégration, gestion de la diversité ethnoculturelle, éducation, École, méthodes pédagogiques actives, manuels scolaires, citoyenneté, éducation civique, éducation religieuse.

Summary

This thesis explores the utilisation of integration and assimilation by the Romanian and the French public school in order to manage ethnocultural diversity. The school aspires to create a good citizen through teaching core values that reflect the cultural tradition in France and the religious tradition in Romania; as such, both French Civics textbooks as well as Romanian Religion textbooks reflect a strategy of assimilation. Inversely, Romanian Civics textbooks and French History of religions textbooks illustrate a strategy of integration.

In both countries, assimilation is implemented using a passive pedagogy, having a tendency to create passive students, while integration is reflected by active learning methods that aspire to model students into active citizens.

The cultural identity of immigrant and national minorities partially determine their integration in the host country, which consequently directly affects social cohesion. Obeying the law and conforming to societal norms, although necessary for the functioning of democracy, both represent solely a primitive step towards cultural, economic, political, social and religious integration, which itself is linked to the feeling of belonging and partially illustrated by the acquisition of citizenship.

In Romania as well as in France, assimilation may be justified by the need to preserve certain traditional values; however, this strategy encourages the development of intolerance and weariness, an effect that subsides as children get older. Successful integration requires equal effort from minorities as well as from nationals. All citizens, regardless of their origins, are encouraged to participate in defining and carrying out national objectives.

Key words: assimilation, integration, management of ethnocultural diversity, education, school, active pedagogical methods, school manuals, citizenship, civic education, religious education.

Sommaire

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	9
<i>La question centrale de notre recherche est la suivante :</i>	23
L'HYPOTHESE	24
LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	25
(I) <i>Le contenu éducatif</i>	27
(II) <i>Les méthodes pédagogiques</i>	28
<i>Les défis de la recherche et les solutions</i>	36
<i>Les minorités et la citoyenneté démocratique</i>	45
PARTIE I.....	47
LA GESTION DE LA DIVERSITE ETHNOCULTURELLE PAR L'ASSIMILATION.....	47
CHAPITRE 1.....	47
DES SOURCES DE LA DIVERSITE ETHNOCULTURELLE.....	47
<i>Qu'est une nation ?</i>	48
<i>Le parcours de l'immigrant : quitter son pays pour s'établir dans un autre</i>	56
<i>Qui sont les immigrants et pourquoi migrent-ils ?</i>	60
<i>La diversité culturelle en Roumanie : les minorités nationales</i>	80
<i>La gestion de la diversité par l'éducation à la citoyenneté</i>	88
CHAPITRE 2.....	92
L'ÉTAT ET LES CULTURES : L'IDENTITE CULTURELLE EN FRANCE.....	92
<i>Les valeurs</i>	92
<i>Valeurs démocratiques et culturelles</i>	95
<i>Mesurer les valeurs culturelles</i>	99
<i>L'École assimile les minorités immigrées par l'éducation à la citoyenneté</i>	104
<i>Une forme de résistance à l'assimilation : le conflit interculturel</i>	110
<i>La gestion de la diversité commence à l'École : la construction de l'identité</i>	
<i>multiculturelle chez l'enfant</i>	121
CHAPITRE 3.....	131
L'ÉTAT ET LES CULTURES - L'IDENTITE ROUMAINE.....	131
<i>La religion en tant que phénomène culturel en Roumanie</i>	131
<i>L'éducation religieuse en Roumanie</i>	133
<i>Un modèle religieux d'éducation à la citoyenneté démocratique</i>	137
<i>Être chrétien en Roumanie</i>	148
<i>La gestion de la diversité religieuse par la loi sur l'enseignement en Roumanie</i>	155
CHAPITRE 4.....	167
LA GESTION DE LA DIVERSITE PAR L'EDUCATION DE L'HOMME ET DU CITOYEN.....	167
<i>Un bon citoyen, une bonne personne</i>	167
<i>L'éducation du citoyen : l'éducation civique</i>	169
<i>L'éducation comme facteur de socialisation politique</i>	181
<i>Comment les enfants perçoivent-ils la politique?</i>	182
<i>L'éducation de l'homme pour l'assimilation du citoyen</i>	186
CHAPITRE 5.....	200
LA GESTION DE LA DIVERSITE PAR L'ENSEIGNEMENT DU RESPECT DE LA LOI.....	200
<i>Théories pédagogiques : l'autorité et la discipline</i>	200
<i>Pourquoi les personnes obéissent-elles à la loi ? L'exemple du modèle de Kholberg</i>	208
<i>Les raisons qui motivent une personne à obéir les règles</i>	210

<i>L'application du modèle de développement moral dans les écoles</i>	216
<i>Le développement moral par l'éducation à la citoyenneté démocratique</i>	219
<i>La conformité à la loi et l'assimilation</i>	224
<i>L'éducation religieuse et la conformité à la tradition</i>	237
PARTIE II	242
LA GESTION DE LA DIVERSITE PAR L'INTEGRATION : LE PLURALISME CULTUREL	242
CHAPITRE 1	243
CAUSES DU DESEQUILIBRE DE LA COHESION SOCIALE	243
LA DIVERSITE ETHNOCULTURELLE, LE RACISME ET LE PREJUDICE	243
<i>Le respect</i>	247
<i>Comment devient-on raciste? « Nous » et « Les autres »</i>	248
<i>Peurs et défis si des droits spéciaux sont accordés aux minorités</i>	252
<i>L'éducation interculturelle</i>	254
<i>Roumanie : historique de l'éducation civique</i>	262
<i>Comment enseigner les cultures ?</i>	266
<i>L'éducation interculturelle : l'exemple de la Roumanie</i>	273
CHAPITRE 2	276
LE FAIT RELIGIEUX, LA CULTURE RELIGIEUSE ET L'EDUCATION INTERCULTURELLE	276
<i>L'intégration par l'éducation civique en Roumanie et par le fait religieux en France</i>	276
<i>L'intégration par l'éducation au fait religieux en France</i>	285
<i>L'éducation civique en transition en Roumanie</i>	303
<i>L'intégration par l'éducation civique en Roumanie</i>	305
<i>Une politique d'intégration fondée sur le respect de la diversité en Roumanie et en France</i>	311
CHAPITRE 3	314
DEUX OUTILS POUR IMPLANTER L'EDUCATION INTERCULTURELLE : L'APPRENTISSAGE COOPERATIF ET L'AUTO-GOUVERNEMENT	314
<i>L'application de l'apprentissage coopératif à l'American School of Paris, St. Cloud</i>	315
<i>L'apprentissage de la démocratie par la coopération</i>	318
<i>La pédagogie active</i>	324
<i>L'enseignement par une méthode exclusivement passive peut-elle créer des élèves actifs ?</i>	325
<i>L'auto-gouvernement</i>	333
<i>L'intégration par l'éducation interculturelle en Roumanie</i>	338
<i>Enseigner des valeurs communes qui transgressent les barrières culturelles</i>	345
CHAPITRE 4	356
QUI S'INTEGRE, QUI S'ASSIMILE ?	356
<i>Des indicateurs pour mesurer l'intégration et l'assimilation</i>	356
<i>Les stratégies de gestion de la diversité en France et en Roumanie</i>	356
<i>Horaires des classes de C.E.2, C.M.1 et C.M.2</i>	362
<i>L'importance de l'éducation civique et de l'éducation religieuse selon les élèves</i>	362
<i>Des résultats des panels en Roumanie</i>	362
<i>L'État veut transformer les minorités en citoyens actifs</i>	373
CONCLUSION	391
BIBLIOGRAPHIE	405
TABLE DES ANNEXES	426
INDEX	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

« ...L'appartement d'Alexis et de Lya, un jeune couple moscovite récemment baptisé, est tapissé d'icônes (...) (Pour eux) la renaissance de la Russie dépend de son retour à l'Eglise. ' L'histoire de la Russie, c'est l'histoire de l'orthodoxie, clament-ils. Celui qui se convertit à l'orthodoxie se sent davantage russe et celui qui est russe sans être orthodoxe se prive d'une partie de son identité. Quant à être Russe et catholique, c'est un non-sens. Le catholicisme, c'est le latin, l'Occident, une autre culture (...) »¹
[*extrait d'un manuel scolaire français*]

Introduction Générale

La migration mondiale ajoute un aspect multiculturel aux sociétés contemporaines : en acceptant des immigrants du monde entier, les pays accueillent également des futurs citoyens et des nouvelles valeurs.

L'École enseigne aux futurs citoyens des attitudes et valeurs à adopter pour vivre ensemble, coopérer et collaborer dans la classe et, éventuellement dans la société, tout en respectant les différences ethniques, culturelles et religieuses d'autrui. La réussite individuelle et collective dépend en grande partie de l'intégration ainsi que des relations inter-humaines et, éventuellement, interculturelles.

L'intégration sociale des minorités se réalise entre autre, à travers les droits civiques communs a tous, favorisant la création d'un « *sentiment immédiat d'appartenance*

¹ JOINT Pierre, COURBON Jean-Paul, FAGET Mireille et al., *Histoire, Géographie, Education Civique*, 3^e Techno, Paris, Editions Nathan, 1997, p. 216

à la communauté basé sur la loyauté à l'égard d'une civilisation qui constitue un bien commun »². Un facteur commun à ces groupes est la citoyenneté³ : tous votent dans les mêmes élections, ont les mêmes droits et responsabilités fondamentales. Waltzer pense que les citoyens ne doivent pas nécessairement «aimer leurs co-citoyens ou accorder une grande valeur à leurs traditions, pratiques et opinions » mais essayer de vivre ensemble en accordant les uns aux autres les droits garantis par la citoyenneté démocratique. Il espère que la participation politique va créer, avec le temps, un sentiment d'attachement mutuel de reconnaissance des intérêts communs, voire de la fierté patriotique.

Or, cette stratégie est mise en cause par la difficulté d'intégration des immigrants ayant des valeurs différentes de celles de leur pays d'accueil. Là où l'éducation civique est limitée, l'éducation interculturelle, pratiquée dans certains pays comme le Canada et la Belgique, montre des résultats prometteurs vis à vis l'intégration et la cohésion sociale. Elle va au-delà de la tolérance, mettant l'accent sur la compréhension, l'empathie et l'acceptation des autres.

Chaque pays est enrichi d'une toile ethnoculturelle cependant, la divergence des normes des minorités devient un facteur encore plus significatif dans les démocraties multiculturelles, voir une source de violence, de dégradation de la cohésion sociale et de conflit entre les citoyens.

Dans les nouvelles démocraties, la culture a été modifiée par l'endoctrinement politique favorisant l'installation de certaines habitudes qui s'avèrent maintenant difficiles à changer. Aujourd'hui, même si les politiques fondamentales et les constitutions sont

² MARSHALL T.H. cité dans KYMLICKA Will, *Théories récentes sur la citoyenneté*, Ottawa, Université d'Ottawa, 1993.

³ WALTZER cité dans JONES Eileen Baglin et JONES Neville, *Education for Citizenship: Ideas and Perspectives for a Cross-Curricular Study*, London, Kogan Page, 1992.

modifiées, l'ancienne culture politique et leur perception peuvent rester enracinées pendant deux, voire trois générations.⁴

Il serait trop optimiste de présumer que l'éducation à la citoyenneté démocratique représente un remède immédiat pour métamorphoser ces vieilles valeurs. Néanmoins, certains lycées en France constatent que les cours d'éducation civique et juridique produisent des effets positifs à court terme, tel le développement de la coopération et de l'autonomie chez l'élève. En Roumanie, l'objectif de sensibiliser les élèves à la dimension citoyenne des enjeux causés par les transformations du nouveau modèle de gestion de la diversité commence à être atteint. Certes, la majorité des futurs citoyens prennent conscience qu'ils peuvent jouer un rôle important dans la société menacée par les inégalités, les évolutions scientifiques ou la mondialisation, cependant, « la majorité ne fait qu'entrevoir l'enjeu et la problématique posée. »⁵

Les actes visant la préservation de l'identité ethnoculturelle peuvent prendre une ampleur inattendue dans certains cas. Le Parti kurde pour une société démocratique dit se battre pour mettre en place « un système politique fédéral, dans lequel chacun puisse vivre en toute liberté », mais à Diyarbakir, la capitale du Kurdistan turc certains préférèrent « plutôt des islamistes que l'identité kurde ». ⁶ Afin d'illustrer un autre exemple, on rappelle que pendant les élections législatives en Suisse, en octobre 2007, la question de la criminalité des étrangers – illustrée par une affiche montrant trois moutons blancs sur le drapeau suisse expulsant un mouton noir – a fortement marqué le débat de fond.

⁴ Entretien avec *Angelo BAGLIO*, membre de la Commission Européenne, programme EuropAid, 2005.

⁵ Lycée de Presles, Cusset (03), Compte-rendu de la mise en oeuvre de l'ECJS en terminale, 2001-2002.

⁶ ZERROUKY Hassan, *L'Humanité*, Paris, vendredi 2 novembre 2007, no. 19630.

Yvan Perrin, inspecteur de police à Neuchâtel, pense que la Suisse n'a pas pris ses responsabilités envers les étrangers qu'elle a accueillis. Il déclare : « on a raté leur intégration [...] il faut leur donner les moyens de s'intégrer [...] pour désamorcer les conflits futurs. Et ce n'est pas sur ce domaine qu'il faut faire des économies. »⁷

Les conflits interculturels se multiplient en France aussi ; on rappelle les nombreuses émeutes s'étant étendues aux affrontements, aux incendies et aux destructions des biens publics et privés. Il semble que les motivations des émeutes dans les banlieues françaises de 2005 étaient, d'une part, d'origine économique et sociale, mais d'autre part, étroitement liées au statut identitaire. Par ce fait, on remarque les conséquences presque immédiates du lancement d'une grenade à gaz lacrymogène à proximité d'une mosquée de Clichy-sous-Bois.

L'intolérance demande un autre regard sur les stratégies d'intégration ainsi que sur la gestion de la diversité religieuse qui deviennent un défi pour le pays. La cohésion sociale, vitale pour le bon fonctionnement d'une société, dépend de l'intégration des immigrants. En Roumanie, la diversité religieuse est tolérée, la religion d'État étant résistante à l'influence des autres dénominations religieuses qui tentent de s'installer dans le pays. On constate qu'en France, la culture nationale s'impose aux immigrants, mais nombreux sont ceux qui refusent de l'accepter : ils se rebellent par la violence, le communautarisme et le refus de s'intégrer, voire d'apprendre la langue nationale. Une manière de gérer la diversité ethnoculturelle est de créer les conditions nécessaires pour favoriser l'intégration. Ainsi, les comportements civils et les leçons de morale s'avèrent

⁷ HELLE Pascal, *Faut-il avoir peur des étrangers ?* Editions de l'Hèbe, Grolley, 2004.

insuffisants, vu que « ce n'est pas simplement des comportements ou une morale, c'est l'apprentissage de la participation démocratique à la vie démocratique. »⁸

L'éducation, et surtout l'éducation à la citoyenneté démocratique, représente un des outils les plus significatifs pour intégrer ou assimiler les minorités. De nombreux experts pensent que l'objectif global de l'éducation à la citoyenneté démocratique est 'la participation à la vie démocratique'. On s'interroge alors sur ce qui **motive** les citoyens à participer.

Keast⁹ croit que les personnes pratiquant une citoyenneté active sont motivées par une foi religieuse ou idéologique. Afin de tenter de comprendre cette théorie, on analyse des manuels scolaires roumains et on étudie l'influence de l'éducation religieuse sur les enfants. En parallèle, à travers l'étude des manuels d'éducation civique, juridique et sociale, on apprend qu'en France, l'éducation à la citoyenneté démocratique contribue au développement d'une éthique civique chez le futur citoyen. L'éducation morale et l'éthique font partie de l'éducation à la civilité dans le modèle d'éducation à la citoyenneté démocratique de nombreux pays; elle se fonde sur des obligations qui règlent les relations sociales mais sans l'existence des sanctions juridiques lorsqu'elles ne sont pas respectées, sachant que nul ne peut être sanctionné par la loi pour manque de vertu, si l'absence de vertu ne porte pas atteinte à l'autre¹⁰.

Dans l'éducation à la citoyenneté, on ne récompense pas la vertu chez le citoyen. Au contraire les manuels d'éducation religieuse roumains enseignent que tous les actes vertueux du croyant sont comptabilisés. Cette notion de récompense rend le citoyen-croyant plus

⁸ Entretien avec Alain Bergounioux, Inspecteur Général de l'éducation Nationale, nommé coordinateur de l'éducation à la citoyenneté démocratique pour la France auprès du Conseil de l'Europe (nomination le 24 mai 2005).

⁹ KEAST John, Qualifications and Curriculum Authority for religious education and citizenship in the UK, St.Gabriel's Trust & the Professional Council for Religious Education, *Citizenship and Religious Education*, Report of the seminar held on 27th of April 2001 at London House, London.

¹⁰ JESTAZ P, *Le droit*, Paris, Dalloz, 1991 cité dans AUDIGIER François, *L'Education a la citoyenneté*, Lyon, Institut National de Recherches Pédagogiques, 1991.

responsable de ses actes et apporte un élément solide au développement de la discipline scolaire, de la participation et de l'intégration.

Par le manque de discipline l'homme peut engendrer des conséquences irréversibles pour l'humanité. Par sa curiosité et son intelligence, l'homme a fait avancer la science, mais les découvertes risquent de porter atteinte à l'avenir de l'humanité. C'est une des raisons pour lesquelles un objectif de l'éducation à la citoyenneté démocratique en France est de développer le sens de l'éthique dans l'esprit des citoyens. Le décryptage du génome, les manipulations génétiques, embryonnaires, cloniques et cérébrales constituent les débuts d'une « *possibilité de contrôle de la vie humaine par la techno-science pour le profit [privé] et éventuellement pour les États* ». ¹¹ La procréation naturelle subit des mutations importantes : dans certains pays, les parents peuvent choisir ¹² les caractères de leurs enfants par la présélection des ovules et des spermatozoïdes des donneurs. Les avancées des OHGM (Organismes humains génétiquement modifiés) rendent techniquement possible « *l'introduction d'un gène modifiant l'individu au profit d'un dictateur, d'un pouvoir ou d'une idéologie.* » ¹³ On peut se demander si l'apprentissage d'une « éthique de normalité » ¹⁴ dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté réduit les sources de la motivation liée à la déviance.

D'après un consensus en Europe, la stabilité de la démocratie, le développement de la société civile respectant les droits de l'homme et les réponses aux défis de la post-modernité ne dépendent pas seulement de la bonne gouvernance de l'État, mais des vertus

¹¹ MORIN Edgar, *Ethique : la méthode 6*, Paris, Editions du Seuil, 2004.

¹² Dans certains états des États-Unis par exemple.

¹³ DAUSSET Jean cité dans MORIN Edgar, *Ethique : la méthode 6*, Paris, Editions du Seuil, 2004.

¹⁴ Idem, Ibidem.

des citoyens :¹⁵ solidarité, engagement, participation, respect, tolérance, responsabilité de ses actes, du bien-être de la société, voire de l'humanité.

L'École aspire à transmettre ces valeurs via l'éducation à la citoyenneté démocratique ; cette matière, relativement différente pour les démocraties en transition, contient l'éducation aux valeurs et pratiques démocratiques visant à mieux préparer les citoyens et les futurs citoyens à s'intégrer et à participer à la vie démocratique tout en exerçant leurs droits et responsabilités. L'éducation à la citoyenneté démocratique est transmise de manière formelle par l'École, via l'éducation civique par exemple ou informelle : par les médias, la famille, les organisations internationales ou les collectivités locales.

Comment définir explicitement l'éducation à la citoyenneté démocratique?¹⁶ Elle peut prendre la forme d'un sujet à part ou bien être intégrée dans une autre discipline comme l'histoire et la géographie. Les autres étiquettes sous lesquelles on peut la trouver sont l'enseignement moral, l'éducation aux valeurs, l'éducation interculturelle, les sciences sociales, l'éthique et la société, les droits de l'homme, l'éducation civique, juridique et sociale ou l'éducation politique.¹⁷

Chaque élément de l'éducation à la citoyenneté démocratique dépend des objectifs visés par les politiques d'éducation nationale ; les grands axes sont les suivants:

- apprendre le fonctionnement de la démocratie et de ses institutions
- apprendre les principes d'une éducation globale et *interculturelle*

¹⁵ NAVAL Conception et al., *Education for Democratic Citizenship in the New Europe : context and reforms*, Oxford, Blackwell, European Journal of Education, Vol. 37, no.2, June 2002.

¹⁶ Le terme est synonyme d'éducation civique, d'éducation morale, d'instruction démocratique, d'éducation interculturelle et d'éducation citoyenne.

¹⁷ AUDIGIER François, *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Université de Genève, Conseil de l'Europe DGIV/EDU/CIT (2000) 23

- apprendre l'exercice de la responsabilité politique, des droits de l'homme et du pouvoir
- développer le sens de l'appartenance à la communauté et du devoir
- participer aux débats et à la vie sociopolitique
- favoriser les civilités et dénoncer les incivilités
- *réussir l'intégration sociale, culturelle et politique*

L'élaboration d'un modèle d'éducation à la citoyenneté démocratique adapté à la typologie ethnoculturelle nationale reste un défi pour les nouvelles démocraties ainsi que pour les plus anciennes : les États doivent décider quelles valeurs définissent leur civilisation, autrement dit « *l'ensemble des phénomènes sociaux, religieux, intellectuels, artistiques, scientifiques et techniques propres à un peuple et transmis par l'éducation* ». ¹⁸

Birzea propose une éducation à la citoyenneté démocratique organisée autour des principes suivants :¹⁹ l'éducation centrée sur les valeurs, les compétences civiques pour tous, la pratique directe de la démocratie, l'approche responsabilisante du droit à l'éducation et la dimension européenne. Le premier, « l'éducation centrée sur les valeurs » s'appuie sur les Droits de l'Homme, le pluralisme politique et la primauté du droit. Les « compétences civiques pour tous » encouragent l'acquisition des diverses compétences (éducation civique, histoire, langue, etc.) tout au long de la vie pour préparer les citoyens à participer à la vie de la cité. Ensuite, le principe « pratique directe de la démocratie » reconnaît que l'éducation à la démocratie « *a peu de chances de réussir dans un environnement d'apprentissage standardisé, fortement formalisé* ». ²⁰ L'enseignement

¹⁸ Hachette le Dictionnaire, Paris, Hachette, SPADEM, ADAGP, 1991.

¹⁹ BIRZEA César, *Education interculturelle: gestion de la diversité, renforcement de la démocratie*, Conseil de l'Europe, FMED21-4.

²⁰ Idem, Ibidem.

civique est plus efficace si les élèves s'engagent dans diverses activités à l'école qui stimulent les réalités de la vie démocratique via les débats, la prise de décisions et les négociations collectives.

Le quatrième principe, « **approche responsabilisante du droit à l'éducation** » vise à faire valoir le « droit à être responsable »²¹ et de « mettre l'accent sur la participation en tant que mécanisme de responsabilisation ».²² Dans un sens plus large, le terme est connu comme responsabilisation (empowerment) qui signifie 'aptitude individuelle à remplir ses objectifs'.²³ C'est l'initiative individuelle et l'aptitude à exercer un contrôle de sa propre vie et en l'occurrence d'influencer les décisions collectives de la société, voire de l'État. Il s'agit de connaître ses droits, de développer la confiance en soi pour les exercer, de prendre l'initiative pour participer à la vie citoyenne, tout en luttant contre la dépendance et la passivité. Il est important de développer la notion de responsabilisation dans l'éducation à la citoyenneté et surtout d'encourager la responsabilité partagée : ce concept renvoie à un dépassement de la responsabilisation individuelle pour arriver à une responsabilisation collective où les citoyens prennent conscience de leurs devoirs envers les autres.

Vivant dans un contexte « moralement sauvage »²⁴, l'individu est considéré comme « survivant solitaire, étranger à la notion de citoyenneté »²⁵; il tend à privilégier la

²¹ Idem, Ibidem.

²² La *responsabilisation / empowerment : du principe aux pratiques*. Séminaire organisé par le Conseil de l'Europe et le Centre Culturel Européen de Delphes, Delphes, 15-17 octobre 1999 CDCC/Delphes (99) 4

²³ SLEETER E. Christine, *Empowerment Through Multicultural Education*, New York, State University of New York Press, 1991.

²⁴ La *responsabilisation / empowerment : du principe aux pratiques*. Séminaire organisé par le Conseil de l'Europe et le Centre Culturel Européen de Delphes, Delphes, 15-17 octobre 1999 CDCC/Delphes (99) 4

²⁵ Idem, Ibidem.

responsabilité de l'individu sur la responsabilité commune. Dans les anciennes démocraties, l'individualisme persiste mais la responsabilisation collective est également illustrée par l'engagement dans des organisations, le militantisme et la création des associations caritatives.

Dans des démocraties établies tel la France, la modernité n'est pas toujours compatible avec l'éthique citoyenne, menacée par les dérives de la science, les nouvelles technologies et les dégradations pratiquement irréversibles de l'environnement. Plus spécifiquement, il semble que les valeurs citoyennes soient estompées par l'individualisme, le désenchantement, l'apathie, la violence et la jalousie entre autres, au détriment du bien commun.

L'entrée de la Roumanie dans l'Union européenne attribue au pays des nouvelles responsabilités ; l'État s'oriente vers l'application des politiques d'éducation qui préparent les citoyens [et plus spécifiquement les minorités] pour des pratiques et valeurs démocratiques²⁶ qui facilitera leur intégration.

Tout comme en France, en Roumanie l'individualisme et l'égoïsme sont étroitement corrélés à la citoyenneté étant donné que le citoyen et l'individu semblent former une seule et même unité juridique et sociale : c'est un symptôme qui semble contribuer à accélérer la crise de la citoyenneté. Avec l'amplification des inégalités on constate la montée significative de l'intolérance, de la jalousie, de la xénophobie et du racisme.

²⁶ TORNEY-PURTA Judith, *Patterns in the Civic Knowledge, Engagement, and Attitudes of European Adolescents : the IEA Civic Education Study*, Oxford, Blackwell, *European Journal of Education*, Vol. 37, no.2, June 2002.

Un objectif de cette étude est d'analyser si une cause de cette dérive, en France et en Roumanie se trouve dans les tensions qui découlent de la politique de gestion de la diversité ethnoculturelle appliquée via l'École. Ainsi, on étudie les principes d'éducation à la citoyenneté enseignés pour déterminer s'ils préparent les futurs citoyens à contrer les disfonctionnements éventuels dont les conséquences ne se mesurent qu'avec un temps de réponse assez long. On veut surtout savoir si l'École reflète une stratégie *d'intégration ou d'assimilation*.

Parmi les différentes causes alimentant en partie cette dérive on retient le fait que les *repères éthiques* soient perdus. On s'interroge si l'inefficacité et l'absence à l'École publique d'une éducation éthique adaptée aux problèmes actuels peuvent être responsables de la dégradation des relations inter-humaines. Dans ce cas, il conviendrait de suggérer une redéfinition, une réorientation et enfin un renforcement des objectifs et de la substance de l'éducation à la citoyenneté.

Egalement, on tente de faire ressortir les valeurs citoyennes qui se trouvent dans l'éducation à la citoyenneté démocratique actuelle, formant le citoyen à l'esprit démocratique et moral, au respect des institutions à partir de deux pays : la Roumanie, un pays tourné vers la démocratie mais tenté par de vieilles habitudes, et la France, soumise à des dérives autoritaires en réaction au non-respect des institutions et de l'État de droit, particulièrement par des jeunes issues des milieux difficiles. Selon l'article L111-1 du code de l'éducation français, l'École fait une priorité de l'encadrement de ces jeunes ainsi que la transmission des valeurs nationales :

« L'éducation est la première priorité nationale. [...] Elle a pour but de renforcer l'encadrement des élèves dans les écoles et établissements d'enseignement situés dans des zones d'environnement social défavorisé[...]

Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'École de faire partager aux élèves les valeurs de la République». ²⁷

Afin de défendre certaines valeurs et une certaine éthique, le gouvernement d'Oslo travaille avec une Commission des Valeurs, composée de personnalités d'origines diverses. Il s'agit d'encourager la communication et de sensibiliser la population sur des notions de morale, d'éthique et de valeur, non pas « *de dresser une liste contraignante des valeurs concernées ou d'établir une hiérarchie parmi ces mêmes valeurs* ». ²⁸

Le développement de la morale est nécessaire pour pouvoir assumer ses responsabilités citoyennes : dans la Déclaration des droits de l'enfant (1959), le Principe 7 indique que l'éducation doit permettre à l'enfant « *de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales* » pour pouvoir « devenir un membre utile de la société ». ²⁹

Les parents ont le droit de décider du type d'éducation morale de leurs enfants : le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966) article 13, réserve aux parents le droit de « *faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants, conformément à leurs propres convictions* ». Dans le système éducatif en France, l'enseignement de la morale est présent plus subtilement dans l'éducation qu'il y a quelques décennies : l'éducation civique, juridique et sociale remplace aujourd'hui l'éducation morale. L'École laïque représente une *autorité temporelle*, tandis que l'École religieuse renforce le concept d'une *autorité spirituelle*.

²⁷ Code de l'éducation (français), Article L111-1 du 2 avril 2006, modifié par Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 – art. 2 JORF 24 avril 2005, Livre Ier : Principes généraux de l'éducation.

²⁸ Séminaire *La participation démocratique à l'éducation et à la formation*, Lillehammer (Norvège), 22-24 octobre 1998, Rapport du Professeur Gus John, Rapporteur général DECS/EDU/CIT (98) 44 rév.

²⁹ La Déclaration des droits de l'enfant a été proclamée par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations unies (ONU) le 20 novembre 1959 [résolution 1386(XIV)].

En Roumanie, l'Église Orthodoxe Roumaine est confrontée à plusieurs défis : son monopole sur la société risque d'être remis en question vue la nouvelle diversité religieuse du pays. Pour que les futurs citoyens deviennent informés, responsables et participatifs, une préparation adéquate doit commencer à l'École. Les jeunes roumains commencent à comprendre leurs droits et devoirs dans une société démocratique mais ils doivent également connaître les limites morales et civiques attachées à la liberté. L'École entreprend cette mission en mettant l'accent sur l'éducation religieuse et l'éducation civique.

Aujourd'hui, en Roumanie, la religion se manifeste librement dans les établissements publics et privés. Dans plusieurs écoles, des portraits de l'ancien Président communiste Ceausescu ont été remplacés avec des icônes. D'ailleurs, dans un lycée national, les mots suivants sont gravés sur une statue placée à l'entrée principale d'école :

« N'oubliez pas que Dieu vous a envoyé dans le monde pour le représenter : donnez la direction, créez et apportez sa parole en avant. »³⁰

Selon des professeurs roumains d'éducation religieuse, il est plus important d'apprendre à être un bon orthodoxe qu'un bon citoyen, vu que la vie d'un citoyen finit sur terre, alors que la vie d'un chrétien orthodoxe est éternelle. Par la suite, si l'homme pensait au *jour de jugement* plus souvent, il serait plus conscient de tout ce qu'il fait sur terre.

La relation entre la religion et la politique est étudiée depuis longtemps sous des angles différents.³¹ Une fois qu'une religion s'établit dans un pays, « elle renforce les valeurs qui lui ont permis d'être adoptée ».³²

³⁰ Lycée Vlaicu Voda, Curtea de Arges, Roumanie, 2005-2007.

Il est important de connaître les particularités des civilisations pour pouvoir les comprendre, éviter les préjugés et profiter des synergies que les différences peuvent générer. Souvent il existe un lien étroit entre la religion et la culture et « La culture est à la collectivité... ce que la personnalité est à l'individu. »³³

Dans une étude sur les différences culturelles dans 38 pays, Bollinger et Hofstede trouvent que le Danemark, la Belgique et la France indiquent une préférence pour la laïcité. A l'inverse, les États-Unis, l'Afrique du sud, le Venezuela, l'Ukraine, la Grèce, et les Philippines sont favorables à une influence religieuse sur les affaires politiques et aux personnes religieuses exerçant une fonction politique. La Suède et la Hollande ne sont pas favorables à l'idée que les personnes religieuses fassent carrière en politique, mais sont moins critiques envers les politiciens religieux qui influencent la politique. A l'inverse, la Roumanie et la Malte n'aiment pas que les leaders religieux essayent d'influencer les décisions politiques mais ils approuvent des personnes religieuses qui exercent une fonction politique.

Nouailhat³⁴ affirme qu'une société sans histoire religieuse risque de perdre son identité; d'ailleurs, l'étude de la religion et de l'histoire des religions encourage des citoyens à se familiariser avec des aspects inhérents au pluralisme. Plus tard, l'éducation religieuse, couplée à l'éducation morale et civique, peut contribuer à libérer des élèves des sentiments d'ignorance et d'indifférence envers des valeurs multiculturelles en inculquant une compréhension et un respect de diverses convictions personnelles.

³¹ PATTERSON Thorleif, *The relations between religion and politics in the contemporary Western world: The impact of secularization, post-modernization and peoples' basic value orientations*, World Values Survey, 2003.

³² BOLLINGER Daniel et HOFSTEDÉ Geert, *Les différences culturelles dans le management*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1987.

³³ Idem, Ibidem.

³⁴ NOUAILHAT René, *Enseigner le fait religieux, un défi pour la laïcité*, Paris, Nathan 2004.

Le choix des pays faisant l'objet de cette étude est basé sur plusieurs facteurs, dont les suivants : compréhension de la langue du pays, accès à des traductions, connaissance de la culture et l'éducation du pays, disponibilité des matériaux à étudier (textes scolaires, programmes nationaux).

On a choisi de comparer des éléments de l'éducation publique des deux pays qui semblent différents. Pour commencer, en France, en entrant dans une école publique on aperçoit le Charte des droits de l'homme et du citoyen tandis qu'en Roumanie, on aperçoit des références à la vie spirituelle. Les Français révolutionnaires ont lutté pour libérer l'État de l'Église tandis que des nombreux roumains se sont sacrifiés pour réunir ces institutions. Il semble que la France a trouvé sa liberté en séparant l'Église de l'État tandis que la Roumanie la retrouve en rapprochant les deux. Ensuite, l'un est un pays démocratique post-moderne, une puissance économique mondiale et une influence politique globale ; l'autre s'appuie sur les béquilles de l'Union européenne pour reconstruire son économie et ses institutions affaiblies par l'histoire, la corruption et l'inconsistance.

La question centrale de notre recherche est la suivante :

Quelle est la stratégie dominante de gestion de la diversité ethnoculturelle à l'École en Roumanie et en France?

L'intégration → Via l'éducation civique (Roumanie) et
l'éducation au fait religieux (France) ou

L'assimilation → Via l'éducation civique (France)
et l'éducation religieuse (Roumanie)

L'hypothèse

L'intégration des minorités est influencée par l'attachement à leurs racines ethnoculturelles et par la reconnaissance publique de celle-ci ; la majorité des minorités voudront garder leurs cultures, religion, traditions et coutumes, ce qui pourra créer une ségrégation sociale et géographique des personnes. Les minorités et la majorité peuvent cohabiter s'ils partagent un projet commun.

Notre hypothèse soutient l'idée que l'éducation civique en Roumanie se focalise principalement sur l'apprentissage des principes de base d'un état démocratique, les droits du citoyen et les comportements civiques attendus des futurs citoyens. Elle reflète probablement une stratégie d'intégration. En France, il est possible que l'École assimile par l'éducation civique et intègre par l'éducation au fait religieux. De son côté, l'éducation religieuse en Roumanie vise probablement à mouler un caractère spirituel supérieur essentiellement à celui constitué par l'éducation civique, en renforçant les traditions orthodoxes roumaines et en inculquant des valeurs morales chrétiennes ; par conséquent, il semble qu'elle tente d'assimiler les minorités.

La méthodologie de recherche

La méthodologie de recherche utilisée pour les deux pays est la suivante : l'ethnographie, l'analyse du contenu des manuels d'éducation religieuse et d'éducation civique, l'analyse du curriculum national, des objectifs du ministère de l'éducation, de la législature concernant ces deux matières, des politiques publiques, des études qualitatives, des cas critiques, des entretiens individuels et des débats dirigés.

L'ethnographie

L'ethnographie, la partie descriptive de l'ethnologie (ethnos : peuple, race graphein : décrire), souvent présentée sous la forme monographique d'un groupe social ou d'une institution³⁵, représente une méthode de recherche³⁶ souvent employée dans l'anthropologie et dans les sciences sociales correspondant, selon Lévi-Strauss, « au premier stade du travail, celui de la collecte des données, qui exige généralement une enquête sur le terrain avec observation directe ».³⁷ En France, l'ethnographie est parfois synonyme de l'ethnologie : « c'est Marcel Griaule qui, dans les années 1950, dans son cours, puis dans son manuel Méthode de l'ethnographie, définissait cette dernière comme la discipline connaissant 'des activités matérielles et spirituelles des peuples, étudiant les

³⁵ LOMBARD Jacques, Introduction à l'ethnologie, 2^e édition, Paris, Armand Colin, 2004, p. 9-10

³⁶ L'ethnographie a été proposée comme méthode de recherche d'une thèse de doctorat, au sein du cours de DEA(Master II) Méthodologie de Recherche de Paris II Panthéon Assas ; à cet effet, on a décidé de l'employer pour effectuer les recherches de cette étude, bien qu'elle soit souvent associé au champ sociologique et anthropologique.

³⁷ LEVI-STRAUSS cité dans LOMBARD Jacques, Introduction à l'ethnologie, 2^e édition, Paris, Armand Colin, 2004, p. 9-10

techniques, les religions, le droit, les institutions politiques et économiques, les arts, les langues, les mœurs.' »³⁸

Selon Laplantine³⁹, l'ethnographe est celui qui doit être capable de vivre en lui la tendance principale de la culture qu'il étudie ; le professeur et ethnographe illustre son explication ainsi : « Quant je suis allé chez les Nuers, je ne m'intéressais pas particulièrement au bétail [...] Il me fallait éventuellement acquérir un troupeau personnel pour que l'on m'accepte ».

L'ethnographie est également « une acculturation à l'envers, l'expérience physique d'une immersion totale, nécessitant l'intégration du chercheur dans le champ de l'observation [...] ce qui vit le chercheur, dans sa relation à ses interlocuteurs [...] fait partie intégrante de sa recherche ». ⁴⁰ Cette intégration se distingue de l'assimilation par le fait qu'elle demande au chercheur de maintenir un certain détachement⁴¹ vis à vis son environnement, lui permettant d'analyser le sujet d'une manière objective et préserver l'intégrité académique des données recueillies.

³⁸ GRIAULE Marcel cité dans LOMBARD Jacques, *Introduction à l'ethnologie*, 2^e édition, Paris, Armand Colin, 2004, p. 9-10

³⁹ LAPLANTINE François, *La description ethnographique*, Paris Editions Nathan, 1996, p. 20-23.

⁴⁰ Idem, Ibidem.

⁴¹ Pendant mes recherches et travail en tant que professeur d'anglais à l'école américaine, dans son évaluation, un inspecteur d'éducation a spécifié que j'étais trop désengagée par rapport aux élèves, démontrant une attitude d'observateur. Cette approche correspondait à mes objectifs de maintenir l'objectivité pendant les recherches, cependant cette stratégie c'est interposée aux responsabilités professionnelles attendues d'un professeur d'école. La réconciliation de ces deux rôles a été un challenge continu.

Les questions guidant notre recherche sont les suivants :

(I) Le contenu éducatif

- L'intégration par l'éducation
 - Les minorités (minorités issues de l'immigration et minorités nationales) font-elles partie du contenu des manuels scolaires, du curriculum et de la législation concernant l'éducation ?
 - Si oui, leur identité fait partie de l'identité nationale reflétant ainsi une stratégie d'intégration. Comment ces minorités sont-elles présentées ? Leur contribution à l'histoire nationale est-elle écrite d'une manière objective ou est-elle polarisée ? Quelles minorités sont présentes ? Comment les ressortissants perçoivent-ils les minorités ?

- L'assimilation par l'éducation
 - Si des minorités ne sont pas mentionnées ou très peu mentionnés dans les manuels scolaires, le curriculum et la législation concernant l'éducation reflète une stratégie d'assimilation.
 - Dans ce cas, quelle est l'identité nationale que les minorités devront adopter? Quelles sont les valeurs de la nation ? Comment le citoyen idéal est-il dépeint ?
 - Qui n'est pas assimilé, selon les manuels d'éducation civique? Quelles sont les barrières à l'assimilation et quelles sont les solutions proposées ?

3) La cohésion sociale

Dans de nombreux pays, dont la Roumanie, l'éducation religieuse fait partie du curriculum national. L'École publique devrait-elle enseigner la spiritualité ou l'éducation religieuse afin de former ses futurs citoyens dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté globale et comme partie intégrante d'un projet de cohésion sociale ?

(II) Les méthodes pédagogiques

Quelles méthodes pédagogiques sont utilisées à l'École publique en France et en Roumanie, la *pédagogie active ou passive*? On utilise les outils suivants : les observations, les panels d'élèves, l'étude des manuels et les entretiens avec des élèves et des professeurs. La méthode passive a tendance à illustrer une stratégie de gestion de la diversité par l'assimilation tandis que la méthode active reflète souvent l'intégration.

On tente de déterminer quel modèle de gestion de la diversité reflète l'École en Roumanie et en France: l'intégration ou l'assimilation. On analyse l'intégration à travers le prisme du *pluralisme culturel*, en s'appuyant sur l'étude épistémologique des manuels d'éducation civique en Roumanie et des principes de l'éducation au fait religieux en France. A l'inverse, le modèle de *l'individualisme libéral* est appuyé par l'analyse des manuels d'éducation civique juridique et sociale en France et des manuels d'éducation religieuse en Roumanie. Une étude préliminaire a servi de base pour la classification des manuels scolaires et des différents modèles qu'ils représentent.

Il est utile de spécifier que dans le cadre de cette étude, la diversité ethnoculturelle d'un pays est composée de la majorité et des minorités. La majorité signifie les nationaux, soit les personnes d'origine française pour la France et d'origine roumaine pour la Roumanie. Par **minorités** on entend les personnes d'origine étrangère : les immigrants et les citoyens issus de l'immigration,⁴² les autochtones et les minorités nationales.

En Roumanie la source principale de la diversité ethnoculturelle sont les minorités nationales. En France, ce sont surtout les minorités issues principalement de l'immigration que nous ciblons. Le préfixe « **ethno** » signifie une race ou une nation et le mot « culture », avec un petit « c » désigne pour nos soins l'ensemble des pratiques et croyances d'une société.⁴³

L'étude de cas : le cas critique

L'utilisation de deux éléments qui sont opposés constitue un excellent exemple de cas critique : Galilée a employé une plume et une pièce de monnaie pour démontrer que la théorie de la gravité d'Aristote était erronée. Habituellement, il n'est pas nécessaire d'avoir des cas multiples ; un seul est parfois suffisant pour prouver une hypothèse.

Dans un autre exemple, une clinique de médecine du travail a voulu étudier des personnes travaillant avec des dissolvants organiques pour déterminer s'ils subissaient des dommages cérébraux. Au lieu de choisir un échantillon représentatif parmi toutes les entreprises situées autour de la clinique, seulement une clinique qui respectait les règles de

⁴² Le terme « minorités visibles » est parfois employé pour décrire certaines personnes issues de l'immigration. Statistiques Canada utilise le mot « ethnocultural » pour décrire les groupes ethniques ou culturelles auxquelles un individu appartient par race, religion ou langue, à son naissance.

⁴³ WEBER Ken, *The Globe Modern Dictionary*, Globe/Modern Curriculum Press, Toronto, 1984.

sécurité a été choisie. Si des problèmes sont trouvés dans cette clinique, alors ils peuvent être trouvés ailleurs aussi. Le raisonnement est le suivant : si ce résultat est valide pour ce cas, alors il est valide pour d'autres cas aussi.

Dans le domaine de l'éducation, Robert Stake, Jan Nespore et David Tripp utilisent des études de cas ; en France et en Roumanie on a également utilisé le cas critique, notamment à travers les questionnaires et les débats: si la majorité de cette classe pense de cette manière, d'autres élèves du pays ayant les mêmes origines ethnoculturelles et la même classe sociale pensent probablement de cette manière aussi. Le tableau suivant illustre les recherches effectuées plus en détail:

<i>Année</i>	<i>Période (en mois)</i>	<i>Pays</i>	<i>Champ de recherche, écoles et méthodologie utilisée</i>
2005	décembre - janvier	Canada	Education multiculturelle, immigration, pluralité, intégration (bibliothèques, librairies et écoles publics).
2006	mai - août	Roumanie	Etudes qualitatives et quantitatives dans les écoles roumaines.
2007	janvier-juillet	France	Enseignement et observations dans un contexte multiculturel : American School
2007	juillet-septembre	Roumanie	Consolidation du travail de terrain, recherche des dernières législations roumaines en matière d'éducation

			<i>religieuse et civique.</i>
2007	<i>septembre –janvier</i>	<i>France</i>	<i>Enseignement et observations, questionnaires, débats ouverts et panels, dans un contexte multiculturel : American School (St.Cloud), École de la rue Ampère (Paris 7517), Association Educative English & Art (Paris 75008)</i>
2008	<i>janvier-juillet</i>	<i>France</i>	<i>Université de Créteil (Master, Politique de Développement) (Créteil) American School (St.Cloud)⁴⁴, École de la rue Ampère (Paris 7517) Consolidation du travail de terrain, des études de cas et des études qualitatives.</i>

⁴⁴ Pour des raisons de confidentialité le nom de cette école a été modifié.

Les recherches préliminaires

Les recherches préliminaires ont commencé en janvier **2005**, au Canada, avec l'objectif d'explorer davantage le thème de la gestion de la diversité ethnoculturelle par l'éducation. Non pas que la France soit déficiente en expérience avec l'aspect multiculturel, au contraire, le concept d'éducation interculturelle semble être originaire de la France.⁴⁵ En tant que roumaine-canadienne, j'avais d'abord considéré mener une étude comparative entre le Canada, la France et la Roumanie, cependant, la tâche aurait été trop importante pour ce projet. J'ai également considéré le Singapour comme option, étant intriguée par la sévérité des règles civiques et la diversité culturelle du pays.

Les manuels scolaires

Le processus d'élaboration des manuels scolaires en Roumanie est légèrement différent de celui en France : premièrement, une structure cadre contenant des principes directeurs, dénommée le curriculum national, est développée par des spécialistes dans le domaine civique et le domaine des sciences de l'éducation. Plus précisément, les contributeurs principaux sont l'Institut des sciences de l'éducation, la Direction générale d'enseignement pré-universitaire du Ministère de l'éducation nationale, le Conseil national pour le curriculum, des commissions spécialisées dans le domaine et des coordinateurs des programmes PHARE de la Banque Mondiale.⁴⁶ Une première version des principes directeurs résultant de cette phase de travail est envoyée à d'autres spécialistes dans le

⁴⁵ GAUDET Edithe et LAFORTUNE Louise, *Une Pédagogie Interculturelle pour une éducation à la citoyenneté*, St. Laurent, Québec, Renouveau Pédagogique, 2000.

⁴⁶ Ordre no. 3047 de 7.1.1998 concernant la composition du groupe d'élaboration du plan d'éducation (éducation pré-universitaire), Ministerul Invatamintului, Roumanie.

domaine et ensuite affichée sur des dispositifs variés, pour permettre la consultation par le public. Pendant un entretien avec Velea, chercheur à l'Institut des sciences éducatives en Roumanie,⁴⁷ on a observé l'organisation d'une réunion ayant comme objectif principal l'élaboration des principes directeurs pour les programmes d'éducation religieuse du culte orthodoxe ; les spécialistes présents étaient plusieurs prêtres orthodoxes et une spécialiste en sciences de l'éducation.

Les programmes passent ensuite par le Conseil National pour le Curriculum, une commission d'une trentaine de personnes, qui apporte des modifications, si nécessaire et les font approuvés par ordre du Ministre. Les manuels scolaires sont écrits par des éditeurs indépendants qui soumettent leurs projets à un Conseil national d'approbation des manuels pour deux raisons : avoir droit à publier leurs manuels et être sélectionnés pour une subvention de la publication.

En fait, le Ministre de l'éducation finance entièrement la publication des trois manuels « gagnants » par classe. La sélection des manuels suit une grille des critères spécifiques. Parmi ces critères on retrouve le coût de publication estimé par l'éditeur de chaque livre, la qualité de la méthode pédagogique, le style, le contenu et l'application des principes directeurs spécifiés par le Conseil National pour le Curriculum. En France le contenu des manuels n'est pas contrôlé par les supérieurs politiques, on se base sur la bonne foi des éditeurs pour respecter les principes directeurs.

⁴⁷ Entretien de trois heures avec Simona Velea, chercheur dans l'éducation à la citoyenneté démocratique pour l'Institut des Sciences Educatives en Roumanie, 2005.

L'échantillon en Roumanie

Entre mai et août 2006 j'ai effectué des recherches qualitatives, quantitatives et de recherches documentaires en Roumanie. Entre juillet et septembre 2007 j'ai consolidé le travail de terrain.

L'échantillon roumain est composé de **518 élèves**, âgées entre 6 et 18 ans et inscrits dans des écoles publiques situées dans les zones rurales et urbaines des villes Curtea de Arges, Cimpulung Muscel, Oesti et Corbeni, situées à approximativement deux heures de la capitale du pays. Le tableau suivant affiche les écoles ayant participé à cette étude.

<i>École ayant participé à l'étude</i>	<i>Ville (Roumanie)</i>	<i>Tranches d'âge des personnes étudiées</i>	<i>Méthodologie</i>
<i>Lycée Vlaicu Voda</i>	<i>Curtea de Arges</i>	<i>14-18</i>	<i>Questionnaires, observations, entretiens</i>
<i>Scoala Generala Nr. 4</i>	<i>Curtea de Arges</i>	<i>10-18</i>	<i>Questionnaires, observations</i>
<i>Scoala Electrica</i>	<i>Curtea de Arges</i>	<i>12-17</i>	<i>Questionnaires, observations</i>
<i>Scoala Generala Corbeni</i>	<i>Corbeni</i>	<i>6-12</i>	<i>Questionnaires, observations, entretiens</i>
<i>Scoala Generala Nr. 2</i>	<i>Cimpulung Muscel</i>	<i>6-9</i>	<i>Questionnaires, observations</i>
<i>Scoala Generala Oesti</i>	<i>Oesti</i>	<i>6-9</i>	<i>Questionnaires, conversations, observations</i>
<i>Scoala la Rudari</i>	<i>Oesti</i>	<i>5-9</i>	<i>Questionnaires, Entretiens</i>

L'échantillon est représentatif de la diversité sociale et culturelle dans la province de Curtea de Arges et partiellement représentatif du pays. Il est également représentatif de la minorité rroma (tsiganes/gitans), de la diversité économique du pays et de la diversité intellectuelle et socio-économique des enfants. Pour certaines écoles prestigieuses tel *Lycée Vlaicu Voda* la sélection académique des élèves est très rigoureuse. D'ailleurs les réponses aux questionnaires que j'ai administrés aux enfants venant de cette école varient par rapport aux autres enfants, ayant eu le même programme d'éducation religieuse.

Dans un premier temps, il était important de s'assurer que l'échantillon choisi inclut les années scolaires pour lesquelles l'éducation religieuse et l'éducation civique sont présents dans le curriculum national.

Pour que l'échantillon soit représentatif des minorités ethniques et religieuses du pays il serait utile, éventuellement, de la compléter avec des recherches dans les autres régions du pays. Selon un recensement national datant de 2002, la configuration religieuse en Roumanie était très diverse. Les groupes dominants sont les orthodoxes (86.7%), les catholiques (4.7%) et les réformés (3.2%). Seulement 9271 personnes d'une population totale de 21.698.181 se déclarent athées.

Afin de respecter leurs convictions personnelles et éviter la création des situations inconfortables vis à vis des personnes dans les cours respectifs, les élèves interrogés pour cette étude n'ont pas été instruits de spécifier leur appartenance religieuse. Étonnement, dans la plupart des classes, les enfants qui n'appartenaient pas à la religion orthodoxe étaient volontairement et spontanément identifiés par les professeurs et les autres élèves de

la classe. Certains enfants étaient embarrassés de leur identité tandis que d'autres en étaient fiers. Néanmoins, pour des raisons expliquées plus loin dans l'étude, ces élèves non-orthodoxes suivaient des cours d'éducation religieuse du culte orthodoxe.

Seulement douze élèves, soit 0.023% de notre échantillon de 518 personnes se sont identifiées avec des religions ou convictions religieuses différentes de la religion orthodoxe (évangélistes, catholiques ou agnostiques).

Certains enfants roumains n'ont pas accès à l'éducation ; souvent ils travaillent pour subvenir aux besoins de la famille. En Roumanie, la conformité aux valeurs familiales est élevée (61.4%) par rapport à la moyenne (47.4%) des 26 pays internationaux sondés et comparé à l'Estonie (30.4%), à la Finlande (38.85%) et à la République tchèque (45.9%).⁴⁸ La perpétuation de ces valeurs familiales dépend plus des perceptions formées par l'enseignement et par la société que par la situation socio-économique et politique du pays. Il est important que l'École renforce la responsabilité des citoyens à préserver l'unité de la famille, qui contribue à assurer la cohésion sociale.

Les défis de la recherche et les solutions

Le style d'écriture délibérément employé pour la rédaction de cette thèse est relativement simple, voulant premièrement rendre ce travail accessible à un public étendu, notamment les élèves et les professeurs ayant participé aux études qualitatives, tout en respectant les consignes de rédaction d'une thèse de doctorat de l'Université d'Ottawa au Canada. Vu que la majorité des recherches dans le cadre de ce travail portent sur les opinions des élèves, on a également cherché à adopter une écriture simple qui tenterait

⁴⁸ PATTERSSON cité dans ALRED Geof et al., *Intercultural Experience and Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 2003.

d'assurer une certaine fluidité de style entre leurs réponses et le contenu académique de la thèse. Paradoxalement et contrairement à mes attentes, écrire en utilisant un vocabulaire concis s'est avéré considérablement difficile surtout connaissant que la richesse de la langue française engendre des vastes possibilités d'expression écrite.

L'échantillon roumain

Pour pouvoir entrer dans les salles de classe en Roumanie et interviewer les professeurs et les élèves, il faut obtenir une autorisation du ministère de l'éducation roumain. Après avoir recueilli des renseignements auprès des professeurs sur la procédure d'obtention de l'autorisation et sur les délais, j'ai décidé de contourner cette route. J'avais impérativement besoin de la coopération des directeurs des écoles, des professeurs et des élèves. D'ailleurs, entrer par le biais d'une autorisation semblait être une méthode trop formelle qui risquait de créer de la méfiance chez les enseignants et les élèves. En connaissant des professeurs qui m'ont accordé la confiance, j'ai été introduite à des directeurs pour pouvoir entrer dans les établissements et mener mon étude.

L'échantillon français

Le même défi a été rencontré en France ; j'ai contacté plusieurs écoles publiques non-catholiques et catholiques pour enquêter sur les élèves. Je n'ai pas pu obtenir l'autorisation de la direction pour entrer dans l'école. Lorsque j'ai demandé à l'administration d'un lycée à Meudon d'interroger les enfants sur l'intégration et l'immigration, les cultures et sur le port du voile à l'école, la réponse a été la suivante : « c'est un sujet délicat [...] le directeur ne souhaite pas que vous interveniez dans son école. »

Afin d'avoir accès aux élèves français j'ai décidé d'enseigner dans des écoles en France ; ainsi j'ai pu m'assurer une présence régulière dans les classes, me permettant de mener les études nécessaires pour analyser des aspects de l'éducation à la citoyenneté, surtout à travers l'apprentissage coopératif dans un environnement multiculturel. Les avantages d'enseigner ces élèves pendant une longue période de temps étaient multiples du point de vue des recherches qualitatives. En variant les méthodes et les outils d'enseignement on a pu observer l'impact sur élèves.

Les questionnaires

En Roumanie, assister aux cours d'éducation religieuse et d'éducation civique m'a permis de distribuer personnellement les questionnaires en expliquant aux élèves d'exprimer leur propre opinion. Ainsi, tout en surveillant la classe, il était souvent rappelé aux élèves que l'échange d'idées était interdite en vu d'assurer l'intégrité des réponses. Plusieurs élèves se sentaient étrangers à l'idée de partager leur propre opinion, surtout sur des sujets comme l'éducation religieuse et l'éducation civique. Dorénavant, pour essayer de créer une atmosphère de confiance, dans laquelle les élèves pouvaient s'exprimer librement, les professeurs sont souvent sortis de la salle classe. Cette situation a changé l'environnement de travail: certaines règles de la classe et la cadence de travail préalablement établis par le professeur ont été automatiquement modifiées, me permettant une meilleure interaction avec les élèves et veiller à ce que les questionnaires soient remplis en intégralité.

Pour les élèves plus jeunes qui avaient un niveau de concentration plus court, une méthode différente a été employée: le professeur est sorti avec la classe entière à l'extérieur, dans l'espace désigné aux récréés. Ensuite, un par un, les élèves ont été appelés dans la classe pour répondre au questionnaire ; lors de ces entretiens

individuels, les questions ont souvent été posées verbalement. En Roumanie, tous les professeurs et les instituteurs ont coopéré et certains ont participé à l'étude. En France, les professeurs américains qui enseignaient des élèves français et certains enseignants français à la retraite ont coopéré.

Des enseignants ont été consultés pour la formulation et l'interprétation des questions de l'enquête. Lorsque les questionnaires ont été composés (Voir annexe 1, 2, 3, 4 et 5 pour les visualiser), on a tenté de répondre à certaines questions soulevées par des participants d'une conférence sur l'éducation de citoyenneté et l'éducation religieuse⁴⁹ tenue à Londres, en 2001 : Est-ce le rôle de *l'éducation religieuse* d'explorer ce qui fait une bonne personne ou le rôle de *l'éducation à la citoyenneté* d'explorer ce que fait un bon citoyen ? Est-ce qu'une bonne personne c'est la même chose qu'un bon citoyen ?⁵⁰

L'échantillon français

L'échantillon français est composé d'environ 250 élèves français qui sont observés et interrogés entre janvier 2007 et juillet 2008 ; il est représentatif des nationaux français issus de très bons milieux socioéconomiques. La majorité d'élèves fréquentent des écoles (catholiques) privées en France et ils sont inscrits à l'École américaine pour prendre des cours d'anglais. Pour effectuer les études qualitatives en France, on a utilisé une vingtaine de panels d'élèves, chacun ayant entre 8 et 15 personnes et âgés entre 4 et 30 ans (voir tableau ci-après).

⁴⁹ KEAST John, St.Gabriel's Trust & the Professional Council for Religious Education, *Citizenship and Religious Education*, Report of the seminar held on 27th of April 2001 at London House, London.

⁵⁰ Pour une étude sur le 'bon citoyen' en Australie voir WISE R. Rodney, *Deepening Australian Democracy : What can Schools do ?* Thesis submitted to fulfill the requirements for Doctor of Philosophy, University of Melbourne, Department of Education Policy and Management, 2000, (Civic knowledge and good citizens, The good citizen reproduced) p. 131, p.163

<i>École ayant participé à l'étude</i>	<i>Ville (France)</i>	<i>Tranches d'âge des participants</i>	<i>Méthodologie</i>
<i>École de la rue Ampère</i>	<i>Paris 75017</i>	<i>4-6</i>	<i>Conversations, observations</i>
<i>Association English & Art</i>	<i>Paris 75008</i>	<i>4-10</i>	<i>Conversations, observations</i>
<i>American School</i>	<i>St. Cloud</i>	<i>10-15</i>	<i>Débats, questionnaires, panels, études de cas</i>
<i>ASP Extention Program</i>	<i>St. Cloud</i>	<i>4-14</i>	<i>Interrogations, observations, études de cas</i>
<i>Université de Créteil</i>	<i>Créteil</i>	<i>21-30</i>	<i>Présentations, débats, panels</i>

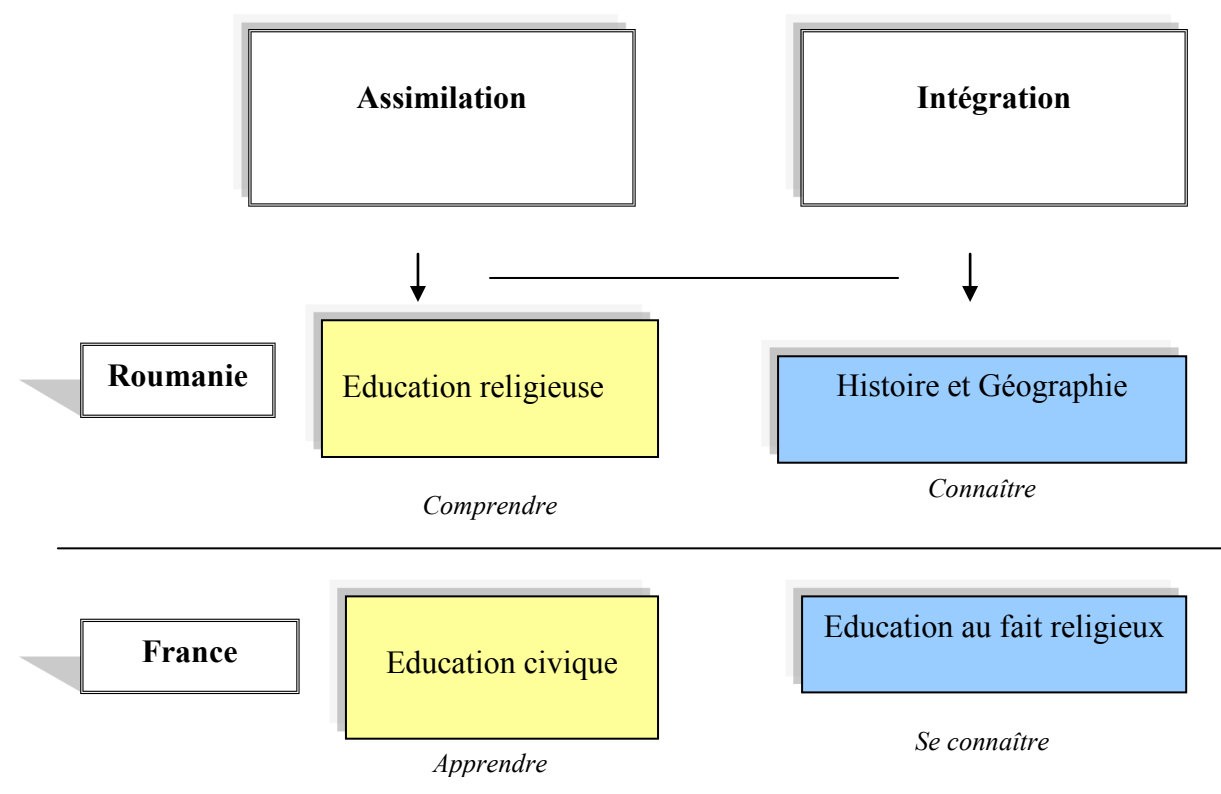
En sommaire, l'étude des manuels scolaires, les entretiens et les observations devront nous permettre de déterminer quel modèle de gestion de la diversité ethnoculturelle est favorisé par l'École en France et l'École en Roumanie : l'intégration ou l'assimilation (Voir annexe 13, 14, 15 et 16) pour visualiser les questionnaires distribués aux élèves française ainsi que leurs réponses).

Chaque élément du modèle de gestion de la diversité ethnoculturelle est reflété dans les objectifs des politiques d'éducation nationale ; ceux-ci peuvent passer par l'éducation à la citoyenneté démocratique et ses composantes qui sont les suivantes selon le Conseil de l'Europe : *l'éducation interculturelle, l'éducation non-formelle, le dialogue interreligieux, l'identité et la citoyenne européenne.*

On estime que la gestion de la diversité par l'assimilation est reflétée par les manuels d'éducation religieuse en Roumanie ; de plus, cette matière contribue

probablement à former les futurs citoyens roumains aux valeurs de la nation et elle pourrait être considérée une composante importante de l'éducation à la citoyenneté.

L'éducation interculturelle est probablement présente dans les manuels l'histoire et géographie en Roumanie et l'éducation au fait religieux en France (voir tableau ci-après).



Afin d'accomplir ses missions éducatives, tout en satisfaisant les attentes des citoyens en minimisant les tensions interculturelles, il est important pour l'État de choisir le modèle ou les modèles d'éducation à la citoyenneté qui sont adaptés aux valeurs nationales et à la réalité sociale du pays. Souhaitant illustrer les modèles d'éducation ainsi

que leur classification - intégration, assimilation ou les deux - on applique les modèles de Rowe⁵¹ aux théories de Lafortune et Gaudet.⁵²

D'abord, le **modèle pluraliste** est un exemple de gestion de la diversité par **l'intégration** ; il reconnaît et encourage l'expression des différentes opinions, religions, valeurs et convictions dans les sociétés. C'est un modèle reflétant les libertés d'expression et de croyance, qu'on retrouve dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (1948) et la Charte des Droits Fondamentaux de la Constitution européenne ainsi que les constitutions des pays européens. Au sein du Conseil de l'Europe ce modèle s'applique par l'éducation interculturelle.

Le Conseil de l'Europe établit un modèle d'éducation à la citoyenneté démocratique qui est révisé périodiquement pour inclure des thèmes reflétant de nouvelles préoccupations politiques, économiques et sociales. Dans le projet « Stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique » de l'an 2000 on retrouve cinq approches: l'éducation civique⁵³, l'éducation interculturelle, l'éducation globale, l'éducation à la paix et l'éducation aux droits de l'homme. On retrouve ces thèmes sous une forme ou une autre dans les lignes directrices de l'éducation nationale définissant les programmes scolaires des pays européens. La Roumanie se rapproche du modèle pluraliste dans la mesure où il existe une « discrimination positive » éducationnelle protégeant le patrimoine culturel des minorités du pays.

Le modèle **d'éthique scolaire (intégration/assimilation)** perçoit l'École comme institution idéale pour former le futur citoyen, tant qu'elle reflète les véritables valeurs

⁵¹ ROWE cité dans VEUGELERS Wiel et OSER K. Fritz, *Teaching in Moral and Democratic Education*, Bern, European Academic Publishers, 2003.

⁵² GAUDET Edithe et LAFORTUNE Louise, *Une pédagogie interculturelle pour une Education à la citoyenneté*, St-Laurent, ERPI, 2000.

⁵³ Certains textes considèrent le terme interchangeable avec l'éducation à la civilité.

démocratiques de l'État sans créer les siennes. Si l'École utilise des méthodes d'assimilation dans son curriculum, alors le modèle appliqué à la société par le futur citoyen en est l'assimilation. Par contre, si l'École démontre par le contenu de ses programmes une stratégie d'intégration, alors le modèle en est un d'intégration. L'institution principale reflétant le modèle de gestion de la diversité de l'État est dans ce cas l'École.

En France, l'Inspection générale de l'Education nationale veille sur « les types de formation, le contenu de l'enseignement, les programmes, les méthodes pédagogiques, les procédures et les moyens mis en oeuvre »⁵⁴ pour assurer l'intégrité de la transmission des valeurs et des objectifs d'éducation de l'État.

En Roumanie, il y a un écart entre les objectifs du modèle d'éducation à la citoyenneté démocratique du Ministère de l'éducation et le contenu des manuels. L'État souhaite la participation du citoyen à la vie sociale cependant, l'incitation à ce faire est faible dans les manuels d'éducation civique. Parallèlement, les grands défis tels que le chômage, les incivilités, l'individualisme, la transformation de la famille et la modernité des sociétés libérales ne figurent pas dans les manuels roumains. Certaines études démontrent qu'un problème similaire existe aux États-Unis, où les manuels d'éducation civique n'abordent pas le conflit social : elles déforment les réalités économiques, « *dé légitiment les alternatives politiques-économiques, et contraignent les méthodes approuvées de [...] changement social* ». ⁵⁵

Ensuite, le **modèle du consensus (assimilation)** estime que le pluralisme peut être porteur de sources de confusion pour les élèves ; par conséquent, il tente de minimiser les

⁵⁴ Article 2 du statut de l'Inspection générale de l'Education nationale, France (1989).

⁵⁵ HOLLY Romuald, *Political Consciousness and Civic Education During the Transformation of the System*, Warsaw, Polish Academy of Sciences, 1994.

controverses potentielles en se concentrant sur des thèmes de consensus. À long terme, ce modèle peut avoir des conséquences indésirables : se retrouvant dans une ‘bulle protectrice’, les élèves ne sont pas informés des réalités conflictuelles de la société, mais ils y sont confrontés. Cet écart entre l’image donnée par l’École et la réalité laisse l’élève désillusionné et aliéné, créant la confusion à la place de la compréhension, l’apathie à la place de l’engagement. Rowe cite la France⁵⁶ comme exemple de pays utilisant ce modèle ; cependant, depuis 1995, date de publication des résultats de Rowe, l’éducation à la citoyenneté démocratique a considérablement évolué : la France tente d’intégrer plus de notions pluralistes et interculturelles dans ses principes éducatifs. L’ancien responsable national de l’éducation à la citoyenneté démocratique auprès du Conseil de l’Europe, Alain Bergounioux exprime l’apparition d’une nouvelle prise de conscience des aspects interculturelles dans l’éducation civique : *« le souci de faire vivre ensemble les différentes cultures est assez récent, mais il est maintenant pris en considération [...] via l’enseignement de la tolérance et la non-discrimination par exemple. »*⁵⁷

Dans de nombreux pays, le modèle l’éducation à la citoyenneté change pour répondre aux nouveaux besoins en matière d’éducation influencés par l’immigration et par la diversité ethnoculturelle des citoyens.

Le **modèle religieux (assimilation)** est une structure déstabilisante pour la cohésion sociale dans les pays pluriethniques tel le Canada, mais bénéfique dans les pays ayant une religion nationale ou une religion d’État (les pays islamiques ou orthodoxes par exemple). La religion du pays est enseignée via l’éducation religieuse et les minorités sont parfois tolérés ; dans certains pays islamiques on n’a pas le droit à la citoyenneté si on n’adopte pas la religion d’État.

⁵⁶ OSLER Audrey et STARKEY Hugh, *Education for Citizenship: mainstreaming the fight against racism*, European Journal of Education, Paris, Blackwell Publishing, Vol. 37, Number 2, June 2002.

⁵⁷ Entretien avec Alain BERGOUNIOUX, Inspecteur Général de l’Education Nationale, 2005.

En France, le catéchisme n'est plus assuré par l'éducation nationale, tandis qu'en Roumanie il l'est depuis la tombée du communisme.

Le **modèle patriotique (intégration/assimilation)** de l'éducation à la citoyenneté démocratique, favorise le développement de la loyauté envers l'État ; son principal objectif étant le control social, le modèle est souvent libellé anti-démocratique. Certains le considèrent nécessaire pour la cohésion sociale et il n'est jamais complètement absent de l'éducation publique. La justification de son existence est que « les éduqués vont en bénéficier à long terme. »⁵⁸ On retrouve un exemple du modèle dans l'éducation indienne sous la colonisation britannique : d'après Lord Macauley, cette politique d'éducation doit créer des citoyens « *indiens de sang et de couleur mais britanniques de goût* »⁵⁹ par la morale et l'intellect. Les lacunes du modèle patriotique sont non-négligeables : l'absence de prise en compte du problème de tolérance interculturelle dans sa structure et de la dérive possible vers le nationalisme, peut engendrer des conséquences difficilement réparables. Dans de nombreux pays, l'École cultive le patriotisme ; par exemple, avant l'âge de douze ans, un élève aux États-Unis aurait salué son drapeau des milliers de fois.⁶⁰

Les minorités et la citoyenneté démocratique

Le modèle d'éducation à la citoyenneté d'un pays reflète sa stratégie de gestion de la diversité ethnoculturelle et détermine le statut public des minorités. Par exemple, si ce modèle est pluraliste, la stratégie de gestion de la diversité est l'intégration. Certains pays

⁵⁸ BELL H. Gordon, *Educating European Citizens: Citizenship Values and the European Dimension*, London, David Fulton Publishers, 1995.

⁵⁹ Macauley cité dans BELL H. Gordon, *Educating European Citizens: Citizenship Values and the European Dimension*, London, David Fulton Publishers, 1995.

⁶⁰ HOLLY Romuald, *Political Consciousness and Civic Education During the Transformation of the System*, Warsaw, Polish Academy of Sciences, 1994.

mettent en place des barrières pour empêcher des étrangers et des minorités immigrantes d'acquérir la citoyenneté facilement ; d'autres encore donnent la citoyenneté au prix d'une assimilation, tandis qu'un troisième groupe rend possible l'acquisition de la citoyenneté tout en acceptant que les minorités gardent leurs propres identités culturelles.

Ainsi, les pays avec un agenda *d'assimilation* ont tendance à rejeter, du moins en principe, des politiques sociales et culturelles en faveur des minorités. A l'inverse, les pays ayant un modèle d'intégration aperçoivent le besoin de créer des politiques spécifiques pour les minorités. En Suède par exemple, les enfants d'immigrants ont le droit d'apprendre dans leur langue maternelle à l'École publique, dans le curriculum normal. En 1975 le parlement suédois a adopté une politique d'immigration avec trois axes, dont deux semblent significatives pour notre étude. Le premier axe, *l'égalité*, signifie donner aux immigrants le même niveau de vie que les nationaux et deuxièmement, *la liberté du choix*, signifie offrir aux immigrants la possibilité de choisir entre leurs propres identités culturelles et l'identité suédoise. Afin de réussir son intégration, l'immigrant pourra respecter l'identité culturelle de son pays d'accueil.

PARTIE I

La gestion de la diversité ethnoculturelle par l'assimilation

Chapitre 1

Des sources de la diversité ethnoculturelle

Notre objectif général est d'examiner certains outils et modèles qui pourront contribuer à instaurer un équilibre entre le projet civique commun et le respect de la diversité ethnoculturelle. On étudie donc les outils disponibles dans l'éducation publique⁶¹, notamment l'éducation à la citoyenneté, l'éducation interculturelle et l'éducation religieuse. Dans ce chapitre, on regardera comment la diversité ethnoculturelle s'est formée en France et en Roumanie. On examine brièvement l'immigration en France et la diversité ethnique et religieuse en Roumanie.

⁶¹ L'éducation est un droit garanti par la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), article 26, lequel indique les objectifs de l'éducation, notamment « ...viser au plein épanouissement de la personnalité humaine... favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux... ». Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966), article 13 et 14, décrit explicitement les droits liés à l'éducation, ainsi que la responsabilité des États dans l'organisation des institutions éducatives et leur fonctionnement. Selon MAGLIULO Bruno, *Les grandes questions de l'éducation nationale*, Paris, Editions L'Étudiant, 2005, sous le principe de subsidiarité, lorsque l'action éducative nationale, régionale ou locale est plus efficace qu'une action européenne, l'intervention extra-Étatique n'est pas requise.

Les définitions de certains mots clés comme ‘nation’, ‘citoyenneté’, ‘nationalité’, ‘ethnie’ que nous utilisons dans cette étude sont pertinents à examiner car elles peuvent être interprétées d’une certaine manière par le lecteur et d’une autre par l’écrivain. Sachant que ces définitions reflètent souvent l’histoire d’un pays, ils sont susceptibles d’évoluer avec le temps. Les mots représentent des outils malléables employés par les académiciens et les écrivains pour peindre des images illustrant souvent l’identité ethnoculturelle d’un pays. Ainsi, un même mot [‘nationalité’ par exemple] peut avoir une définition différente d’un pays à un autre, selon le contexte historique, religieux, politique et culturel de celui-ci.

Qu’est une nation ?

On définira la **nation**⁶² comme un ensemble de personnes, d’origine commune (ethnie ou race)⁶³, habitant sur un territoire commun, partageant l’histoire, les traditions, la langue et la culture, et ayant le même gouvernement.

⁶² Selon le *Nouveau dictionnaire national, Bescherelle Aîné, 3^e édition, Tome Troisième, Garnier Frères, Librairie Editeurs, Paris, 1893*, ‘**nation**’ signifie (1) Agglomération d’hommes vivant sous les mêmes lois [...] partageant des mœurs et un langage. Heureuse la nation qui a la vérité pour principe (La Rochef.), [...] Dieu a préparé dans son conseil éternel les premières familles qui sont la source des nations. Ensuite, en 1935, le *Dictionnaire de l’Académie française, 8^e édition, Tome Second, Librairie Hachette, Paris, 1935*, définit **nation** comme (1) L’ensemble des personnes nées ou naturalisées dans un pays et vivant sous le même gouvernement. (2) L’ensemble des citoyens constituant un corps social distinct du gouvernement qui les régit : i.e. ce ministère a pour lui la nation ou contre lui la nation. (3) des Personnes d’une même nation qui se trouvent dans un pays étranger. L’ambassadeur assemble la nation dans ce cas. Pendant les années 70, en France, la connotation morale et religieuse disparaît de la définition, laissant la place à une autonomie de la volonté « Groupe humain assez vaste qui se caractérise par la conscience de son unité et la volonté de vivre en commun » : *Micro Robert, SNL Le Robert, Paris, 1971*. Au Canada on utilise le concept de ‘race’ pour définir la nation ainsi : « Réunion d’hommes habitant un même territoire, soumis ou non à un même gouvernement, ayant depuis longtemps des intérêts assez communs pour qu’on les regarde comme appartenant à la même race » ; *Dictionnaire General de la langue française au Canada, Beauchemin Louis Belisle, Metropole Lithe, Montreal, 1974*.

C’est aussi un « Groupe humain constituant une communauté politique, sur un territoire défini et ayant une autorité souveraine ; une race un peuple, un état, un pays, origine commune, histoire, culture et langue commune : *Le Petit Robert, Paul Robert, SNL Le Robert, Paris, 2007*

⁶³ Les minorités ne satisferont pas le premier critère de cette définition mais ils composent la nation néanmoins. Au contraire, il est probable qu’un français né en France, mais habitant au Canada et assimilé à la culture canadienne, ne sera plus considéré comme ne faisant plus partie de la Nation française : son accent sera différent, il ne partagera plus le territoire, ni la culture, ni le gouvernement de l’État français.

Vue d'une perspective chrétienne-orthodoxe, une théorie de l'origine des nations est inspirée par le démantèlement de la Tour de Babel et la dispersion des habitants sur l'ensemble de la terre, telle a été la volonté de Dieu.⁶⁴ Selon les auteurs, tout comme les individus, les nations se différencient entre elles par leurs aptitudes uniques : certaines ont des inclinations sentimentales, d'autres un grand esprit d'organisation. Leurs inégalités de nature convergent vers une égalité de chances devant Christ, peu importe la race ou la nation d'une personne.⁶⁵ Le sentiment de nationalisme est illustré comme étant normal chez le citoyen.

Ainsi,

« L'amour du national (ou le nationalisme) ne s'oppose pas à l'amour envers tous les hommes, indifférent de leur ethnie [et foi], seulement que cet amour porte l'empreinte nationale. »⁶⁶

En Amérique du Nord, les Amérindiens constituent une nation, selon un dictionnaire américain⁶⁷. Nous allons les considérer une ethnie, car ils sont une minorité et étant des citoyens américains ils ont la nationalité américaine, formant la nation

⁶⁴ SIMA Lidia et al., *Integrarea Romaniei in UE : O viziune ortodoxa*, Bucuresti, C.H. Beck, 2007, p. 88.

Le texte original est le suivant : « Privite din perspectiva crestin-ortodoxa, neamurile (les nations) isi au sorgintea in vointa lui Dumnezeu. Astfel, limbile de la Turnul Babel au intelesul de neamuri si ele au fost ingaduite de Dumnezeu atunci mai mult in sens corectional. La baza fiecarui tip national actioneaza un model etern pe care acel neam are misiunea de a-l aduce la implinire de-a lungul istoriei cat mai deplin. »

⁶⁵ Idem, *Ibidem*, p. 88. Le texte original est le suivant : Iubirea nationala [sau nationalismul] nu contravine cu nimic iubirii fata de toti oamenii, de orice neam [si credinta] ar fi ei, doar ca aceasta iubire poarta amprenta nationala. [...] Daca la nivel individual harul face sa rodeasca in mod diferit germeii ce se cuprind in fiecare om, tot harul innobileaza si infrumuseteaza aptitudinile si continuturile de viata ale fiecarei natii. La o natiune poate inflori, sub influenta puterii dumnezeiesti, o lirica superioara, pentru ca acea natiune are inclinatii sentimentale. La o alta infloreste filosofia, la o alta spiritul organizatoric, etc. [...] Potrivit datului ontologic natural, natiunile se diferentiaza intre ele. In cretinism insa, inegalitatea de natura se desavirseste prin egalitatea in fata lui Hristos. Acest lucru confera tuturor oamenilor, indiferent de natiune sau rasa, posibilitati egale de a se desavirsi in si prin Hristos. »

⁶⁶ STANILOAE Dumitru, p. 18-19 et p. 112 cité dans SIMA Lidia et al., *Integrarea Romaniei in UE : O viziune ortodoxa*, Bucuresti, C.H. Beck, 2007, p. 88-89.

⁶⁷ *Encarta Webster's Dictionary of the English Language*, New York, Bloomsbury, 2004. Nation : People in land under one single government, people of the same ethnicity (common ethnic origin, culture, traditions, language, weather or not they live together in one territory or have their own government (ie. Native Americans).

américaine. Leur statut est alors modifié par leur faible nombre par rapport à la majorité, surtout en représentation politique, par rapport aux américains.

C'est le cas des Gitans, ils seront considérés un groupe ethnique, non pas une nation⁶⁸ : on a plusieurs groupes ethniques dans une nation,⁶⁹ d'où on peut parler d'un pays multiethnique. La Roumanie (et la France aussi) ne se déclare pas un pays 'multinational' mais un État-Nation selon l'Article premier de la Constitution : « La Roumanie est un État national, souverain et indépendant, unitaire et indivisible. »⁷⁰

On ne conçoit pas avoir plusieurs nations dans une seule nation car appartenir à une nation signifie en avoir la nationalité, et celle-ci est parfois associée avec la citoyenneté⁷¹. Or, il n'y aura pas de citoyenneté gitane/rroma en Roumanie.

La **nationalité** sera définie comme un « symbole d'appartenance à une nation ou celui d'un groupe de personnes unies par un territoire commun ou une langue ou des traditions et des aspirations communes. »⁷² Vu que la nationalité pourra être acquise par naissance, par mariage, par naturalisation ou par filiation selon le pays, l'origine ethnique a moins d'importance.

⁶⁸ *New Standard Dictionary of the English Language, Vol. 2. M-Z, Frank & Wagnalls, United States, 1963.* Nation : People organized together under one civil government on a distinct territory; common origins, traditions and language (i.e. Gipsies); a tribe or a number of tribes (i.e. Cherokee Indians).

⁶⁹ Nation: Natio *Latin* = (birth); a group of people having common language, culture, history, occupying the same territory, organized or potentially organizable as a political state. *The New Shorter Oxford English Dictionary, Vol. 2., N-Z, Clarendon Press, Oxford., 1993*

⁷⁰ *Constitutia Romaniei, Bucuresti, Parlamentul României, 1991, Titlul I Pricipii Generale, Art.1 (1), p.5*

⁷¹ Nationalité : Existence ou volonté d'existence en tant que nation d'un groupe d'hommes unis par une communauté de territoire, de langue, de traditions, d'aspirations. Nationalité acquise par mariage, par naturalisation, par filiation (droit du sang)= Citoyenneté

National : qui appartient à une nation. *Le Nouveau Petit Robert, Paul Robert, SNL Le Robert, Paris, 2008.*

⁷² Nationality : Citizenship of a particular nation by origin, birth, or naturalization. (2) People forming nation-state : a people with a common origin, tradition and often language [...] (3) Ethnic group that is part of a larger entity such as a state. *Encarta Webster's Dictionary of the English Language, Bloomsbury, New York, 2004.* Selon le *Dictionnaire General de la langue française au Canada, Beauchemin Louis Belisle, Metropole Lithe, Montreal, 1974.*, la nationalité est une « Réunion d'humains ayant une origine, une histoire, une langue et des traditions communes. »

Tandis qu'une même nationalité peut être acquise par des membres de plusieurs **groupes ethniques** (ex la nationalité roumaine est détenue par les Roumains, les Hongrois et les Rroma) l'origine ethnique est singulière. Les Roumains constituent un groupe ethnique, les Hongrois constituent un autre groupe ethnique et les Rroma un troisième groupe ethnique à part. Au sein de l'ethnie rroma il y a différents types de sous-ethnies que nous n'allons pas explorer dans cette étude.

Une **ethnie** partage une civilisation et le mythe des ancêtres communs. Plusieurs dictionnaires écrivent '*mythe*' puisqu'il n'y a pas de preuve concrète, mis à part des symboles traduits dans l'art, la culture et la langue de l'ethnie. Ainsi, on définira l'ethnie comme une collectivité formée de gens ayant une même culture, une même langue, des racines communes (ancêtres) et parfois une race commune.⁷³

Les groupes ethniques non-français en France et non-roumains en Roumanie se retrouvent dans une position de groupes minoritaires⁷⁴ dans ces pays. En utilisant la définition de F. Capotorti, Rapporteur Spécial pour les Nations Unies les minorités sont :

⁷³ *Ethnique* : qui appartient au paganisme, dans le style des Pères de l'Église ; relatif à la race : origines ethniques. *Ethnie* : collectivité formée de gens ayant une même culture et une même langue : *Dictionnaire General de la langue française au Canada, Beauchemin Louis Belisle, Metropole Lithe, Montreal, 1974*. *Ethnic* : (1) sharing distinctive cultural traits as a group in society- ethnic minorities, [...] ethnic origins. (2) Of particular origin or culture : relating to a person or to a large group of people who share a national, racial, linguistic or religious heritage, whether or not they reside in their country of origin (ethnic Albanians). (n) member of ethnic group : *Encarta Webster's Dictionary of the English Language, Bloomsbury, New York, 2004*. Selon *Le Nouveau Petit Robert, Paul Robert, SNL Le Robert, Paris, 2008*, l'ethnie est l'ensemble d'individus qui rapprochent un certain nombre de caractères de civilisation, notamment la communauté de langue et de culture – aussi race. *Ethnique* : relatif à l'ethnie [...] minorités ethniques.

⁷⁴ Selon le *Dictionnaire General de la langue française au Canada, Beauchemin Louis Belisle, Metropole Lithe, Montreal, 1974*, minorité signifie le petit nombre, par opposition à la majorité : la minorité des suffrages. *Minorité* : Smaller group – a group of people or things that is a small part of a much larger group (2) group with insufficient votes to win (3) *smaller socially defined group* : a group of people within a society, whose members have different ethnic, racial, national, religious, sexual, political, linguistic or other characteristics from the rest of society. (4) [...] ethnically or racially different from the majority: *Encarta Webster's Dictionary of the English Language, Bloomsbury, New York, 2004*.

Le plus petit nombre, très petit nombre, dans une collectivité [...] groupe englobé dans une collectivité plus importante : minorités ethniques, linguistiques, minorités visibles...droits, protection des minorités : *Le Nouveau Petit Robert, Paul Robert, SNL Le Robert, Paris, 2008*.

« Un groupe non-dominant; ses membres doivent partager des caractéristiques ethniques, religieuses ou linguistiques différentes de celles du restant de la population ; ils doivent démontrer un esprit de solidarité envers la préservation de leur culture, traditions, religion ou langue. »⁷⁵

Dans cette étude, '**minorité**'⁷⁶ désigne les minorités nationales en Roumanie et les minorités immigrantes en France.⁷⁷ L'International Covenant on Civil and Political Rights des Nations Unis, Art. 27, décrit les minorités dans le sens de minorité numérique ayant des caractéristiques ethniques, religieuses et linguistiques différentes de la majorité.

L'Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe dans sa Recommandation 1201 (1993)⁷⁸ sur les droits des minorités nationales, Titre 1, Art 1. offre cette définition :

⁷⁵ La formulation de F. Capotorti, Special Rapporteur pour les Nations Unies est la suivante: "A non dominant group; its members must possess ethnic, religious or linguistic characteristics differing from those of the rest of the population; they must 'show' a sense of solidarity directed towards preserving their culture, traditions, religion or language." *World dictionary of minorities, Minority Rights Group, Minority Rights Group International, London, 1997.*

⁷⁶ Une représentation qui s'attache à l'idée de minorité, selon le *Dictionnaire de Géopolitique, LACOSTE Yves (dir), Flammarion, Paris, 1993, p 1033-1036*, est la suivante : « un groupe qui, au sein d'un État, préserve des caractéristiques culturelles, linguistiques ou religieuses qui le différencient de la majorité de la population. On a différents types de minorités : (1) les **minorités nationales** sont anciennement implantés sur un territoire, parfois installés même avant la formation de l'État, tel les hongrois en Roumanie. Elles posent problème lorsque leur identité culturelle est menacée par l'assimilation. Alors ces minorités veulent, soit devenir un État indépendant, soit se rattacher à un autre état voisin ou ils sont majoritaires, tel les Hongrois en Transylvanie et les Serbes de Croatie (1) **minorités ethniques** sont, selon ce *Dictionnaire de Géopolitique* les minorités dans les États de l'Afrique : on parle des rivalités entre ethnies pour le contrôle économique et politique, des guerres civiles et il ne faudrait pas oublier le « ethnic cleansing ». Au Canada, Statistiques Canada parle d'origine ethnique, donc les Français, Anglais, Hollandais, etc. qui sont venus sur le territoire comme immigrants, mais les membres ne sont pas reconnus comme minorités ethniques. Au Canada sont reconnus les minorités visibles, soit toute personne n'appartenant pas à la race blanche, et les autochtones. (3) pour notre étude, les derniers types de minorités sont les **minorités immigrées**, qui sont pour la majorité les Africains (incluant les Maghrébins) en France, et qui sont aussi une minorité religieuse. Généralement ces minorités se dispersent sur le territoire de leur pays d'accueil et ils n'ont pas de revendication de territoire comme les minorités nationales ; cependant, ils peuvent poser de problèmes lorsqu'ils se concentrent dans des ghettos et refusent de s'intégrer.

⁷⁷ Du point de vue légal et selon le principe d'égalité, la France ne reconnaît pas l'existence des minorités sur son territoire. La France n'a pas signé et ratifié le Framework Convention for the Protection of National Minorities ; elle a signé le European Charter for Regional or Minority Languages mais ne l'a pas ratifié. Pour la France, on se concentre sur les minorités immigrées pour certaines raisons dont : (1) la France est un pays d'immigration et la sera dans l'avenir vu sa passée de colonisateur et (2) ces minorités sont religieuses, ce qui est également le cas avec les grandes minorités nationales en Roumanie.

⁷⁸ Dans le préambule (3) on offre la solution suivante aux affrontements interethniques: « Considérant que seules la reconnaissance des droits des personnes appartenant à une minorité nationale à l'intérieur d'un État et la protection internationale de ces droits sont susceptibles de mettre durablement un terme aux affrontements ethniques [...] »

« aux fins de cette Convention, l'expression 'minorité nationale' désigne un groupe de personnes dans un État qui :

- a. Résident sur le territoire de cet État et en sont citoyens ;
- b. Entretiennent des liens anciens, solides et durables avec cet État ;
- c. Présentent des caractéristiques ethniques, culturelles, religieuses ou linguistiques spécifiques ;
- d. Sont suffisamment représentatives, tout en étant moins nombreuses que le reste de la population de cet État ou d'une région de cet État ;
- e. Sont animés de la volonté de préserver ensemble ce qui fait leur identité commune, notamment leur culture, leurs traditions, leur religion et leur langue. »⁷⁹

Les minorités sont unies à la nation et au projet commun du pays dans lequel ils vivent par la **citoyenneté**.⁸⁰ La citoyenneté est le statut légal du citoyen dans un pays qui lui garantit le droit de cité, lui conférant les mêmes droits et lui demandant les mêmes devoirs que les autres citoyens. Ainsi, dans une démocratie, du point de vue politique, le citoyen du groupe minoritaire sera égal au citoyen du groupe majoritaire.

⁷⁹ L'Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe, Recommandation 1201 (1993)⁷⁹ sur les droits des minorités nationales, Titre 1, Art 1, Disponible sur www.assembly.coe.int.

⁸⁰ Selon le *Dictionnaire Général de la langue française au Canada*, Beauchemin Louis Belisle, *Metropole Lithe, Montreal, 1974*, un Citoyen est « celui qui jouit du droit de cité dans un État ». Plus précis, la citoyenneté est : The legal status of being a citizen of a country; the duties and responsibilities that come with being a member of a community. Citizen: legal resident of a country : somebody who has the right to live in a country because he or she was born there or has been legally accepted as a permanent resident, selon *Encarta Webster's Dictionary of the English Language*, Bloomsbury, New York, 2004.

La citoyenneté est donc la « Qualité de citoyen ; citoyenneté européenne, de l'Union européenne qui s'ajoute à celle des citoyens de chaque État membre. *Citoyen* : celui qui appartient à une cité, [...] est habilité à jouir, sur son territoire, du droit de cité et est astreint aux devoirs correspondants, selon *Le Nouveau Petit Robert*, Paul Robert, SNL Le Robert, Paris, 2008.

La notion moderne de la citoyenneté prend sa source d'abord en Angleterre, sous l'appellation de 'citizenship'. C'est surtout l'ouvrage de T.H. Marshall⁸¹, intitulé '*Citizenship and Social Class*' qui est pionnière dans l'explication théorique du concept.

On constate que les définitions du mot 'citoyenneté' à travers le monde portent l'influence nationale linguistique, historique, culturelle et religieuse. Dans approximativement la moitié des pays sondés, la 'citoyenneté' est distincte de la 'nationalité' : c'est ainsi en Arménie, Azerbaïdjan, Bosnie-Herzégovine, Chine, Croatie, République tchèque, Finlande, France, Georgie, Grèce, Kazakhstan, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Slovaquie, Espagne, Suède, Ukraine, Royaume-Uni et la langue arabe. Une grande majorité de ces pays utilisent la désignation 'appartenance' ; au Pays Bas et en Pologne la citoyenneté est synonyme 'd'appartenance à l'État'. Nombre de pays attribuent un statut juridique à la définition ; c'est le cas en Autriche, Bulgarie, République tchèque, France, Allemagne, Italie, Kirghizstan, Malte, Serbie - Monténégro, Turquie, Royaume-Uni. Des cas particuliers existent pour la définition de la citoyenneté: en Azerbaïdjan, c'est la 'pierre de la patrie' ; pour la Chine aussi, on retrouve '*appartenance et devoirs*'. L'Allemagne a deux définitions de la citoyenneté : *Burgerlichkeit* est le membre de la classe moyenne synonyme du bourgeois, *Staatsangehörigkeit* désigne nationalité, appartenance et habilitation juridique⁸². En France, la citoyenneté est synonyme de membre de la République ayant un statut politique et juridique ; en Russie c'est la nationalité et l'appartenance à l'État⁸³ ; en Roumanie, citoyenneté est interchangeable avec nationalité.

⁸¹ MARSHALL cité dans JACKSON Robert, *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, London, Taylor & Francis, 2003.

⁸² GARBAGIU A. (coordinatrice), *Etude paneuropéenne des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique*. DGIV/EDU/CIT (2004) 12prov, Conseil de l'Europe.

⁸³ BIRZEA César, *Education interculturelle: gestion de la diversité, renforcement de la démocratie*, Conseil de l'Europe, FMED21-4.

La nationalité fait partie intégrante de la citoyenneté pour certains États. Dans la région européenne, 15 pays sur 36 sondés font référence à la nationalité dans leur définition du mot citoyenneté. Ce sont notamment l’Autriche, la Bulgarie, l’Estonie, l’Allemagne, la Hollande, la Hongrie, l’Italie, le Kirghizstan, la Lettonie, le Malte, la Roumanie, la Russie, la Serbie-Monténégro, la Slovaquie et la Turquie.⁸⁴ L’histoire et les valeurs de ces pays expliquent en partie la présence du concept de nationalité dans leur définition ; cela ne désigne pas nécessairement une connotation négative et contraignante, surtout si les non-nationaux d’un pays ont les mêmes droits que les nationaux.

L’acquisition de la nationalité et de la citoyenneté par les résidents encourage le sentiment d’appartenance ; c’est un droit dans la Déclaration Universelle des Droits de l’Homme (art.15) où l’on stipule que : « *tout individu a droit à une nationalité ; personne ne peut être privé arbitrairement de sa nationalité ni du droit de changer sa nationalité* »⁸⁵. D’après une étude⁸⁶ récente sur les conditions d’acquisition de la nationalité en Allemagne, Danemark, Espagne, France, Grèce et en Italie, on constate que ces pays accordent la nationalité aux enfants nés de père ou de mère l’ayant déjà, sans exiger que l’enfant soit né sur leur territoire. Les autres conditions sont : avoir entre cinq et dix ans de résidence selon le pays⁸⁷, avoir un casier judiciaire vierge et maîtriser la langue du pays. La Grèce effectue une enquête sur la personnalité et la conduite, la France demande d’être de « bonne vie et mœurs ». Selon cette étude, la nationalité peut être acquise par mariage dans tous les pays sauf en Grèce.

⁸⁴ GARBAGIU A. (coordinatrice), *Etude paneuropéenne des politiques d’éducation à la citoyenneté démocratique*. DGIV/EDU/CIT (2004) 12prov, Conseil de l’Europe.

⁸⁵ Déclaration Universelle des Droits de l’Homme (art.15). Voir aussi FRIEBEL Wim.

⁸⁶ FRIEBEL Wim, *Education for European Citizenship: Theoretical and practical approaches*, INRP, bei den Autoren, Freiburg, 1996.

⁸⁷ 10 ans de résidence pour l’Allemagne et l’Espagne, 7 ans pour le Danemark, 5 ans pour la France et l’Italie.

Grâce à la mobilité internationale des personnes, le citoyen devient un consommateur, en choisissant la citoyenneté et le pays qui le représentent le mieux d'après Bottery.⁸⁸

Dans cette thèse on parle de la gestion de la diversité « **ethnoculturelle** ». Le mot 'ethnocultural' est très répandu dans des articles et des oeuvres traitant de la diversité ethnique et culturelle, cependant il n'existe pas dans les dictionnaires généralement utilisés pour cette étude.⁸⁹ Par conséquent, il a été emprunté du Canada où le gouvernement et plusieurs institutions publics l'emploient dans leurs études et publications pour décrire la diversité ethnique et culturelle du pays. Le mot '**ethnoculture**' a été trouvé dans un dictionnaire encyclopédique. Il est défini comme synonyme du mot 'culture' selon les anthropologues, et contient des composantes biologiques et culturelles qui sont transmises de génération en génération.⁹⁰

Pour nos soins, les mots '**diversité ethnoculturelle**' englobent toutes les minorités (nationales et immigrantes) ainsi que la majorité.

Le parcours de l'immigrant : quitter son pays pour s'établir dans un autre

On n'efface pas son passé et son identité en quittant son pays. Tout migrant apporte avec lui sa langue maternelle, son héritage ethnoculturel et sa religion. Les migrants tissent progressivement des liens durables avec le pays d'installation. La vie

⁸⁸ BOTTERY Mike, *The end of citizenship? The nation state, threats to its legitimacy, and citizenship education in the twenty-first century*, Cambridge Journal of Education, Vol. 33, no.1, UK, Carfax Publishing, 2003.

⁸⁹ On a trouvé le mot 'ethnocultural' dans le dictionnaire américain suivant: SPIRA Thomas, *Nationalism and Ethnicity Terminologies*, An Encyclopedic Dictionary and Research Guide, vol. 1, Academic International Press, USA, 1999, p 227.

⁹⁰ Idem, Ibidem.

quotidienne, le travail, l'école sont l'occasion de rencontres et d'échanges. Pour certains, la participation aux luttes collectives, pour d'autres l'engagement dans l'armée ou des mariages issus hors du groupe d'origine, peuvent accélérer l'intégration dans le pays d'accueil. L'École devient également un lieu essentiel de socialisation et d'enracinement.⁹¹

Dès 1985, le Parlement européen trouve que des communautés d'immigrants font l'objet des hostilités et de la méfiance, voire de la violence raciale.⁹² Certains pays ferment leurs portes à la régularisation des personnes appartenant à certaines cultures.

En 2007, la Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration,⁹³ présente une exposition sur l'immigration en séquences thématiques dont « Émigrer », « Face à l'État », « Terre d'accueil, France hostile », « Lieux de vie », « Au travail », « Sportifs enracinements » et « Diversité ».⁹⁴ Le caractère hostile de la France envers des immigrants n'est pas caché dans cette exposition ; au contraire il est affirmé à travers des oeuvres diverses comme des photos, des caricatures et des témoignages. Néanmoins, les immigrants continuent à s'y installer.

⁹¹ En 2007, pendant les études qualitatives en France, plusieurs enfants entre 5 et 15 ans, originaires de Singapour, d'Espagne, de la Chine, d'Iran et d'Arabie Saoudite entre autres, ont partagé des informations sur leurs identités ethnoculturelles et religieuses, soit devant le professeur, soit spontanément devant toute la classe.

⁹² The European Parliament's Committee of Inquiry into Fascism and Racism, 1985, cité dans CASTLES Stephen et MILLER J. Mark, *The age of Migration: international population movements in the modern world*, The Guilford Press, New York, 1993.

⁹³ Depuis le 2 juillet 2004, l'Observatoire des statistiques de l'immigration et de l'intégration est placé auprès du Haut Conseil à l'Intégration (HCI) remplace l'ancien groupe "statistiques" du Haut Conseil à l'Intégration (HCI). Cette structure a pour mission de centraliser, d'interpréter et de diffuser les données sur les flux migratoires et l'intégration. L'OFPRA (Office français de protection des réfugiés et d'apatrides) produit des statistiques sur les demandes d'asile et l'octroi du statut de réfugié. L'INED (Institut national des études démographiques) présente chaque année au Parlement son rapport sur la situation démographique. Quant au Haut conseil à l'Intégration (HCI), depuis sa création en 1990, il est chargé d'une mission de coordination, d'harmonisation et de production de statistiques sur l'immigration et l'intégration.

⁹⁴ *Cité nationale de l'histoire de l'immigration*, Exposition permanente, Musée national de l'histoire et des cultures d'immigration, Paris, novembre 2007.

Par exemple, Pierre Radvanyi, né à Berlin, revient à Paris pour entamer des études de physique. Il raconte ses vues sur la France :

« Je voyais la France comme une utopie à construire où tout deviendrait possible (...)une photo de Paris, une chanson de Freinet, me faisait monter les larmes aux yeux. »⁹⁵

Effectué dans l'urgence ou anticipé de longue date, le départ peut être définitif ou engager plusieurs allers-retours entre la France et le pays d'origine. La proximité géographique, la présence de la famille à l'étranger, la fuite face aux répercussions politiques, la recherche d'une meilleure qualité de vie, l'idée que l'on se fait de la France, sont autant de raisons qui contribuent à concrétiser les projets de départ vers l'ailleurs. La constitution des bagages est le moment où chaque immigrant sélectionne ce qui lui paraît nécessaire à sa nouvelle vie. Et, quand le migrant part dans l'urgence, les mains vides, il emporte malgré tout avec lui des savoirs et du savoir-faire.

Marie Curie, formellement Marie Sklodowska, émigre de la Pologne vers la France avec sa sœur Bronia afin d'acquérir des connaissances importantes et revenir en Pologne pour les transmettre aux autres. Devenu médecin, Bronia rentre en Pologne pour pratiquer sa profession, tandis que Marie reste en France.

Depuis le XIX^e siècle, parmi les milliers d'immigrants ayant choisi la France comme destination on compte entre autres le compositeur et pianiste polonais Frédéric Chopin, le peintre photographe américain Man Ray, le peintre espagnol Pablo Picasso, l'écrivain roumain Eugène Ionesco ainsi que le couturier japonais Takada Kenzo. Cette liste n'est en aucun cas exhaustive, elle s'étend facilement à des milliers d'immigrants

⁹⁵ RADVANYI Pierre, *Cité nationale de l'histoire de l'immigration*, Exposition permanente, Musée national de l'histoire et des cultures d'immigration, Paris, novembre 2007.

ayant apporté et apportant une contribution significative à l'économie, à la culture et à l'histoire de la France.

Au sujet de l'intégration, dans un entretien avec un psychiatre,⁹⁶ - M. Martin pour nos soins - ayant fait partie d'une équipe de professionnels qui ont travaillé avec les écoles pour aider les jeunes en difficulté d'intégration, nous apprenons que les immigrants ayant une religion chrétienne se sont mieux intégrés et continuent à mieux s'intégrer en France que ceux qui ont une autre religion. Il rajoute, « Mais, on ne parle pas de ça (...) beaucoup de Marocains ont eu des difficultés d'intégration. »

« Les personnes ne réfléchissent pas suffisamment avant de partir dans un nouveau pays. Ils pensent que ce sera comme d'autres expériences, mais non. Une intégration réussie nécessite que l'enfant trouve un équilibre entre sa langue et sa culture maternelle et la langue et la culture du pays d'accueil. S'il s'enferme dans sa propre langue il ne s'intégrera pas, au contraire, s'il la néglige, son identité risque d'être fragilisée. La troisième génération d'immigrants est assimilée habituellement, ayant perdu une grande partie de ses racines culturelles. »⁹⁷

J'ai interviewé un homme marocain le 1er janvier 2009. Je lui ai dit :

« Certains pensent que l'intégration est difficile parce qu'en France ils sont catholiques et vous, vous avez une autre religion. »

Le Marocain répond ainsi :

« No, l'intégration n'est pas un problème de religion mais de couleur. On voit que tu n'es pas Français, ensuite on entend ton accent et on ne t'embauche pas. Il y a

⁹⁶ Entretien effectué le 31 décembre 2008, Louveciennes (le nom du docteur restera anonyme).

⁹⁷ Idem.

des gens qui n'ont pas travaillé depuis 25 ans. J'ai rencontré des vrais français vous savez, s'ils mangent, ils ne t'invitent pas à table. Nous, on n'est pas comme ça. »

Qui sont les immigrants et pourquoi migrent-ils ?

Nous pouvons dire qu'il existe autant de raisons pour immigrer qu'il y a d'immigrants, sachant que, chacun possède une personnalité unique et des objectifs qui lui sont propres. Néanmoins, à cette étape il est plus pertinent de s'orienter vers l'aspect économique et politique de la migration au lieu de retenir les motivations psychologiques derrière les myriades de décisions qui incitent l'individu à quitter son pays. Dans cette perspective, les théoriciens tentent de regrouper la nature des motivations sous trois grands axes qui s'entrelacent naturellement: **l'économique, le politique et le culturel.**

Selon la théorie **économique**, dite du capital humain, l'immigrant cherche des opportunités lui permettant de rentabiliser ses propres atouts dont son intelligence, sa beauté, ses biens matériels, ses talents particuliers, etc. À ce stade, l'objectif semble incontestablement penché vers l'individualisme plus que vers le patriotisme vu que le citoyen, dans sa quête de faire fructifier son capital humain à long terme, s'apprête à quitter sa patrie si elle ne lui offre pas des possibilités satisfaisantes. Alors l'individu fait un calcul mental, de nature consciente ou inconsciente, en comparant les revenus dans son pays d'origine avec les revenus envisagés dans le pays d'accueil. Cependant, pour pouvoir compter les bénéfices réels attendus, un calcul du coût de la vie dans le pays d'accueil est nécessaire. Le coût de la vie désigne le coût moyen des dépenses de consommation des ménages imputé dans une région donnée en utilisant l'indice des prix à la consommation.

Ce qu'il nous est utile de retenir est que le coût de la vie est généralement plus élevé et le pouvoir d'achat est plus faible dans les pays développés que dans les pays en voie de développement.⁹⁸ Cependant, lorsque les revenus dans le pays de destination et les revenus dans le pays d'origine sont semblables, si les mouvements sur le marché de l'emploi se ressemblent, l'immigrant ne partira pas exclusivement pour des raisons économiques. Également, si la différence entre les salaires dans les pays d'origine et le pays de destination est trop faible, le coût du déplacement couplé aux efforts nécessaires pour l'intégration et l'adaptation au nouveau pays ne se justifieront pas.

Selon la perspective économique axée sur le calcul des salaires, nous sommes tentés de penser que la majorité d'immigrants proviennent des pays les plus pauvres. Certes, le PIB/capita, un indicateur qui reflète les différences dans le niveau de vie des citoyens d'un pays, est généralement plus élevé dans les pays développés.

Un pays peut être riche sur l'échelle mondiale, mais avoir des citoyens pauvres comme en Chine. Le PIB total de la Chine est de 7,055,079 millions de dollars en 2007, en deuxième place après les États Unis, qui affiche 13,811,200 millions de dollars, mais à cause d'une population très importante, le PIB par habitant est nettement plus faible⁹⁹ (1,740 USD)¹⁰⁰ ce qui place la Chine après le Nigeria (1,770 USD), qui lui est en 169e place sur l'échelle mondiale. Par contre, dans un pays qui a une faible population, le PIB

⁹⁸ Par exemple, 2 euros achèteront plus au Guatemala qu'en France. Ainsi, si un citoyen gagne 10 euros par jour au Guatemala et nécessite l'équivalent de 8 euros par jour pour vivre, son bénéfice est de 2 euros par jour. Disons qu'il pense à migrer vers la France, voulant travailler comme peintre dans la construction pour gagner 70 euros/jour. Estimant un coût de la vie d'environ 40 euros par jour, son bénéfice journalier sera de 30 euros. Selon la théorie économique, le bénéfice est suffisamment attirant pour justifier la migration.

⁹⁹ World Bank, Gross Domestic Product 2007, PPP, in millions of international dollars. Les dix pays les plus riches sont, en ordre, les États-Unis, la Chine, le Japon, l'Inde, l'Allemagne, la Russie, la France, la Grande Bretagne, le Brésil et l'Italie.

¹⁰⁰ Idem, Ibidem. Les chiffres sont calculés en utilisant la méthode de Purchasing Power Parity.

par habitant sera plus élevé puisque chaque citoyen bénéficie d'une part plus grande de la distribution de la richesse.

La théorie du capital humain se justifie en France (PIB par habitant 33 600 US\$), mais pas en Roumanie, comme on le verra plus loin. C'est à dire que le PIB par habitant du pays d'origine des groupes d'immigrants le plus significatif en France, soit l'Algérie et le Maroc, est considérablement plus faible que le PIB par habitant français. L'Algérie affiche un PIB par habitant de 7,640 US\$ et le Maroc seulement 3,990 US\$ par habitant.

Concrètement, tous pays d'origine confondus, entre 1999 et 2005, la majorité des immigrants, après les Algériens et les Marocains, arrivent du Portugal (20, 890 US\$), de l'Italie (29,850 US\$) et de l'Espagne (30 820 US\$).¹⁰¹ Pour ces pays européens la théorie du capital humain n'est pas justifiée aujourd'hui : elle l'était probablement à une époque, mais actuellement il doit y avoir d'autres raisons qui ont motivé la migration de ces peuples vers la France.

En Roumanie la théorie du capital humain trouve de pertinence qu'avec les tribus Rroma, ce qui reste sujet de débat, car, ce peuple se considère nomade. Curieusement, la Roumanie, qui a un PIB par habitant de 12 026 US\$¹⁰² accueille des minorités en provenance prioritairement des pays voisins et des pays plus riches, soit la Russie, la Turquie, l'Allemagne et la Grèce.¹⁰³

¹⁰¹ Insee, recensement de 1999, enquêtes annuelles de recensement de 2004 et 2005, Champ : France métropolitaine.

¹⁰² United Nations Economic Commission for Europe (UNECE), 2007. Source : Les chiffres sont calculés en utilisant des données de UNECE Statistical Division Database ainsi que CIS, EUROSTAT, IMF et OECD.

¹⁰³ RATHA Dilip et XU Zhimei, *Migration and Remittances in Romania*, Development Prospects Group, World Bank, 2005. La République Arabe Syrienne figure aussi parmi les dix pays les plus importants en termes d'immigration vers la Roumanie. Une perspective ethnologique avance l'hypothèse que les Syriens chrétiens sont liés au peuple roumain par la religion.

Selon Gary Becker¹⁰⁴, récipiendaire du prix Nobel pour les Sciences Economiques, certaines personnes adoptent une sorte d'itinéraire d'immigration nomade afin de maximiser le revenu individuel. Une partie migrent vers les pays européens afin de poursuivre leurs études universitaires puisque les frais de scolarité dans le système public sont peu chers par rapport à d'autres pays développés et les diplômes sont généralement reconnus à l'international ; ensuite, ils partent en Amérique du Nord pour profiter des salaires plus importants et du système d'imposition qui les avantage. L'imposition élevée des pays européens diminue les bénéfices du revenu additionnel justifié par l'éducation supérieure résultant en un manque à gagner pour cette élite. Dans ce sens, Isbister¹⁰⁵ pense que des pays européens se retrouvent avec des immigrants moins éduqués qui restent pour profiter de la protection sociale que l'État Providence leur offre. Même si ce n'est pas tous les immigrants qui accordent priorité aux avantages économiques, il ne faut pas négliger que cette considération existe.

D'ailleurs, nombreux sont ceux qui migrent simplement pour rejoindre leurs proches ou encore des membres de leur ville ou village natal. Une fois établis dans le pays d'accueil, ces immigrants ont recréé en quelque sorte les communautés qu'ils composaient auparavant, et surtout, ils ont bâti des **networks**. Ces enclaves réduisent le choc d'adaptation en offrant un trampoline vers la culture du pays d'accueil : en effet, ils facilitent le processus d'intégration en réduisant momentanément la pression pour changer culturellement. Tout naturellement, les nouveaux arrivés sont incités à se retrouver dans cet environnement protecteur composé de gens qui parlent leur langue, connaissent leur culture et surtout, qui leur donnent le sentiment d'appartenir. Pendant un certain temps

¹⁰⁴ BECKER cité dans RATHA Dilip et XU Zhimei, *Migration and Remittances in Romania*, Development Prospects Group, World Bank, 2005. Becker étudie le comportement humain pour tenter d'expliquer certaines théories économiques.

¹⁰⁵ ISBISTER John, *The Immigration Debate : Remaking America*, Connecticut, Kumarian Press, 1996.

alors, les nouveaux immigrants ne sont pas contraints à changer leur mode de vie et leur façon de penser. Néanmoins, un manque d'effort d'intégration dans la société s'affiche lorsque les membres choisissent de s'enfermer dans leur enclave; à partir de ce moment, ces networks peuvent dévier en communautarisme.

Bien évidemment, les familles font partie intégrante de ces networks: ainsi, une autre raison pour migrer est la **réunification de la famille**. Selon cette théorie, un membre de la famille quitte son pays, via des moyens légaux ou illégaux. Ensuite, il tente de créer une situation socio-économique favorable dans le pays d'accueil pour pouvoir subvenir aux besoins de sa famille, qui viendra le rejoindre ultérieurement. Quitter le pays d'origine n'est pas toujours simple et entrer dans un pays étranger d'une manière illégale l'en est encore moins.

Il n'est pas surprenant alors que la migration est devenue une affaire de business mondial. Par conséquent, le marché des **migrations clandestines** s'améliore continuellement pour échapper aux contrôles internationaux. Une étude estime le coût du transport par personne, de Chine en Europe entre 10 000 et 15 000 USD, de Chine aux États-Unis 30 000 USD et en provenance d'Iran ou d'Iraq vers le Canada de 10 000 USD.¹⁰⁶ Selon cette étude, les pays pour lesquels le prix du transport est le plus cher sont les États-Unis, l'Europe et le Canada. Il faut savoir que les clients utilisant ce moyen d'immigration sont souvent des demandeurs d'asile et des travailleurs temporaires. Malgré les risques, la motivation persiste : certains pensent, d'une manière romantique, qu'ils vont trouver le paradis de l'autre côté.

¹⁰⁶ ELGAR Edward, *International Migration in the 21 Century*, Northhampton, M.A.B. Siddique, 2001.

Un policier américain assigné au poste de patrouille de frontière entre les États-Unis et le Mexique illustre le dilemme profond auquel il est personnellement confronté au travail : comment réconcilier la justification de l'immigration clandestine et le respect de la législation du pays destinataire dont il est employé et citoyen ? Sa question inhérente demeure sans réponse. Il pense à la fois comme être humain qui veut aider ses proches et comme citoyen des États-Unis chargé de défendre les intérêts de son pays.

« Plusieurs fois, je me suis assis et je me suis demandé : Est-ce bien ce que je fais ? Je me dis, bon Dieu, ce ne sont que des pauvres gens qui essaient de nourrir leurs familles. »¹⁰⁷

Elgar¹⁰⁸ pense que les flux migratoires peuvent être gérés, non pas contrôlés par l'État démocratique. Il n'en est pas de même pour toutes formes de gouvernement. Pendant la Roumanie communiste, la migration était rigoureusement contrôlée et la liberté de circulation des citoyens était restreinte. Ceux qui tentaient de quitter le pays sans autorisation encouraient de grandes peines ; les membres de leur famille qui restaient derrière n'étaient pas épargnés non plus. Ils risquaient de perdre leur travail, ils étaient systématiquement interrogés par la police et souvent ils étaient surveillés et mis sous écoute.

Pendant que certains gouvernements tentent toujours de garder leurs citoyens à l'intérieur, d'autres, au contraire, les encouragent à partir, espérant ainsi mieux équilibrer l'offre et la demande sur leur marché du travail intérieur. C'est le cas de la Chine qui a un

¹⁰⁷ RALPH Joe, Agent and Border Patrol, cité dans ISBISTER John, *The Immigration Debate : Remaking America*, Connecticut, Kumarian Press, 1996, p.1. Citation originale: "A lot of times I've sat down and wondered, am I doing the right thing? I think, jeez, these are just poor people trying to feed their families."

¹⁰⁸ ELGAR Edward, *International Migration in the 21 Century*, Northampton, M.A.B. Siddique, 2001.

surplus de 130 millions de travailleurs en 1996.¹⁰⁹ Afin d'exporter le maximum de ce surplus de travailleurs, le gouvernement chinois a mis en place des centres pour former les citoyens et les préparer pour l'émigration en les rendant plus attractifs pour les marchés du travail à l'étranger. Ceci explique en partie leur succès d'intégration en France et dans d'autres pays.

D'autres États utilisent l'émigration comme outil de négociation, voire de menace. Elgar rappelle qu'en 1991, l'État soviétique a annoncé que s'il enlevait les contrôles de frontières, 20 millions de russes seraient libres de migrer vers l'Europe, à moins que la Russie reçoive suffisamment d'aide financière extérieure pour garder ses citoyens chez eux.

Parfois l'État est impuissant face à l'instabilité engendrée par les changements structurels de nature économique et politique qui bouleversent les rôles attribués aux citoyens par les normes et les valeurs sociétales. Lorsque le capitalisme a détruit le système féodal en Europe du Sud-Ouest, des millions de personnes ont été déplacées de leur travail et de leurs terres, alors certains ont migré vers d'autres pays. Le capitalisme a détruit des communautés et des styles de vie traditionnels. À cela s'est ajouté la délocalisation des entreprises et l'avancement de la technologie qui ont diminué l'offre d'emploi dans les zones rurales. Les citoyens affectés par cette **dislocation sociale** avaient donc l'option de migrer vers les zones urbaines, cependant, dans certains pays moins développés, les grandes villes étaient perçues comme dangereuses et chaotiques alors, ces citoyens ont préféré quitter leur pays.

¹⁰⁹ Idem, Ibidem.

Ce changement de système économique et politique entraîne une méfiance de la part des citoyens, qui sont incertains des vraies aspirations et capacités de la nouvelle classe politique. C'était le cas en Roumanie après la tombée du communisme qui est une période témoignant d'un grade vague d'immigration. Il s'avère toujours que pour certains « leur place dans le monde est incertaine »¹¹⁰ ; ils s'interrogent infructueusement sur la contribution personnelle qu'ils doivent apporter au bien commun de leur communauté. Sans trouver de réponse plausible ils préfèrent partir ailleurs pour se retrouver eux-mêmes en quelque sort.

Motivés par des gains économiques et par la perspective de franchir la frontière d'une terre remplie d'opportunités, comment les immigrants choisissent-ils leur pays de destination ? Parmi les pays développés, les salaires des domaines tertiaires sont semblables et le choix s'avère plus compliqué alors, des facteurs connexes sont considérés. Le premier c'est la **proximité** : ceci explique une partie de la migration entre les pays voisins comme le Mexique et États-Unis ou encore, la Moldavie et la Roumanie. Une étude démontre que parmi les 133 441 immigrants que la Roumanie a accueillis en 2005, une grande partie vient essentiellement des pays voisins, soit la Bulgarie, la Moldavie, l'Ukraine, et la Hongrie.¹¹¹ Les autres sont la Russie, la Turquie, l'Allemagne, la Grèce et la République arabe syrienne (voir Tableau 1.1.4).

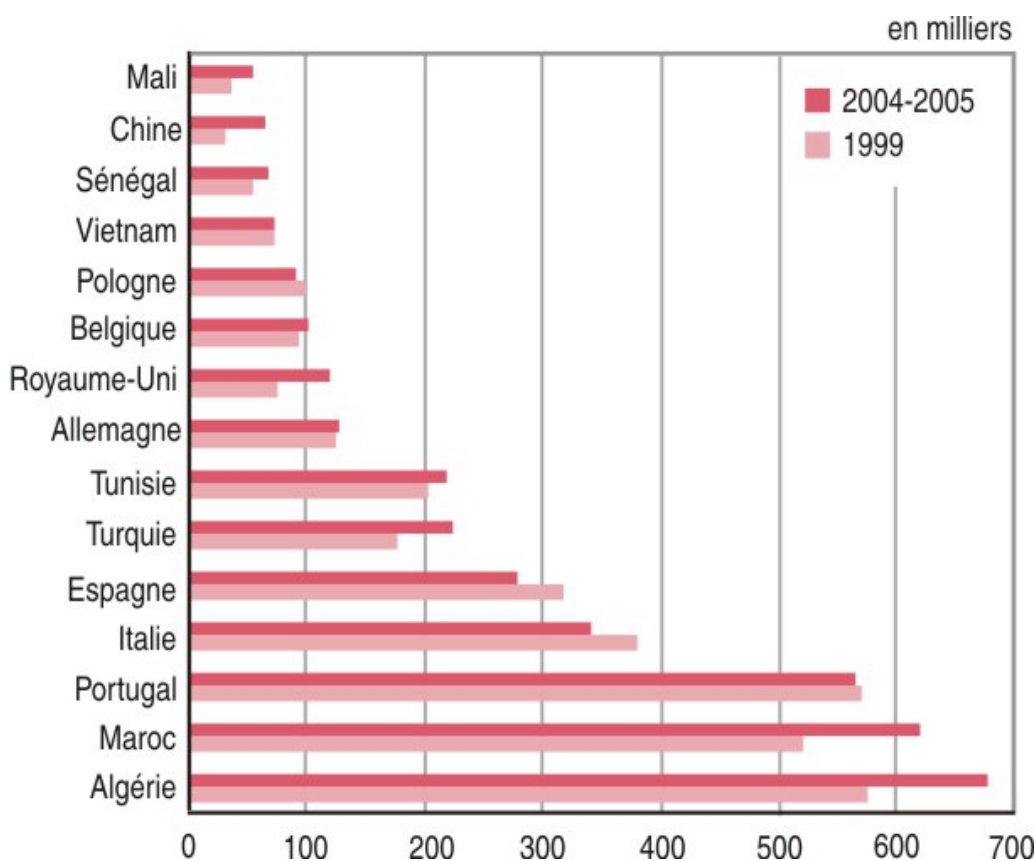
D'après les données les plus récentes du gouvernement français, recueillies en 2005, la plus grande partie d'immigrés en France arrive du continent africain, soit 1,271,000 personnes. La majorité d'immigrés africains arrivent d'Algérie, suivi par le Maroc, la Tunisie, le Sénégal et le Mali. Les immigrants venant des pays européens,

¹¹⁰ ISBISTER John, *The Immigration Debate : Remaking America*, Connecticut, Kumarian Press, 1996.

¹¹¹ RATHA Dilip et XU Zhimei, *Migration and Remittances in Romania*, Development Prospects Group, World Bank, 2005.

arrivent, en ordre d'importance, du Portugal, d'Italie, d'Espagne, d'Allemagne, de la Grande Bretagne, de la Belgique et de la Pologne (voir Tableau 1.1.0).

Tableau 1.1.0 France : Les immigrés selon leur pays de naissance en 1999 et 2004-2005



Source : Insee, recensement de 1999 et enquêtes annuelles de recensement de 2004 et 2005,

Champ : France métropolitaine.

Des immigrés des pays du Maghreb, comme les Algériens emploient la voie maritime pour arriver en France. Cette voie est tracée par de vieilles routes de commerce établies entre la France et les pays africains qu'elle a colonisés. D'autres immigrés en provenance de l'Afrique passent par l'Espagne, via les Iles Ténériffe. Pourquoi ne s'arrêtent-ils pas en Espagne ?

Les anciens colonisateurs et leurs colonies restent reliés via des **liens économiques et politiques**. Il s'avère que les routes employées antérieurement pour le commerce existent toujours : connues par les citoyens des pays colonisés, elles contribuent à entretenir une familiarité avec le colonisateur. Comme titre d'exemple, un manuel d'histoire roumain rappelle que la domination mongole a réalisé un pont énorme entre l'Europe et l'Asie, ce qui facilite les liens commerciaux entre les deux continents.¹¹²

Également, lorsque la Roumanie est devenue satellite de la Russie, cette dernière a fait en sorte d'introduire sa culture dans l'éducation publique du pays qu'elle dominait, comme stratégie d'assimilation à une idéologie politique. Ainsi, tout naturellement, la langue étrangère enseignée en priorité dans les écoles roumaines était le russe.¹¹³ Les relations entre la Russie et la Roumanie étaient facilitées car les deux partageaient la même religion, même si l'origine ethnique des deux peuples est différente. La Grande Bretagne a introduit le christianisme en Inde et en Afrique. La Russie l'a introduit en Sibérie. La Roumanie l'a gardé dans son pays. En France, « l'islam devient plus visible socialement et passe peu à peu d'un islam en France à un islam de France ».¹¹⁴

On pourrait penser que le succès de certains colonisateurs comme la Grande Bretagne est dû à une stratégie semblable à celle qu'employaient les missionnaires: ils ont su coloniser l'âme de leurs sujets, non pas par la force, mais par la conviction de leur libre exercice de l'autonomie de la volonté.

¹¹² DAICOVICIU Hadrian et al., *Istoria romanilor din cele mai vechi timpuri pina la revolutia din 1821*, Manual pentru clasa a VII-a, Ministerul Invatamintului, Bucuresti, Editura Didactica si Pedagogica, 1997, p. 80. Texte original : « stapinirea mongola va realiza un pod urias intre Europa si Asia, care va facilita legaturile comerciale ».

¹¹³ Entretiens avec des professeurs ayant enseigné pendant la période communiste en Roumanie ; ils font partie d'une plus grande série d'entretiens effectués entre 2004-2007.

¹¹⁴ *Catholiques et musulmans dans la France d'aujourd'hui : où en sommes nous ?* Diocèse de St. Briec et Tréguier, Compte rendu de la conférence de 15 mars 2008, p 2.

Les dominés ont absorbé et assimilé une partie des valeurs et normes souvent rangées sous l'étiquette de la *Culture* ou de la *culture* des pays dominants. Sous la domination britannique et par le biais des **liens culturels**, les Indiens sont devenus biculturels et bilingues, en travaillant dans les usines du colonisateur et en étant en contact avec les citoyens britanniques. D'après Lord Macauley, la politique d'éducation à l'époque était mandatée à créer des citoyens « *Indiens de sang et de couleur mais Britanniques de goût* »¹¹⁵ par la morale et l'intellect. Puisque les colonisés ont été si bien formés et imprégnés de la culture britannique, lorsqu'ils ont immigré vers l'Angleterre, leur processus d'intégration a été presque naturel.

Des pays d'Afrique de l'Ouest ont adopté le modèle d'éducation français et ont enseigné le français dans les écoles publiques facilitant ainsi l'intégration de leurs citoyens en France. En Roumanie, le modèle d'éducation national s'oriente progressivement vers les théories des pédagogues américains¹¹⁶ et adopte l'anglais comme langue seconde. Les États-Unis sont un symbole de la démocratie pour les Roumains et la culture américaine a toujours tendance à fasciner la jeune génération.¹¹⁷

Pourquoi les immigrants choisissent-ils certains pays par rapport à d'autres ? Les tribus chasseurs First Nations¹¹⁸ d'Amérique du Nord se déplaçaient pour suivre leurs

¹¹⁵ BELL H. Gordon, *Educating European Citizens: Citizenship Values and the European Dimension*, London, David Fulton Publishers, 1995.

¹¹⁶ Les professeurs interviewés déclarent utiliser toujours les manuels scolaires comme curriculum principal, sous l'encadrement des programmes scolaires. Cependant, ils sont encouragés à contribuer plus de leur propre matériel et idées, d'effectuer de recherches personnelles et d'appliquer des méthodes d'enseignement actives

¹¹⁷ A l'école américaine ou de nombreuses recherches ont été menés pour cette étude, la majorité des parents sont étonnés que leurs enfants ont envie d'aller à l'école le Mercredi, leur jour de repos afin de suivre des cours d'anglais facultatifs. Un parent a remercié la direction pour 'l'atmosphère de joie' qui inspire son enfant à apprendre.

¹¹⁸ Le terme français pour First Nations serait amérindien, soit les Indiens de l'Amérique. Un autre terme toujours utilisé en Amérique du Nord est Native Indians. Ces peuples, les indigènes d'Amérique du Nord sont arrivées du Nord Est de l'Asie, y il a entre 20 000 et 30 000 ans. Selon certaines théories ils arrivent de la Sibérie et leur linéage est associé au peuple Mongole. Le nom d'Indien a été utilisé par Christophe

proies. Cet objectif essentiel est resté intact, mais aujourd'hui, dans de nombreuses cultures occidentales, l'homme est seul. L'individualisme de la société moderne a brisé les liens communautaires qui lui donnaient les sentiments de sécurité, d'appartenance et d'entraide. Auparavant, au sein des tribus, le chef décidait du sort de son peuple et les devoirs précédaient les droits pour les membres. Maintenant l'immigrant est armé de droits et d'opportunités mais il est aussi fragilisé par les demandes de réussite pluridimensionnelles qui lui sont imposées par une culture qu'il ne peut pas toujours assimiler. Le choix de pays de destination est fait en fonction du *sentiment d'appartenance* qu'un pays étranger inspire à un immigrant et auquel il s'identifie.

Les émigrants roumains, en nombre de 1,244,052, soit 5.7% de la population totale en 2004, partent en Israël, Hongrie, États-Unis, Espagne, Italie, Allemagne, Canada, Autriche, France et Grèce en priorité.¹¹⁹

L'immigrant qui veut s'installer dans un autre pays rencontre de nombreuses barrières administratives, législatives et psychologiques. Un pays ouvert à l'immigration comme le Canada ou l'Australie peut donner l'impression que les étrangers sont les bienvenus mais il ne faut pas négliger le fait que le processus de sélection reste très rigoureux. Par exemple, selon Isbister, ce n'est qu'en 1965 que les États-Unis ont modifié la législation d'immigration considérée raciste par une législation non-discriminatoire.¹²⁰

À la différence des 'vieux' pays européens comme la France et l'Allemagne ayant de grandes traditions culturelles, le Canada et les États-Unis sont des pays relativement

Colombes : lorsqu'il a vu a couleur de leur peau, il a pensé que c'était des Indiens et qu'il était arrivé en Inde. Pour corriger cette terminologie erronée, le Gouvernement Canadien a rectifié leur nom, utilisant désormais le terme 'First Nations' (premières nations).

¹¹⁹ RATHA Dilip et XU Zhimei, *Migration and Remittances in Romania*, Development Prospects Group, World Bank, 2005.

¹²⁰ ISBISTER John, *The Immigration Debate : Remaking America*, Connecticut, Kumarian Press, 1996.

‘jeunes’. Michael Waltzer, le philosophe politique explique qu’« il n’y a jamais eu un groupe de personnes appelés les Américains qui se sont réunis pour former une société politique appelé l’Amérique ».¹²¹ C’est en partie pour cette raison que l’intégration des minorités dans de vieux pays comme la France sera plus difficile que dans de nouveaux pays comme le Canada dont l’identité culturelle est construite sur le multiculturalisme.

Lors d’une cérémonie d’acquisition de la citoyenneté inaugurée pour les enfants d’immigrants, l’ancien représentant de Massachusetts, Silvio Conte parle de l’intégration et du sentiment d’être accepté aux États-Unis en tant que nouveau citoyen américain :

*“Vous pouvez aller en France, mais vous ne serez jamais Français,
Vous pouvez aller en Allemagne, mais vous ne serez jamais Allemand,
Aujourd’hui vous êtes tous Américains, et c’est pour cela que ce pays est le
meilleur au monde. »*¹²²

Puisque la culture nord-américaine ne pèse pas si lourdement sur les nouveaux venus, la pression à se conformer et à s’assimiler semble moindre. Également, de nombreuses études démontrent que les immigrants vont aux États-Unis et au Canada pour travailler et non pas pour bénéficier du système d’aide sociale, ce qui indique une volonté de s’intégrer et de contribuer à la création de la richesse du pays.

¹²¹ D’une manière similaire, le mot ‘Canada’, dérive du terme ‘kanata’ qui signifie ‘village’ en Huron-Iroquoï.

¹²² CONTE Silvio cité dans ISBISTER John, *The Immigration Debate : Remaking America*, Connecticut, Kumarian Press, 1996. Le texte original :

*You can go to France, but you will never be a Frenchman,
You can go to Germany, but you will never be a German,
Today you are all Americans,
and that is why this is the greatest country on the face of the earth. “*

Isbister pense que les pays avec des politiques de gestion de la diversité par l'intégration multiculturelle semblent être plus aptes à attirer (a) les immigrants dont ils ont besoin pour combler des demandes économiques, (b) ces immigrants seront mieux intégrés et auront un meilleur rendement, et (c) ils revendiqueront plus de droits pour protéger leur statut minoritaire. Et à l'inverse, les pays adoptant une stratégie d'assimilation seront confrontés aux cas plus extrêmes tel l'autoexclusion, le refus de s'intégrer, la passivité (ignorance et laissez faire, l'abandon de ses objectifs socioprofessionnels, l'utilisation chronique du système d'aide social) et ainsi de suite.¹²³

La France, quel type d'immigrants veut-elle? Concernant les droits liés à la naturalisation¹²⁴ sont privilégiés les francophones (personnes parvenant des pays francophones ou ayant suivi une partie de leurs études en français) ce qui indique une inclination à vouloir conserver le patrimoine linguistique et culturel. Et évidemment, la connaissance de la langue nationale facilite l'assimilation.

L'immigration en France est perçue à travers trois grands types de séjours des étrangers : les séjours à vocation temporaire, les séjours à vocation permanente et les demandeurs d'asile. Tout d'abord, les séjours à vocation *temporaire* regroupent quatre catégories : les travailleurs temporaires, les travailleurs saisonniers, les élèves et les titulaires de la carte 'profession artistique et culturelle'. Ensuite, les séjours à vocation *permanente* incluent l'immigration pour motifs familiaux (le regroupement familial par exemple), les travailleurs permanents et les visiteurs. Est considéré un visiteur, l'étranger

¹²³ ISBISTER John, *The Immigration Debate : Remaking America*, Connecticut, Kumarian Press, 1996. Les droits économiques, sociaux et culturels sont accordés aux immigrants en France. Cependant, selon un immigré naturalisé Français, « dans d'autres pays, on t'accepte comme tu es, ici, on France, si tu est différent, on ne dit rien, mais on te regarde » : entretien autour de la question 'Est-il plus facile de s'intégrer au Canada qu'en France ?' janvier 2009.

¹²⁴ Acquisition de la nationalité par naturalisation : Code civil français: articles 21-14-1 à 21-25-1 et articles 21-26 à 21-27.

qui apporte ‘la preuve qu’il peut vivre de ses seules ressources et qui prend l’engagement de n’exercer en France aucune activité professionnelle soumise à autorisation’.¹²⁵

La loi n°98-349 du 11 mai 1998¹²⁶ relative à l’entrée et au séjour des étrangers en France et au droit d’asile (loi dite RESEDA) contraint le ministre de l’Intérieur à remettre chaque année au Parlement un rapport retraçant le nombre de titres délivrés en distinguant par catégories de titres et par nationalité des bénéficiaires.¹²⁷ Ainsi on apprend qu’en 2003, les visiteurs sont majoritairement africains. Parmi les groupes non-européens les plus significatifs sont les Chinois, les Japonais, les Américains, les Canadiens, les Brésiliens, les Iraniens et les Libanais. Les visiteurs européens sont, en ordre d’importance, les Roumains (154), les Polonais (142), les Russes (131) et les Turcs (112).¹²⁸

Les réfugiés politiques ont des droits privilégiés en France, d’où le suivant : l’étranger peut être naturalisé français sans condition de stage ‘s’il a le statut de réfugié’.¹²⁹ Afin de bénéficier des droits d’asile, les réfugiés doivent physiquement toucher le sol du pays : s’ils sont interceptés en mer, ils peuvent être renvoyés chez eux. Lorsque l’Espagne a renforcé les patrouilles des frontières aux Iles Ténériffe et en Andalousie, en 2008, ces immigrants illégaux se sont détournés vers la Sicile.¹³⁰

¹²⁵ Le premier alinéa, de l’article 12 de l’ordonnance du 2 novembre 1945 modifiée.

¹²⁶ La loi n°2003-1119 du 26 novembre 2003 relative à la maîtrise de l’immigration, au séjour des étrangers en France et à la nationalité oblige le Gouvernement à faire recueillir des données sur l’asile ainsi que sur le nombre d’étrangers en situation irrégulière sur le territoire français.

¹²⁷ COSTA-LASCOUX Jacqueline et al., *Observatoire statistique de l’immigration et de l’intégration*, Groupe permanent chargé des statistiques, Haut Conseil à l’Intégration, Rapport 2002-2003, p. 3.

¹²⁸ Idem, Ibidem, p. 35.

¹²⁹ Acquisition de la nationalité par naturalisation : Code civil français: articles 21-14-1 à 21-25-1 et articles 21-26 à 21-27.

¹³⁰ Selon un journaliste indépendant dont le reportage sur la station radio 89.0FM est diffusé le 9 janvier 2009, l’immigration via la Sicile a augmenté de 80% en 2008.

Les demandeurs *d'asile* sont divisés en deux types : l'asile conventionnel et l'asile territorial. Au titre de la Convention de Genève, l'asile conventionnel peut être demandé auprès de l'Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides (OFPRA). Par contre, l'asile territorial est délivré par le ministre de l'Intérieur après consultation du ministre des Affaires étrangères uniquement si ce dernier établit que la vie de l'étranger ou sa liberté est menacée dans son pays d'origine ou que ses droits et libertés ne sont pas respectés.

«L'asile territorial peut être accordé par le ministre de l'Intérieur après consultation du ministre des Affaires étrangères à un étranger si celui-ci établit que sa vie ou sa liberté est menacée dans son pays d'origine ou qu'il y est exposé à des traitements contraires à l'article 3 de la convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales. »¹³¹

En France, les demandeurs d'asile proviennent de quatre continents : Europe, Asie, Afrique et Amérique. On attire l'attention sur le taux global d'admission de chaque ethnie plus que sur le nombre d'immigrants qui est d'ailleurs très faible. Il est probable que la France tente d'établir un certain équilibre entre les cultures d'immigrants par sa politique, sachant que certains pays comme l'Algérie sont privilégiés par rapport à d'autres. Cependant, il est difficile de comprendre certains écarts sans connaître les raisons du refus. Par exemple, on observe que les Turcs sont les plus grands demandeurs d'asile ; en fait, les Européens et les Américains ont les taux d'admission les plus élevés (voir Tableau 1.1.1). Ceci peut être dû au fait que la proportion de demandeurs d'asile et d'immigrants ayant ces origines est moins importante que les demandeurs africains. Néanmoins, on s'interroge sur l'écart entre le taux global d'admission des Chinois qui est de seulement

¹³¹ Article 13 de la loi du 25 juillet 1952 modifiée, France.

1.1 % soit 39 réfugiés reconnus et des Russes qui est de 46.5%, soit 1058. Il semble que la France tente de gérer la diversité ethnoculturelle en choisissant les ethnies qu'elle régularise.

Tableau 1.1.1

Taux global d'admission des réfugiés au titre de l'asile conventionnel selon les origines géographiques et nationalités les plus significatives (hors mineurs) en 2003

	Nombre de décisions	Nombre de réfugiés reconnus	Taux global d'admission (%)
Europe	22 882	3 954	17,3
Dont Turquie	9 568	857	9
Russie	2 276	1 058	46,5
Serbie et Monténégro	1 975	534	27
Bosnie Herzégovine	767	377	49,2
Asie	8 956	1 103	12,3
Bangladesh	738	96	13
Chine	3 453	39	1,1
Sri-Lanka	2 163	645	29,8
Afrique	32 536	4 314	13,3
Congo	3 373	509	15,1
R.D. du Congo	8 160	1 141	14
Mauritanie	4 579	783	17,3
Rwanda	339	225	66,4
Amérique	1 859	366	19,7
Haïti	1 471	296	20,1
Non compris, d'une part, 23 réfugiés apatrides et, d'autre part, 1 333 mineurs accompagnants.			

Source : OFPRA

N.B. : - le nombre total de décisions correspond aux décisions prises par l'OFPRA et non au nombre de demandes d'asile ; le taux global d'admission est le rapport entre le nombre de certificats de réfugiés délivrés (Commission de Recours des Réfugiés incluse) et le nombre de décisions OFPRA prises pour l'année.

Outre l'acquisition de la nationalité par filiation, l'immigrant bénéficie de diverses modalités pour obtenir la nationalité française :

- par attribution à la naissance, en vertu du double droit du sol
- par acquisition automatique à la majorité à 18 ans en cas de naissance et de résidence en France d'une durée de cinq ans minimum

- par déclaration anticipée avant la majorité en cas de naissance et de résidence en France d'une durée de cinq ans minimum
- par déclaration après mariage
- par naturalisation¹³²
- par réintégration dans la nationalité française

Selon le ***jus soli simple***, les enfants nés en France de parents étrangers nés à l'étranger et ayant leur résidence habituelle en France depuis 5 ans, deviennent Français automatiquement, « sans formalité », à leur majorité à 18 ans.

La règle du ***double jus soli*** introduit par la loi de 1851 permet l'attribution de la nationalité française dès la naissance aux enfants d'étrangers nés en France et dont un parent est lui-même né sur le territoire français. Cette règle du double *jus soli* s'applique sans aucune restriction de durée de résidence aux enfants nés en France d'un parent algérien né en Algérie avant l'indépendance de ce pays.

Seule l'acquisition de la citoyenneté ne signifie pas une intégration réussie, cependant, elle témoigne d'une part, d'une volonté d'intégration de la part de l'immigrant et d'autre part, d'une politique relativement ouverte à l'immigration de la part de l'État. Ainsi, il est important de noter que la majorité (59,79%) des étrangers en France n'ont pas la nationalité française (voir tableau 1.1.2). Il existe également des immigrants qui vivent en France depuis des décennies mais n'envisagent pas devenir des citoyens français. Voici un exemple d'un étranger maghrébin parlant français couramment et ayant vécu la plupart de sa vie en France, sans pour autant avoir demandé la citoyenneté:

¹³² Acquisition de la nationalité par naturalisation : Code civil français: articles 21-14-1 à 21-25-1 et articles 21-26 à 21-27.

« Moi, je suis là depuis 45 ans. J'ai ma carte de séjour (il la sort de sa poche pour me la montrer) que je renouvelle chaque année'. Je lui pose la question suivante:

‘Vous ne voulez pas demander la citoyenneté française ? »

Il répond : ‘La citoyenneté française ? Pour quoi faire ? Je n'ai pas besoin. Qu'est ce que ça va m'apporter ?'¹³³

Vu que la carte de séjour confère de nombreux droits sociaux (sécurité sociale, droit au chômage, allocations familiales, etc.), la nationalité et la citoyenneté ne semblent plus nécessaires pour certaines minorités vivant en France. Cette stratégie de protection des étrangers est généreuse mais elle nuit à l'assimilation : elle offre des droits sans demander l'adhésion à une culture commune.

Tableau 1.1.2

France : Immigrés par continent de naissance, sans nationalité française, au 1er janvier 2005

	Total immigrés	Dont immigrés devenus Français par acquisition	Dont étrangers (sans nationalité française)	% Etrangers sans nationalité française
Ensemble	4 959 000	1 992 000	2 965 000	59,79%
Europe	1 985 000	785 000	1 200 000	60,45%
Afrique	2 108 000	837 000	1 271 000	60,29%
Asie	690 000	300 000	390 000	56,52%
Amérique	171 000	71 000	100 000	58,48%
Océanie	5 000	n/a	n/a	

Champ : France métropolitaine, Sources Insee - Enquêtes annuelles de recensement de 2004 et 2005

¹³³ Entretien avec un immigrant d'origine marocaine, janvier 2009, Ville de Colombes, France.

Du chiffre total des étrangers sans nationalité française, soit 59,79%, il faudrait probablement soustraire les immigrés du continent européen qui jouissent des droits garantis par la citoyenneté européenne et n'ayant pas nécessairement besoin d'acquiescer la nationalité française, d'où leur nombre élevé (60,45%). Ce n'est pas le cas pour les autres immigrés qui envisagent vivre en France et espèrent s'y intégrer en participant à la vie économique, sociale et politique.

Donc, ces immigrés qui ne sont pas devenus français, soit par leur propre choix, soit par refus du gouvernement français sont originaires d'Afrique (60,29%), d'Amérique (58,48%) et d'Asie 56,52%. Néanmoins, le pourcentage d'étrangers sans nationalité française baisse progressivement de 71,10% en 1982 à 60% en 2005 (voir Tableau 1.1.3), tandis que le nombre d'immigrés est en hausse. Autrement dit, la part des étrangers qui deviennent Français (soit par réintégration soit par naturalisation) est en train de croître. Géographiquement, ils sont concentrés dans la région d'Ile-de-France et tout au long des départements du Sud et de l'Est de la France.

Tableau 1.1.3**France : Immigrés avec la nationalité française et sans la nationalité française 1982 - 2005**

	1982	1990	1999	2005
<i>Ensemble des immigrés</i>	4 037 036	4 165 952	4 306 094	4 959 000
<i>dont Français par acquisition</i> ¹³⁴	1 167 368	1 307 926	1 556 043	1 992 000
<i>dont étrangers (sans nationalité française)</i>	2 869 668	2 858 026	2 750 051	2 966 000
<i>% Etrangers (sans nationalité française)</i>	71,10%	68,60%	63,90%	60%

Source : Insee, Recensement de la population, 1999.

La diversité culturelle en Roumanie : les minorités nationales

Tandis que la diversité culturelle la plus étudiée en France résulte de l'immigration continue et relativement récente du 20^e siècle, en Roumanie il faudrait retourner quelques siècles en arrière pour comprendre l'origine ethnoculturelle des minorités. Les minorités nationales représentent 8,8% de la population totale : ils sont des citoyens roumains dès leur naissance, contrairement aux immigrés en France, dont la majorité ne possèdent pas la nationalité française. Il y a peu d'immigration vers la Roumanie et le stock d'immigrés récents ne compose que 0.6% de la population totale (voir Tableau 1.1.4).

¹³⁴ L'INSEE définit le terme "acquisition" de la nationalité française ainsi : "devenir français après la naissance", dans des conditions fixées par la loi et selon deux modalités:

- par déclaration à la suite d'évènements personnels (essentiellement en raison du mariage avec un ressortissant français et l'acquisition anticipée pour les jeunes étrangers nés et résidant en France) ;
- par décision de l'autorité publique (naturalisation).

Tableau 1.1.4 Roumanie : Les immigrants en Roumanie selon leur pays d'origine

2.32 IMIGRANȚII, DUPĂ ȚARA DE PROVENIENȚĂ
 (cetățeni străini care și-au stabilit domiciliul în România)
IMMIGRANTS, BY ORIGIN COUNTRY
 (foreign citizens who settled their permanent residence in Romania)

număr persoane / number of persons

Țara de proveniență	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Total	1602	1753	1269	878	4458	2053	6600	11907	10078	11024	10350	6582	3267	2987	3704
	<i>După țara de proveniență / By origin country</i>														
Austria	121	536	288	387	235	147	84	68	81	69	90	76
Canada	12	74	56	132	96	89	60	93	131	181	175	153
Franța	79	460	471	942	341	178	110	101	80	83	101	117
Germania	229	739	318	539	480	330	227	207	224	231	296	238
Israel	31	162	29	150	164	117	57	101	108	148	185	134
Italia	19	133	47	111	106	73	70	81	91	112	163	216
Republica Moldova	62	1019	372	3044	8908	7789	9146	8682	5214	1881	1254	1917
SUA	80	325	104	324	252	248	161	191	227	235	259	311
Ucraina	1	24	10	95	418	446	649	396	66	39	19	27
Ungaria	60	280	102	340	434	272	173	111	62	56	68	74
Alte țări	184	706	256	536	473	389	287	319	298	232	377	441

Source : Anuarul Statistic al Romaniei/Romanian Statistical Yearbook

Mircea Eliade décrit la nation roumaine ainsi :

« Il y a des nations dont le rôle dans l'histoire est si évident que personne n'a pensé à en douter jamais. Mais il y en a d'autres, moins heureuses, qui remplissent des missions assez ingrates sans que le monde s'en rende compte [...].

Leur histoire [...] nous paraît transfigurée par une permanente présence divine. Ces peuples ne connaissent pas le repos, le calme, la joie de créer dans le temps. Constamment attaqués, ils ne peuvent penser qu'en se défendant. [...] c'est une guerre continuelle qui dure des siècles. Dieu est avec eux à chaque instant puisque, à tout moment, ils risquent de disparaître d'une manière totale et définitive [...]. De nos jours, les historiens découvrent le drame des Roumains et des peuples du sud-

est européen, qui ont saigné continuellement, pendant cinq siècles, pour interdire au colosse islamique de pénétrer au cœur de l'Europe. »¹³⁵

Eliade illustre les Roumains comme un peuple simple menant une guerre continue contre son principal adversaire, l'Islam, et surtout les Turcs, qui ont menacé non seulement la Roumanie mais l'unité européenne, au VIIIème et IXème siècles par la pénétration dans la Méditerranée pour finir à séparer définitivement l'Orient et l'Occident et s'emparer de Constantinople et des Détroits. Aujourd'hui, tant que l'Europe refuse l'adhésion de la Turquie à l'Union européenne, la Roumanie restera toujours « une porte entre deux mondes : le monde barbare et la civilisation chrétienne »¹³⁶, comme le décrit l'ancien prince de Moldavie, prince Etienne.

L'histoire sanglante pour défendre leur langue, leur culture et surtout la religion chrétienne, couplé à l'idéologie politique communiste qui tentait de conserver la pureté de la nation roumaine dans un enclos hermétique n'a pas été sans conséquences sur les valeurs culturelles. Au fil des siècles, les Roumains ont accueilli les nombreuses cultures des envahisseurs sur leur terre. Une espèce qui s'adapte continuellement risque la mutation selon la théorie Darwiniste : ça aurait pu être ainsi avec la culture roumaine. Mais, la nation a gardé ses racines et le peuple roumain, tenace et attaché à leur terre a assimilé la plupart des immigrants. L'architecte moderne espagnol Antoni Gaudi pense que 'l'originalité consiste à retourner aux origines'; dans les zones rurales du pays, les Roumains sont restés les paysans qu'ils étaient autrefois, refusant d'adopter les normes de la modernisation et s'accrochant à leur propre culture.

¹³⁵ ELIADE Mircea, *Les Roumains: précis historique*, Bucarest, Editions Rosa Vînturilor, 1992, p. 24

¹³⁶ Idem, *Ibidem*, p. 35

Les ancêtres des Roumains sont les Gètes (appelés Daces par les Romains), qui eux font partie du peuple thrace, une ethnie indo-européenne. Physiquement, ils étaient de taille moyenne, blonds et leurs traditions vestimentaires – chemise jusqu’au genoux, serrée à la taille par une ceinture, cape sur les épaules - perdurent toujours dans certaines régions roumaines.

Les recherches archéologiques relativement récentes dans la région de Dobrogea, en Roumanie, révèlent des écritures saintes qui confirment l’histoire de la culture spirituelle des Roumains, notamment la christianisation qui s’est produite pendant l’époque apostolique, grâce au St. Apôtre André, à partir de l’année 30 A.D. environ.

« Dans l’espace de la Dacie Pontique, au début, le christianisme a pénétré parmi nos ancêtres aussi loin que l’époque apostolique [...] nous avons reçu le message du Saint Evangile de l’Est et du Sud. Le St. Apôtre André a prêché en Macédoine, en Thrace et aux terres du Danube.»¹³⁷

Pendant l’année 106, l’Empire romain colonise massivement Dacie jusqu’au troisième siècle et cette fusion de deux peuples et deux vertus a « résisté aux vagues des peuples migratoires »¹³⁸. Malgré la persécution des Chrétiens du début des années 303-304, le christianisme commence à s’épanouir plus librement à travers la langue latine et pendant l’époque de St. Constantin le Grand.¹³⁹

¹³⁷ EUSEBIU DE CEZAREEA, *Istoria bis*, III, 1, cité dans VORNICESU Nestor, *Primele Scrieri Patristice in Literatura Romana Sec. IV-XVI*, Craiova, Scrisul Romanesc, 1992, p. 13-14.

¹³⁸ VORNICESCU Nestor, *Primele Scrieri Patristice in Literatura Romana Sec. IV-XVI*, Craiova, Scrisul Romanesc, 1992, p. 39

¹³⁹ Vornicescu explique comment l’empereur Constantin gagne la bataille de Milvius en 27 oct 312 : il voit le signe de la Sainte Croix dans le ciel, entouré des mots suivants « *In hoc signo vinces* ». Suite à sa victoire, il a accordé pleine liberté à la chrétienté via l’Edicte de Milan de 313.

Les Daco-Romains n'ont pas été baptisés en masse par esprit de soumission aux ordres de leurs chefs comme il est arrivé à la plupart des peuples voisins. Ca été un 'processus spirituel'.¹⁴⁰

Selon un manuel d'histoire roumain¹⁴¹, sur le territoire des Daces et des Daco-Romains, arrivent les premiers peuples migratoires à partir du IV^e siècle - les Huns (une population nomade turanique d'Asie), les Avars (des mongoles) et les Goths (germaniques). Ensuite, au VII^{ème} siècle arrivent les Slaves, suivi par d'autres tribus barbares qui ont graduellement coupé les liens de la Dacie avec l'Occident latin. Même les slaves, par leur grand nombre ont peuplé les régions qui faisaient partie du pays appelé 'România' dès le IV^{ème} siècle et ont failli assimiler les Roumains dans leur culture. Mais, c'est l'inverse qui s'est produit : ce sont les slaves qui ont été assimilés, ils ont adopté la langue latine du pays, le roumain et les traditions culturelles des autochtones. D'une manière également inexplicable est la continuité linguistique du roumain et son rapprochement au latin : le roumain est la seule langue romane qui garde l'article enclitique et qui n'a pas de dialectes.

L'influence sur la politique roumaine de l'Empire russe se fait connaître dès le IX^e siècle : En 1844 le nouvel élu pour la principauté de Moldavie et Valachie, appuyé par la Russie, tente d'entreprendre des mesures pour une émancipation des gitans (*tigani*) qui sont considérés des esclaves appartenant à l'État.

Trois anciennes provinces roumaines, Transylvanie, Banat et Bucovine faisaient partie de l'Empire autrichien, chacun ayant un statut à part. La Transylvanie avait une population de hongrois et d'allemands qui était représentée dans le gouvernement. Banat

¹⁴⁰ ELIADE Mircea, *Les Roumains: précis historique*, Bucarest, Editions Rosa Vînturilor, 1992, p. 15.

¹⁴¹ DAICOVICIU Hadrian et al., *Istoria romanilor din cele mai vechi timpuri pina la revolutia din 1821, Manual pentru clasa a VII-a*, Ministerul Invatamintului, Bucuresti, Editura Didactica si Pedagogica, 1997, p. 64-65.

appartient initialement à l'Autriche mais est incorporé à la Hongrie à partir de 1779.¹⁴²

Une très grande partie des allemands-roumains sont repartis en Allemagne après 1990 (voir Tableau 1.1.5), soit 60,072 personnes.

Tableau 1.1.5

Emigrés roumains après 1990 par nationalité et pays de destination

(Des citoyens roumains qui ont établi leur résidence permanente à l'étranger)

1990	1991	1992	2001	2002	2003	2004	2005	Total
96929	44160	31152	9921	8154	10673	13082	10938	
23888	19307	18104	9023	7465	9886	11890	10301	Romanians
60072	15567	8852	143	67	20	36	93	Germanians
11040	7494	3523	647	489	661	1062	460	Hungarians
745	516	224	72	28	24	36	48	Jews
1184	1276	449	36	105	82	58	36	Other nationalities
611	301	297	79	58	45	84	78	Australia
3459	4630	3282	167	293	326	491	421	Austria
1894	1661	1591	2483	1437	1444	1445	1220	Canada
1626	1512	1235	463	233	338	436	343	France
576	354	143	854	1305	1938	2707	2196	Germany
1227	519	463	105	60	64	97	114	Greece
1130	1396	528	279	106	164	85	64	Israel
66121	20001	13813	1486	1317	1993	2603	2731	Italy
4924	5770	2100	1876	1356	2012	2049	1679	U.S.A.
996	381	686	51	42	50	62	29	Sweden
10635	4427	4726	680	903	984	1553	1013	Hungary
3730	3208	2288	1398	1044	1315	1470	1050	Other countries

Source: Anuarul Statistic al Romaniei/Romanian Statistical Yearbook, 2005

Note: Seulement les citoyens ayant fait enregistré leur changement de domicile auprès des autorités sont enregistrés dans cette étude. (On a coupé les chiffres de 1993 à 2000)

¹⁴² CRISTESCU Octavian et al., *Istoria Romanilor, Epoca Moderna si Contemporana, Manual pentru clasa VIII-a*, Ministerul Invatamintului, Bucuresti, Editura Didactica si Pedagogica, 1992, p. 27.

A part les Rroma, les Hongrois sont toujours la minorité la plus importante en Roumanie aujourd'hui (voir Tableau 1.1.6).

Tableau 1.1.6 La population roumaine selon la langue maternelle

Langue maternelle	Population	Population
	En chiffres	En %
Population totale	21 698 181	100
Roumain	19 741 356	91
Magyar (Hongrois)	1 447 544	6,7
Romanes (Rroma)	241 617	1,1
Allemand	45 129	0,2
Ukrainien	57 593	0,3
Serbe	20 377	0,1
Turque	28 714	0,1
Tatar	21 482	0,1
Slovaque	16 108	0,1
Russe	29 890	0,1

Note : Les personnes appartenant à un groupe ethnique ayant moins de 10000 membres ne sont pas incluses
Source : Recensământ Romania, recensamant.ro, 2002

En Roumanie la diversité religieuse croissante menace l'identité nationale plus que la diversité ethnique. Bien que sur une population de 21 698 181, la majorité des Roumains soit Orthodoxe (86,7%), il y a des Catholiques (4,7%), des Réformés (3,2%), des Pentecôtés (1,5%), des Baptistes (0,6%), des Évangélistes (0,5%), des Adventistes (0,4%), des Musulmans (0,3%) et des Unitariens (0,3%) entre autres.¹⁴³

¹⁴³ Disponible sur www.recensamint.ro, 2004.

Paradoxalement, la migration mondiale et la gestion de la diversité sont deux paradigmes souvent associées au champ socioéconomique. Ceci est probablement dû au fait qu'initialement, de nombreux pays, dont la France, ont importé la main d'œuvre étrangère pour satisfaire des besoins économiques. Souvent, l'État s'attendait que les immigrés retournent chez eux après avoir accompli leur travail, donc il ne prévoyait pas la nécessité de gérer l'intégration des minorités par des politiques spécifiques. Laissés relativement libres, les étrangers en France ont éventuellement modelé leurs propres formes d'intégration. Ils ont accepté l'intégration économique en s'insérant parfois dans des métiers ciblés : les Portugais comme concierges, les Arabes comme épiciers de quartier par exemple, donnant naissance à l'expression familière 'le petit arabe'.

Ce modèle est particulièrement caractérisé par un certain refus d'accepter complètement la culture majoritaire : on vit en France mais on n'est Français que par la citoyenneté, non pas par la nationalité. Le refus de certains d'apprendre le français, tout comme le refus de certaines minorités d'apprendre le roumain, illustre cette volonté de s'accrocher à une identité ethnoculturelle qui est perçue comme étant en danger d'assimilation. S'accrocher à cet aspect de l'identité reflète la peur de certaines minorités de perdre leurs propres valeurs, et par conséquent, de se perdre. Pour les citoyens multinationaux le problème est semblable, voir amplifié – ainsi, un citoyen qui est à la fois Français et qui a d'autres nationalités de par sa naissance, ne va pas nécessairement privilégier la culture majoritaire. Il peut s'isoler, voire alimenter le communautarisme et la violence contre les nationaux. En Roumanie les mêmes challenges persistent même si la diversité ethnoculturelle s'est formée autrement. Certaines minorités comme les Allemands et les Russes sont considérés plus intégrés que d'autres.

Ainsi, en France, la question de la gestion de la diversité ethnoculturelle a graduellement commencé à déverser dans le domaine politique, tandis qu'en Roumanie, c'est la diversité religieuse qui présente des nouveaux défis. La Roumanie, un pays orthodoxe, se déclare séculaire mais vit sa religion dans les institutions publiques : les icônes restent accrochées aux murs des écoles publiques en dépit des efforts de certains groupes de les supprimer, signe que l'État roumain refuse de compromettre les valeurs de la Tradition au nom de certaines nouvelles valeurs rangées sous l'étiquette de la 'démocratie'.

Il semble que la sécularisation - en France par le schisme entre l'État et l'Église, en Roumanie par l'implantation de la démocratie - a rendu ces deux pays plus vulnérables aux yeux des immigrants. Dérobées, du moins théoriquement, d'une religion appuyée par l'État, les pays semblent manquer d'autorité intemporelle ce qui encourage la revendication de droits spécifiques de la part de différents groupes religieux et culturels.

La gestion de la diversité par l'éducation à la citoyenneté

La citoyenneté, et plus spécifiquement l'éducation à la citoyenneté joue un rôle important dans le développement du sens d'appartenance à la communauté. Marshall élabore une théorie sur la fonction d'intégration par la citoyenneté : les droits de citoyenneté devraient contribuer à favoriser l'intégration culturelle des groupes auparavant exclus par la création d'un '*sentiment immédiat d'appartenance à la communauté basé sur la loyauté à l'égard d'une civilisation qui constitue un bien commun.*'¹⁴⁴

¹⁴⁴ MARSHALL T.H. cité dans KYMLICKA Will, *Théories récentes sur la citoyenneté*, Université d'Ottawa, Ottawa, 1993.

Or, cette théorie est mise en cause par la difficulté d'intégration des immigrants ayant des valeurs socioculturelles différentes de celles de leur pays d'accueil.

L'intégration et l'assimilation jouent un rôle important dans l'assurance du vivre ensemble. Jackson et Young favorisent un modèle de citoyenneté « **différenciée** »¹⁴⁵ où la diversité des groupes, surtout les historiquement exclus comme les noirs, les femmes, les autochtones et les minorités religieuses, doivent être entièrement reconnues par divers types d'appuis tel l'octroi des fonds publics aux organisations de groupes, les droits linguistiques ou la représentation garantie au sein des organes politiques. Cette théorie favorise le dialogue pour comprendre les points de vues divergents sur la nationalité, la religion et la culture. Dans cette société différenciée, les groupes minoritaires peuvent avoir des droits et un statut juridique spécial correspondant à leur identité particulière. Le cas roumain représente un excellent exemple d'une politique éducative privilégiant la citoyenneté différenciée : l'article 5 de la Loi sur l'Education indique spécifiquement que 'l'État [...] garantit le droit à l'éducation différenciée [...]'. La deuxième partie de cette étude contient une description des minorités ciblées ainsi que les programmes d'éducation civique engagés.

La reconnaissance peut donc susciter l'acceptation : les groupes minoritaires ont le sentiment d'être acceptés lorsqu'une société reconnaît leurs différences. Mais cette politique ne peut-elle pas produire des effets contraires ? C'est à dire, l'affirmation de la diversité ne risque-t-elle pas de favoriser la création des conflits interculturels et interethniques en mettant l'accent sur les différences ?

¹⁴⁵ JACKSON Robert, *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, London, Taylor & Francis, 2003.

A l'école française, le principe d'égalité reflète l'existence d'un modèle *d'individualisme libéral* où les exclus et les marginalisés ne jouissent pas de droits spéciaux telle la discrimination positive. L'éducation civique est axée sur la primauté du droit, l'éducation à la paix, les transformations des liens de la famille ainsi que les défis liés à l'intégration. Plus concrètement, un manuel d'éducation civique, juridique et sociale décrit la discrimination positive comme outil qui engendre « une discrimination insupportable à l'encontre des blancs » et que « rien ne serait plus conforme à l'idéal républicain que de placer tous les citoyens sur le pied de l'égalité ».¹⁴⁶

En France, tout comme en Roumanie, chacun devrait être responsable de son intégration. En s'appuyant sur la théorie de Brickman,¹⁴⁷ on reprend l'idée de **responsabilisation**, cependant, on dichotomise le concept : en résultent le *modèle moral et le modèle d'autonomie individuelle*¹⁴⁸. Le **modèle moral**¹⁴⁹ rend chacun responsable de ses actes ; il doit trouver ses propres solutions à ses problèmes, ainsi, les victimes¹⁵⁰ sont tenues responsables de leur propre état, la société n'est pas fautive.

L'État reconnaît les difficultés de transmettre certaines valeurs que les parents considèrent contradictoires aux leurs, mais l'École laisse les parents affronter le problème. Ainsi, elle confie une grande partie de l'éducation à la citoyenneté aux parents ou aux écoles qu'ils choisissent. En France, comme dans d'autres pays, l'enseignement des sujets

¹⁴⁶ BAYLAC M.-H., *Education Civique, Juridique et Sociale : de la vie en société à la citoyenneté, Classe de Seconde*, Paris, Bordas, 2002.

¹⁴⁷ BRICKMAN cité dans SLEETER E. Christine, *Empowerment Through Multicultural Education*, New York, State University of New York Press, 1991.

¹⁴⁸ Le modèle de responsabilisation de Brickman est divisé en trois parties dont les suivants: le modèle moral, modèle médical et le modèle de responsabilisation (empowerment). Pour cette étude, on prend le modèle d'empowerment comme point de départ pour créer le modèle d'autonomie individuelle; plus loin dans l'étude on argumente que l'apprentissage de l'autonomie individuelle par l'éducation à la citoyenneté est un moyen de responsabiliser le futur citoyen.

¹⁴⁹ On étudie ce modèle dans la deuxième partie en utilisant le modèle de Kholberg.

¹⁵⁰ Dans ce sens les victimes sont les pauvres, les infortunés ou les exclus.

sensibles tel la religion, les aspects de la morale et de l'éthique, appartiennent au modèle parental. Ce modèle ne réduit pas toutes les controverses et il existe toujours des difficultés avec l'enseignement des sujets sensibles. En France par exemple, pour décrire comment les humains prient dans diverses régions du globe, une institutrice dit spontanément que «... certains prient debout en levant les bras au ciel, d'autres à genoux, le nez dans la poussière. »¹⁵¹ L'institutrice indique que cette expression a été rapportée par un élève à ses parents qui lui ont adressé de vifs reproches illustrant la délicatesse du sujet traité en classe.

Le *modèle d'autonomie individuelle*, abordé plus en détail dans la deuxième partie, souligne que les citoyens sont victimes des problèmes créés par la société mais ils ont la capacité et la possibilité de les résoudre. Pour ce faire, il s'agit de favoriser une attitude proactive, confiante et optimiste à la place de l'ignorance, de l'apathie et de la résignation. L'autonomie individuelle est enseignée dès le plus jeune âge à l'enfant, via une éducation à la citoyenneté transversale qui s'appuie sur des méthodes tel l'apprentissage coopératif.

La stratégie de gestion de la diversité ethnoculturelle de chaque pays est influencée par sa propre histoire ethnoculturelle, politique et économique, alors, il n'est pas envisageable d'avoir un modèle universel d'éducation à la citoyenneté.

En France, la diversité que nous ciblons résulte de l'immigration relativement récente tandis qu'en Roumanie ce sont les minorités nationales qui composent la diversité ethnoculturelle du pays. La culture forme l'âme de l'identité française, tandis qu'en Roumanie le pilier de l'identité nationale est la religion orthodoxe : les minorités doivent apprendre ces faits et les respecter s'ils veulent réussir leur intégration en France et en Roumanie.

¹⁵¹ DAHERON Blandine, *Religions au collège et au lycée : qu'apprennent nos enfants*, Paris, Bayard, 2004.

PARTIE I : La gestion de la diversité ethnoculturelle par l'assimilation

Chapitre 2

L'État et les cultures : l'identité culturelle en France

Les valeurs

Les minorités qui veulent s'intégrer dans leur pays d'accueil devront se familiariser avec les valeurs fondamentales qui forment l'identité nationale de leur nouveau pays d'adoption. Ces valeurs culturelles et démocratiques, souvent transmises par l'éducation, sont très différentes en France par rapport à la Roumanie puisque chaque pays a sa propre histoire, ses croyances, ses traditions et sa religion. Le conflit de valeurs entre groupes ethniques cohabitant dans un même pays peut être source de violence et donner aux étrangers et aux minorités le sentiment de ne pas appartenir à la cité. L'École peut apprendre aux enfants comment gérer une identité multiculturelle : garder leur propre culture (vu qu'elle respecte les autres) tout en acceptant celle du pays d'accueil. C'est via l'éducation à la citoyenneté que les enfants apprennent les valeurs civiques d'un pays et, via l'éducation interculturelle qu'ils apprennent à vivre ensemble en appréciant la diversité.

L'effondrement du communisme en Europe a entraîné le remplacement du concept d'Europe de l'Est par l'Europe Centrale et l'Europe Orientale. Ces nouveaux découpages ne sont pas uniquement géographiques mais également géopolitiques reflétant

la réalité de la diversité ethnoculturelle. Il faut donc « se méfier d'appliquer uniformément à toute l'Europe des modèles tout faits et des attributs démocratiques, qui sont fondamentalement occidentaux ». ¹⁵² Considérer le besoin de normalisation « fait également partie de l'instauration de nouvelles institutions démocratiques », ¹⁵³ mais surtout d'une École démocratique. La Convention internationale relative aux Droits de l'Enfant (1989), article 28 encourage le développement des synergies entre les États précurseurs et ceux les moins développés pour l'avancement de l'éducation :

« Les États [signataires] favorisent et encouragent la coopération internationale dans le domaine de l'éducation[...] À cet égard, il est tenu particulièrement compte des besoins des pays en développement. »

Dans les démocraties occidentales, l'éducation à la citoyenneté démocratique accorde une grande importance à la responsabilité individuelle : la prise de conscience, l'éthique et le comportement dans la société entre autres. Par exemple, le Conseil de l'Europe reconnaît la complexité des services éducatifs et de modèles d'éducation à la citoyenneté démocratique à travers les pays européens. Le Conseil de la Coopération Culturelle (CDCC), organisme créé par le Conseil de l'Europe pour traiter les questions de l'éducation à la citoyenneté démocratique, considère que dans les pays en transition le choix en matière éducative dans le domaine est limité. Acquérir une nouvelle culture, des droits et des responsabilités, c'est apprendre de nouvelles valeurs « qui n'auront de sens que si les moyens économiques nécessaires à leur application existent vraiment ». ¹⁵⁴ Inversement, on attend de l'éducation à la citoyenneté démocratique une meilleure intégration des minorités.

¹⁵² Séminaire *La participation démocratique à l'éducation et à la formation*, Lillehammer (Norvège), 22-24 octobre 1998, Rapport du professeur Gus John, rapporteur général DECS/EDU/CIT (98) 44 rév.

¹⁵³ Idem, Ibidem.

¹⁵⁴ DUERR Karlheinz et al., *Stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique*, Conseil de l'Europe, DECS/EDU/CIT (2000) 16

A ce jour, l'efficacité de l'éducation à la citoyenneté démocratique n'est pas encore mesurable étant donné sa nouveauté et ses différentes formes, à part certaines composantes. Prenons par exemple l'étude de l'IEA¹⁵⁵ pour comparer trois variables civiques – le savoir, l'engagement et les attitudes civiques – à travers des pays post-communistes et des démocraties établies. Une analyse des résultats de l'engagement civique indique que la Bulgarie, la Slovaquie, la Slovénie, l'Estonie, la Lettonie, la Lituanie et la Russie ont la plus faible confiance dans les institutions politiques et les attitudes les moins positives envers les immigrants. En fait, les adolescents provenant de la majorité des pays sondés, à l'exception de la Grèce, de Norvège, de Pologne, du Portugal et de la Suède n'ont pas des attitudes très positives envers les immigrants. Notons qu'en ce qui concerne la participation politique, tous les pays sondés sont déficients sauf la Roumanie, la Lettonie, le Portugal, la Pologne et le Chypre. Ensuite, le savoir civique (compréhension des principes démocratiques), mesuré à l'aide d'un instrument psychométrique IRT (Item Response Theory), est plus fort que la moyenne en Chypre, en République tchèque, en Finlande, en Grèce, en Italie, en Norvège, en Pologne et en Slovaquie. Dans ces pays l'éducation à la citoyenneté démocratique démontre une efficacité supérieure.

Pour les pays ex-communistes, le Conseil de la Coopération Culturelle pense qu'il n'y pas de lien entre l'éducation et la reconnaissance sociale et en l'occurrence, il ne faut pas trop insister sur la notion de responsabilité individuelle étant donné que « l'individu est forcément 'moins' responsable de son propre apprentissage » dans ce type

¹⁵⁵ TORNEY-PURTA Judith, *Patterns in the Civic Knowledge, Engagement, and Attitudes of European Adolescents : the IEA Civic Education Study*, Oxford, Blackwell, *European Journal of Education*, Vol. 37, no.2, June 2002.

d'environnement 'limité' ou les « possibilités de choix autonome font défaut ». ¹⁵⁶ Ceci est vrai pour les pays de l'Europe de l'Ouest qui ne s'appuient pas suffisamment sur des méthodes d'enseignement qui responsabilisent tel l'apprentissage coopératif.

Valeurs démocratiques et culturelles

L'éducation à la citoyenneté démocratique est basée sur l'enseignement des valeurs démocratiques. Quelles sont ces valeurs et peuvent-elles être partagées à travers les pays et les cultures ? L'approche norvégienne inclut les suivants : égalité des chances, droits de l'homme, liberté intellectuelle, tolérance, solidarité, indépendance et coexistence, coopération, insertion, compréhension et respect d'autrui et de l'environnement. ¹⁵⁷ Les valeurs citées par le Conseil de la Coopération Culturelle en Europe sont : dignité de tout être humain, respect de soi-même et des autres, liberté, solidarité, tolérance, compréhension et courage civique. ¹⁵⁸ Lors d'un séminaire sur l'éducation à la citoyenneté démocratique à Uppsala, Suède 1995, on remarque des points de vue différents des intervenants du Conseil de l'Europe, concernant la définition des valeurs durables : existe-t-il des valeurs, « des points de repère auxquels nous raccrocher ? » ¹⁵⁹ Carlbom parle de valeurs clés, telle la tolérance et croit que toutes les valeurs ont un caractère provisoire. Pour Starkey ¹⁶⁰, les valeurs phares de la démocratie et de l'éducation à la citoyenneté sont les droits de l'homme, principes retrouvables dans la Convention européenne des Droits de

¹⁵⁶ DUERR Karlheinz et al., *Stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique*, Conseil de l'Europe, DECS/EDU/CIT (2000) 16

¹⁵⁷ GRINDAL K., *ECD : concepts de base et compétences essentielles. L'approche norvégienne*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997, Doc. DECS/CIT(97)24.

¹⁵⁸ BIRZEA César, Conseil de la coopération culturelle, *L'éducation à la citoyenneté démocratique : un apprentissage tout au long de la vie*, 2000. DGIV/EDU/CIT (2000) 21

¹⁵⁹ FOGELMAN Ken cité dans LELEUX Claudine, *Education à la citoyenneté*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2000.

¹⁶⁰ Idem, Ibidem.

l'Homme, dans la Déclaration Universelle des droits de L'Homme, dans le Traité de Maastricht de 1992¹⁶¹ ainsi que dans les Constitutions nationales.

Les valeurs démocratiques dans plusieurs pays en transition s'installent trop lentement, ralentissant la reconstruction politique et sociale : « la transmission de la tradition démocratique aux jeunes générations s'est interrompue » pendant des décennies de totalitarisme et cela a peut-être « des effets irréversibles ». ¹⁶² Pour se développer et trouver leur expression, les valeurs de la démocratie ont besoin d'un espace démocratique : certaines valeurs humanistes transcendent les structures d'oppression plus facilement que d'autres, selon la culture et les structures du pays. ¹⁶³

L'éducation est, on le rappelle, une voie importante de transmission des valeurs d'une société et la définition de ces valeurs est clé pour l'intégration du futur citoyen. L'identité du Conseil de l'Europe repose sur trois valeurs principales : les droits de l'Homme, la démocratie pluraliste et l'État de droit. Ces valeurs sont intégrées dans l'éducation à la citoyenneté démocratique avec pour objectifs : la responsabilisation, la participation, la coopération, l'intégration, la cohésion sociale et le développement durable. ¹⁶⁴ Il est possible que les citoyens des différentes ethnies n'aient pas les mêmes jugements sur la démocratie, l'éducation, la famille, les droits et les responsabilités du citoyen ; ces différences sont souvent source de conflit et de violence.

Un pays multiculturel ne pourra pas changer les croyances et les cultures, ni les assimiler par la force. Les conséquences d'une telle stratégie seront négatives : révolte,

¹⁶¹ BELL H. Gordon, *Educating European Citizens : Citizenship Values and the European Dimension*, London, David Fulton Publishers, 1995.

¹⁶² Séminaire *La participation démocratique à l'éducation et à la formation*, Lillehammer (Norvège), 22-24 octobre 1998, Rapport du Professeur Gus John, Rapporteur général DECS/EDU/CIT (98) 44 rév.

¹⁶³ Idem, Ibidem.

¹⁶⁴ DUERR Karlheinz et al., *Stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique*, Conseil de l'Europe, DECS/EDU/CIT (2000) 16

agression et communautarisme ne sont que quelques manifestations du sentiment de ne pas être accepté, ne pas appartenir à la société. Il faut apprendre aux citoyens à respecter leurs différences pour mieux vivre ensemble. Le pluralisme présuppose la tolérance et respecte les valeurs d'autrui.¹⁶⁵

Dans une traduction de l'étude de Geert Hofstède, D. Bollinger teste l'hypothèse que les valeurs culturelles font l'objet d'une certaine « *programmation mentale* »¹⁶⁶ dans laquelle il existe trois degrés : universel (basé sur le fonctionnement naturel du corps), collectif (langage, relation avec la collectivité) et individuel, propre à chacun. L'École peut influencer seulement le niveau collectif qui est entièrement appris et reste dans notre programmation mentale.

Dans cette perspective, la culture représente donc l'ensemble des valeurs programmées dans la société collective de l'esprit humain qui permet de distinguer les membres d'une ethnie par rapport à une autre. Comment peut-on changer les vieilles valeurs dans les sociétés dans lesquelles la démocratie est nouvelle ? Premièrement, les anciens principes d'éducation communiste avaient pour objectif de transmettre des valeurs socialistes via un système centralisé, d'intégrer la vie étudiante avec le travail et de promouvoir le nationalisme tout en rejetant les modèles occidentaux.¹⁶⁷ En matière de politique éducative, la Roumanie était un des États les moins démocratiques de l'ancien bloc de l'Est ; la Hongrie et la Pologne étaient parmi les plus démocratiques. Après la chute du régime, pour modifier ces programmations culturelles il fallait « détacher

¹⁶⁵ SARTORI Giovanni, *Pluralisme, Multiculturalisme et étrangers: essai sur la société multiethnique*, Paris, Syrtes, 2003.

¹⁶⁶ BOLLINGER Daniel et HOFSTEDE Geert, *Les différences culturelles dans le management*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1987.

¹⁶⁷ HOLLY Romuald, *Political Consciousness and Civic Education During the Transformation of the System*, Warsaw, Polish Academy of Sciences, 1994.

l'individu de sa culture » et « changer [...] leur comportement »¹⁶⁸. Pour créer une École plus démocratique dans l'ancienne Allemagne de l'Est, une partie des professionnels de l'éducation - professeurs, instituteurs - sont renvoyés ; une autre partie est « reprogrammé et politiquement assainie ».¹⁶⁹

Donc, la théorie des conflits des civilisations¹⁷⁰ renvoie sur l'importance croissante de l'identité culturelle. Elle explique que le monde sera fortement influencé par les interactions entre sept ou huit civilisations majeures : occidentale, confucianiste, japonaise, islamique, hindou, orthodoxe, latino-américaine et africaine. Les conflits les plus importants selon Huntington ont lieu sur les lignes culturelles séparant ces civilisations les unes des autres.

Sa théorie est contestée par certains dont Fox¹⁷¹, ayant trouvé, suite à des recherches quantitatives, que les conflits sont plus récurrents parmi les membres de la même culture qu'entre des civilisations différentes. Certains pensent que même la démocratie est devenue **culturelle**, ayant une dominante chrétienne, surtout après le 11 septembre 2001.

La relation entre la religion et la politique est étudiée depuis longtemps sous des angles différents. Une fois qu'une religion s'établit dans un pays, « elle renforce les valeurs qui lui ont permis d'être adoptée ».¹⁷²

¹⁶⁸ BOLLINGER Daniel et HOFSTEDE Geert, *Les différences culturelles dans le management*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1987.

¹⁶⁹ HOLLY Romuald, *Political Consciousness and Civic Education During the Transformation of the System*, Warsaw, Polish Academy of Sciences, 1994.

¹⁷⁰ HUNTINGTON Samuel : Disponible sur www.alamut.com/subj/economics/misc/clash.html

¹⁷¹ FOX Jonathon, *Ethnic minorities and the clash of civilizations: A quantitative analysis of Huntington's thesis*. British Journal of Political Science, 32(3):415-435.

¹⁷² BOLLINGER Daniel et HOFSTEDE Geert, *Les différences culturelles dans le management*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1987.

Une culture politique mettant l'accent sur l'expression individuelle, la tolérance, la confiance, la satisfaction de la vie en général et des orientations participatives semble être essentielle au bon développement des institutions démocratiques¹⁷³.

Il est important de connaître les particularités des civilisations pour pouvoir les comprendre, éviter les préjugés et profiter des synergies que les différences peuvent générer. « La culture est à la collectivité...ce que la personnalité est à l'individu »¹⁷⁴. En étudiant un échantillon représentatif de la population d'un pays, on peut trouver les caractéristiques et les tendances de cette personnalité nationale.

Mesurer les valeurs culturelles

L'étude de Hofstede¹⁷⁵ sur les dimensions culturelles démontre trois indices intéressants qui seront utilisées pour comparer les pays en transition et les démocraties plus anciennes. Le premier indice, la **distance hiérarchique (PDI)** est une dimension qui *représente le degré d'égalité ou d'inégalité parmi les individus dans une société*. Un score élevé indique que les inégalités de pouvoir et de richesse sont très importantes dans le pays respectif ; les opportunités d'avancement pour les exclus sont réduites. Inversement, un taux PDI faible indique que les sociétés encouragent l'égalité et l'opportunité pour tous : c'est la valeur recherchée dans les démocraties et présente dans les pays germaniques, scandinaves et anglo-saxons. Les inégalités conduisent à une « instabilité sociale et à un éclatement de la société, caractérisé par des formes chroniques de pauvreté et

¹⁷³ INGLEHART Ronald et BAKER Wayne E., *Modernization, Cultural Change and the Persistence of Traditional Values*, American Sociological Review, 2000, Vol. 65, Feb. (19-65)

¹⁷⁴ BOLLINGER Daniel et HOFSTEDÉ Geert, *Les différences culturelles dans le management*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1987.

¹⁷⁵ HOFSTEDÉ Geert, *Culture's Consequences : Comparing Values, Behaviours, Institutions, and Organizations Across Nations*, London, Sage Publications, 2^e édition, 2001.

d'exclusion»¹⁷⁶. En moyenne, les pays ex-communistes ont un score PDI de 73, considérablement moins favorable que celui des anciennes démocraties de l'Europe avec un score de 42. Les plus grandes inégalités en matière de richesse et pouvoir se trouvent en Slovaquie (105), en *Roumanie* (90) et en Albanie (90). En revanche, l'Estonie (40), la République Tchèque (46) et la Hongrie (57) sont plus égalitaires que la *France* (68).

L'indicateur de **Masculinité (MAS)** mesure l'importance du rôle du mâle dans la société en terme de pouvoir et de contrôle ; un score élevé indique une différenciation considérable entre les deux sexes et le règne du modèle traditionnel du mâle. Ainsi, en moyenne les pays les plus démocratiques devront avoir un score MAS faible, ce qui est vrai, (39) tandis que les pays ex-communistes ont un score plus élevé (61). Ceci indique que le rôle du mâle dans les nouvelles démocraties est plus important en termes de pouvoir et du contrôle que celui des femmes, surtout en Slovaquie (110), Hongrie (88) et Albanie (80). Les sociétés ayant le plus d'égalité entre les sexes sont les pays nordiques. En examinant les deux indicateurs mentionnés auparavant, en moyenne, dans les pays ex-communistes il y a des inégalités de pouvoir et richesse ainsi que des inégalités entre les sexes ; dans les anciennes démocraties la situation est inversée. Une inégalité entre les sexes est moins importante pour le bon fonctionnement de la démocratie que l'inégalité de pouvoir et richesse : on remarque que le Japon (score de 95) est le pays le plus masculin des anciennes démocraties, suivi par la Suisse (70), l'Irlande (68) et l'Allemagne (66). Ici le poids de la tradition culturelle influence fortement les valeurs démocratiques. La *France* a un score de 43, indiquant que le pays est féminin. La Roumanie ne figure pas dans cette étude, mais Gert J. Hofstède la décrit comme étant « plus féminine que masculine,

¹⁷⁶ DUERR Karlheinz et al., *Stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique*, Conseil de l'Europe, DECS/EDU/CIT (2000) 16

caractérisé par des extrêmes, avec une culture collectiviste et une orientation à court-terme ». ¹⁷⁷

Le contrôle de l'incertitude (UAI) est une dimension culturelle mesurant le degré de tolérance d'une culture envers l'incertitude et l'ambiguïté provoquées par des événements futurs. L'incertitude est présente dans la vie de tous les jours : ce phénomène « crée dans l'esprit de l'homme une anxiété souvent intolérable ». ¹⁷⁸ Les institutions de certaines sociétés essaient de contrôler l'incertitude (UAI élevé) et de créer de la sécurité en évitant les risques par trois moyens : les règles juridiques, la technologie et la religion. En général, ¹⁷⁹ les anciennes démocraties comme la France (86) contrôlent mieux l'incertitude et l'ambiguïté que les pays ex-communistes (77). ¹⁸⁰

D'après son modèle d'éducation à la citoyenneté, la France se considère un État-Nation et une nation civique, non pas une nation ethnique. Les nations ethniques s'appuient sur une culture ethnonationale et une identité commune pour entamer un objectif national. La Roumanie post 1989 se rapprochait du type de nation ethnique : elle s'appuie sur sa culture religieuse et les traditions culturelles du pays. D'ailleurs le 'paysan' roumain a toujours symbolisé, autant pendant le communisme qu'après, cet attachement à la tradition et à certaines images culturelles. Pendant le communisme il est illustré comme le citoyen modèle du prolétariat, tandis qu'après, il est vu comme porteur de la culture et des traditions roumaines qui peuvent être en voie de disparition avec les

¹⁷⁷ HOFSTEDE J. Gert (Jr.), cité dans VANC Antoneta, *Societal culture a determinant for gender-roles in organizational public relations in Romania*, Doctoral Candidate, School of Advertising and Public Relations, University of Tennessee, AllAcademic, 2009, p. 7.

¹⁷⁸ BOLLINGER Daniel et HOFSTEDE Geert, *Les différences culturelles dans le management*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1987.

¹⁷⁹ Les anciennes démocraties étant moins tolérantes envers l'incertitude sont la Grèce (112), le Portugal (104), France (86), Espagne (86) et l'Allemagne(65).

¹⁸⁰ Les pays ex-communistes étant plus tolérants envers l'incertitude sont la Slovaquie (50), l'Estonie (60), l'Albanie (70) et la République Tchèque (74).

normes et les attentes imposées par l'adhésion à l'Union européenne. L'Allemagne est une nation éthique, main d'un autre type : l'acquisition de la citoyenneté est basée sur la descendance et non pas le *sol juris*.

Contrairement aux nations ethniques, les nations civiques adoptent une position neutre par rapport aux identités ethnoculturelles de leurs citoyens. Elles enseignent un socle de principes démocratiques pour entamer une identité commune, notamment à travers l'éducation à la citoyenneté. Le respect mutuel entre citoyens multiculturels s'impose comme valeur de base.

Ainsi, du point de vu de la gestion de la diversité ethnoculturelle, entre les deux modèles de nations, le nationalisme ethnique apparaît exclusif, tandis que le nationalisme civique semble inclusif. Il vente l'égalité des droits et veut partager son projet commun à tous les futurs citoyens, peu importe leurs origines. Néanmoins, dans des nations civiques comme la France, certaines groupes ethnoculturelles restent exclus. De plus, la violence, le racisme, les préjugés, la xénophobie, le communautarisme, l'apathie politique et la résistance à l'intégration témoignent des lacunes dans l'application de la théorie du nationalisme civique, notamment à l'École. Cet échec partiel remet en question l'unité par une culture commune : elle revendique une politique plus inclusive des différences ethnoculturelles qui pourra se transmettre par une méthodologie interculturelle dans l'éducation à la citoyenneté.

Depuis un certain nombre d'années, le ministère de l'éducation en France prend en considération les besoins de scolarisation des enfants étrangers allant au-delà de l'obligation d'accueil appliquée à tous les enfants, étrangers et français. De ce fait, il s'efforce de leur ménager de meilleures conditions d'insertion dans l'école et dans la

société française. Plus particulièrement, il tente de leur donner la possibilité de se réadapter, le cas échéant, à leur pays d'origine. Les dispositions prises à cette fin se regroupent autour des objectifs suivants : premièrement, il s'agit d'enseigner le français aux enfants étrangers pour « faciliter leur adaptation à l'enseignement dispensé dans les classes normales »¹⁸¹ et deuxièmement, leur offrir des cours dans leur langue maternelle.

Le ministère de l'éducation s'efforce à valoriser une partie de l'identité culturelle de l'enfant, à tous les niveaux d'enseignement ; selon la circulaire relative à l'éducation des enfants étrangers,

*«...le maintien des enfants étrangers dans la connaissance de leur langue et de leur culture peut constituer un élément positif pour leur adaptation dans les établissements scolaires français.»*¹⁸²

Il ne craint pas une résistance à l'adaptation : ainsi il valorise une stratégie d'éducation à la citoyenneté qui se base sur « l'assimilation de deux langues ». Notons l'utilisation du mot 'assimilation' et non pas intégration. Le texte évoque le suivant :

*« Il sera erroné de croire qu'en reconnaissant la spécificité de la culture nationale des élèves étrangers, on court le risque de les éloigner de la culture française. L'assimilation de deux langues et l'accès à deux cultures ne sont d'ailleurs pas un phénomène exceptionnel dans l'histoire des peuples. »*¹⁸³

L'École française accorde priorité à la langue et à la culture française en vue de faciliter l'assimilation des enfants ; en parallèle elle enseigne d'autres langues et cultures pour encourager le développement de l'identité personnelle de l'enfant issu de

¹⁸¹ Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978 B.O. n° 31 du 7 septembre 1978, Ministère de l'éducation, dernière révision : samedi 22 décembre 2007.

¹⁸² Idem, Ibidem.

¹⁸³ Idem, Ibidem.

l'immigration. Vu que cette éducation interculturelle reste relativement récente, on s'interroge sur les modalités de son application et sur les résultats.

L'École assimile les minorités immigrées par l'éducation à la citoyenneté

Sachant que l'éducation à la citoyenneté participe à intégrer ou à assimiler les enfants issus de l'immigration, tout en bâtissant la nation à travers la création des citoyens, il faudrait d'abord que ces enfants soient scolarisés. Si le taux de scolarisation des minorités issues de l'immigration représente un écart important par rapport au taux moyen de tous les enfants du pays, le projet éducatif ne pourrait pas fonctionner correctement. A ce moment, il serait utile d'analyser les causes derrière cette absence. On met en lumière deux causes probables, que l'on considère les plus pertinentes pour cette étude, notamment les suivantes :

D'une part, dans la culture d'origine de l'immigré, l'éducation peut avoir un autre degré d'importance et le contenu de l'éducation peut différer ; ces facteurs, renforcés par la famille, affectent la motivation de l'enfant de poursuivre la scolarisation après un certain âge. Ainsi, les immigrés originaires d'Asie (Corée du Sud, Japon) et d'Amérique latine (Colombie, Brésil) ont les taux de scolarisation les plus élevés, alors que les immigrés originaires d'Europe du Sud (Espagne, Portugal, Italie) et de Turquie ont les taux de scolarisation les plus faibles.¹⁸⁴

D'autre part, l'École ne répond pas à leurs besoins particuliers en éducation : ils se sentent marginalisés et exclus par le système scolaire, par leurs enseignants et par leurs camarades. On parle d'un aspect de l'*exclusion différentielle*, dont l'Allemagne représente

¹⁸⁴ Education - Formation, Atlas des populations immigrés en Ile de France, *Regards sur l'immigration*, INSEE, 1999.

un bon exemple pour la période avant 1973. Cette approche vise à contrôler les différences ethnoculturelles par l'intégration *partielle* des immigrants. Géographiquement, elle place les immigrants et leurs familles dans des zones à part, leur donnant les outils nécessaires à l'accomplissement de leur travail. Ils ne deviennent pas des citoyens en plein droit : par exemple, ils sont exclus de la culture nationale et de la participation politique. La stratégie ne veut pas que les immigrés s'intègrent pleinement dans la société. Elle se base sur l'idée qu'ils vont retourner dans leur pays.

En Allemagne la politique d'immigration visait à accueillir des travailleurs étrangers pour une période déterminée, afin de satisfaire la demande de main d'œuvre. Ce type de recrutement a apporté des milliers de travailleurs provenant de Turquie et de l'Europe de Sud, entre 1955 et 1973.

Cependant, après la chute de la demande de main d'œuvre étrangère, les travailleurs et leurs familles ne sont pas retournés dans leur pays d'origine. Au contraire, ils se sont installés d'une façon permanente et ont amené d'autres dépendants. Or, le message de l'époque, définissant la politique publique en matière d'éducation était que « la République Fédérale d'Allemagne n'est pas un pays d'immigration ».¹⁸⁵

Ainsi, le système scolaire allemand, inadapté à l'éducation des enfants immigrés et issus de l'immigration a été bousculé. En conséquence, le taux de scolarisation de ces enfants est très bas et une grande partie partent sans diplôme, se retrouvant dans le même type de travail non-qualifié ou peu qualifié que leurs parents. Même si la France n'adopte pas la politique de l'exclusion différentielle, on illustre l'exemple de l'Allemagne pour examiner ce phénomène qui peut se développer de façon spontanée, et, par la suite, affecter l'intégration des enfants.

¹⁸⁵ CASTLES Stephen, Diversity and Citizenship Education. *Diversity & Citizenship Education : Global Perspectives*/ ed. par BANKS James, San Francisco, Jossey-Bass, 2004.

Quelle est donc le taux de scolarisation des enfants immigrés en France ?

Il atteint le point le plus élevé pour la tranche d'âge entre 10 à 14 ans, où 97% des enfants immigrés sont scolarisés en Ile-de-France (Tableau 1.2.0). On apprend qu'en 1999, en Ile-de-France, les enfants d'immigrés inscrits dans un établissement d'enseignement représentent seulement 7 % des effectifs scolarisés, vu que la plupart des immigrés arrivent en France à l'âge adulte.

Tableau 1.2.0

Taux de scolarisation des minorités (enfants immigrés) par tranche d'âge, en 2004-2005

Tranche d'âge	Taux de scolarisation à Paris	Taux de scolarisation en Ile-de-France
0 - 4 ans	33,2 %	36,5%
5 - 9 ans	92,2 %	92,1%
10 - 14 ans	96,0 %	97,0%
15 - 19 ans	90,5 %	90,6%
20 - 24 ans	63,5 %	49,9%
25 - 29 ans	30,6%	18,2%
30 - 35 ans	13,4%	7,4%

Source : INSEE, 2004-2005

Taux de scolarisation de tous les enfants (nationaux et immigrés) par âge				
	2000-2001	2005-2006	2007-2008	2008-2009
2 ans	34,6	24,5	20,9	18,1
3 à 12 ans	100,0	100,0	100,0	100,0
13 ans	100,0	100,0	100,0	98,6
14 ans	99,3	99,6	100,0	98,3
15 ans	98,4	97,5	99,2	97,9
16 ans	96,5	96,6	95,8	94,2
17 ans	91,6	92,0	91,3	90,4
18 ans	79,6	78,8	78,0	76,5
19 ans	65,7	65,0	64,7	62,6
20 ans	51,4	51,9	51,0	49,9
21 ans	40,5	40,6	39,5	39,1
22 ans	33,3	32,8	31,4	30,6
23 ans	24,7	23,5	22,6	22,4
24 ans	17,2	15,8	15,7	15,6
25 ans	11,4	11,1	9,9	10,1

Champ : France, public + privé. Source : Depp.

En 2004-2005, à l'âge de 2 ans, 36,5% des enfants immigrés sont inscrits dans un établissement d'enseignement contre seulement 24 % des enfants (nationaux et minorités) en 2005-2006. Cet écart tient, en partie, à la localisation géographique des enfants immigrés en ZEP (Zones d'Education Prioritaire), où la scolarisation précoce est davantage encouragée.

On peut conclure que les enfants entre 5 et 19 ans (l'âge à laquelle l'éducation à la citoyenneté est dispensée sous ses différentes formes), ont un taux de scolarisation entre 90,5% et 96,0%. Il y a environ 10% de la population étudiante qui ne reçoit plus de formation à la citoyenneté à partir de 15 ans. Or, à cet âge, on apprend qu'à travers les manuels d'éducation civique, l'École française tente de solidifier et renforcer des concepts démocratiques. Sont débattus des sujets tels que 'De la violence urbaine aux cités en marge', 'Du sentiment d'insécurité au risque sécuritaire' et 'Des lois, pour quoi faire ?'.¹⁸⁶ Davantage encore, en classe de seconde les élèves découvrent, à travers le débat préparé et argumenté, des thèmes tenant à l'intégration et à l'exclusion. Paradoxalement, on s'interroge comment l'École pourrait enseigner l'exclusion aux enfants qui sont exclus (ou qui se sont exclus) de l'établissement scolaire, sachant qu'ils composent une grande partie (10%) de la population étudiante.

Elle pourrait aborder ces thèmes avant l'âge de 15 ans, d'une manière plus simple, couplé avec l'éducation interculturelle. Une autre question à étudier serait à savoir pourquoi ces enfants abandonnent l'école, et que font-ils après l'avoir abandonné. Ce n'est pas l'objectif de cette étude de poursuivre ces interrogations, cependant, les résultats pourront s'avérer utiles pour déterminer le niveau d'intégration du futur citoyen, ainsi que

¹⁸⁶ CHAGNOLLAUD D. et COSTA-LASCOUX Jacqueline, *Education civique, juridique et sociale : la citoyenneté en actes* Classe de Seconde, Rosny, Bréal, 2000.

les causes de l'exclusion. Ensuite, on pourrait proposer des projets pour réintégrer les enfants dans le système scolaire ou dans le monde du travail. Lorsque la famille échoue à élever un bon enfant et l'École échoue à former un bon citoyen, les conséquences se font sentir dans l'ensemble de la société. On ne peut pas ignorer les exclus : ces citoyens deviennent un poids social et économique pour l'État. Ils ont besoin d'appartenir et par conséquent, ils créent des communautés à part, alimentant le communautarisme et déchirant la cohésion sociale.

Que font donc les jeunes adultes après l'âge de 19 ans ? Entre l'âge de 20 et 24 ans, seulement 49,9% des jeunes adultes immigrés continuent leurs études. En fait, en 1999,¹⁸⁷ le taux de scolarisation baisse de 54,4% à 17% pour tous les enfants entre 20 ans et 24 ans, immigrés et non-immigrés confondus. En 2004-2005, il y a encore moins de jeunes adultes, immigrés et non-immigrés confondus, qui poursuivent des études, soit 52,9 % à 20 ans et seulement 16,3 % à 24 ans.¹⁸⁸

À partir de 25 ans, la proportion d'immigrés suivant des études, en formation initiale ou continue, est plus élevée que parmi les non-immigrés en Ile-de-France. Près de 18 % des immigrés âgés de 25 à 29 ans et 7,4 % de ceux âgés de 30 à 34 ans sont inscrits dans un établissement d'enseignement public contre respectivement 13 % et 3,7 % des non-immigrés. À Paris, ces proportions sont encore plus élevées : environ 31 % des immigrés entre 24 et 29 ans et 13 % entre 30 et 34 ans poursuivent des études.¹⁸⁹

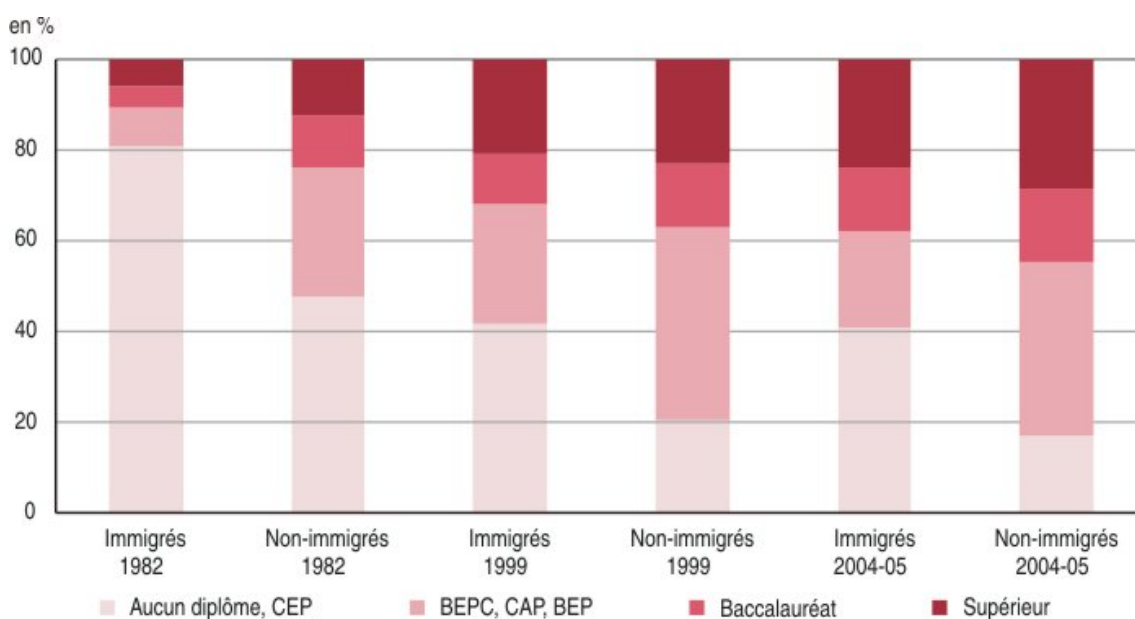
¹⁸⁷ Les dernières données pour les taux de scolarisation des étrangers datent de 1999 dans ce sondage.

¹⁸⁸ Source : direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), 2008, France métropolitaine, public et privé.

¹⁸⁹ Education - Formation, Atlas des populations immigrés en Ile de France, Regards sur l'immigration, INSEE, 1999.

Tableau 1.2.1

France : Évolution de la structure des diplômes des immigrés et des non-immigrés



Source : INSEE, 2004-2005

Même si à Paris les immigrées ont un taux d'éducation plus élevé que les nationaux, les données INSEE démontrent que dans toute la France, globalement, les nationaux détiennent plus de diplômes d'études supérieures que d'autres types de diplômes en 2004-2005. A l'inverse, une grande partie des immigrés (plus de 40 %) n'ont aucune diplôme ou ils ont un CEP et l'autre partie a des diplômes du type CAP et BEP (voir tableau 1.2.1). Généralement, le niveau d'éducation des immigrés est inférieur à celui des nationaux.

Egalement, certains immigrés sont souvent présents en France uniquement pour poursuivre leurs études, ensuite ils rentrent dans leur pays d'origine ou un autre pays.

Néanmoins, il est utile de regarder certains facteurs, notamment l'âge de l'arrivée en France¹⁹⁰, le taux d'alphabétisation du pays de naissance et la culture de l'immigré.

En Roumanie, le taux de scolarisation pour les études secondaires a chuté de 90.7% en 1990 à 67.8% en 1998.¹⁹¹ Ces chiffres pourraient s'expliquer par le changement de régime qui a entraîné une dévalorisation ponctuelle de l'éducation. Les familles manquaient de ressources financières pour scolariser leurs enfants et le marché du travail n'était pas assez stable pour que les jeunes travaillent pour se financer eux-mêmes. À cela, on rajoute un manque de subventions de la part de l'État et un taux d'intérêt supérieur à 30% ce qui décourageait l'emprunt.

Une forme de résistance à l'assimilation : le conflit interculturel

Dans plusieurs pays, les relations inter-culturelles, inter-ethniques et inter-raciales se détériorent à un degré alarmant tandis que les tensions s'externalisent souvent par la violence. Très récemment, en Angleterre, un sondage intitulé « Les Britanniques craignent la violence inter-raciale »¹⁹² démontre que trois sur quatre personnes pensent qu'il existe beaucoup ou suffisamment de tensions entre les ethnies et les nationalités pour créer un climat favorable à la violence. La majorité des personnes interrogées, soit 59% pensent qu'il y a trop d'immigrants en Angleterre ; six sur dix personnes pensent que l'immigration a transformé certaines parties d'Angleterre en pays étranger. Presque la

¹⁹⁰ Certains immigrants s'insèrent directement dans le monde du travail.

¹⁹¹ United Nations Development Program, *Country Report*, Human Development Reports, Romania, 2007-2008.

¹⁹² Ipsos MORI, BBC News, *Britons fear race violence – poll*, Great Britain, 17 April 2008.

moitié (49%) pensent que le gouvernement devrait encourager les immigrants à quitter le pays tandis que 43% sont défavorables à cette suggestion.¹⁹³

L'identité peut être responsable du refus de s'intégrer, dans le cas de *identity politics*. Ce concept a son origine dans « l'expérience des personnes qui sont vues comme inférieures car elles appartiennent à un certain groupe ». Pour dépasser ce sentiment d'infériorité les minorités réévaluent leur identité collective ; ainsi ils transforment la honte en confiance et fierté par des slogans comme 'Black is Beautiful'. Il peut se produire une guerre des identités qui se traduit par un refus de s'intégrer pour ne pas abandonner sa propre identité et capituler à l'opposant.

Identity politics est un danger pour la société qui peut s'accroître lorsque l'équilibre entre la diversité ethnoculturelle et le projet commun n'est pas bien géré. C'est pour cela que l'éducation doit expliquer l'existence des identités multiples. Ainsi, pour l'étranger, adopter la culture française ne serait pas un abandon de ses origines et de son identité. L'école doit promouvoir un modèle flexible de compréhension interculturelle qui « accepte la préservation ainsi que le changement de l'identité »¹⁹⁴ des citoyens. À leur tour, les minorités doivent aussi permettre aux membres de leur groupe ethnique d'appartenir à d'autres cultures et d'avoir d'autres affiliations socioculturelles sachant que les murs qui autrefois gardaient un groupe minoritaire à l'écart, maintenant le garde à l'intérieur de ce groupe.¹⁹⁵

¹⁹³ Idem, Ibidem.

¹⁹⁴ BREDELLA Lothar, *For a Flexible Model of Intercultural Understanding*, chapitre 3/ ed. par ALRED Geof et al., *Multilingual Matters*, 2003, p. 31.

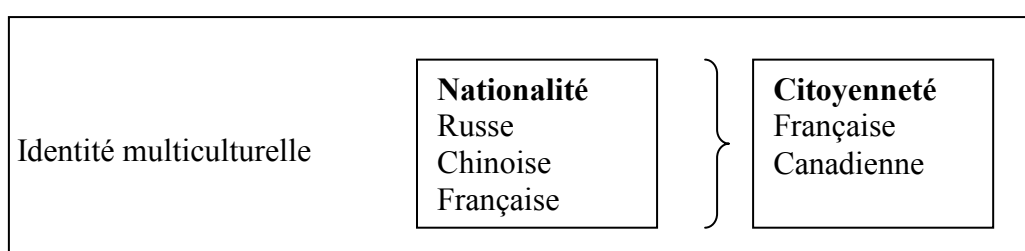
¹⁹⁵ LIU cité dans BREDELLA Lothar, *For a Flexible Model of Intercultural Understanding*, chapitre 3/ ed. par ALRED Geof et al., *Multilingual Matters*, Glevedon, 2003.

L'autonomie individuelle est liée à l'identité culturelle ce qui affecte l'intégration. L'acquisition de cette autonomie passe par une connaissance de soi, ce qui devrait se faire à travers l'éducation publique.

En fait, Will Kymlika¹⁹⁶ pense que les personnes qui accordent de l'importance à leur propre autonomie accordent également de l'importance à leur propre culture. C'est la culture qui fournit le contexte principal dans lequel les citoyens développent et exercent leur autonomie selon lui.

On comprend alors l'importance de l'éducation interculturelle pour l'éducation des citoyens autonomes. Lorsque la culture principale d'un enfant n'est pas française, il existe le risque qu'en ne s'identifiant pas à la culture majoritaire, l'enfant ne pense pas avoir plein droit à la nationalité française. En conséquence, il peut s'exclure de la société.

Le lien nationalité-citoyenneté se brise plus facilement sans l'éducation interculturelle qui encourage le développement des identités multiculturelles tel que le démontre le schéma ci-dessous.



Lorsque ce lien se brise, la nationalité et les valeurs ethnoculturelles prennent plus d'importance que la citoyenneté et le projet commun. La citoyenneté d'un pays démocratique comme la France libère les minorités des traditions imposées par leurs

¹⁹⁶ KYMLIKA Will et NORMAN Wayne, *Citizenship in Diverse societies*, Oxford, Oxford University Press, 2000.

cultures, pourtant, plusieurs minorités préfèrent rester dans ces rôles, même si parfois, ceux-ci leur font préjudice et leur offrent moins de droits et de libertés.

L'École française n'ignore pas délibérément les cultures des minorités au profit de la culture majoritaire ; sa légitimité repose sur l'espoir de créer la solidarité et l'égalité en ayant une culture commune, une identité commune, des objectifs communs, des droits et des devoirs communs. Il reste toujours à « vendre » ce projet aux enfants issus de l'immigration.

Souvent, l'immigrant des deux premières générations ne va pas s'assimiler complètement dans une autre culture car sa première culture lui a donné un sentiment d'appartenance ainsi que des valeurs et des principes qui servent de pilier pour construire sa vie.

Certains, et surtout les générations suivantes peuvent adopter une autre culture, voir d'autres cultures à travers la migration et le mariage. Il y a un phénomène de convergence de cultures, un mélange, des emprunts ou des déversements d'une culture à une autre. Un bon exemple de convergence c'est le Canada. La libéralisation de Québec est accompagnée d'un léger effacement des grandes différences et des valeurs culturelles entre les Canadiens-Français et les Canadiens-Anglais.

Finalement, les barrières à l'intégration des immigrants se brisent en partie lorsque la politique de gestion de la diversité est l'intégration. Sous cette perspective, il est important pour les États démocratiques de promouvoir une citoyenneté qui répond, d'un part, aux attentes légitimes des minorités et d'autre part, définit clairement la citoyenneté démocratique.

Des minorités restent méfiantes quant à la définition de la citoyenneté française par exemple, craignant qu'elle signifie l'abandon de leur propre culture et valeurs, pour s'assimiler au status quo. D'autre part, les défenseurs de l'État-Nation et de la stratégie d'assimilation se méfient des demandes faites par les minorités. Ils les perçoivent comme étant individualistes, cherchant la satisfaction de leurs propres besoins au profit du projet commun de citoyenneté établi par l'État. Ces demandes semblent attaquer le principe de solidarité, de cohésion sociale et de culture commune. Enfin, après tout, ce n'est pas à l'État de s'adapter à l'immigré, mais l'inverse, pensent certains.

À un panel d'élèves de 3^e a été posé la question suivante¹⁹⁷ : « Est-ce que les immigrants en France devraient adopter la culture française ou garder leur propre culture ? » Selon la majorité du panel, les immigrants peuvent garder leur propre culture pourvue qu'ils respectent les autres et ils peuvent aussi adopter la culture française, pour s'intégrer en France. Une petite minorité des répondants pensent qu'il est nécessaire pour les immigrants d'adopter la culture française pour éviter les conflits interculturels et la violence.

La majorité des élèves de ce panel s'expriment favorablement à **l'intégration** ; en voici quelques arguments fournis par les élèves :¹⁹⁸

« Nous sommes dans une démocratie et nous respectons la culture des autres. »

« Les personnes qui arrivent en France doivent s'intégrer, donc elles doivent apprendre la culture française. Cependant, une personne doit rester la même »

¹⁹⁷ Etude effectuée en février 2008, classe de 3^e, ASP, St-Cloud, Atelier d'écriture en Anglais.

¹⁹⁸ Idem, Ibidem.

qu'avant son arrivée en France, donc elle devrait essayer de pratiquer sa propre culture. »

« Je souhaite que l'immigré fasse un mélange entre leur culture et la culture française. Ils ne peuvent pas oublier leur propre culture. »

« Je pense que les personnes qui viennent en France aiment la culture française, donc s'ils l'aiment, ils peuvent l'adopter. Certaines personnes sont fières de leur propre culture et ils ne veulent pas la perdre. Ils font ce qu'ils veulent, mais ils ne doivent pas blesser ou agresser les autres. »

« Je pense que différentes personnes peuvent vivre ensemble et être amis, même s'ils n'ont pas la même culture. On peut avoir un pays avec plusieurs cultures tout comme on a plusieurs pays avec la même culture. »

Les autres élèves du panel préfèrent la stratégie **d'assimilation** :¹⁹⁹

« Ils [les étrangers] peuvent créer des problèmes et s'ils ne sont pas contents, ils peuvent rentrer chez eux. »

« Ils ne peuvent pas garder leur propre culture s'ils veulent s'intégrer. »

« Ils doivent adopter la culture française pour respecter la tradition du pays. Ils doivent parler, penser et faire tout comme le peuple français. »

¹⁹⁹ Idem, Ibidem.

L'assimilation est décrite comme étant une stratégie de gestion de la diversité ethnoculturelle par l'élimination des différences. Il existe d'autres stratégies pour **éliminer** ces différences, dont ceux cités par McGarry et O'Leary²⁰⁰ dans leur étude de l'Irlande du Nord :

- a) génocide
- b) transfert de populations en masse
- c) partition et/ou cession
- d) assimilation**
- e) éducation à la citoyenneté démocratique (ECD)

Ainsi, dans ce modèle, la stratégie d'assimilation est considérée comme un outil pour éliminer la diversité ethnoculturelle mais certains pays la considèrent une méthode de **gestion** des différences.

Piaget pense que le fait de comprendre les choses et leur milieu favorisera une vraie assimilation du citoyen, en lui permettant de rester soi-même.²⁰¹ Il s'inspire de Le Dantec qui pense que l'assimilation et l'imitation entraînent une certaine perte de soi.

Un dictionnaire français définit le mot « assimiler » comme suit:

« rendre semblable (des personnes au reste de la communauté), assimiler des étrangers, devenir semblable aux citoyens d'un pays.[...] »

²⁰⁰ MC GARRY et O'LEARY cités dans KYMLIKA Will et NORMAN Wayne, *Citizenship in Diverse societies*, Oxford University Press, Oxford, 2000. On a omis les termes 'non-territorial autonomy' et 'arbitration' du modèle original pour simplifier le modèle et puisque nous voulons attirer l'attention sur l'intégration et l'assimilation.

²⁰¹ PIAGET Jean, *L'éducation morale à l'École : de l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Paris, Economica, 1997.

A l'inverse, le mot intégrer signifie « faire entrer dans un ensemble un tant que partie intégrante ». ²⁰²

On estime que l'éducation à la citoyenneté démocratique de chaque pays peut être utilisée soit pour assimiler soit pour intégrer, en fonction de la définition de citoyenneté de chaque pays et du programme national d'éducation. En Roumanie, l'École vise à assimiler les différences religieuses et intégrer la diversité ethnoculturelle. En France, il assimile la diversité ethnoculturelle tout en intégrant les différences religieuses. Notons que le mot « culture » dérive de la notion de « culte religieux » selon Andrei,²⁰³ donc la culture et la religion sont toujours inextricablement liés, même dans des pays qui sont devenus séculaires.

Il existe aussi des méthodes pour **gérer** la diversité ethnoculturelle :

- a) le contrôle hégémonique
- b) l'autonomie territoriale (fédéralisation ou cantonisation)
- c) **l'intégration** multiculturelle
- d) l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD)

L'affaire du foulard en France et au Canada pourrait illustrer l'application concrète des deux stratégies de gestion de la diversité.

En 1994, une jeune fille de 13 ans qui porte un foulard islamique (hijab) est expulsée d'une école secondaire de Montréal au Canada. La direction de l'école

²⁰² RAY Alain, *Dictionnaire de la Langue Française* (deuxième édition), Paris, Dictionnaires Le Robert, 1994.

²⁰³ Arhiepiscopul Andrei cité dans NOICA Rafail Ierom., *Cultura duhului*, Alba Iulia, Reintregirea, 2002, p. 3

invoque la raison suivante : « elle contrevient au code vestimentaire de l'École, lequel stipule qu'un élève ne doit rien porter qui puisse le marginaliser ». ²⁰⁴

Suite à cet incident, la Commission des droits de la personne, publie, en 1995, un avis juridique intitulé : « Le pluralisme religieux au Québec : un défi d'éthique sociale ». Il spécifie que, « étant donné la liberté de la religion garantie par la Charte, on ne peut interdire le port du voile islamique dans une école publique ». ²⁰⁵

En France, la liberté de religion est interprétée d'une autre manière : les élèves sont libres de pratiquer leur religion dans leur vie privée, mais pas dans les institutions publiques tel l'École. Une journée est allouée aux enfants et à leurs familles [le mercredi] pour ce faire. Le Doyen de l'Inspection générale de l'Education Nationale rappelle la signification de la circulaire d'application de la loi :

« Pratiquer la laïcité ce n'est pas nier les différences entre les élèves, les croyances personnelles, les mémoires blessés, les affirmations identitaires [...] elle donne aux élèves des outils intellectuels et une liberté individuelle [...] elle permet la coexistence des différences. Il s'agit de séparer ce qui tient de la science et de la croyance, pour ne pas se laisser entraîner vers des confrontations qui n'ont pas de sens et protéger les élèves de ceux qui oublient parfois leur devoir de réserve. » ²⁰⁶

On demande au même panel d'élèves si les personnes venant des pays différents peuvent vivre ensemble en harmonie, dans un pays.

²⁰⁴ GAUDET Edith et LAFORTUNE Louise, *Une Pédagogie Interculturelle pour une éducation à la citoyenneté*, St. Laurent, Québec, Renouveau Pédagogique, 2000.

²⁰⁵ Idem, Ibidem.

²⁰⁶ BORNE Dominique, *La Laïcité au cœur des enseignements : valeurs Républicaines et laïcité*, Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, Ministère de l'Education Nationale, 12 janvier 2006.

« Non, ils ne peuvent pas vivre ensemble car ils n'ont pas la même culture et la même éducation, mais si chacun met ses préjugés de côté, on peut vivre ensemble. »

« Oui, car nous sommes tous des êtres humains et pas différents. »

« Oui, mais il y a souvent des problèmes comme l'immigration, [...] l'intégration. »

« Oui, mais ils doivent choisir entre deux cultures car ils ne peuvent pas vivre avec des règles différentes. »

« Oui, mais [...] l'intégration est nécessaire. »

« Oui, mais ils ont besoin de se respecter et ils doivent choisir de vivre ensemble. »

« Oui, je pense qu'ils peuvent et je ne sais pas pourquoi ils ne peuvent pas. »

« Oui, s'ils se respectent eux-mêmes et s'ils respectent les autres cultures. »²⁰⁷

Enfin, l'effort de l'intégration est bilatéral ; les nationaux aussi, font partie de la politique d'intégration des immigrants car c'est eux aussi qui se retrouvent confrontés aux nouvelles cultures. Par cela on entend, la boulangère qui ne comprend pas pourquoi la cliente d'origine étrangère ne dit pas « bonjour » et « au revoir ». Ou encore, c'est un

²⁰⁷ Etude qualitative de février 2008, classe de 3^e, American School, Atelier d'écriture en Anglais.

patron français dans l'industrie du bâtiment qui tente de gérer une équipe multiculturelle mais la barrière linguistique et culturelle lui font perdre du temps sur le chantier. Enfin, le fonctionnaire au guichet de la poste tente de garder son calme pendant qu'il explique pour ce qui semble être la dixième fois à une étudiante étrangère la procédure pour envoyer un colis à l'étranger. Un jour, un chauffeur de bus est apostrophé par un passager pour être arrivé quelques minutes en retard à l'arrêt. Il répond qu'en Afrique les gens attendent une journée entière pour le bus et il peut ne pas arriver alors ils ne devraient pas se plaindre.

Un élève du panel résume le défi de la gestion de la diversité ainsi :

« Il est possible pour les personnes de cultures différentes de vivre ensemble mais cela demande de la compréhension de la part des immigrés et des nationaux. Les deux doivent faire des efforts pour s'intégrer et s'accepter. »²⁰⁸

La culture fait partie de l'identité. Accepter sa propre culture signifie le respect de soi selon Moodley.²⁰⁹ Il soutient que ceux qui sont le mieux intégrés sont ceux qui gardent leur propre culture et qui adoptent une deuxième ou une troisième culture superficiellement. Dans un panel d'élèves de 4^e/3^e chacun devait s'introduire aux autres en anglais (spécifiant leur nom et leurs activités préférés par exemple). Une fille dit uniquement, « moi, je suis chinoise, et mes parents sont chinois ». Elle n'a pas donné son nom, son âge, ni ses hobbies.

²⁰⁸ Etude de février 2008, classe de 3^e, ASP, Atelier d'écriture en Anglais.

²⁰⁹ MOODLEY Kogila, *Race Relations and Multicultural Education*, Centre for Study of Curriculum and Instruction, British Columbia, The University of British Columbia, 1985.

Sa réponse révèle qu'elle s'identifie automatiquement à sa culture avant de s'identifier à sa propre personne, rappelant la théorie du faible individualisme de la culture chinoise. Même si ces cas ne prétendent pas être suffisants pour confirmer une théorie culturelle en particulier, ils illustrent néanmoins l'importance incontournable de la culture pour l'identité de la personne.

La gestion de la diversité commence à l'École : la construction de l'identité multiculturelle chez l'enfant

Le concept d'identité culturelle ressort dans le modèle de citoyenneté de Kiwan²¹⁰ qui étudie les implications de la diversité ethnique et religieuse sur le modèle de l'éducation à la citoyenneté démocratique et propose de focaliser l'attention sur le processus de partage des valeurs et sur l'identité. Selon Kiwan, lorsqu'un immigrant dénonce son héritage culturel, il/elle ignore une source importante d'identité personnelle et de respect envers soi.²¹¹

En France, certains immigrants refusent de s'identifier avec fierté à l'identité française probablement parce que l'État ne reconnaît pas publiquement leurs autres identités ethnoculturelles. Ainsi, ils affirment cette identité d'une manière agressive.

²¹⁰ KIWAN Dina, *Citizenship Education in England at the crossroads ? Four models of Citizenship in England at the crossroads ? Four Models of Citizenship and their Implications for Ethnic and Religious diversity*, Oxford Review of Education, V.34, n1, Feb.2008, p. 39-58. Les quatre modèles étudiés sont : Moral Values, Legal, Participatory et Identity based.

²¹¹ MOODLEY Kogila, *Race Relations and Multicultural Education*, Centre for Study of Curriculum and Instruction, British Columbia, The University of British Columbia, 1985 (texte original : "undermines a crucial source of self-identity and self respect").

«Comment l'École peut-elle contribuer à la construction de l'identité individuelle ? »²¹² Il s'agit d'apprendre à la fois à vivre ensemble et l'autonomie par la construction de son identité.

Selon Audigier, des professeurs français décrivent cette identité comme une revendication d'exister et d'être reconnu et accepté ; elle entraîne surtout le besoin de s'affirmer en manifestant ses opinions et, on rajoute ses goûts. Mais le projet d'éducation à l'autonomie individuelle ne met pas en priorité la diversité ethnoculturelle. Il se focalise plutôt sur la construction de l'identité civique et non pas culturelle. Or, les deux sont importantes puisque les minorités n'oublient pas leur propre héritage culturel. Les professeurs demandent si on peut enseigner la citoyenneté comme on enseigne l'orthographe ou un théorème en mathématiques. Ils proposent ensuite le suivant : « un professeur qui se contenterait d'expliquer ce qu'est la démocratie [...] n'est pas assuré de faire de ses élèves de futures démocrates. »²¹³

Selon eux, l'enseignement de la citoyenneté s'effectue à travers l'image que reflète l'enseignant, la méthode pédagogique et la gestion du matériel (l'agencement des tables, la coopérative de classe, système d'aide entre les élèves). Freinet²¹⁴ offre un bon exemple : pour enseigner une citoyenneté interculturelle qui développe une identité civique et culturelle il faudra aller au-delà des méthodes traditionnelles. Mais souvent, l'École, par obligation et par tradition se concentre tellement sur la transmission des savoirs (maths, langues, histoire, etc.) qu'il reste peu de place et d'attention accordée aux valeurs interculturelles. Il reste au pédagogue de décider comment marier les deux : savoir et

²¹² AUDIGIER Francois, *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, INRP, 1999, p. 109

²¹³ Idem, *Ibidem*.

²¹⁴ FREINET Céléstin, *Les Techniques Freinet de l'École Moderne*, Collection Bourrelier, Paris, Librairie Armand Colin, 1970, p. 44

valeurs. Enfin, il est aussi important de connaître les maths que de savoir respecter la culture de l'autre et se respecter soi-même.

Freinet²¹⁵ pense qu'il ne faut pas couper l'École de la vie. Dans ce sens, si on veut avoir un citoyen actif, il faudrait enseigner par des méthodes actives comme les exposés, la correspondance interscolaire, le travail de groupe, les visites guidées et les responsabilités partagées par exemple. La méthode passive de mémorisation du matériel laisse peu de place à la créativité et l'inévitable ennui donne lieu à des scénarios comme le suivant, où le maître utilise encore la méthode traditionnelle pour captiver l'attention de son interlocuteur :

- « - Veux-tu écouter !
- N'as-tu pas fini de claquer tes pieds contre les traverses du banc ?
- Répète ce que j'ai dit [...] »²¹⁶

Le même scénario se reproduit lorsque l'enseignant tente d'imposer une culture à l'enfant, sans reconnaître la réalité de la société multiculturelle et la présenter d'une manière positive, comme un enrichissement par exemple.

Pour motiver les groupes marginalisés, Banks propose de créer un climat d'apprentissage qui respecte et reflète les cultures, les langues les ambitions et les rêves des enfants.²¹⁷ Il pense que l'École doit aider les futurs citoyens à développer des liens culturels, nationaux et globaux, à travers les programmes d'éducation à la citoyenneté démocratique. Dans plusieurs cas, le nationalisme et la globalisation sont des concepts contradictoires. Les leçons d'éducation à la citoyenneté démocratique sur la tolérance et

²¹⁵ Idem, Ibidem, p. 15

²¹⁶ Idem, Ibidem, p. 15

²¹⁷ BANKS James, *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*, San Francisco, Jossey-Bass, 2004.

les droits de l'homme s'affrontent parfois aux principes avancés par l'éducation religieuse. L'exemple de Dan Puric sur l'identité de la nation roumaine reflète ce type d'affrontement:

« Qui sommes-nous ? Un troupeau qui court vers l'Union européenne ? Une minorité chrétienne dans un monde sécularisé ? [...] N'entres pas dans mon cercle intime, respecte-moi pour qui je suis et n'essaye pas de me changer.

*L'homme entouré de l'amour de Christ a été échangé avec l'homme momifié de droits. [...] L'identité de la France est révolutionnaire, celle de la Roumanie est traditionnelle. Le Roumain a un chemin, un destin, ce n'est pas une chose législative. »*²¹⁸

Castles²¹⁹ pense que la globalisation et la migration internationale apportent des nouveaux défis à l'École et à l'État-Nation. Les citoyens ont plusieurs identités et appartiennent aux multiples cultures à cause de ces transformations. Il y avait approximativement 190 États-nations dans le monde en 2000 contre seulement 42 en 1900.²²⁰

Par conséquent, l'éducation à la citoyenneté démocratique nécessite des changements qui répondront aux besoins du nouveau citoyen multiethnique et multiculturel. D'après Castles il n'est pas suffisant d'éduquer les enfants pour être citoyens d'un seul État-nation, l'éducation doit s'assurer que les futurs citoyens pourront

²¹⁸ PURIC Dan, *Identitatea Poporului Roman : Cine suntem?*, Conferinta tinuta la facultatea de litere, Universitatea Bucuresti, 9 Februarie 2008. Texte originel : « Cine suntem ? O turma care alearga spre UE ? O minoritate crestina intr-o lume secularizata? [...] Nu intra in cercul meu intim, respecta-ma pentru cine sunt si nu incerca sa ma schimbi. » « Omul invaluit in dragostea lui Hristos a fost schimbat cu omul mumificat de drepturi. [...] Identitatea Frantei este revolutionara, a Romaniei este traditionala. Romanul are rost, rinduiala, nu este o chestie legislativa. »

²¹⁹ CASTLES Stephen, *Migration, Citizenship and Education . Diversity & Citizenship Education : Global Perspectives/* ed. par BANKS James, San Francisco, Jossey-Bass, 2004.

²²⁰ MARTIN & WIDREN cité dans BANKS James, *Diversity & Citizenship Education : Global Perspectives*, San Francisco, Jossey-Bass, 2004.

fonctionner d'une manière efficace dans des communautés multiples. Ici l'accent doit être mis sur la diversité culturelle et l'égalité civique et sociale.

Cependant, Gutmann ²²¹ pense que l'égalité civique dans des démocraties multiculturelles n'est jamais complètement achevée. Néanmoins, le degré l'égalité civique, basé sur la tolérance et la reconnaissance des minorités ethnoculturelles contribue à distinguer les pays plus démocratiques des pays moins démocratiques.

Avoir la citoyenneté et la nationalité d'un pays ne signifie pas nécessairement que le citoyen soit accepté par les autres, surtout par la majorité. Souvent, les caractéristiques liées à la race, à la culture, à la langue et à la religion influencent significativement l'image que les autres se font des minorités. Par exemple, aux États-Unis il est arrivé que des citoyens américains demandent à leurs compatriotes asiatiques, nés aux États-Unis 'De quel pays vous venez ?'. Ou encore, dans une école américaine en France, des parents se sont plaint au directeur que le professeur d'anglais de leurs enfants avait un nom asiatique et les traits physiques d'une personne d'ethnie asiatique. Le directeur leur avait rappelé que le professeur d'anglais précédent, était arabe et portait un nom arabe et ils ne s'étaient pas plaint.²²²

Instinctivement, les enfants ont tendance à s'identifier d'abord à leur première ethnie et à leur première culture pour construire leur identité personnelle. L'assimilation court le risque d'éloigner l'enfant de sa culture maternelle ainsi que de la culture majoritaire. Ainsi, il ne se trouve nulle part, perdu, sans sentiment d'appartenance. C'était

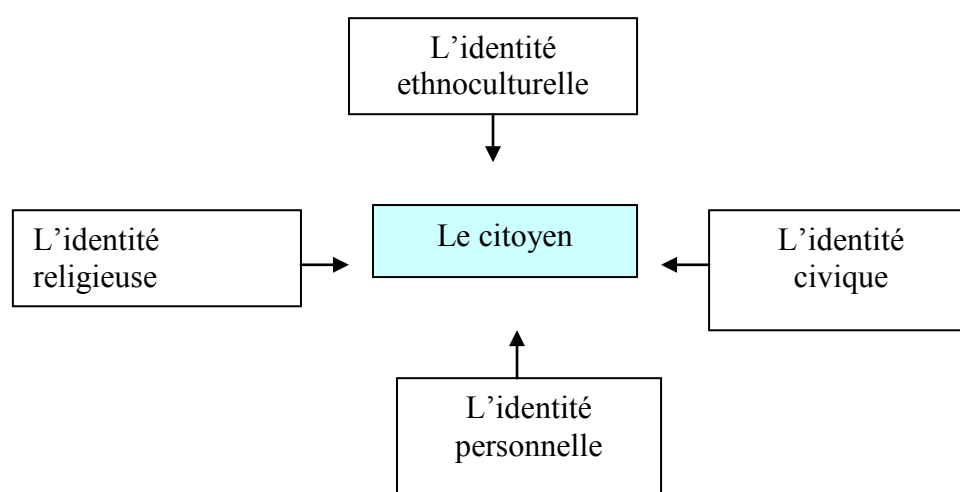
²²¹ GUTMANN Amy, *Democratic Education*, Princeton, Princeton University Press, 1999.

²²² Entretien effectué en 2008.

le cas aux États-Unis selon une étude américaine dirigée par Ladson-Billings²²³ : les enfants de couleur ne se sentaient plus intégrés dans leur communauté noire et ils ne réussissaient pas à s'intégrer dans la société à cause du racisme institutionnalisé.

Donc, la stratégie de gestion de la diversité devrait aider les enfants des minorités à comprendre et à préserver leurs identités culturelles, ethniques, linguistiques et religieuses, sans pour autant négliger l'identité civique commune du pays adoptif (voir schéma ci-après).

Les multiples identités du citoyen²²⁴



Un enfant né en Roumanie, vivant entre la France et le Canada, dont la mère est Russe et Orthodoxe, le père est Américain et Catholique, et les grands-parents sont Grecs et Ukrainiens va grandir entouré de multiples identités.

Lors des cours d'anglais, en observant le comportement des enfants âgés de 4 à 13 ans et issus des familles multiculturelles, on constate qu'il y a une forte tendance à parler la langue nationale (français dans ce cas) mais l'identité qui ressort en premier n'est pas

²²³ LADSON-BILLINGS cité dans BANKS James, *Diversity & Citizenship Education : Global Perspectives*, San Francisco, Jossey-Bass, 2004.

²²⁴ Ce schéma est inspirée des travaux de James Banks. Dans son modèle, Banks a omis la dimension morale/religieuse, bien qu'il développe des arguments sur l'importance de la morale pour le citoyen.

française. Même pour les enfants nés en France, c'est l'identité culturelle des leurs parents étrangers qu'ils tentent d'exprimer.

Les enfants entre 4 et 8 ans expriment leur identité culturelle plus spontanément ; par exemple « moi, je parle espagnol » ou « tu sais comment on dit x en arabe ? ». Un jour, le parent est venu chercher son enfant de 5 ans aux cours d'anglais que je dispensais dans une école publique dans le 17^e arrondissement à Paris. L'enfant, enthousiasmé, a commencé à parler à sa mère en turque. Celle-ci a gentiment expliqué à l'enfant qu'il doit parler turque uniquement à la maison. L'enfant a baissé la tête, ensuite il a repris son explication en français. L'enfant démontre que l'identité multiculturelle ne peut être compartimentée, elle est par nature spontanée. Plus loin, dans le chapitre contenant les théories pédagogiques on tente d'expliquer cette relation plus profondément pour mieux comprendre les effets de l'assimilation et de l'intégration.

Lors d'un débat sur le port du voile à l'école, dans un panel d'élèves de 5^e et 4^e un garçon catholique et une fille musulmane s'affrontent ainsi:

Garçon : « la France est un pays catholique, et moi je suis catholique »

Fille: « Ce n'est pas parce que tu es catholique que tout le monde doit l'être.

Au début du débat les enfants étaient agressifs les uns envers les autres, mais après avoir communiqué, ils sont devenus plus participatifs ; les deux enfants qui se sont affrontés se sont serrés la main, ils ont même échangé leur numéro de téléphone. Ce cas ne représente qu'un petit exemple de l'intolérance transformé en amitié par l'apprentissage coopératif, qui tente d'enseigner le respect des différences.

Parfois, certaines stratégies de gestion de la diversité tentent de développer chez les futurs citoyens des liens et une identité nationale singulière en atrophiant leurs autres cultures et en favorisant un sentiment de honte envers leurs autres liens culturels tel la langue, la famille, les pratiques, les comportements ou la religion. C'est une forme agressive d'assimilation qui ne peut aboutir qu'à la violence et à l'échec au long terme. Les étrangers peuvent s'attacher à leur pays d'accueil et développer une identité nationale si, en échange, l'État « reconnaît, reflète et valorise »²²⁵ leur groupe culturel et chacun en tant que personne individuelle.

Souvent, l'École de l'assimilation n'est pas en mesure d'enseigner les cultures, car elle est contrainte par un projet politique nationaliste. Alors, les enfants ne s'identifiant pas avec la définition nationale du citoyen, construisent leur propre identité. Pour beaucoup de jeunes français issus de l'immigration, « cette identité culturelle prend bien souvent la forme d'un système de fantasmes fort éloigné des racines réelles de leurs parents »²²⁶. Certains professeurs estiment qu'elle est une « source d'incivilités et de comportements déviants »²²⁷. Il semble que ces jeunes sont tout naturellement à la recherche d'une identité perdue, de leurs racines ethnoculturelles que leurs parents n'ont pas su transmettre. L'École pourrait enseigner leur culture mais il serait difficile d'inclure toutes les cultures des minorités alors comment choisir ?

D'abord, les groupes minoritaires les plus nombreuses en membres pourront faire partie du curriculum, par exemple, les Marocains et les Algériens.

²²⁵ BANKS James, *Diversity & Citizenship Education : Global Perspectives*, San Francisco, Jossey-Bass, 2004. Après le débat, l'élève « B » a dit "merci".

²²⁶ AUDIGIER Francois, *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, INRP, 1999.

²²⁷ Idem, *Ibidem*.

Un panel d'élèves de la classe de cinquième et un panel de la classe de deuxième associent le mot « culture » avec la définition de « culture générale », ou la culture des années 50, 60 et 70. Donc, ensemble on a défini le mot « culture » à travers des questions et des réponses, voulant aider les élèves à interpréter et visualiser le concept comme paradigme de traditions, coutumes, valeurs et habitudes d'un certain peuple.

On demande au panel:

“Aimeriez vous apprendre d'autres cultures ? Lesquelles? Qu'est ce que vous aimeriez apprendre?”

La majorité expriment un désir de connaître les cultures d'Asie, certains confondent culture et religion (dans le cas des musulmans et des égyptiens). Voici les réponses individuelles :

1. *Les cultures d'Asie*
2. *La culture chinoise et japonaise*
3. *La culture chinoise : j'aimerais savoir s'ils ont l'esprit de famille, s'ils peuvent sortir, est-ce qu'ils aiment leur système d'éducation ?*
4. *La culture chinoise et australienne: leur cuisine et leur style de vie*
5. *Les cultures de l'Europe de Nord, comme la Suède. Québec aussi car c'est le seul peuple qui parle français dans un continent anglophone.*
6. *La culture musulmane*
7. *La culture des années 50, 60, 70*
8. *La culture américaine et indienne car elles sont différentes mais intéressantes*
9. *La culture égyptienne ; j'aimerais savoir pourquoi ils doivent se réveiller plusieurs fois pendant la nuit pour prier.*

Tous les enfants dans ce cas manifestent une soif de connaître d'autres cultures et leurs questions à ce sujet nécessitent des explications pour éviter que la méfiance et les tensions interculturelles s'installent. Lorsque ces types de questions sont adressées par l'éducation à la citoyenneté démocratique, l'École contribuera directement à améliorer les relations humaines en favorisant une meilleure compréhension de l'autre et en effaçant les préjugés.

L'essentiel de l'éducation interculturelle et de l'éducation à la citoyenneté dans un pays multiculturel est de rappeler qu'il existe une grande diversité culturelle dans le pays et que les citoyens peuvent vivre ensemble en adoptant des valeurs communes tout en regardant l'autre comme une richesse culturelle, pas un malfaiteur dont il faut se méfier. Parfois l'assimilation tente de nier l'existence de la diversité culturelle, mais la société témoigne la vérité. On ne peut ignorer l'image d'une rue dans le 20^e arrondissement à Paris : il pleut doucement et une multitude d'hommes sont engouillés en prière sur des sacs en plastique ou sur des cartons. Des radios du quartier diffusent un chant mystérieux en arabe. La France n'est-elle pas séculaire ?

PARTIE I : La gestion de la diversité ethnoculturelle par l'assimilation

Chapitre 3

L'État et les cultures - l'identité roumaine

La religion en tant que phénomène culturel en Roumanie

Au long des siècles, grâce à la religion, la Roumanie a assimilé sur son territoire la plupart de ses minorités. L'État accorde une certaine liberté d'éducation aux minorités religieuses, cependant, l'École affirme son héritage chrétien orthodoxe subtilement, via l'assimilation de la diversité religieuse.

Dans le développement des approches pour promouvoir l'intégration des minorités culturelles, l'accent se met plus sur l'éducation l'interculturelle.²²⁸ Récemment, on constate que la dimension religieuse de l'éducation interculturelle suscite un intérêt croissant à l'international. Lors de sa 21^e session, en 2003, la Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation a adopté une déclaration sur l'éducation interculturelle dans le nouveau contexte européen, faisant une priorité de la promotion du dialogue interculturel. Ce projet commence par une « *analyse de la religion en tant que phénomène*

²²⁸ L'éducation interculturelle recouvre un ensemble de thèmes dont l'inclusion, la participation, le vivre ensemble et la diversité religieuse.

culturel » et vise à guider décideurs et praticiens « dans leur traitement de la problématique de la dimension religieuse de l'éducation interculturelle ». ²²⁹

L'organisation met l'accent sur la participation de chaque européen au dialogue interculturel²³⁰ afin de renforcer la démocratie et réduire l'impact des différences entre les religions pratiquées en Europe. La diversité culturelle s'exprime aujourd'hui de façon plus radicale ²³¹ selon Audigier et la réponse éducative à cette réalité est l'éducation interculturelle.

L'éducation interculturelle tente d'incorporer les futurs citoyens à la société pluraliste en leur donnant une idée nouvelle des sujets habituels : l'histoire, la géographie, la langue, la culture, la philosophie et l'éthique entre autres. Pour sensibiliser les citoyens aux différentes croyances et à la pluralité des religions, l'éducation interculturelle intègre une éducation au fait religieux en France²³² tandis que l'École en Roumanie tente d'assimiler la nouvelle diversité religieuse par la transmission de l'héritage orthodoxe.

²²⁹ Conseil de l'Europe : www.coe.int, Conférence permanente des ministres européens de l'Education, « *Education interculturelle : gestion de la diversité, renforcement de la démocratie* », Athènes, Grèce, 21^e session, 10-12 novembre 2003.

²³⁰ Idem, Ibidem.

²³¹ AUDIGIER François, *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Université de Genève, Conseil de l'Europe DGIV/EDU/CIT (2000) 23.

²³² NOUAILHAT René, *Enseigner le fait religieux un défi pour la laïcité*, Paris, Nathan 2004.

L'éducation religieuse en Roumanie

Les pédagogues et les théoriciens parlent d'éducation religieuse et de '*religious education*' mais le terme reste un paradigme. Par exemple, Georges N. Nahas²³³ explique que l'essentiel dans une religion est la foi, qui ne tombe jamais sous l'étiquette de l'acquisition du 'savoir' car la foi ne s'apprend pas. Alors il n'y a pas 'd'éducation religieuse' dans ce sens.

En Roumanie, l'éducation religieuse a fait partie de l'enseignement public jusqu'en 1948, cependant, le 2 août 1949 le gouvernement communiste l'a enlevé via décret no. 1383. L'éducation religieuse est graduellement réintroduite dans le système éducatif quelques années après la tombée du communisme, afin de répondre à un besoin croissant en vue de définir les valeurs chrétiennes-démocratiques propres à la nation. Malgré le nouveau cadre démocratique de l'« État de droit, démocratique et social » qui valorise « les droits et les libertés des citoyens, le libre développement de la personne humaine... »,²³⁴ les nouveaux partis démocratiques ne semblent plus réussir à réunir les citoyens autour d'un objectif commun, même utopique, comme le communisme l'avait fait autrefois.²³⁵

Même si chaque changement de parti apporte de nouvelles promesses, l'espoir des Roumains s'affaiblit en vue d'une reconstruction socio-économique et politique de leur pays. Même l'acquisition des nouveaux droits rejouissent peu les citoyens face aux

²³³ NAHAS N. Georges, Faculty of Theology, University of Balamand, Lebanon, *Research on Orthodox Religious Education, A Sub-Conference of Holistic Christian Education*, 28 July – 02 August, 2006.

²³⁴ Art. 1, Titre. 1, Partie 1. no. 767 de 31/10/2003, Constitution roumaine, Monitorul Oficial, constitutia.ro

²³⁵ SEVER Avram, *Noul concept asupra Uniunii Europene din perspectiva românească*, București, Editura Polirom, 2002.

difficultés économiques. Dans les régions rurales règne un sentiment d'apathie politique ; les citoyens acceptent avec résignation la corruption dans la sphère politique et économique. Avant l'adhésion de la Roumanie et de la Bulgarie à l'Union européenne, la Commission européenne, dans son rapport de surveillance datant de septembre 2006, précise que la Roumanie doit « continuer de prendre des mesures pour prévenir et combattre la corruption, surtout dans l'administration publique locale ». ²³⁶ Le rapport souligne la nécessité d'une volonté politique pour soutenir les efforts de cette lutte contre la corruption, sachant que, « dans le parlement il y a eu des tentatives pour réduire l'efficacité [de ces efforts] ». ²³⁷

L'introduction de l'éducation religieuse dans les écoles représente un retour aux sources de l'identité roumaine. L'orthodoxie, toujours indivisible de la trame pluriethnique et traditionnelle de la culture roumaine, aspire à entamer une « réparation morale » de la société en réunifiant les citoyens et en encadrant les nouvelles libertés démocratiques par les vertus chrétiennes, tel que le rappellent les manuels de religion de *clasa a-IX-a* (3^{ème}). ²³⁸

Celui qui vit pour Jésus est vu comme étant véritablement libre, se retrouvant au-dessous de tous les malheurs ; « si lui/elle-même ne veut pas se faire du mal, alors un autre ne pourra jamais lui faire cette chose ». ²³⁹

C'est en passant par l'éducation religieuse orthodoxe que le ministère roumain de l'éducation compte atteindre ses citoyens afin de former des personnes à ce caractère "moral-

²³⁶ Comisia Comunitatilor Europeene, *Raport de Monitorizare a stadiului pregatirii Romaniei si Bulgariei pentru statutul de membru UE*, Bruxelles, 2006.

²³⁷ Idem, Ibidem.

²³⁸ OPRIS Dorin et al., *Religie : Cultul Ortodox Manual pentru clasa-a IX a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Romana, Bucuresti, Editura Dacia, 2002. Voir aussi Gal. 5, 13-14

²³⁹ Sf. Ioan Gura de Aur cité dans OPRIS Dorin et al., *Religie : Cultul Ortodox Manual pentru clasa-a IX a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Romana, Bucuresti, Editura Dacia, 2002.

chrétien" qui raviverait par la suite les relations « Dieu-humain et humain-humain ». ²⁴⁰ En outre, l'éducation religieuse aspire à « délivrer la société en favorisant l'amour, l'amitié, la paix, la compréhension et l'entraide ». ²⁴¹ Les pédagogues comme Cucos apportent des arguments qui appuient l'institutionnalisation de l'éducation religieuse. ²⁴²

Une étude récente révèle qu'en Roumanie les bonnes habitudes sont en voie de disparition ; les institutions traditionnelles, comme la famille et l'École ne réussissent plus à transmettre, d'une manière efficace, l'ensemble des valeurs. Presque la moitié des personnes interrogées, soit 49%, considèrent que ceux qui ont une situation matérielle privilégiée y sont parvenus dans l'illégalité ou grâce à des relations avantageuses (18%). Seulement 9% considèrent que les personnes ayant un patrimoine important se sont créés cette situation par le travail et le mérite personnel. ²⁴³

Par contre, l'École continue à occuper une place privilégiée dans l'esprit des citoyens ; ainsi, 73% des personnes interrogées considèrent que l'éducation est importante pour avoir un statut social élevé. D'après l'étude, pour construire le curriculum, on devrait consulter d'abord le ministère de l'éducation (79%), ensuite les professeurs et le cadre didactique (61%), les parents (34%) et l'Église (7%). ²⁴⁴

Le système éducatif est perçu comme efficace par les enseignants interviewés malgré un certain déclin dans la discipline scolaire ²⁴⁵ qui s'est graduellement installée

²⁴⁰ Ministère de l'éducation de la Roumanie, *Le système éducatif roumain : Rapport National*, Bucarest, 2001.

²⁴¹ Idem, Ibidem.

²⁴² CUCOS Constantin, *Educația Religioasă*, București, Polirom, 1999.

²⁴³ Barometrul Politicilor Publice, Agenția Pentru Strategii Guvernamentale TNS-CSOP, București, Iulie 2006.

²⁴⁴ Idem, Ibidem.

²⁴⁵ D'après les enseignants et enseignantes interviewées dans les écoles roumaines, ainsi que les observations faits en assistant aux classes.

après la tombée du communisme. Selon un recensement national (2002), la configuration religieuse en Roumanie est assez diverse, cependant, les groupes dominants sont les orthodoxes (86.7%) et les catholiques (4.7%). Seulement 9271 personnes d'une population totale de 21.698.181 personnes se déclarent athées.²⁴⁶

Depuis 1999, il existait des programmes nationaux d'éducation religieuse pour sept dénominations mais seulement trois (orthodoxe, catholique et judaïque) pouvaient fonder et contrôler leurs propres écoles privées.²⁴⁷ Depuis 2005, en vertu de la loi sur les religions (L394), 18 dénominations religieuses²⁴⁸ reconnus ont le droit de fournir l'éducation religieuse dans des écoles publiques, de fonder leurs propres écoles religieuses, ou de recevoir de l'aide financière de l'État. Ces dénominations peuvent solliciter auprès du ministère de l'éducation des programmes pédagogiques pour l'organisation d'un enseignement théologique répondant à leurs propres objectifs selon Art. 9 (3) du Code de l'Education. La loi L394 remplace la loi sur les religions de 1948, qui était demeurée en vigueur post-1989, mais ne satisfait plus les demandes des groupes minoritaires en matière de liberté religieuse. Ainsi, les parents peuvent désormais "assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants selon leurs propres convictions".²⁴⁹

Des groupes tels les hindou et les bouddhistes qui n'ont pas été officiellement reconnus comme religions par l'État roumain considèrent les critères de sélection discriminatoires, voir sévères. Le paragraphe 3 de cette loi prévoit que pour être reconnue,

²⁴⁶ Disponible sur www.Recensamint.ro, 2004.

²⁴⁷ Ministerul Educatiei și Cercetării, devenu Ministère roumain de l'éducation, de la recherche et de la jeunesse, www.edu.ro et www.gov.ro, 2001.

²⁴⁸ Ces dénominations sont les suivants : orthodoxe, catholique, protestant, réformé, évangéliste, luthérien, presbytérien, unitarien, baptiste, pentecôtiste, adventiste de septième-jour, apostolique, judaïque, témoins de jéhovah et islam.

²⁴⁹ Le Pacte International relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, 1966.

une religion ne doit pas, par son contenu, affecter la sécurité nationale, l'ordre, la santé, la moralité publique ou les droits et les libertés fondamentales.²⁵⁰ Entre autre, l'article 40 exige qu'un groupe religieux ait l'adhésion d'au moins 300 citoyens roumains résidant en Roumanie. Pour les dénominations religieuses, il est important d'être légalement reconnues parce que cela leur permet de se classifier comme 'Église', autrement, la loi les considère des sectes.

En fait, l'Église détient un rôle très important dans la société roumaine, et surtout dans les communautés rurales où le prêtre se voit accorder beaucoup de confiance ; une étude récente²⁵¹ démontre que 79% des personnes interviewées ont beaucoup ou énormément de confiance dans le prêtre. Les prêtres sont considérés moins corrompus que les politiciens, les professeurs et les journalistes. Il n'est pas étonnant alors de constater que 88% des individus sondés affirment que l'Église devrait s'impliquer davantage dans la résolution des problèmes sociaux et 50% pensent que l'Église et les ecclésiastiques remplissent déjà ce rôle.²⁵²

Un modèle religieux d'éducation à la citoyenneté démocratique

L'instruction religieuse fait partie de l'enseignement public dans 140 pays et elle est obligatoire dans 73 des pays étudiés d'après l'UNESCO. La situation varie d'un pays à l'autre, voire, d'une région à une autre au sein d'un même pays. Elle est influencée par la culture ainsi que par l'histoire politique et religieuse de chaque pays : séparation de

²⁵⁰ MALINVERNI Giorgio and VOGEL Hans-Heinrich, Venice Commission, *Opinion on the draft law regarding the religious freedom and the general regime of religions in Romania*, adopted 21-22 October 2005, Venice, CDL-AD(2005)037.

²⁵¹ Barometrul Politicilor Publice, Agenția Pentru Strategii Guvernamentale TNS-CSOP, București, Iulie 2006.

²⁵² Idem, Ibidem.

l'Église et de l'État, statut juridique des églises ou existence d'une religion d'État comme c'est le cas en Grèce par exemple.

Dans plusieurs pays du monde, l'éducation religieuse est le noyau dur de l'éducation à la citoyenneté ; par exemple, les 22 pays membres de la Ligue islamique mondiale disposent d'antennes qui financent « un enseignement coranique traditionnel ».²⁵³ L'école iranienne est sous la tutelle de l'appareil clérical de l'Islam, politiquement et financièrement autonome de l'État.

Une analyse du curriculum national de Pakistan révèle que l'École aspire à préparer chaque citoyen à devenir un islamiste pratiquant et dévoué, soit un '*momin*'. Plus spécifiquement, après avoir étudié le programme d'éducation à la citoyenneté pakistanais, Iftkhar²⁵⁴ suggère que l'École présente l'Islam non seulement comme une religion mais comme une idéologie politique qui soutient des vertus islamiques telles que la piété, l'obéissance et la submissivité, mais reste pauvre dans le vocabulaire démocratique, tel la tolérance. En fait, il argumente que les manuels d'éducation religieuse cherchent à promouvoir une culture d'intolérance religieuse dans le pays et peut contenir du matériel qui pourrait être caractérisé comme « insensible envers les non-musulmans et les femmes ».²⁵⁵

En Roumanie, l'éducation religieuse (le catéchisme) fait partie du curriculum national pendant douze ans tandis que l'éducation civique en fait partie pendant quatre ans. Pourquoi l'apprentissage de la religion est-il privilégié par l'État plutôt que celui de l'éducation civique? S'agit-il d'inculquer une certaine idéologie? Oui, en effet, une idéologie théologique, non pas politique. D'après de nombreuses études que nous

²⁵³ VEUGELERS Wiel et OSER K. Fritz, *Teaching in Moral and Democratic Education*, Bern, European Academic Publishers, 2003.

²⁵⁴ IFKAR Ahmad, Islam, Democracy and Citizenship Education: *An examination of the Social Studies Curriculum in Pakistan*, CICE, Columbia University, Vol. 7, No 1, December 15 2004.

²⁵⁵ Idem, Ibidem.

examinerons plus loin, il semble que les Roumains font généralement plus confiance à l'Église qu'aux autres institutions démocratiques. En effet, pour l'État, l'orthodoxie constitue une voie sûre pour enseigner la morale civique et, les non-orthodoxes sont parfois considérés comme des nouvelles minorités en Roumanie. L'École tente de les assimiler par la conviction de la parole.

D'autres pays orthodoxes comme la Russie et la Grèce suivent une politique d'éducation très similaire, celle qui vise à gérer la diversité religieuse par l'assimilation à l'orthodoxie. L'École en Russie enseigne la spiritualité : pour illustrer ce cas, dans un manuel de sciences sociales, édition Prosvechenye²⁵⁶ de la classe de 10ème (l'équivalent de la classe de deuxième en France) le chapitre trois est consacré à la « vie spirituelle de l'homme » et contient les sections « activité dans la culture spirituelle », « repères morales de l'activité » et « ...conviction et foi ». Le chapitre six du même manuel continue sur le thème « valeurs spirituelles de la société contemporaine » et englobe les sujets « monde spirituel de l'homme », « voie vers la personnalité spirituelle », « culture spirituelle » et « religion dans le monde contemporain ». ²⁵⁷

La Grèce veut développer chez ses citoyens une « morale et une conscience nationale et religieuse ». ²⁵⁸ Plus récemment, le curriculum national d'éducation se concentre sur l'éducation du citoyen et tente de développer chez les enfants certains savoirs dont : accepter les différences, résoudre les conflits sans violence, être responsables, bâtir des relations positives et s'engager dans des actions collectives. Selon l'article 5 de la constitution de 1975/86/01, l'État grec garantit aux citoyens le droit de développer leur personnalité librement et de participer à la vie socioéconomique et

²⁵⁶ Sciences sociales, Partie I, *Manuel pour le 10ème classe des écoles secondaires*, Moscou, Edition Prosvechenye, 2004.

²⁵⁷ Idem, Ibidem.

²⁵⁸ ESTIVALEZES Mireille, BAUBEROT Jean, *Les religions dans l'enseignement laïque*, Puf, Paris, 2007. (Entretien accordé à Théologia).

politique de leur pays, sans discrimination au niveau national, ethnique, linguistique, religieux ou politique. Le premier article de la politique d'éducation déclare que l'éducation primaire et secondaire veut «aider les enfants à devenir des citoyens responsables et démocratiques, ainsi que des citoyens capables de lutter pour l'indépendance nationale et pour la démocratie.»²⁵⁹ D'autres objectifs incluent le développement de la pensée critique et de la coopération.

Même si l'École grecque tente d'adopter des modèles d'éducation qui encouragent la recherche, la coopération et l'action,²⁶⁰ la Commission européenne, dans son rapport sur l'éducation à la citoyenneté en Grèce trouve que le curriculum est trop centralisé et l'existence d'un même manuel scolaire pour tous les élèves n'est pas bénéfique pour la culture des attitudes sociales.²⁶¹ L'État grecque a rendu l'éducation religieuse de culte orthodoxe obligatoire dans les écoles publiques par la première constitution du pays, avec les lois de 1834 et 1836. En fait, l'éducation religieuse orthodoxe commence à partir de la maternelle.²⁶²

On constate aussi dans les écoles d'Irlande une forte influence de l'Église, celle-ci gérant une grande partie de l'enseignement primaire et secondaire. En Belgique, l'École propose plusieurs enseignements religieux, représentant les différentes confessions présentes dans le pays. En général il est possible d'en être dispensé ou alors, de suivre d'autres cours de morale ou d'éthique pour compléter les éléments obligatoires. L'École en Belgique propose aux élèves de choisir entre un enseignement des religions reconnues

²⁵⁹ Constitution grèque cité dans *Research on Orthodox Religious Education*, A Sub-Conference of Holistic Christian Education, 28 July – 02 August, 2006.

²⁶⁰ *Citizenship Education at School in Europe : Greece, National Description 2004-2005*, Eurydice : Directorate General for Education and Culture, European Commission, p. 4

²⁶¹ Idem, Ibidem, p. 9

²⁶² STAVRIANOS Kyriakos, University of Crete, Greece, The religious education at the primary schools in Greece, *Research on Orthodox Religious Education*, A Sub-Conference of Holistic Christian Education, 28 July – 02 August, 2006.

(catholique, protestante, juive, musulmane et orthodoxe) et celui de la morale non confessionnelle laïque.

Au Danemark, on trouve un enseignement culturel sur les religions ; les religions primitives, les religions non chrétiennes, le christianisme ainsi que les conceptions religieuses et non religieuses de la vie.

En Grande-Bretagne, le premier manuel d’instruction civique était la Bible et, aujourd’hui, l’éducation religieuse est toujours le moyen de transmettre certaines valeurs civiques.²⁶³ Les élèves peuvent choisir de suivre une instruction religieuse confessionnelle ou non-confessionnelle. L’École permet l’étude du christianisme, du judaïsme, de l’islam, de l’hindouisme, du bouddhisme et du sikhisme. Elle gère la diversité culturelle et religieuse du pays par l’intégration.

L’éducation religieuse est prioritaire dans autant de pays car elle participe au maintien de la cohésion sociale face à la diversité ethnoculturelle. A l’aide des théories de Cucos,²⁶⁴ différents arguments ont été rassemblés pour tenter de reconstituer les éléments qui auraient pu contribuer à motiver des pays séculaires et démocratiques comme la Roumanie, de choisir la gestion de la diversité ethnoculturelle par l’éducation religieuse.

L’argument culturel

L’éducation religieuse représente une forme de bagage culturel qui doit être compris par les élèves pour qu’ils puissent se familiariser avec les références religieuses non seulement de leur propre culture mais également celles des autres cultures coexistant

²⁶³ BELL H. Gordon, *Educating European Citizens : Citizenship Values and the European Dimension*, London, David Fulton Publishers, 1995.

²⁶⁴ CUCOS Constantin, *Educația Religioasă*, București, Polirom, 1999.

dans la société. Une meilleure connaissance de l'autre peut construire le chemin vers la tolérance. En Roumanie tout comme en France, de nombreuses oeuvres contemporaines puisent leur inspiration dans la Bible ou dans les écritures Saintes ; les comprendre nécessite un certain niveau d'alphabétisation religieuse.

*L'argument psychologique*²⁶⁵

Certains pensent qu'il y a un rapprochement entre la religion et la psychologie, notamment l'influence positive des aspects religieux sur le caractère humain, à travers une identification de soi et une [re]découverte de ses propre valeurs et idéaux. Le recours au religieux peut sauver et guérir autant physiquement que psychologiquement. On constate que les personnes religieuses sont plus équilibrées, plus modérées et affrontent mieux les incertitudes de la vie. Confrontés à des situations difficiles, certains se tournent vers la religion en dernier recours, lorsque tous les autres moyens disponibles [mis en avant par la science, l'homéopathie la technologie, etc.] sont épuisés et s'avèrent inefficaces. Parfois, dans les moments de solitude ou de souffrance, aucune forme sociale ne semble pouvoir réconcilier leurs peurs et leur donner un sentiment de sécurité, d'après Jurca.²⁶⁶

Indirectement, la religion peut offrir une thérapie à l'âme. Néanmoins, plusieurs prêtres préviennent de ne pas la confondre avec un bien de consommation. Durkheim pense que la morale laïque est « appauvrie et décoloré » sans les principes religieux. Pour construire une morale séculaire il suggère de trouver des substituts rationnels aux valeurs religieux qui ont toujours servi de base morale à l'humanité.

²⁶⁵ L'argument fait référence à la psychologie et à ses méthodes psychothérapeutiques, non pas aux cas psychiatriques qui peuvent représenter des maladies plus graves, nécessitant l'intervention et le suivi du médecin.

²⁶⁶ JURCA Eugen, *Experientia duhovniceasca si cultivarea puterilor sufletesti : contributi de metodologie si pedagogie crestina*, Timisoara, Marineasa, 2006.

Maslow a longtemps étudié les personnes qui, d'après des critères prédéfinies, sont en bonne santé psychologique et ont atteint un niveau maximal de *self-actualisation* soit « réalisation personnelle ». ²⁶⁷ Il a trouvé que ces hommes et femmes connaissent et acceptent leurs forces et faiblesses. Etant conscients de leurs propres personnalités, ils sont moins inhibés et ont moins tendance à se conformer aux règles socioculturelles imposées par la société. Avec un esprit vif et la curiosité d'un enfant, ils voient la vie comme une grande aventure. Maslow décrit que ces personnes ont de *peak-experiences*, des instances où ils éprouvent des sentiments puissants d'unité avec l'univers, qui leur transmet des vagues de puissance et d'émerveillement. Comment tester scientifiquement ces personnes ? Ici, la psychologie reconnaît ses limites, expliquant que ces théories humanistes, tout comme les théories psychanalytiques ne sont pas « ouvertes aux testes scientifiques » et il reste difficile de faire de la recherche systématique sur eux. ²⁶⁸

La rencontre de la religion et de la psychologie se fait sur le champ de **la conscience[morale]**. ²⁶⁹ D'après le psychiatre français, Henri Ey, ²⁷⁰ l'homme n'a pas simplement une conscience, mais il est conscient. La morale est un véritable atome psychique indivisible qui détient un rôle clé dans notre équilibre par sa capacité de limiter nos désirs. Le sentiment de l'infini est essentiellement dangereux pour l'homme ; en fait, Durkheim considère que l'énergie humaine est gaspillée lorsque les efforts individuels ne sont pas concentrés sur un domaine ou sur une direction spécifique. Autrement dit, lorsque l'homme veut tout faire, il lui sera plus difficile d'atteindre ses capacités intellectuelles maximales. Bien évidemment, il existe des exceptions, néanmoins, l'éducation religieuse

²⁶⁷ MASLOW Abraham cité dans BARON A. Robert et Al., *Psychology* : Second Canadian Edition, Allyn & Bacon Canada, Scarborough, Prentice-Hall, 1998.

²⁶⁸ BARON A. Robert et Al., *Psychology* : Second Canadian Edition, Allyn & Bacon Canada, Scarborough, Prentice-Hall, 1998.

²⁶⁹ LEMENI Adrian (coord.), *Religie: Cultul Ortodox - Manual pentru clasa-a X- a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Romana, Bucuresti, Editura Corint, 2005, p. 22-23

²⁷⁰ EY Henri cité dans BARON A. Robert et Al., *Psychology* : Second Canadian Edition, Allyn & Bacon Canada, Scarborough, Prentice-Hall, 1998.

enseigne qu'il est bénéfique d'apprendre à contenir ses forces et ses désirs au risque d'en devenir leur esclave.

L'argument politique

La politique émerge progressivement de la religion, qui constitue « la région centrale de la conscience commune » selon Braud.²⁷¹ Durkheim rappelle que dans des sociétés dites « primitives » l'autorité des chefs politiques se construit autour du « pouvoir moral que leur prête l'opinion ».²⁷² D'après Waltzer,²⁷³ le conflit spirituel entre le bien et le mal, jusqu'à un certain point intériorisé, éclate, pour donner lieu à des actions politiques révolutionnaires (les Jacobins de la Révolution et les Bolcheviques autour de Lénine par exemple).

L'argument économique

Weber s'interroge sur la manière par laquelle les croyances religieuses favorisent le développement d'une « mentalité économique »,²⁷⁴ qui a servi de fondation pour la construction du capitalisme moderne. On mettait l'accent sur l'accomplissement des devoirs « temporels » pour satisfaire les lois intemporelles. Aujourd'hui, dans plusieurs sociétés, il n'est pas étonnant de constater que la classe qui domine économiquement devient également celle qui domine d'un point de vu politique. Engels²⁷⁵ se soucie d'une

²⁷¹ BRAUD Philippe, *Sociologie Politique*, 7^e édition, Paris, LJDJ, 2004

²⁷² DURKHEIM Emile, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, 5^e éd., Paris, PUF, 1968.

²⁷³ WALTZER Michael, *La Révolution des Saints*, Trad. Paris, Belin, 1987.

²⁷⁴ WEBER Max, *l'Ethique protestante et l'esprit du capitalisme*, Trad. Paris, Plon, 1964.

²⁷⁵ ENGELS Friedrich, *L'Origine de la famille de la propriété privé et de l'État*, Paris, Ed. Sociales, 1983.

possible lutte entre les classes où le conflit s'intensifie à un tel point qu'il échappe au contrôle de l'État. Pour asseoir l'influence et le comportement de la classe dominante, Antonio Gramsci, théoricien du PC italien, mort en 1937, souligne l'apport des croyances appropriées par l'Église et par l'École.

L'argument sociologique

Les valeurs religieuses ont la vertu de regrouper les citoyens, de créer des liens sociaux durables et de les renforcer, à travers des valeurs tels que la solidarité, la reconnaissance, l'amour désintéressé et l'entraide. Si la société est la fin de la morale, elle en est aussi l'ouvrière d'après Durkheim.²⁷⁶ C'est la construction d'une morale individuelle à travers « une réorientation de l'âme »²⁷⁷ qui permet de partager un idéal collectif.

L'argument historique

On rappelle qu'une société sans mémoire, ou, dont la mémoire est tronquée, « *perd son identité, parce qu'elle n'a plus de repères* ». ²⁷⁸ En Roumanie, la religion et la foi ont fonctionné comme facteur de perpétuation du peuple, voire comme pilier de résistance aux nombreuses invasions des peuples migratoires. La christianisation des Daco-Romains, les ancêtres des Roumains, a été un processus spirituel, ils sont parmi les premiers chrétiens de cette partie de l'Europe.

²⁷⁶ DURKHEIM Emile, *L'Éducation morale: cours de sociologie dispensé à la Sorbonne*, Produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, Bibliothèque de l'Université du Québec, Chicoutimi, 1902-1903.

²⁷⁷ MOORE Rob, *Education and Society*, Cambridge, Polity Press, 2004.

²⁷⁸ NOUAILHAT René, *Enseigner le fait religieux : un défi pour la laïcité*, Paris, Nathan, 2004.

L'argument civique

Selon le programme national français, les premières années d'éducation civique se concentrent sur le *vivre ensemble*. A travers une formation religieuse, l'enfant peut être mieux préparé à accepter les autres par l'idée de l'égalité : tous les enfants sont des enfants de Dieu, peu importe la couleur de leur peau, leur langue ou leurs traditions. A l'inverse, malgré les similitudes, chaque personne est unique par ses capacités, ses talents et sa volonté. Ces principes d'égalité et d'unicité sont importants dans l'intégration des enfants. Ayant obtenu une ouverture d'esprit, les jeunes pourront appréhender les autres comme des co-citoyens, non pas comme l'émancipation de leur religion, culture ou race.

En Roumanie, depuis la chute du communisme, l'éducation religieuse a été un outil important pour former de futurs citoyens, tant à la morale civique qu'à la morale religieuse. Pour responsabiliser les écoles et rendre le système éducatif plus efficace, le gouvernement roumain a décentralisé une partie des décisions scolaires. Ainsi, avec le « *curriculum au niveau des écoles* » les écoles ont acquis la liberté de choisir les éléments du programme national à privilégier dans leur établissement pour mieux répondre aux besoins de leur école.

A l'inverse de l'éducation religieuse, les objectifs de l'éducation civique ne semblent pas très clairs aux yeux des élèves et plusieurs instituteurs roumains. Dans un effort pour se faire mieux comprendre, l'éducation civique emprunte même des exemples bibliques. L'éducation civique, bien qu'elle soit démocratique, est parfois associée à l'endoctrinement politique de l'ancien régime communiste libellé "*philosophie et socialisme scientifique*". En quelque sorte, l'État s'appuie fortement sur l'éducation religieuse pour enseigner la morale civique. Par exemple, les enseignants en Roumanie

se plaignent qu'après la tombée du communisme, la '*liberté*' est devenue synonyme de 'liberté de tout faire' pour certaines enfants. Alors, l'éducation religieuse enseigne les limites morales et légales de cette nouvelle liberté.²⁷⁹

Cependant, l'éducation morale reste un objectif difficile à accomplir dans le système éducationnel moderne, même en Roumanie²⁸⁰ où à la sécularisation de l'homme s'ajoutent la consommation excessive et le tourbillon d'activités enchaînées ; voir et faire deviennent plus important qu'être, penser et prier. Ainsi, le croyant s'éloigne de Dieu, et, par conséquent de lui-même pour se rapprocher du monde et de ses distractions. Or, bien que le croyant orthodoxe vive dans le monde, apportant tout son savoir-faire et son effort, il ne devrait pas y appartenir s'il veut garder sa liberté d'esprit. L'homme est garanti sa liberté extérieure par ses droits mais, éventuellement, cela lui sera insuffisant, alors il cherchera à connaître la liberté intérieure. Cette quête sera le chantier de toute une vie.

²⁷⁹ LEMENI Adrian (coord.), *Religie: Cultul Ortodox - Manual pentru clasa-a X- a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Romana, Bucuresti, Editura Corint, 2005, p. 24-29

²⁸⁰ SANDU Dan, *Ortodoxia românească la răscruce: trecut si present în educatia teologică*, Facultatea de Teologie Ortodoxă „Dumitru Stăniloae”, Iasi, Romania, 2007.

Que signifie être chrétien selon l'École roumaine ?

Être chrétien en Roumanie

D'après Khodr, « L'orthodoxie n'est ni grecque, ni russe, ni arabe, ni roumaine, ni serbe [...] c'est la foi en Christ, [...] c'est notre disposition à aller déposer aux pieds ensanglantés du Christ, tout notre être avec nos forces et nos faiblesses. »²⁸¹

Un des premiers pas vers la vie chrétienne orthodoxe est fait envers soi. Ceci implique d'adopter des moments de solitude pour arriver à se connaître soi-même.²⁸² L'environnement tourbillonnant du présent éloigne l'homme de soi et de ses propres aspirations. Ses préoccupations enchaînées le font négliger le désordre intérieur. A l'inverse, la solitude lui permet de réaliser que le mystère de sa personne a un caractère unique et irremplaçable. Si la solitude semble effrayante pour certains, elle s'explique par le fait que les profondeurs incompréhensibles de nous-mêmes nous font parfois peur.²⁸³ Ainsi l'homme qui ne se comprend pas veut fuir ses pensées, il enchaîne les activités et les occupations dans le but d'éviter à se retrouver avec lui-même. Avant de se réaliser dans *l'agir*, il est primordial pour le chrétien de se réaliser dans son *être*.²⁸⁴

Pourtant, le citoyen orthodoxe ne vit pas en reclus ; au contraire, les croyants éclairent ceux qui en ont besoin par le témoignage de leurs actions et l'exemple de leur

²⁸¹ Assemblée des Evêques Orthodoxes de France, *Journée de commémoration du 40ème anniversaire de la fondation du Comité interépiscopal orthodoxe en France*, 17 novembre 2007 (Bizet et Unesco).

²⁸² BUCALAE Aurelius Avacum, *Jesus Christ and the human loneliness at the crossroad of millenia*, Calendarul Credinta, Romanian Orthodox Archdiocese in America and Canada, Detroit, USA, 2000. Voir aussi DESROCHERS Monique et al., *Vie spirituelle...comment s'épanouir? Vision chrétienne, sens de la vie*, Ottawa, Centre franco-ontarien de Ressources Pédagogiques, 1991, p. 30-32

²⁸³ AGARBICEANU Ion, *Fata de lumina a crestinismului*, Cluj-Napoca, Eikon, 2006.

²⁸⁴ DESROCHERS Monique et al., *Vie spirituelle...comment s'épanouir? Vision chrétienne, sens de la vie*, Ottawa, Centre franco-ontarien de Ressources Pédagogiques, 1991, p. 31

vie.²⁸⁵ Les vertus chrétiennes sont la foi, l'espoir et l'amour tandis que les vices sont décrits comme une déformation des facultés de l'âme.²⁸⁶ De la première année scolaire jusqu'à la classe de la 2^e, les manuels de religion présentent des thèmes de catéchisme et morale chrétienne orthodoxe en utilisant des exemples du vieux testament et du nouveau testament. Dans les premiers chapitres, les manuels pour la classe de la 2^e abordent la dogmatique chrétienne orthodoxe. Souvent, les manuels d'éducation religieuse en Roumanie mettent l'accent sur l'aspect sacré et les traditions de la religion, tout en soulignant le mystère de la foi chrétienne orthodoxe.

Certains manuels d'éducation religieuse affirment que les arguments rationnels tentent de prouver que « Dieu n'est pas un produit de l'imagination »,²⁸⁷ mais en fait, il lui correspond une **réalité**. Pour les croyants, la *foi*, tout comme l'amour est une relation libre entre deux personnes. Ainsi, le citoyen orthodoxe ordinaire n'est pas chargé de mener une mission proactive d'évangélisation ou de conversion. Au contraire, il doit montrer par l'exemple.

Pour arriver à connaître Dieu, l'homme doit d'abord comprendre **le mystère de la personne** sachant qu'elle ne peut pas exister seule.²⁸⁸ En regardant la définition même du mot mystère on retrouve le suivant : « ce qui est inconnu...ou difficile à comprendre» ou

²⁸⁵ LEMENI Adrian (coord.), *Religie: Cultul Ortodox - Manual pentru clasa-a X- a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Romana, Bucuresti, Editura Corint, 2005, p. 29

²⁸⁶ Idem, Ibidem, p. 28

²⁸⁷ MARCHIS Iustin, *Religie: Cultul Ortodox - Manual pentru clasa-a X- a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Romana, Bucuresti, Editura Rosetti, 2004. Voir aussi LEMENI Adrian (coord.), *Religie: Cultul Ortodox - Manual pentru clasa-a X- a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Romana, Bucuresti, Editura Corint, 2005, p. 85 (« Dieu n'est pas une idée, une puissance, une force, mais un Dieu Personnel qui aime l'homme »).

²⁸⁸ Idem, Ibidem.

encore « ce qui est (ou est cru) inaccessible à la raison humaine ». ²⁸⁹ Davantage d'explications sur le mystère de la personne existent dans des manuels d'éducation religieuse canadiens. Un manuel en particulier suggère de commencer à découvrir le mystère de la personne en nous découvrant nous-mêmes d'abord.

« Quelles sont tes rêves, tes ambitions, tes limites ? Ils révèlent le 'soi' profond ». ²⁹⁰ Il s'agit de prendre conscience de notre histoire personnelle, de nos relations avec les autres et de nos attentes tout en sachant que « le don de l'Esprit nous empêche de nous enfermer en nous-mêmes et de réduire le projet de Dieu à nos limites humaines ». ²⁹¹ Le surestime tout comme le sous-estime de soi et des autres, ainsi que la trop grande exigence conduisent sur de fausses routes.

Emile Poulat, dans son article intitulé « Jésus dans notre temps » parle aussi du mystère chrétien qui entoure notre société post-moderne. Il pense que « nous devrions parler moins, pour pouvoir mieux écouter le langage qui ne trouve pas toujours de mots ». ²⁹² Ensuite, nous avons besoin d'être plus sombre et modestes tout en acceptant qu'un secret entoure la vie humaine, le travail et la personne de Jésus Christ. Poulat pense que les « confidents » de Dieu doivent être plus discrets, après « beaucoup, voir trop d'excès ». ²⁹³ « Croire » est une description complaisante, « suis-moi » est un appel plus approprié, pense Poulat. Dieu est amour. Un amour intransigeant, transcendant, illimité et inconditionnel. Tout comme l'amour vient du cœur, la foi vient du cœur. Tout comme la loi est fondée sur la justice, la foi est fondée sur l'amour.

²⁸⁹ RAY Alain, *Dictionnaire de la Langue Française* (deuxième édition), Paris, Dictionnaires Le Robert, 1994.

²⁹⁰ DESROCHERS Monique et al., *Vie spirituelle...comment s'épanouir? Vision chrétienne, sens de la vie*, Ottawa, Centre franco-ontarien de Ressources Pédagogiques, 1991, p.30

²⁹¹ Idem, Ibidem.

²⁹² Poulat Emile, *Jesus in Our time*, www.vatican.va, 30.04.2007.

²⁹³ Idem, Ibidem.

Parfois l'homme qui ne connaît pas son Créateur, commence à chercher un sens à sa vie, voire à son identité, dans le cadre de l'univers qui l'entoure. Son regard devient purement charnel, non pas spirituel car «en soulevant les yeux au ciel, il n'arrive pas à regarder spirituellement au-delà des étoiles, [alors] il s'y arrête. »²⁹⁴

Lecca explique que lorsque la soif de connaître la Vérité vient de la tête on étudie les théories des philosophes et des savants, mais lorsque cette soif vient du cœur, on lit la Bible. Il cite Pascal en soulignant les limites de la rationalisation humaine ainsi : « Tais-toi logique imbécile ! Il faut laisser de la place à la foi, car le cœur a sa propre logique que la raison ne peut maîtriser ». ²⁹⁵ Le manuel d'éducation religieuse de la classe de 2^e cite Pascal ainsi «... le Dieu d'Abraham, le Dieu d'Isaac, le Dieu de Jacob, non pas le Dieu des philosophes et savants.»²⁹⁶

Dans le cadre des recherches qualitatives effectuées pour étudier l'importance de la religion dans la gestion de la diversité on demande aux élèves des écoles roumaines la question suivante : « Est-ce que quelque chose changerait si Dieu n'existait plus ? Quoi ? »

On tente de connaître si les enfants ont intériorisé véritablement la foi (c'est à dire s'ils ont assimilé les valeurs enseignées) ou s'ils récitent simplement les leçons de religion chrétienne orthodoxe dans leurs réponses. Il est apparent que les enfants ne se sentent pas toujours confortables à exprimer leurs opinions ouvertement ; l'ancien régime avec ses méthodes d'enseignement traditionnelles prendra du temps à s'atténuer pour laisser la place à l'épanouissement créatif de l'enfant.

²⁹⁴ Monahul Neofit, *Rugaciuni catre tineri*, Neamt, Credinta Stramoseasca, 2005.

²⁹⁵ LECCA Paulin Pr. arh., *De la Moarte la Viata* – (Jurnalul lui Victor Moldovanu), Bucuresti, Paiadeia, 1996.

²⁹⁶ PASCAL cité dans MARCHIS Iustin, Ierom. *Religie: Cultul Ortodox - Manual pentru clasa-a X-a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Româna, Bucuresti, Editura Rosetti, 2004.

Au total, on peut déduire que presque tous les enfants sondés en Roumanie ont la foi, vu leurs réponses, dont certains sont affichés en Tableau 1.3.1. Certains (1.25%) n'ont pas répondu à cette question ce qui peut indiquer que les enfants n'ont 'jamais pensé à ça', comme l'expliquait un enfant.

Tableau 1.3.1 Réponses des enfants roumains à la question :

Est-ce que quelque chose changerait si Dieu n'existait plus ? Quoi ?

<u>Classes</u>	<u>Réponses des élèves</u>
<u>Classe de 6^e</u> (<i>Scoala Generala</i> Nr. 4, Roumanie)	<ul style="list-style-type: none"> - C'est impossible que Dieu cesse d'exister - Je ne veux pas que Dieu cesse d'exister - Les chrétiens deviendront des esclaves de Satan
<u>Classe de 5^e</u> (<i>Scoala Electrica,</i> Roumanie)	<ul style="list-style-type: none"> - Nous ne pourrions plus différencier entre le bon et le mauvais - Nous n'aurions personne à remercier pour notre bonheur et à regarder pour nos malheurs - Les gens seraient désespérés et abandonnés avec personne pour s'occuper d'eux
<u>Classe de 4^e</u> (<i>Scoala Generala</i> Corbeni, Roumanie)	<ul style="list-style-type: none"> - On ne croirait plus à rien, ce qui sera probablement triste - Notre objectif principal dans la vie est d'essayer de se rapprocher de Dieu en étant un bon chrétien ; sans Lui nous n'aurions plus d'objectifs dans la vie.

<p><u>Classe de 3^e</u> (Lycée Vlaicu Voda, Roumanie)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Il y aura du chaos et de la violence dans le monde - Dieu existe déjà dans nos cœurs - je ne peux pas et ne veux pas imaginer ce qui se produirait si Dieu n'existait plus - Nous sommes déjà égoïstes et mauvais, alors sans Dieu, il n'y aura plus de limites [morales]
<p><u>Classe de 2^e</u> (Lycée Vlaicu Voda, Roumanie)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les gens s'abandonneraient aux plaisirs mondains et leur âme serait perdue. - La race humaine cesserait lentement d'exister : elle se détruirait lentement - La politique se base sur la religion alors elle sera affectée.

Tandis que la majorité des enfants roumains sont orthodoxes, une grande partie des jeunes adultes français n'ont pas de sentiment d'appartenance à une religion et très peu pratiquent d'une manière régulière, 9,1% des jeunes femmes et 8,7% des jeunes hommes entre 15 et 24 ans (voir tableau 1.3.2).

Tableau 1.3.2 Pratique religieuse des jeunes en France en %

2005	<i>Pratique religieuse régulière</i>		<i>Pratique religieuse occasionnelle</i>		<i>Ni pratique ni sentiment d'appartenance</i>	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
15 à 24 ans	9,1	8,7	14,6	13,1	43,0	47,1

Note : le total ne fait pas 100 %, en effet environ 1 % des personnes interrogées n'ont pas souhaité répondre à cette question.

Champ : France métropolitaine, individus âgés de 15 ans ou plus.

Source : Insee, enquête permanente sur les conditions de vie 2005.

Il semble qu'en Roumanie, l'École contribue à créer chez les élèves une relation personnelle avec Dieu. Notons aussi que tous les enfants interviewés en Roumanie ont répondu à la question suivante : 'Que signifie être un bon orthodoxe ?', même les enfants de l'ethnie roma dont la majorité ne pouvaient pas s'exprimer par écrit (ils ont répondu à l'oral).

A travers des entretiens avec les enseignants d'éducation religieuse on découvre que les enfants font parfois du catéchisme à leurs parents. Nous allons citer ici quelques cas réels qui démontrent le conflit potentiel dans lequel l'enseignant et l'élève peuvent se retrouver lorsque les principes religieux enseignés par l'École se heurtent aux valeurs séculaires dominant dans la famille.

On apprend qu'au centre de certaines familles, surtout celles qui ont tenu des fonctions importantes pendant le communisme, les influences athées dominant, s'opposant avec les croyances des enfants qui deviennent plus pratiquants suite aux cours l'éducation religieuse à l'école publique. Par exemple, un enfant âgé de 14 ans raconte à son professeur d'éducation religieuse qu'il a reçu une punition pour avoir été à la messe sans la permission et contre les souhaits de ses parents. Il a répondu à sa mère « si vous m'aimiez, vous me laisseriez aller à l'église". Dans un autre cas, un jeune élève vivant avec des parents athées a exprimé son souhait de faire le jeûne avant Pâques. Lorsque ses parents se sont opposés, l'élève a annoncé fermement « qu'il préfère ne rien manger du tout » en expliquant que pour lui, Dieu est plus important que ses parents.

Parfois, expliquent les professeurs, les autres membres de la famille deviennent plus croyants et pratiquants grâce à l'exemple de l'enfant en matière de vie religieuse. Certains parents sont intrigués par les leçons que leurs enfants apprennent en cours

d'éducation religieuse et qu'ils racontent à la maison. Un ancien professeur de religion raconte comment des enfants lui apportaient des questions précises de la part de leurs parents qui, s'intéressant davantage au domaine de la religion, cherchaient des réponses tout en voulant rester dans l'anonymat.²⁹⁷

Certains parents se retournent contre les professeurs d'éducation religieuse, les considérant responsables du bouleversement des valeurs dans leur vie familiale par des idées et des pratiques [religieuses] qui leurs sont étrangères. Se retrouvant dans une impasse, les professeurs tentent d'adopter un rôle de médiateur qui apaise les confrontations dans les familles de leurs élèves.

Des théoriciens de la diversité culturelle et religieuse dans les systèmes éducatifs, tel Page, McAndrew et Gagnon²⁹⁸ pensent que les parents n'ont pas le droit exclusif de contrôler l'éducation de leurs enfants. Ils doivent aligner leurs propres principes aux valeurs recherchées par l'État tout en tenant compte des droits, des intérêts et des aptitudes particulières de l'enfant.

La gestion de la diversité religieuse par la loi sur l'enseignement en Roumanie

En Roumanie, l'État commence à reconnaître les différences en matière de culture et de religion des minorités en leur accordant le droit de choisir leur programme d'éducation religieuse ou encore de ne suivre aucun cours d'éducation religieuse. La relation de la religion avec l'éducation scolaire a été réglementée par la Loi 84 de 24 juillet

²⁹⁷ Entretien avec des professeurs d'éducation religieuse du culte orthodoxe, Roumanie, novembre 2007.

²⁹⁸ PAGE Michael et al., *Recognition of Cultural and Religious Diversity in the Educational Systems of Liberal Democracies*, in Y.HEBERT, *Citizenship in Transformation*, Toronto, University of Toronto Press, 2002.

1995 – la Loi sur l'enseignement – modifiée et republiée en 1999, dont l'article 9 précise le suivant:

Art. 9

- (1) Les plans-cadre de l'enseignement élémentaire, moyen (gymnase), lycée et écoles des métiers incluent la Religion comme discipline scolaire, faisant partie du tronc commun de l'enseignement. L'élève, avec l'accord des parents ou du tuteur légalement déclaré, choisit la religion et la confession à étudier.
- (2) A la sollicitation écrite des parents ou du tuteur légalement déclaré, l'élève peut refuser de fréquenter les cours de religion. En ce cas, la situation scolaire va se compléter sans la discipline Religion. On procède pareille pour un élève qui, pour des raisons objectives, n'a pas eu les conditions nécessaires pour fréquenter les cours de cette discipline.

Le Code Pénal sanctionne d'une amende ou d'une punition de prison d'un à six mois l'action d'obliger une personne de participer de force aux services religieux de quelque confession ou d'accomplir un acte religieux lié à la pratique d'un culte.²⁹⁹

L'École publique en Roumanie reste orthodoxe ; par exemple, on trouve des icônes orthodoxes sur les murs des écoles, dans les salles des professeurs, dans des bureaux de directeurs ou même dans les bureaux des Inspecteurs Scolaires.

D'après les professeurs et les instituteurs interviewés en Roumanie, les élèves qui ne sont pas de religion chrétienne orthodoxe suivent néanmoins les cours d'éducation religieuse du culte orthodoxe pour plusieurs raisons. Certains espèrent augmenter leur

²⁹⁹ Art. 318 du Cod Penal, publicat in Monitorul Oficial nr. 65 din 16 aprilie, România, 1997.

moyenne globale à l'aide de ce cours tandis que d'autres veulent éviter l'encombrement de suivre des cours de leur religion dans une autre école et ensuite être socialement exclus. Même des familles athées ou agnostiques choisissent de laisser leurs enfants dans les cours l'éducation religieuse car ces derniers démontrent un intérêt personnel pour le sujet.

Un professeur d'éducation religieuse qui a répondu à mes questions dans le cadre de cette étude explique qu'elle tente de développer chez ses élèves l'amour inconditionnel envers Dieu, en se concentrant sur la spiritualité et sur la création d'une relation personnelle avec Dieu, plutôt que sur les aspects esthétiques et matériels de la religion. Ce professeur enseigne que si nous nous concentrons trop sur les biens matériels notre âme devient matérialiste. Pour vérifier si cette leçon a été assimilée par les élèves, on a posé aux enfants (en Roumanie) la question suivante : "Si vous pouviez avoir un vœu, que serait-il?" Les enfants roumains de plus de 10 ans, pour la grande majorité (96.4%) ont demandé d'avoir la santé, de réussir à l'école, d'être proches de Dieu, de réussir dans le monde professionnel, et de contribuer à améliorer le monde. Ils ont affirmé qu'ils ont aussi des souhaits matériels mais ils leur attribuent une importance minimale. En France, on a accordé aux enfants plusieurs vœux et la majorité des panels ont exprimé des souhaits matériels (voitures, bateaux, argent, etc.).

Les manuels roumains d'éducation religieuse orthodoxe indiquent que les jeunes chrétiens doivent respecter les personnes d'autres convictions religieuses; cependant, les manuels rappellent que certaines pratiques et croyances sectaires peuvent s'avérer contradictoires à une vie spirituelle équilibrée. L'École roumaine enseigne « les religions dans l'histoire » dans un manuel de religion³⁰⁰ et l'École française enseigne l'histoire des religions comme fait culturel. Cependant, l'École roumaine pousse l'enfant à distinguer

³⁰⁰ LEMENI Adrian (coord.), *Religie: Cultul Ortodox - Manual pentru clasa-a X- a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Romana, Bucuresti, Editura Corint, 2005, p. 62

soigneusement entre pratiquer une religion et la regarder comme simple fait historique. Il est indiqué dans les manuels qu'adopter et pratiquer une religion c'est s'approprier un mode de vie et des valeurs spécifiques.

Lorsqu'on a demandé à un panel d'éducateurs de plusieurs disciplines en Roumanie « Quelle opinion avez-vous sur l'enseignement de la religion à l'École publique ? »³⁰¹ un pédagogue a répondu : « Je pense que l'on devrait enseigner (la religion) mais il faudrait enseigner des notions de base sur d'autres religions [...] pour pouvoir comparer ». Les autres éducateurs ont répondu ainsi: « c'est nécessaire », « ça me semble normal », « très bien » et « à l'École la principale discipline enseignée devrait être la religion ». ³⁰²

On a également demandé à un panel d'enseignants d'éducation religieuse « Pourquoi ne pas enseigner plusieurs religions à un enfant pour offrir plus de choix et mieux représenter la diversité religieuse du pays ? » A cette question ils répondent qu'un tel programme serait trop compliqué à comprendre pour l'enfant. Donc, il est plus approprié d'enseigner une religion, et l'enfant, une fois devenu adulte, restera toujours libre de choisir sa voie spirituelle. L'École en France privilégie la transmission de sa culture nationale, tandis que l'École en Roumanie transmet sa religion nationale et les cultures des minorités aussi comme qu'on le verra plus loin dans la deuxième partie.

En théorie, l'enfant peut exercer sa liberté de choisir de pratiquer une religion ou pas à tout âge, de suivre des cours d'éducation religieuse ou pas. Néanmoins, en Roumanie, la religion fait partie de la culture nationale ; une section intitulée « L'Église

³⁰¹ Questionnaires formulés et distribués avec l'aide du professeur de religion de Scoala Nr. 4, Arges, 2006-2007.

³⁰² Idem.

et la Culture Nationale », dans un manuel d'éducation religieuse, décrit comment « on ne peut parler de culture nationale si on exclut l'apport de l'Église ». ³⁰³

Les professeurs d'éducation religieuse en Roumanie pensent que l'homme qui n'a pas suivi de cours de religion dans son enfance aura des lacunes spirituelles et il sera moins préparé pour s'approprier des valeurs religieuses plus tard. En fait, les enfants qui suivent les cours d'éducation religieuse orthodoxe auront des repères qui pourront les aider à éviter la multitude de l'offre religieuse disponible sur le marché.

Dans des manuels scolaires d'éducation religieuse pour la 10^e classe ³⁰⁴ (soit la classe de la 3^e en France) les enfants apprennent que l'homme veut souvent définir Dieu et il tente même d'analyser l'existence de Dieu en utilisant sa raison, mais ses arguments logiques aboutissent à la frustration. ³⁰⁵ En l'occurrence, l'échec de ces tentatives de vouloir personnaliser Dieu pour répondre à des attentes individuelles donne lieu à d'autres formes de croyances. C'est ainsi que l'homme, voulant combler l'espace vide dans son âme, se tourne vers des superstitions comme les signes, la magie, l'astrologie, la numérologie ou encore les numéros fatidiques comme le « terrible numéro 13 ». ³⁰⁶ D'après le manuel, l'égoïsme alimente les superstitions et crée des valeurs contraires à la morale chrétienne vu que l'homme tente de manipuler l'inconnu avec des moyens dérisoires pour accomplir ses désirs personnels (connaître son avenir, être aimé par une personne en particulier, devenir riche et ainsi de suite).

³⁰³ LEMENI Adrian (coord.), *Religie: Cultul Ortodox - Manual pentru clasa-a X- a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Romana, Bucuresti, Editura Corint, 2005, p. 70-71

³⁰⁴ MARCHIS Iustin, Ierom. *Religie: Cultul Ortodox - Manual pentru clasa-a X- a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Româna, Bucuresti, Editura Rosetti, 2004.

³⁰⁵ JURCA Eugen, *Experienta duhovniceasca si cultivarea puterilor sufletesti : contributi de metodologie si pedagogie crestina*, Timisoara, Marineasa, 2006.

³⁰⁶ LEMENI Adrian (coord.), *Religie: Cultul Ortodox - Manual pentru clasa-a X- a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Romana, Bucuresti, Editura Corint, 2005, p. 84-87

Au Canada où l'on enseigne des valeurs similaires on tente de retrouver la position d'autres religions chrétiennes (pas nécessairement orthodoxes) sur ces superstitions. Par exemple, le Centre Franco-Ontarien de Ressources Pédagogiques enseigne, à travers les manuels d'éducation religieuse, que dans beaucoup de personnes se crée un «vide non-comblé », car il leur manque, dans leur développement personnel, du temps de réflexion profonde, de recherche intérieure, de quête de nourriture spirituelle.³⁰⁷

On a choisi le Canada pour son modèle d'éducation interculturelle. La culture franco-canadienne reste marqué par le catholicisme venu de France, tandis que la culture anglo-canadienne est influencée par l'anglicanisme d'Angleterre. À cela s'ajoute l'influence religieuse et culturelle d'autres immigrés. Ces manuels d'éducation religieuse canadiens offrent une vision objective des religions non-chrétiennes. Et, tout comme en Roumanie, les manuels canadiens prennent des positions plus fermes envers certaines formes de croyances, faisant ressortir la notion de « corruption spirituelle ». ³⁰⁸ Vu ces résultats et sachant que le Canada est un pays très tolérant envers la diversité ethnoculturelle on peut déduire que la Roumanie est tolérante mais prudente envers la propagation de la diversité religieuse.

Ici, il est question de séparer les pratiques de religion chrétienne des pratiques qui peuvent créer de la confusion chez le croyant et le détourner de son chemin spirituel. Davantage d'explications sont fournies dans la section « La chrétienté et les problèmes du monde contemporain » du manuel d'éducation religieuse de la Xe classe (deuxième année du lycée).³⁰⁹ Le dernier chapitre est attribué aux « conceptions étrangères à la spiritualité

³⁰⁷ DESROCHERS Monique et al., *Vie spirituelle...comment s'épanouir? Vision chrétienne, sens de la vie*, Ottawa, Centre franco-ontarien de Ressources Pédagogiques, 1991, p. 32

³⁰⁸ OPRIS Dorin et al., *Religie : Cultul Ortodox Manual pentru clasa-a IX a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Romana, Bucuresti, Editura Dacia, 2002. L'expression « corruption spirituelle » est utilisé dans les manuels en Roumanie. Pour l'exemple d'un manuel canadien voir DESROCHERS Monique et al., *Vie spirituelle...comment s'épanouir? Vision chrétienne, sens de la vie*, Ottawa, Centre franco-ontarien de Ressources Pédagogiques, 1991, p. 14-24

³⁰⁹ LEMENI Adrian (coord.), *Religie: Cultul Ortodox - Manual pentru clasa-a X- a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Romana, Bucuresti, Editura Corint, 2005, p. 83 -94

chrétienne orthodoxe »³¹⁰ et aborde le thème de la liberté religieuse et de *l'agressivité sectaire*. D'après le manuel, la corruption spirituelle se manifeste par différentes formes de syncrétisme religieux qui est proposé aujourd'hui, à commencer par le new-âge jusqu'aux différentes sectes qui « cherchent à nous embrouiller à travers des offres commodes, souvent séduisantes ». ³¹¹

La magie, les méditations de type zen, le yoga et les croyances autour de la réincarnation ont toutes des caractéristiques contraires aux valeurs chrétiennes. Plus spécifiquement, un manuel roumain souligne que derrière les simples méthodes de relaxation yoga, il y a la philosophie et la religion qui est destructive pour la personnalité³¹² et selon un manuel canadien elle « pose des questions à plusieurs égards ». ³¹³ Un manuel d'éducation religieuse explique que la tolérance inter-religieuse cesse devant l'abus:

*« Si pour des formes de corruption prévus dans le Code Pénal [Roumain] la tolérance n'est pas recommandée, pourquoi elle nous est-elle imposée lorsqu'il s'agit de formes de corruption spirituelle ? »*³¹⁴

Pour éviter d'arriver à l'abus, on propose d'appeler à un code moral. Par exemple, l'évangélisation devrait être conduite avec l'exemple personnel, via l'Église et l'École, non pas à travers des biens matériels et des promesses. Dans cette étude la notion de "tolérance" envers des personnes d'autres religions a été souvent rencontrée lors d'entretiens avec des éducateurs et dans les manuels d'éducation religieuse. En Roumanie, la loi sur l'éducation

³¹⁰ Idem, Ibidem, p. 84 -90

³¹¹ TIMIȘ Vasile et al., *Religie: Cultul Ortodox Manual pentru clasa-a XI- a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Româna, Cluj-Napoca, Dacia Educational, 2004.

³¹² LEMENI Adrian (coord.), *Religie: Cultul Ortodox - Manual pentru clasa-a X- a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Romana, Bucuresti, Editura Corint, 2005, p. 89

³¹³ DESROCHERS Monique et al., *Vie spirituelle...comment s'épanouir? Vision chrétienne, sens de la vie*, Ottawa, Centre franco-ontarien de Ressources Pédagogiques, 1991, p. 23

³¹⁴ Ministrul Educatiei si Cercetarii (Roumain) cité dans TIMIȘ Vasile et al., *Religie: Cultul Ortodox Manual pentru clasa-a XI- a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Româna, Cluj-Napoca, Dacia Educational, 2004.

encourage l'enfant à s'améliorer continuellement et à nourrir "*un sens de dignité et de tolérance...*".³¹⁵ Egalement, un comportement civique dans une société démocratique est défini par "*...la responsabilité, la tolérance et la communication* » ainsi que par le respect de la « diversité culturelle », des « identités culturelles des minorités nationales » et de « l'indépendance des idéologies, religions et doctrines politiques ». ³¹⁶

La majorité des enfants sondés en Roumanie démontrent une méfiance envers les athées. Par exemple, **49,4%** des enfants âgés entre 6 et 11 ans environ (classes I – V), ont des opinions **négatives** des athées, les considérant des "personnes sans âme", des "personnes qui sont perdues" et "après être devenus riches, quelques personnes sentent qu'ils n'ont plus besoin de Dieu" par exemple. Une petite partie (10.20%) des enfants ont des opinions positives : ils pensent que les athées « *vivent sur un autre niveau et on peut essayer de les comprendre* » et « *on n'a pas besoin de se méfier d'eux car ils croient à quelque chose aussi* ». Ensuite, 12,2% ont des opinions neutres, pensant « *qu'avec le temps, ces athées vont découvrir la véritable foi, tout comme d'autres l'ont fait* » et « *nous devrions aider les athées à croire [en Dieu]* ».

Parmi les élèves entre 12 et 18 ans, environ **48%** ont des opinions **négatives** des athées, contre 8.4% qui ont des opinions positives et 30,8% sont neutres. On observe que la méfiance des élèves envers les athées continue à persister avec l'âge.

Un manuel d'éducation religieuse du culte orthodoxe en Roumanie explique que la diversité religieuse ne devrait pas affecter les relations d'amitié entre enfants. Ensuite, il pose les questions suivantes :

³¹⁵ Cap. II, Art 7, alinéa 4b, Legea educatiei nationale (proiect), Ministerul Educatiei, Cercetarii si Inovarii, Bucuresti, 6 septembrie 2009,

³¹⁶ Cap. II, Art 6, Legea educatiei nationale (proiect), Ministerul Educatiei, Cercetarii si Inovarii, Bucuresti, 6 septembrie 2009.

« Tu as dans ta classe des collègues de religions différentes de la tienne. Comment te comportes-tu avec eux ? Pouvez-vous être amis ? »³¹⁷

Dans le cadre de notre étude, on demande à un panel d'élèves roumains leur opinion sur les personnes qui ont une religion différente de la leur (voir Tableau 1.3.3)

³¹⁷ DUMITRA Radu et GHERGHINA Andrei, *Educație Civică Manual pentru clasa a III-a*, Ministerul educației și cercetării, București, Aramis, 2005, p. 58-59

Tableau 1.3.3 Réponses des enfants roumains à la question ³¹⁸.**Que pensez-vous des personnes ayant une religion différente de la votre ?**

Opinions	Classes I – V (6 –11 ans)	Classes VI – XI (12-18 ans)	Exemples des opinions des élèves
Positives	18 %	28 %	Ils croient au même chose que nous; ils ne sont pas de mauvaises personnes; c'est bien qu'ils croient en quelque chose; nous ne devrions pas les marginaliser ou discriminer contre eux.
Négatives	31 %	15 %	Ils sont perdus; ils sont des hérétiques; ils se sont éloignés de la vraie religion, l'orthodoxie à cause d'un manque de foi.
Neutres	30 %	41 %	Chacun a la liberté de choisir leur religion; le choix (en matière de religion) dépend de l'éducation et de la culture de chacun.
Les aider	12 %	14 %	Nous devrions les faire croire en Dieu.
Pas d'opinion	7 %	1 %	Je ne sais pas; je n'ai jamais rencontré des personnes qui ne sont pas orthodoxes; je ne connais que ma propre religion.
Pas de réponse	2 %	1 %	

³¹⁸ Ces chiffres ont été arrondis pour une meilleure visibilité; voici les chiffres exacts :

Opinions	Classes I – V (6 –11 ans)	Classes VI – XI (12-18 ans)
Positives	18.04 %	27.60 %
Négatives	31.21 %	15.20 %
Neutres	29.75 %	40.80 %
Les aider	12.50 %	13.50 %
Do not know	6.50 %	1.40 %
No opinion	2.0 %	1.50 %

Echantillon en Roumanie.

On voulait également savoir comment la *diversité religieuse* affecte les élèves au niveau personnel alors, on a posé la question suivante: *Est-ce que vous vous lierez d'amitié avec des personnes ayant une religion différente de la vôtre ?*

Parmi les enfants entre 6 et 11 ans, 41% ont dit non et 43% ont répondu oui, ils accepteraient l'amitié d'une personne ayant une religion différente de la leur. Comme on l'a déjà remarqué dans le cas précédent, la tolérance augmente avec l'âge : ainsi parmi les élèves de 12 à 18 ans, 72% ont répondu oui et seulement 13% non. Parmi les deux groupes d'enfants, plusieurs ont répondu 'je ne sais pas'. Cette tendance peut affirmer le fait que les enfants non-orthodoxes restent une minorité peu connue tant à l'École que dans la société (voir Tableau 1.3.4).

Tableau 1.3.4 Réponses des enfants roumains à la question :³¹⁹

Est-ce que vous vous lierez d'amitié avec une personne ayant une religion différente de la vôtre ?

Opinions	Classes I – V (6 –11 ans)	Classes VI – XI (12-18 ans)
Oui	43 %	72%
Non	41 %	13%
Je ne sais pas	12 %	12%
Pas de réponse	4 %	3%

³¹⁹ Ces chiffres ont été arrondis pour une meilleure visibilité; voici les chiffres exacts :

Opinions	Classes I – V (6 –11 ans)	Classes VI – XI (12-18 ans)
Oui	43.25 %	71.74 %
Non	41.30 %	12.64 %
Je ne sais pas	11.62%	11.89 %
Pas de réponse	3.83%	3.73%

Echantillon roumain.

Il semble qu'une partie des enfants roumains, tout comme les enfants français, veulent que les minorités soient plus comme eux (ayant la même religion pour les uns et la même culture pour les autres), en d'autres termes que les minorités soient assimilées. Comme on l'a observé en chapitre 2, des enfants français perçoivent la différence de culture des immigrés comme une barrière à l'assimilation tandis qu'une grande partie des enfants roumains ne veulent pas se lier d'amitié avec les non-orthodoxes. Certains sont assez tolérants envers ces minorités et veulent même les aider à s'assimiler. Indéniablement, l'héritage culturel et religieux des vieilles nations restera encré dans leur identité nationale.

Une coexistence des différentes cultures en Roumanie est possible car généralement, les minorités partagent la même religion que la majorité. En France par contre, la réponse à la diversité religieuse reste la laïcité. La Roumanie, tout comme la France, tente d'accommoder les demandes des minorités pour faciliter leur intégration pourvu qu'ils respectent les valeurs nationales. Dans ce cas, l'assimilation est la stratégie de gestion de la diversité souhaitée, sauf si les minorités peuvent adopter deux cultures, la culture de leur pays d'accueil et leur culture maternelle. Souvent, cette stratégie ne fonctionne pas avec deux religions. De ce fait, l'assimilation fonctionne mieux en Roumanie, où la majorité des citoyens sont orthodoxes, qu'en France qui accueille une diversité religieuse significative.

PARTIE I : La gestion de la diversité ethnoculturelle par l'assimilation

Chapitre 4

La gestion de la diversité par l'éducation de l'homme et du citoyen

Un bon citoyen, une bonne personne

Entre le citoyen et l'homme on constate une distinction qui est reflétée par les résultats des études qualitatives effectuées dans les écoles en France et Roumanie. Ichilov³²⁰ aborde le thème du rôle du citoyen dans la démocratie par une définition du "bon citoyen" qui prend en compte les différences ethniques, sociologiques et régionales entre les personnes. Sa perspective suggère que la définition de la citoyenneté soit influencée par le futur citoyen plutôt qu'être transmise par l'École. Aussi, dans les deux pays de cette étude « le droit ne traduit pas seulement les valeurs collectives, il contribue également à les former ». ³²¹ De ce fait, la définition de la citoyenneté (et du « bon citoyen ») devrait comprendre une composante ouverte au changement.

En utilisant la théorie "facette" de Guthman (1950, 1959, 1964), Ichilov³²² explique qu'il existe des **différentes perceptions de la citoyenneté** et, par conséquent, il est

³²⁰ ICHILOV Orit, *Dimensions and Role Patterns oh Citizenship in Democracy*, Reachers College, New York, Columbia University, 1990.

³²¹ LAUBY Jean-Pierre, *Education Civique, Juridique et Sociale, Classe de terminale*, Paris, Magnard, 2002.

³²² GUTHMAN cité dans ICHILOV Orit, *Dimensions and Role Patterns oh Citizenship in Democracy*, Reachers College, New York, Columbia University, 1990.

important d'offrir des **choix** d'identité civique dans une démocratie pluraliste. Selon cette théorie, l'École pourrait offrir une citoyenneté flexible et malléable qui permet aux citoyens de l'adapter à leurs besoins ; ce scénario est envisageable dans les pays qui ont une politique d'intégration multiculturelle cependant, en France, la culture et, en Roumanie, la religion, resteront les lignes directrices de la citoyenneté. D'après une étude sur quarante pays membres du Conseil de l'Europe l'expression « éducation à la citoyenneté » représente, pour 65% des personnes, « *un ensemble regroupant à la fois la socialisation civique et politique du futur citoyen, sa capacité à donner un sens aux valeurs humaines d'une société démocratique* ». ³²³

Le **libéralisme** présuppose une séparation entre la sphère politique et la sphère sociale : sous cette perspective, Milbrath suggère que les citoyens opèrent dans le domaine politique mais les personnes se réalisent dans la sphère sociale. ³²⁴ Sachant qu'on ne peut séparer le citoyen de l'homme, l'État doit former les deux.

Cependant, via l'École, la France met l'accent sur l'éducation du citoyen tandis que la Roumanie forme l'homme (croyant) en priorité. L'éducation civique en France enseigne les nouvelles exigences de la justice et de l'égalité tels que les crimes contre l'humanité, la prison et l'égalité des droits, la « judiciarisation » de la société et la montée des droits subjectifs. Le programme scolaire pour l'éducation religieuse en Roumanie dénommée « Religie » (la religion) contient le catéchisme et la dogmatique orthodoxe, la morale chrétienne-orthodoxe, l'art chrétien, la spiritualité et la mission, le christianisme et les problèmes du monde contemporain. ³²⁵

³²³ HEYDT Jean-Marie, *Education à la citoyenneté démocratique : une enquête des ONG*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, DECS/EDU/CIT (99) 52.

³²⁴ MILBRATH L. W. et RAND Mc Nally, cité dans ICHILOV Orit, *Political Participation*, Chicago, 1965.

³²⁵ SIMA Lidia et al., *Integrarea Romaniei in UE : O viziune ortodoxa*, Bucuresti, C.H. Beck, 2007, p. 45

L'éducation du citoyen : l'éducation civique

En France, l'éducation civique commence en CM1 ³²⁶ tandis qu'en Roumanie, l'enseignement civique n'est pas une matière à part à cet âge. Lorsque l'éducation civique est introduite, le citoyen roumain n'est pas sollicité à s'intégrer dans d'autres institutions plus grandes que son propre pays, cependant, en France on demande aux enfants de réfléchir aux problèmes dans un cadre plus étendu.

En France, le programme d'Education Civique, Juridique et Sociale (ECJS) propose l'étude, à travers des recherches et débats, des différentes dimensions de la citoyenneté, en partant de la vie sociale pour remonter à sa source politique. Bergounioux, ancien Inspecteur Général de l'Education Nationale, responsable des questions de l'éducation civique en France, et Directeur de la section Histoire et Géographie ³²⁷ interprète l'éducation civique de la manière suivante : « apprendre et comprendre les règles de vie dans une cité démocratique ». Il s'agit de connaître les principes, les valeurs de la démocratie « mais aussi essayer de favoriser l'esprit de participation ». Selon Bergounioux « la finalité de la citoyenneté est de participer à la vie politique et démocratique » ; les comportements civiques et la morale sont considérés insuffisants car « ce n'est pas simplement des comportements ou une morale c'est l'apprentissage de la participation démocratique à la vie démocratique ».

D'ailleurs, on constate que l'éducation civique, juridique et sociale remplace l'« Enseignement Moral et Civique » de 1923-1924, passant de la morale à l'éthique.

³²⁶ JAMES Jocelyne et al., *Comment enseigner en CMI*, Paris, Hachette Education, 2004.

³²⁷ Nomination le 24 mai 2005.

L'enseignement de la morale n'a pas entièrement disparu : il existe un module « Vivre Ensemble » traitant de la morale et des références y sont faits dans le cours d'éducation civique. Comment expliquer ce passage d'une éducation morale et civique à une l'éducation civique, juridique et sociale ? Les premières tentatives d'éducation civiques ont lieu dans les années 70; l'ECJS est en grande partie le résultat des décisions prises à la suite d'une consultation nationale à la fin des années 80 et de la prise en compte des mouvements lycéens.³²⁸ Les principes d'éducation civique aujourd'hui sont considérablement différents par rapport à l'enseignement des « devoirs envers Dieu » de 1882-1904.³²⁹

En France, les manuels d'éducation civique sont élaborés par des éditeurs indépendants, suivant les principes du code d'Education ; en Roumanie, le contenu des manuels est contrôlé par des branches du Ministère de l'Education avant publication, ce qui n'est pas le cas en France. La loi d'orientation de 1989 donne à l'École française une mission claire d'éducation à la citoyenneté que les Bulletins Officiels de l'éducation Nationale renforcent : « L'ECJS doit satisfaire la demande exprimée par les lycéens lors de la consultation de 1998 sur les savoirs et débattre à propos des questions de société. »³³⁰ La suspension du service militaire, par une loi du 27 octobre 1997, oblige l'éducation nationale à enseigner les principes de défense nationale et européenne³³¹ ce qui n'est pas le cas en Roumanie.

³²⁸ Entretien avec Alain Bergounioux, Inspecteur Général de l'Education Nationale, Directeur de la section Histoire et Géographie, coordinateur de l'éducation à la citoyenneté démocratique pour la France, auprès du Conseil de l'Europe en 2005.

³²⁹ NOUAILHAT René, *Enseigner le fait religieux : un défi pour la laïcité*, Paris, Nathan, 2004.

³³⁰ Bulletin Officiel de l'Education Nationale et du ministère de la recherche, *Education Civique, Juridique et Sociale : Enseignement Obligatoire* – Séries Générales, BO Hors-série N° 6 du 31 aout 2000.

³³¹ On retrouve cet enseignement en classe de troisième par exemple.

Le citoyen français étudie l'égalité des droits, la justice internationale, les crimes de guerre et la judiciarisation qui est illustrée par la question suivante : « Faut-il obéir la loi ? » On s'interroge sur les dérives de la loi et sur son intervention dans le domaine de l'éthique. Il est prématuré d'introduire ces concepts dans l'éducation civique des nouvelles démocraties, afin de ne pas générer des doutes. D'ailleurs, les manuels l'éducation civique en Russie et en Roumanie confirment cette hypothèse.

L'individu, pour pouvoir participer pleinement à la vie sociale doit acquérir les compétences nécessaires pour ce faire : le « bon » citoyen est éclairé, responsable, actif, empathique, informé, tolérant mais il existe le risque «qu'en rangeant tant de choses sous l'éducation à la citoyenneté, celle-ci ne disparaisse.»³³² Il est probable que certains citoyens ne sachent pas ce qu'est la citoyenneté, à part un passeport qui leur apporte certains droits.

Le citoyen est libre d'agir de la manière qui lui convient et d'entreprendre les actions qu'il choisit, dans le cadre des libertés conférées par la loi. La civilité rappelle l'idée de respect d'autrui et la morale rejoint ici le droit. Les Français regrettent l'affaiblissement³³³ des valeurs suivantes : la politesse en premier, suivi par l'honnêteté, le respect de l'environnement, la tolérance, la justice et le goût du travail.³³⁴

L'éducation à la civilité fait partie de l'éducation civique. Elle vise à développer la capacité de chacun à percevoir et à participer, à faire l'expérience de certaines réalités, à

³³² AUDIGIER François, *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Université de Genève, Conseil de l'Europe DGIV/EDU/CIT (2000) 23.

³³³ JEURY M. et BALTASSAT J-D, *Petite histoire de l'enseignement de la morale à l'école*, Paris, Robert Laffont, 1990. Enquête réalisée en mars 2005 auprès d'un échantillon représentatif de la population française âgée de 15 ans et plus.

³³⁴ Les autres valeurs sont: la famille, la discipline, l'amitié, la générosité, les droits de l'homme, le courage, la fidélité, la sincérité, la responsabilité, l'égalité, l'honneur, la liberté, l'humour, l'optimisme, le patriotisme et la réussite matérielle.

être empathique avec les autres et à se situer au sommet de ses possibilités.³³⁵ La participation ne consiste pas, d'après J. Gus, rapporteur au Conseil de l'Europe, « à *décider de ce qui est bon pour les autres... à consulter les individus pour mieux les oublier ensuite [leurs propositions, etc.]; à intégrer certains groupes, en laissant de côté les marginaux.* »³³⁶ Il s'agit d'une participation civique qui se pratique avec de l'empathie, du savoir-vivre, de la socialisation, de la politesse et du respect.³³⁷ L'éducation civique devrait apprendre aux enfants la résolution de conflits par l'interaction et la communication en enseignant les droits et les responsabilités, le comportement, les valeurs et les questions d'éthique et de morale selon Duerr.³³⁸

Les valeurs tels le respect de soi, la responsabilité individuelle et les droits sont introduits à l'École primaire par les enseignements de l'histoire et de la géographie. Plus on avance dans les années, plus l'instruction civique se rapproche d'une éducation politique via des thèmes liés à la transformation des liens de la citoyenneté. Plus spécifiquement, les grands axes sont l'évolution des sciences et techniques, la construction de l'Union européenne, la mondialisation, l'engagement du citoyen, les transformations des liens familiaux, l'intégration/l'exclusion, le monde du travail et les civilités. Quelles sont les principes de l'éducation à la citoyenneté démocratique en France d'après Bergounioux? D'abord, « En France [...] la démocratie est la République. » Pour comprendre les valeurs françaises, « il ne faut pas réfléchir sur la démocratie en général, mais essayer plutôt de comprendre [...] liberté, égalité, fraternité », les valeurs de la

³³⁵ Séminaire *La participation démocratique à l'éducation et à la formation*, Lillehammer (Norvège), 22-24 octobre 1998, Rapport du Enseignant Gus John, Rapporteur général DECS/EDU/CIT (98) 44 rév.

³³⁶ Idem, Ibidem.

³³⁷ BIRZEA César, *Education interculturelle: gestion de la diversité, renforcement de la démocratie*, Conseil de l'Europe, FMED21-4.

³³⁸ DUERR Karlheinz et al., *Stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique*, Conseil de l'Europe, DECS/EDU/CIT (2000) 16.

République. Bergounieux rappelle l'importance de la séparation des pouvoirs, de favoriser l'éducation à la laïcité, de réfléchir sur la place des croyances et des religions.

Dans le cadre de l'intégration, les élèves apprennent d'abord les problèmes pesant sur la société, présentés d'une manière interrogative : « les différences culturelles sont-elles un obstacle à la cohésion nationale ? » L'École roumaine enseignait les connaissances d'une manière passive, ce qui inspirait chez le futur citoyen moins d'opportunité de développer sa propre opinion, qualité nécessaire pour le bon fonctionnement de la démocratie. Cette méthode risquait de se rapprocher de l'endoctrinement politique de l'ancien régime, et par conséquent, de faire naître une méfiance de la part des futurs citoyens envers l'éducation civique. Cependant, les manuels d'éducation civique imprimés en 2005 ont des méthodes d'enseignement actives tel le portfolio, le jeu de rôle et le travail de groupe par exemple.³³⁹

En France, l'École aborde les problèmes interculturels en se concentrant sur les implications de la nationalité et de la citoyenneté sur l'intégration : un décret de 20 août 1998 d'application de la loi relative à la nationalité confie à l'École la tâche d'enseignement des principes fondamentaux qui régissent la nationalité française. On présente les dangers du racisme et de la xénophobie pour la démocratie, ainsi que certaines solutions pour les combattre dont les aides financières attribuées par l'État. Or, on constate que ces aides, dont d'un côté bénéficie l'exclu, peuvent être un obstacle pour son intégration d'un autre côté vu que « *Les étrangers qui ont réussi leur intégration économique, même modeste... sont mieux acceptés que les chômeurs, les RMistes et les bénéficiaires des allocations familiales.* »³⁴⁰

³³⁹ DUMITRA Radu et GHERGHINA Andrei, *Educație Civică Manual pentru clasa a III-a*, Ministerul educației și cercetării, București, Aramis, 2005, p.31 et p.53

³⁴⁰ BAYLAC M.H., ECJS : de la vie en société à la citoyenneté, Classe de terminale, Paris, Bordas, 2004.

Les solutions proposées pour l'intégration – les manuels français ne parlent pas d'assimilation mais d'intégration - sont aussi diverses que nombreuses. On suggère l'aide aux exclus, des emplois-jeunes, de la discrimination positive et des initiatives personnelles. Une de ces initiatives est la procédure de francisation, représentant 63% des souhaits de changement de nom sur la période de 1986-1990. La majorité des demandeurs ont des noms d'origine maghrébine ou juive. Le témoignage d'un citoyen français d'origine maghrébine démontre les raisons motivant son souhait de changer de nom :

« Quand on s'appelle Saïd, on n'a rien à gagner en France... et si mes nouveaux nom et prénom ne changent rien... les patrons répondront au moins à mes lettres de candidature et les propriétaires à mes demandes de logement. »³⁴¹

Selon le même manuel, en ces temps de difficulté économique exacerbée par le chômage, 54% des Français estiment que les immigrés sont une charge pour le pays. Les sentiments d'intolérance s'accroissent aussi : la majorité des Français (57%) ne se sentent plus chez eux en France aujourd'hui.

Dans les manuels d'éducation civique, l'École française affiche beaucoup de cas d'intolérance et des témoignages des tendances racistes. L'illustration de cette situation négative de la société est réaliste mais elle peut renforcer les attitudes négatives vu que ces études de cas ne présentent pas de solutions et souvent ils font appel aux élèves pour trouver les réponses. Dans une étude sur une période de dix ans portant sur l'éducation civique dans cinq pays démocratiques (l'Angleterre, le Danemark, l'Allemagne, les Pays-Bas et les États-Unis)³⁴², Hahn trouve que les attitudes politiques négatives des jeunes sont

³⁴¹ Idem, Ibidem.

³⁴² HAHN, L. Carole, *Becoming Political : Comparative Perspectives on Citizenship Education*, Albany, State University of New York Press, 1998.

inculquées en grande partie par le média, la famille et l'École. Néanmoins, les jeunes français issus de l'immigration sont plus tolérants que leurs aînés.³⁴³

Un principe très développé à l'École française mais pas en Roumanie est la possibilité d'intégration via le sport.³⁴⁴ Les images illustrant cette solution démontrent la Coupe du Monde de football (1998) ainsi que les profils des sportifs comme Zidane, Eunice Barber ou Raymond Kopazewski, tous ayant des origines différentes. L'École voit un potentiel énorme dans le sport ; elle entretient l'idée que Zidane par exemple, « fait plus par ses déhanchements que dix ou quinze ans de politique d'intégration ».³⁴⁵

L'École roumaine enseigne que « dans notre pays doivent être créées des conditions semblables »³⁴⁶ à celles existant dans les pays membres de l'U.E., tout en maintenant des « différences d'ordre culturel ».³⁴⁷ En France l'élève apprend « *comment chercher à mettre en oeuvre les principes et les institutions de la démocratie [...] dans l'Europe qui se construit et dans l'ensemble du monde.* »³⁴⁸ Ces principes sont les connaissances portant sur la protection sociale, la solidarité, le sens de la responsabilité et la protection du patrimoine culturel, national et global.

Defois pose une question que cette étude tente aussi de traiter: « Comment notre citoyenneté pourra-t-elle se dire en termes **d'identité ferme** et en même temps **d'accueil interculturel?** » Si l'éducation n'offre pas ces valeurs d'appartenance nécessaires pour établir le lien social, les minorités chercheront un autre groupe d'appartenance qui les représente mieux et dans lequel ils se sentent utiles, responsables et respectés.

³⁴³ SIMIESKA cité dans SHAFIR Gershon (edit.), *The Citizenship Debates*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1998.

³⁴⁴ Ce thème est abordé par trois manuels français.

³⁴⁵ BAYLAC M.H., *ECJS : de la vie en société à la citoyenneté Classe de terminale*, Paris, Bordas, 2004.

³⁴⁶ LACATUS Maria-Liana, *Culture Civique, Manuel pour la 7ème classe*, Bucarest, Univers, 1999.

³⁴⁷ Idem, *Ibidem*.

³⁴⁸ JONES Eileen Baglin et JONES Neville, *Education for Citizenship: Ideas and Perspectives for a Cross-Curricular Study*, London, Kogan Page, 1992.

De multiples consensus désignent l'École comme facteur important pour l'intégration et la formation des futurs citoyens. L'éducation globale semble avoir une influence positive sur les attitudes politiques d'après une étude sur la culture civique de cinq pays : les États-Unis, l'Angleterre, l'Allemagne, l'Italie et le Mexique.³⁴⁹ En fait, parmi les variables démographiques générales tel le sexe, l'occupation, la résidence, l'âge, etc., l'éducation détermine en priorité l'attitude politique du citoyen. Le citoyen éduqué est un acteur différent de son antagoniste, indépendamment du pays d'origine. Pour commencer, le citoyen éduqué est plus conscient de l'impact du gouvernement sur l'individu et il est plus informé des activités politiques qui l'entourent. Il a des opinions sur un spectre plus étendu des sujets politiques, il est plus apte à s'engager dans des débats politiques et il se sent plus libre à discuter avec un nombre plus étendu de personnes. La confiance dans l'autre et l'engagement dans des organisations augmente avec le niveau d'éducation.

L'abstentionnisme est plus important en France qu'en Roumanie ; par conséquent, on tente de motiver l'élève français à s'intéresser davantage aux différents scrutins électoraux. Un manuel d'éducation civique du 6ème donne un exemple de carte électorale ainsi que les étapes du vote, le témoignage d'un maire et les différents niveaux d'élections (municipales, nationales, européennes). On signale aux jeunes français les dangers de l'abstentionnisme pour la démocratie avec l'émergence de la « génération vote blanc ».³⁵⁰ Prenons comme exemple les résultats du référendum sur le quinquennat (24.09.2000) ayant eu un taux de participation de 30,19% avec 16,09% des votes en blanc. Mais la France, avec les États-Unis, restent des démocraties exemplaires pour l'École roumaine ; sur la

³⁴⁹ ALMOND A. Gabriel et VERBA Sidney, *The Civic Culture : Political Attitudes and Democracy in Five Nations*, New Jersey, Princeton University Press, 1963.

³⁵⁰ AURIAC J.-M. et al., *Education Civique, Juridique et Sociale : vivre sa citoyenneté*, Paris, Delagrave, 2001.

couverture de manuel d'éducation civique roumain de la classe de première figure la statue de la liberté. D'autres manuels contiennent des citations des intellectuels français ainsi que des détails portant sur l'histoire de la France.

L'engagement civique et la gestion de la diversité : le bénévolat

Une finalité de la gestion de la diversité par l'éducation à la citoyenneté est de préparer les élèves à la participation sociopolitique et d'encourager cet acte. Est-ce l'École efficace en ce domaine ? Le taux d'adhésion des jeunes à des associations est une manière de mesurer cette participation. En France, 40,6% des jeunes entre 15-24 ans adhèrent à une ou plusieurs associations. Le taux baisse à 39,4% pour les 25-39 ans mais croît à partir de 40 ans (44,2%) jusqu'au 60 ans et plus (44,1%). Dans cette perspective, l'éducation arrive à motiver les citoyens à s'engager et à comprendre l'importance d'une citoyenneté active.³⁵¹

La majorité d'un panel d'élèves roumains ont déclaré vouloir s'engager dans des actions caritatives dans leur ville. Voici quelques réponses à la question suivante: «Que pensez-vous du bénévolat dans votre communauté ? Feriez-vous du bénévolat ? »

³⁵¹ Lecture : En 2005, 40,6% de personnes âgées entre 15-24 ans ont adhéré à au moins une association au cours des douze derniers mois. Insee, enquêtes permanentes sur les conditions de vie 1997 à 2005. Champ : France métropolitaine, individus âgés de 15 ans ou plus.

Tableau 1.4.1 Réponses des enfants roumains à la question :

Que pensez-vous du bénévolat dans votre communauté ? Feriez-vous du bénévolat ?

<u>Classes</u>	<u>Réponses des élèves</u>
<p><u>Classe de 3^e et 2^e</u> (Classes IX-X) 14-16 ans (Lycée Vlaicu Voda, Roumanie)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. J'ai déjà fait du bénévolat et ça m'a donné un sentiment extraordinaire. 2. Oui, j'ai déjà fait du bénévolat. C'est un type de travail dont plusieurs se moquent mais ils doivent être encouragés de faire de notre monde un monde meilleur. 3. Oui, même si jusqu'au là je le considérais honteux [de faire du bénévolat] je pense que cela me plairait. 4. Cela me paraît être une activité éducative ; oui, j'en ferais. 5. Oui, je ferais du bénévolat...ainsi on peut démontrer aux autres ce que signifie être un bon citoyen. J'ai même participé à plusieurs activités de travail volontaire. 6. Oui, avec la condition que les autres apprennent quelque chose de notre bénévolat.

	<p>7. Oui, s'il y a une occasion qui mérite. J'en ai déjà fait [du bénévolat].</p> <p>8. Dans les conditions présentes non, mais dans un autre pays peut-être oui.</p> <p>9. Cela dépend du travail. J'aiderais les personnes.</p>
--	--

Pourquoi les citoyens participent-ils ? En citant Ion et Muxel, Braud souligne que diverses études empiriques insistent parfois sur l'importance des convictions ; il construit un profil de l'activiste comme une personne qui « ne supporte pas que ses valeurs demeurent inopérantes »³⁵² donc il agit pour les appliquer dans la société. Ici on parle de la lutte contre la guerre, l'engagement dans des causes humanitaires et ainsi de suite. D'autres motivations surgissent du besoin de s'affirmer dans l'espace public, soit pour compenser un sentiment d'infériorité, soit pour augmenter l'estime de soi.³⁵³

Lors d'un entretien avec un ancien enseignant³⁵⁴ d'éducation religieuse en Roumanie, on apprend que sa position sur l'engagement du citoyen est la suivante : « Change toi-même d'abord, ensuite commence à essayer de changer le monde. » Dans ce sens, l'engagement sociopolitique ne devrait pas être un simple outil pour arriver à des buts personnels. C'est ainsi probablement que la personne engagée pourrait rester objective dans son travail. On participe aussi pour étendre son réseau social, rencontrer d'autres personnes ayant les mêmes intérêts et s'intégrer dans la société.

³⁵² BRAUD Philippe, *Sciences Politiques*, Paris, L.G.D.J., 2004.

³⁵³ Idem, *Ibidem*.

³⁵⁴ Enseignant, maître, pédagogue, éducateur, professeur (en secondaire) et instituteur (en primaire).

Une personne s'accomplit non seulement dans la sphère politique mais également dans la sphère sociale, économique, culturelle et religieuse. L'éducation doit toucher les enfants d'une manière multilatérale pour arriver à ce que Ichilov appelle justement, mais d'une manière utopique, une "société participative".³⁵⁵ En consultant les citoyens avant de prendre certaines décisions on pourra éviter des revendications des groupes minoritaires qui perçoivent l'égalité comme une stratégie d'assimilation. Les citoyens veulent qu'on prenne en compte leurs opinions dans des décisions qui les concernent : « Les personnes ne sont pas des moyens pour la satisfaction des besoins, mais des fins. »³⁵⁶ C'est ainsi que l'on arrive à une fusion entre le bon citoyen et la bonne personne formant un bon être humain selon Macpherson.³⁵⁷

Par la suite, les citoyens participeront dans la vie politique aussi naturellement qu'ils participent dans leur famille, école, église et activités annexes. En séparant le politique du social on crée une fracture entre l'homme politique et l'homme social. L'École reste une institution privilégiée d'apprentissage de la participation et de la socialisation politique, surtout pour les groupes sous-représentés traditionnellement comme les minorités qui hésitent à s'engager par timidité ou pour d'autres raisons.

³⁵⁵ ICHILOV Orit, *Dimensions and Role Patterns of Citizenship in Democracy*, Reachers College, New York, Columbia University, 1990.

³⁵⁶ Idem, *Ibidem*.

³⁵⁷ MACPHERSON, C. B. *The life and times of liberal democracy*, N. Y., Oxford University Press, 1977 cité dans ICHILOV Orit, *Dimensions and Role Patterns on Citizenship in Democracy*, Reachers College, New York, Columbia University, 1990.

L'éducation comme facteur de socialisation politique

L'apprentissage de la participation dans la démocratie commence dans la salle de classe, dès le plus jeune âge du futur citoyen, dans un climat de pédagogie active qui favorise l'apprentissage coopératif, le débat et la participation de l'élève.³⁵⁸ Des études empiriques effectuées entre 1970 et 1990 renforcent cette théorie. Par exemple, à travers une étude sur neuf pays, Torney, Oppenheim & Farnen³⁵⁹ démontrent qu'une salle de classe qui encourage la discussion libre, l'échange des idées et la participation favorise un meilleur apprentissage des valeurs démocratiques. À l'inverse, une pédagogie qui encourage la mémorisation passive et un rituel patriotique a un effet contraire. Également, on a trouvé que les enfants qui étaient encouragés de critiquer ou de débattre avec l'enseignant ont obtenu des notes plus élevées sur des examens testant les connaissances sur la sécurité internationale et sur les affaires économiques que leurs homologues qui n'avaient pas ce climat d'apprentissage pour exercer leur esprit critique.³⁶⁰

Grâce aux études qualitatives effectuées en Roumanie et en France, on a appris que les enfants habitués à un enseignement passif ne savent pas comment s'encadrer dans un climat l'apprentissage actif. Lorsque l'ordre de la classe a dégénéré (en France) certains enseignants à l'école américaine sont parfois revenus aux méthodes pédagogiques passives

³⁵⁸TORNEY-PUERTA Judith, *From Attitudes and knowerdge to schemata: Expanding the Outcomes of Political Socialisation Resecerch*, chapitre dans ICHILOV Orit, *Dimensions and Role Patterns oh Citizenship in Democracy*, Reachers College, New York, Columbia University, 1990.

³⁵⁹ TORNEY, OPPENHEIM & FARNEN (1975) cité dans Torney-Puerta Judith, *From Attitudes and knowerdge to schemata: Expanding the Outcomes of Political Socialisation Resecerch. Dimensions and Role Patterns of Citizenship in Democracy/* ed. par ICHILOV Orit, Reachers College, New York, Columbia University, 1990.

³⁶⁰ TORNEY-PUERTA et LANDSDALE (1986) cité dans Torney-Puerta Judith, *From Attitudes and knowerdge to schemata: Expanding the Outcomes of Political Socialisation Research. Dimensions and Role Patterns of Citizenship in Democracy/* ed. par ICHILOV Orit, Reachers College, New York, Columbia University, 1990.

pour "calmer" les élèves. L'enseignant doit préalablement instaurer le respect, la responsabilisation, les règles ainsi que des sanctions expiatoires.

A l'école américaine ou une partie de l'étude qualitative a été effectuée, il existe un contrat que les enseignants peuvent faire signer aux enfants. C'est un outil de responsabilisation qui détaille les horaires, les questions d'hygiène, les absences et les retards, les mesures de sécurité et la protection des locaux. Si les élèves outrepassent leurs droits ils encourent des avertissements et ensuite une exclusion temporaire ou définitive. L'exclusion définitive est accompagnée de l'obligation de consacrer un nombre d'heures au service de l'établissement : aider dans la cafétéria en préparant des repas ou en nettoyant les sols.

Comment les enfants perçoivent-ils la politique?

Certaines recherches ³⁶¹ démontrent que les enfants ont des représentations relativement simples de la politique. Les enfants observés dans les écoles publics aux États-Unis pendant les années 70 et 80 pensent que les leaders politiques exercent leur pouvoir en donnant des ordres aux autres, dans une sorte de hiérarchie de délégation : le président donne des ordres à quelqu'un, qui à son tour donne des ordres à une autre personne qui ensuite, donne des ordres à une autre et ainsi de suite. Ils pensent que le rôle du président est de faire des discours, tandis que le rôle du policier est d'arrêter les criminels. Plusieurs de ces jeunes établissent une connexion divine entre le président et

³⁶¹ MOORE, LARE ET WAGNER (1985), cité dans Torney-Puerta Judith, From Attitudes and knowerdge to schemata: Expanding the Outcomes of Political Socialisation Resecerch. *Dimensions and Role Patterns of Citizenship in Democracy*/ ed. par ICHILOV Orit, Reachers College, New York, Columbia University, 1990.

Dieu. Selon Moore, Lare et Wagner, les enfants croient que « Dieu ou Jésus désigne le président des États-Unis et lui dit quoi faire. »³⁶²

Westholm et al. rappellent que ce ne sont pas les savoirs et la mémorisation des faits qui mesurent l'alphabétisation politique car le **citoyen idéal** n'est pas une machine qui mémorise les données, il a la capacité de « comprendre et de raisonner politiquement ». ³⁶³ Certes, l'acquisition d'un certain niveau d'information est nécessaire, mais une surcharge peut nuire au développement des facultés de compréhension.³⁶⁴ Dans une étude avec 70 élèves de 16 à 17 ans en Suède, seulement 52 % des adolescents ont démontré une compréhension approfondie des thèmes comme la démocratie, l'égalité et les différentes idéologies politiques.

Dans d'autres études avec les enfants (i.e. Connell 1971, Furth 1980, Hers & Torney 1967, Stevens 1982) les élèves pensent qu'ils peuvent avoir une influence « directe et immédiate sur la politique gouvernementale en appelant le président des États Unis pour lui dire ce qu'ils pensent ». D'ailleurs, dans notre étude qualitative effectuée à l'école américaine de Saint Cloud en France, un panel composé d'élèves français de la classe de 5^e a été donné l'exercice suivant :

Ecrire une lettre à une personne fameuse ou à une personne que vous admirez.

Plusieurs élèves ont choisi d'écrire leurs pensées au Président Sarkozy et ils ont démontré un esprit critique (voir tableau 1.4.2). En Roumanie, on a demandé au panel d'élèves

³⁶² Idem, Ibidem.

³⁶³ WESTHOLM Anders et al, *Education and the Making of the Informed Citizen : Political literacy and the Outside World*, New York, Teachers University Press, Columbia University, 1990.

³⁶⁴ SIGEL et HOSKIN (1981) cité dans WESTHOLM Anders et al, *Education and the Making of the Informed Citizen : Political literacy and the Outside World*, New York, Teachers University Press, Columbia University, 1990.

roumains d'écrire leur opinion sur le président du pays et la majorité ont une bonne opinion (voir tableau 1.4.3).

Tableau 1.4.2.³⁶⁵ Réponses des enfants français à l'exercice suivant:

Ex. 3 : Écrire une lettre à une personne fameuse ou à une personne que vous admirez

<u>Classes</u>	<u>Réponses des élèves</u>
<i>Panel d'élèves français en France, à l'école américaine, classe de 5^e</i>	<p><i>Fragments des lettres</i></p> <p><i>Elève no.1</i></p> <p>Cher M. Sarkozy,</p> <p>Je suis français, j'habite en France...la France a été choquée par votre comportement. Vous étiez-vous obligé à épouser cette femme ? ... Vous vous êtes marié avec elle sans l'aimer. Je ne me sens pas représenté par vous, ni par cette Carla Bruni.</p> <p><i>Elève no.2</i></p> <p>Cher M. Sarkozy,</p> <p>[...] Nos programmes sont trop ennuyeux et trop lourds. Nos écoles</p>

³⁶⁵ Le texte originel des lettres écrites par les élèves le lundi 25 février 2008 : (1)Dear Mr. Sarkozy, I am French, I live in France, the country whos president is an immature man. Yes, Mr. President, you are immature. The France was shocked by your behaviour. Did you have to marry this woman? You have been knowing her for less than three months and you marry her without loving her. She doesn't love you either because both of you are living for fame. You are ridiculous! It is a shame for us to have such an immature President : you are supposed to represent us! I don't feel represented by you, neither this Carla Bruni. She marries you because it will make her famous. "I was married to the president"! You are supposed to be an example. I am very disappointed, as for lots of French people. Anyway, I must't lose my time, you don't care... All my regards to you and your NEW WIFE! (2)Dear Mr. Sarkozy, [...] Our programs are too boring, often and too heavy. Our schools could organize travel to other countries: Germany, Spain, Italy, Ireland and England. [...] (3)Dear Mr. Sarkozy, [...] you can't make mistakes because you're a model for the French, you are the French. [...] (4)Dear Mr. Sarkozy, [...] "Thanks to Martin Luther King's struggle we can see Black people president today, its wonderful isn't it? Today is a new day [...]"

	<p>pourront organiser des voyages vers d'autres pays: l'Allemagne, l'Espagne, l'Italie, l'Irlande et l'Angleterre. [...]</p> <p><i>Elève no. 3</i></p> <p>Cher M. Sarkozy,</p> <p>[...] Vous ne pouvez pas faire des erreurs car vous êtes un modèle pour les Français, vous êtes les Français. [...]</p> <p><i>Elève no.4</i></p> <p>Cher M. Sarkozy</p> <p>[...] Grâce aux efforts de Martin Luther King on peut voir un président noir aujourd'hui, c'est magnifique, n'est ce pas ? [...]</p>
--	---

Tableau 1.4.3. Réponses des enfants roumains à la question suivante:

Qu'est-ce que vous pensez du président de la Roumanie ?

<u>Classes</u>	<u>Réponses des élèves</u>
<p><i>Panel</i></p> <p><i>d'élèves</i></p> <p><i>roumains en</i></p> <p><i>Roumanie,</i></p> <p><i>école Vlaicu</i></p> <p><i>Voda, classe</i></p> <p><i>de 2^e</i></p>	<p>"Il est un homme correct, qui tient sa parole et respecte ses promesses. Il s'efforce même pour faire quelque chose pour ce pays."</p> <p>"Il est tout près du peuple, surtout des paysans. Je le considère un président assez bon ou meilleur que les prédécesseurs, mais il a certains défauts."</p> <p>" Un homme très charismatique qui se fait beaucoup de publicité."</p> <p>"Il me semble un bonhomme qui s'implique tant qu'il peut dans les affaires de l'Etat."</p> <p>"Au début j'ai eu une bonne impression sur lui mais maintenant je crois qu'il devrait commencer le travail s'il veut être réélu, parce</p>

	<p>qu'il ne fait rien."</p> <p>"Il est pourtant un homme qui s'efforce pour faire quelque chose pour la Roumanie, mais il ne peut pas faire tout d'un seul coup."</p> <p>"Il ne sait dire que " que vous vivez bien", mais il ne fait rien dans ce sens."</p> <p>" Il est un homme impassible sur l'opinion d'autrui et il fait ce qu'il croît dans certaines limites."</p>
--	---

L'éducation de l'homme pour l'assimilation du citoyen

Si le futur citoyen doit apprendre à discerner, l'École doit enseigner à l'homme une morale civique ou une morale religieuse.

Un manuel d'éducation civique juridique et sociale de la classe terminale³⁶⁶ écrit par des professeurs d'histoire-géographie et de philosophie entame cette tâche en abordant des thèmes éthiques. Il pose des questions sur l'éthique médicale, sur "Les lois de la bioéthique", "L'éthique et la déontologie" et "L'éthique de la recherche". Le manuel pose aussi les questions suivantes :

- Quelle est la responsabilité de l'homme face à la nature?
- Quelle est la responsabilité du médecin, du savant et du scientifique?
- Les hommes sont-ils tous égaux face à la science?
- La loi peut-elle se prononcer sur les questions d'éthique?

³⁶⁶ LOUBY Jean-Pierre et al., *Education civique, juridique et sociale Classe de terminale*, Paris, Magnard, 2002.

- La justice émane-t-elle de la souveraineté populaire ou des droits universels?

Il est question "d'éthique" mais au fond, on fait également référence à la moralité ; par exemple, dans le deuxième chapitre du manuel l'éducation civique de la classe terminale en France est illustrée une prière de Maïmonide (1135-1204). Ce croyant, philosophe et médecin juif, fait appel à Dieu pour l'aider à rester humble et concentré sur son travail en priant ainsi :

"Mon Dieu... n'admet pas que la soif du gain et la recherche de la gloire m'influencent dans l'exercice de mon Art, car les ennemis de la vérité et de l'amour des hommes pourraient facilement m'abuser et m'éloigner du noble devoir de faire du bien à tes enfants." ³⁶⁷

Ce médecin demande également à Dieu de l'éloigner de l'idée qu'il peut tant faire, sachant que même s'il découvre dans son *savoir* une multitude de nouvelles connaissances, c'est l'esprit qui prime : "...l'Art est grand mais l'esprit de l'homme pénètre toujours plus en avant."³⁶⁸

Suite à cet exemple, le manuel demande aux élèves de comparer la prière avec une loi en demandant : "Quelle est la portée d'un serment ou d'une prière? Quelles sont les différences avec une loi?" ³⁶⁹ Il semble que ce manuel d'éducation civique français demande aux enfants de réfléchir comme croyants et citoyens.

³⁶⁷ LOUBY Jean-Pierre et al., *Education civique, juridique et sociale Classe de terminale*, Paris, Magnard, 2002.

³⁶⁸ Idem, Ibidem.

³⁶⁹ Idem, Ibidem.

A l'inverse, un manuel d'éducation religieuse canadien rappelle au croyant qu'il est aussi citoyen et qu'il doit non seulement prier mais agir:

"Priez en soi... agir comme si tout dépendait de vous.

N'attendez pas que les autres fassent les premiers pas. [...]

N'espérez pas non-plus que le gouvernement ou l'administration ou les adultes lisent dans vos têtes vos souhaits les plus chers. Il appartient à vous de créer et d'agir." ³⁷⁰

Le texte de ce manuel explique qu'il ne faut pas s'arrêter aux problèmes et aux crises, mais les vaincre en agissant comme citoyen engagé et participatif. Il encourage les enfants à prendre l'initiative sans attendre « *que les autres fassent les premiers pas* » sachant que pour accomplir ses rêves il est nécessaire de « *créer et d'agir* » pas seulement d'« *espérer* ». ³⁷¹

En Roumanie aussi, on trouve souvent un lien étroit et une continuité des thèmes dans les manuels d'éducation civique et celles d'éducation religieuse. Le curriculum des deux matières se complètent, indiquant une parenté entre et la formation des citoyens et celle des hommes. Par exemple, un manuel de religion de classe IX-a (pour les élèves âgés de 14 ans environ) du culte orthodoxe aborde le thème de la participation du chrétien à la vie de la communauté. Cette participation a pour sous-titre "Preuve d'amour envers son prochain". Elle se trouve dans la section "Amour et justice dans la vie chrétienne" et rappelle que "Les devoirs concrets de l'homme dans la société sont fondés sur l'amour

³⁷⁰ DANNEELS Godfried cité dans DESROCHERS Monique et al., *Vie spirituelle...comment s'épanouir? Vision chrétienne, sens de la vie*, Ottawa, Centre franco-ontarien de Ressources Pédagogiques, 1991, p. 42

³⁷¹ Idem, Ibidem.

chrétien envers les autres."³⁷² Ces devoirs sont les suivants: le respect des droits de l'autre, le respect de la justice dans la communauté, l'exemple personnel, travailler et donner aux autres (du temps, du conseil, des biens matériels, de l'argent).

Dans un manuel d'éducation civique de clase III-a (10 ans), les enfants apprennent que la religion nationale est l'orthodoxie, même si dans le pays il existe d'autres religions. Indirectement il fait une distinction entre les citoyens de religion orthodoxe et ceux qui n'appartiennent pas à la religion orthodoxe. Notamment, on demande aux enfants:

*"Comment vous-vous comportez avec les personnes qui ont une autre religion? Avez-vous entendu parler des personnes qui ont une autre religion?"*³⁷³

L'homme politique est homme, avant d'être politique. Il faudrait donc développer l'homme pour pouvoir ensuite former le citoyen. Pour ce faire, Morandi³⁷⁴ propose une éducation de "l'homme à l'humain". Franc Morandi constate que dans le postmodernisme l'éducation souffre d'une perte des orientations de l'être, de Dieu, de la nature et de la raison. Il propose une philosophie d'éducation qui apprend l'humain à aller "vers un Autre, vers un autre qui est absolument Autre." Il le décrit comme la Totalité qui apporte la « libération » plus que la « liberté ».

Malgré son autonomie de la volonté,³⁷⁵ l'homme n'est pas nécessairement libre : il a besoin de se relever à un état moral supérieur dans lequel il peut trouver la liberté qu'il

³⁷² OPRIS Dorin et al., *Religie : Cultul Ortodox Manual pentru clasa-a IX a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Romana, Bucuresti, Editura Dacia, 2002.

³⁷³ PIȚILĂ Tudora et al., *Educație Civică Manual pentru clasa a III-a*, Ministerul Educației și Cercetării, Bucuresti, Aramis, 2004.

³⁷⁴ MORANDI Franc, *Philosophie de l'Education*, Paris, Nathan, 2003.

³⁷⁵ TIMIȘ Vasile, *Religie : Manual pentru clasa a-XII-a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Româna, Cluj-Napoca, Editura Dacia educațional, 2004.

avait autrefois.³⁷⁶ Durkheim pense que pour répondre aux demandes et aux exigences imposées par la société et par l'État il est nécessaire de "nous élever au-dessus de nous-mêmes" en dépassant notre nature humaine.³⁷⁷

Lors de sa visite officielle au Vatican, le 20 décembre 2007, Nicolas Sarkozy remet en cause la laïcité fondatrice de la morale laïque en France :

*"S'il existe une morale humaine indépendante de la morale religieuse, la République a intérêt à ce qu'il existe aussi une réflexion morale et inspirée de convictions religieuses".*³⁷⁸

Sarkozy affirme que la France a changé et que les citoyens ont des convictions plus diverses qu'autrefois. La laïcité a répondu, en partie, à certains besoins mais elle "ne saurait être la négation du passé. Son erreur était de tenter de couper la France de ses racines chrétiennes".³⁷⁹ Le président de la République propose d'assumer les racines chrétiennes de la France, car arracher la racine signifie "affaiblir le ciment de l'identité nationale et dessécher davantage encore les rapports sociaux".³⁸⁰

Plus encore, il considère qu'une nation qui ignore son héritage éthique, spirituel et religieux "commet un crime contre sa propre culture".³⁸¹ Pour définir une morale pour le pays, le président insiste sur l'importance de rechercher le dialogue avec les grandes religions de France. La morale laïque, insiste le Président, "risque toujours de s'épuiser ou

³⁷⁶ Idem, Ibidem.

³⁷⁷ DURKHEIM Emile, *L'Éducation morale: cours de sociologie dispensée à la Sorbonne*, produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, Bibliothèque de l'Université du Québec, Chicoutimi, 1902-1903.

³⁷⁸ TINCQ Henri, *La République a besoin de croyants*, Journal le Monde, samedi, 22 décembre 2007, Paris, Discours de Nicolas Sarkozy au Vatican de jeudi 20 dec., 2007.

³⁷⁹ Idem, Ibidem.

³⁸⁰ Idem, Ibidem.

³⁸¹ Idem, Ibidem.

de se changer en fanatisme" quand elle n'est pas adonné à une *espérance* qui comble l'aspiration à l'infini. La laïcité positive ne devrait pas considérer les religions comme un danger mais comme un atout selon lui. Alors, l'intégration par l'éducation religieuse en France pourrait comprendre une morale qui ne privilégie aucune religion mais se concentre sur la création d'une relation personnelle avec Dieu, tel que c'est le cas au Canada.

De nombreux enfants d'origine étrangère ne s'identifient pas aux valeurs enseignées par l'éducation civique si elles ne représentent pas (au moins en partie) leur propre culture. Si l'éducation civique a évolué vers une morale sans Dieu, elle s'est vidée de repères moraux et ne peut plus motiver le citoyen issu de l'immigration à s'intégrer. Il se crée une séparation entre "nous" et "eux", soit entre les minorités et la majorité. Cette division favorise la naissance de différentes formes de préjudice, nuit à la cohésion sociale et donne lieu à des revendications. Peut-être l'École en France choisit-elle de former plus le citoyen et moins l'homme, comme l'expliquaient Rousseau et Soetard:

« Il faut opter entre faire un homme ou un citoyen: car on ne peut pas faire à la fois l'un et l'autre. »³⁸² « Toujours en contradiction avec lui-même, toujours flottant entre ses penchants et ses devoirs[...] il ne sera bon ni pour lui ni pour les autres. »³⁸³

En citant Rousseau, Soetard écrit que l'École doit choisir entre former un homme ou un citoyen. Soetard pense que le citoyen doit obéir à l'État tandis que l'homme est libre par nature. Il explique que l'homme dans son état naturel fait le bien et évite le mal. Il vit en harmonie avec la nature et ses semblables, et naturellement il se tourne vers son Créateur.³⁸⁴

³⁸² ROUSSEAU J. J., *Emile ou De l'Education* (1762), Paris, Garnier-Flammarion, 1969.

³⁸³ SOETARD Michel, *Former l'homme ou former le citoyen*, Impacts: revue de l'Université Catholique de l'Ouest, La révolution française et l'éducation du citoyen, n. 1-2, 15 juin, 1990.

³⁸⁴ Idem, Ibidem.

Le problème éducatif posé par Soetard pourrait s'expliquer par le fait que les systèmes d'éducation ne possèdent pas la science de l'homme en totalité.³⁸⁵ L'homme doit se connaître lui-même. Le savoir et le savoir-faire lui seront utiles, mais sans connaissance de soi, l'homme risque de perdre ses repères dans les moments de difficulté; les conséquences se traduiront et se manifesteront sous différentes formes dans la société civile. Sans support moral, l'éducation civique ne pourra pas éduquer l'homme.

Rousseau rappelle que le rôle de l'éducation s'étend au-delà de façonner des hommes pour répondre à la condition à laquelle ils appartiennent. L'homme, croit Rousseau, a une vocation plus universelle que la conception sociale de l'École. La première éducation se heurte à la difficulté de créer une liaison entre la nature de l'homme et les règles de la société auxquelles le futur citoyen devra se conformer.

Jasmin Brown penche vers une éducation (à la citoyenneté) qui n'ignore pas la présence puissante de la diversité ethnique, raciale et religieuse.³⁸⁶ Néanmoins, valoriser la diversité culturelle ne devrait pas devenir une stratégie de politiquement correct selon Reverand John Sentamu. Une véritable éducation, précise-t-il doit se focaliser sur la **personne entière**. Pour éduquer la personne entière, Baylock pense que « la religion dit au gouvernement : le chemin [éducationnel] ne s'achève pas avec la citoyenneté. »³⁸⁷ Certes, la préparation pour le monde du travail et pour une citoyenneté active est nécessaire ; mais c'est « l'appel spirituel » qui complète la personne selon lui.³⁸⁸

³⁸⁵ TROHIN Liliana, *Problema congruenței dintre pedagogia modernă și religia creștină*, Chișinău, Academia Teologică, 2007.

³⁸⁶ BROWN Yasmin, *Citizenship and Religious Education*, Report of the Seminar held on Friday 27 April 2001 at London House, London, UK.

³⁸⁷ BAYLOCK Lat, *Pilgrims, Dissidents, Activists and Subversives : Models for a relationship between citizenship and religious educators*, Report of the Seminar held on Friday 27 April 2001 at London House, London, UK.

³⁸⁸ SENTAMU John, *Citizenship and Religious Education*, Report of the Seminar held on Friday 27 April 2001 at London House, London, UK.

Le citoyen chrétien et la famille

Laisser un enfant grandir sans éducation religieuse signifierait le priver des outils nécessaires pour le développement de sa personne. L'homme de la Renaissance avait une culture fondée sur la confiance dans la nature humaine, mais incluant la religion car "science sans conscience n'est que ruine de l'âme".³⁸⁹ Citant Gargantua, Morandi écrit "tu dois servir, aimer et craindre Dieu et mettre en lui toutes les pensées et tout ton espoir".³⁹⁰ Comenius pense que l'homme tend à devenir le connaisseur de toute chose mais aussi le « témoin qui rapporte toute chose à Dieu ». ³⁹¹

Descartes, après avoir tenté d'acquiescer une vision rationnelle par ses études, s'est rendu compte des limites de celles-ci. Il écrit :

« Je me trouvais embarrassé de tant de doute et d'erreurs.

*Je quittai l'étude de Lettres... en résolvant de ne rechercher plus d'autre science que celle qui pourrait se trouver en moi-même. »*³⁹²

Lors du Synode de 1980 sur la famille chrétienne, le Pape attribue des rôles suivants à l'État et à l'Église :

"L'Église et l'État ont le devoir d'apporter aux familles l'assistance nécessaire afin qu'elles puissent exercer comme il convient leurs tâches éducatives[...] Et donc tous ceux qui dans la société sont à la tête des écoles ne doivent jamais oublier que les parents ont été institués par Dieu Lui-même

³⁸⁹ GARGANTUA, cité dans MORANDI Franc, *Philosophie de l'Education*, Paris, Nathan, 2003.

³⁹⁰ Idem, Ibidem.

³⁹¹ COMENIUS cité dans MORANDI Franc, *Philosophie de l'Education*, Paris, Nathan, 2003.

³⁹² DESCARTES, *Discours de la méthode* cité dans MORANDI Franc, *Philosophie de l'Education*, Nathan, Paris, 2003.

premiers et principaux éducateurs de leurs enfants, et que c'est là un droit absolument inaliénable".³⁹³

Mais l'enfant n'appartient, comme possession, ni à la famille (il est considéré un don de Dieu), ni à l'École, ni aux institutions qui veulent "mettre la main sur l'enfant et son éducation."³⁹⁴ Defois affirme que "l'enfant n'est pas la propriété de l'État ni même de l'Église, il est par nature personne [...] avant d'être citoyen." Stirner pense que la Révolution française n'a pas émancipé l'individu mais seulement le citoyen, "non pas l'homme réel, mais juste un [...]genre de citoyen"³⁹⁵. Donc c'est juste le citoyen qui est libéré, non pas l'homme.

On remarque des différences entre les deux pays (la France et la Roumanie) au niveau du sujet « la famille». En Roumanie, la famille est composée des membres unis par relations de sang, par le mariage ou par l'adoption. Il existe néanmoins des modes de vie « alternatifs » : le célibat, les familles sans enfants ou le concubinage. En France, les nouvelles structures familiales sont plus complexes : famille monoparentale, famille recomposée ou naissances hors mariage. On s'interroge sur l'influence de ces transformations sur la société et sur l'opportunité d'intervention de l'État dans ce domaine « qui semble relever de la vie privée ». ³⁹⁶

³⁹³ Pape Jean Paul II cité dans DEFOIS Gérard, *Le citoyen chrétien aujourd'hui*, Impacts : Revue de l'Université catholique de l'Ouest, La Révolution Française et l'Éducation du citoyen, n.1-2, 15 juin, 1990

³⁹⁴ DEFOIS Gérard, *Le citoyen chrétien aujourd'hui*, Impacts : Revue de l'Université catholique de l'Ouest, La Révolution Française et l'Éducation du citoyen, n.1-2, 15 juin, 1990

³⁹⁵ STIRNER Max, *The ego and its ours: the cass of the individual against authority* (1844) cité dans BIRNBAUM, Pierre et LECA Jean, *Sur l'individualisme: théories et méthodes*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1991.

³⁹⁶ BAYLAC M.-H., *Éducation Civique, Juridique et Sociale : de la vie en société à la citoyenneté, Classe de Seconde*, Paris, Bordas, 2002.

D'après l'École française, la famille « demeure la base de la société et de l'État »³⁹⁷. On explique au futur citoyen l'adaptation du droit aux transformations de la famille : l'homosexualité, le PACS, les droits économiques et sociaux accordés à toutes les familles (légitimes et illégitimes), ainsi que la responsabilité paternelle. En France, « la famille reste un lieu privilégié d'apprentissage de la citoyenneté ».³⁹⁸

L'École en Roumanie évite de mentionner les mutations de l'ancienne structure familiale. Elle se concentre sur des idées plus simples tels que les enfants ont besoin d'amour, de respect, de sommeil, de communication, de surveillance, de l'appréciation et de reconnaissance de la part de leurs parents. Les désaccords entre les parents et les enfants relèvent de « l'écart de générations ». Les finances de la famille figurent également dans le débat, mis en lumière par les questions suivantes : « Le parent gagnant le revenu principal devrait-il avoir l'autorité de la famille ? » et « L'argent gagné par les enfants devrait-il être utilisé au bénéfice de la famille ? »³⁹⁹

L'École réaligne progressivement les liens sociaux et familiaux de l'enfant en « réorganisant sa relation avec les parents, les enfants et les membres du sexe opposé ».⁴⁰⁰ Ici, l'enfant progresse d'un stade biologique dans lequel il est l'enfant des parents, à un stade plus indépendant et détaché de la famille. L'École devient une agence de socialisation qui détache l'enfant des expériences et valeurs apprises dans la famille et le prépare pour l'entrée et la participation dans la société selon Moore.⁴⁰¹

³⁹⁷ Idem, Ibidem.

³⁹⁸ Idem, Ibidem.

³⁹⁹ CHIRITESCU Dorina et TESILEANU Angela, *Cultură Civică, Manual pentru clasa a-XIII-a*, Bucuresti, Editura Sigma, 2000.

⁴⁰⁰ MOORE Rob, *Education and society*, Cambridge, Polity Press, 2004.

⁴⁰¹ Idem, Ibidem.

Naturellement, les parents immigrés vont tenter de transmettre à leurs enfants leurs propres valeurs politiques, sociales et religieuses qui peuvent être contradictoire à celles enseignées par l'École. Malgré leurs bonnes intentions, ces parents, souvent, ignorent que l'enfant reçoit des valeurs contradictoires de deux institutions et qu'il se sent parfois obligé à choisir entre l'identité de sa famille et l'identité offerte par son pays adoptif.

Falgate⁴⁰² raconte le cas de Shamim, une élève musulmane de 15 ans vivant en Angleterre. Shamim est une bonne élève, elle pratique sa religion et elle aime sa famille, mais ne se sent pas complètement accepté et compris par sa famille et ses amis. Elle sait que bientôt son père ira au Pakistan pour lui chercher un mari et qu'elle ne pourra pas poursuivre des études en médecine à l'université. Elle est intelligente, elle parle plusieurs langues couramment et généralement elle est heureuse, mais souvent elle s'interroge sur sa propre identité. Qui est-elle ? Où appartient-elle ? Comment réconcilier son héritage culturel et religieux qui l'entoure à la maison avec le monde séculaire et matériel dans lequel elle vit ? Falgate attire l'attention sur les lacunes des écoles qui soutiennent l'idée que lorsque les enfants franchissent la porte de l'école ils doivent laisser leur foi et religion à la porte et les récupérer en sortant.⁴⁰³ D'après Martino, l'immigrant d'aujourd'hui doit regarder vers les « ciex nouveaux » et la terre nouvelle en aidant un enfant à vivre « en plénitude de sa dignité », peu importe ses origines.⁴⁰⁴

Haydon aborde le thème de l'enseignement des valeurs par une perspective éthique. Il pense qu'il n'y a pas de modèle précis que les enseignants peuvent employer pour

⁴⁰² FALGATE Graham, *Relationships between RE, citizenship and Religion : a reflection on one case*, St. Gabriels's Trust, Report of the Seminar held on Friday 27 April 2001 at London House, London, UK.

⁴⁰³ Idem, Ibidem.

⁴⁰⁴ MARTINO Renato Raffaele, *La Doctrine Sociale de l'Église*, Conseil pontifical Justice et Paix, Paris, Cerf, 1988.

« former des bonnes personnes » .⁴⁰⁵ Il souligne cependant l'importance de l'affectif spécifiant que la capacité affective de l'individu est un potentiel intrinsèque de don qui est la composante la plus humaine de la personnalité. Par exemple, créer et aimer sont deux tendances affectives supérieures. Le citoyen nécessite « une certaine force spirituelle pour pouvoir découvrir et comprendre les véritables valeurs ».⁴⁰⁶

Le fruit d'une éducation supérieure est la condensation spirituelle qui est réalisée par la capacité affective. Cette tendance cultivée et canalisée vers la connaissance approfondie des réalités objectives ne doit pas affecter l'équilibre interne et la construction de l'identité et de la personnalité selon Deculescu.⁴⁰⁷ On n'attend pas de l'École de régler tous les problèmes d'assimilation, cependant, l'enfant nécessite une éducation qui lui permet de se découvrir et d'attaquer les questions plus « controversés » de son existence comme les suivants : Pourquoi suis-je là ? Qui suis-je vraiment ? Quel est mon objectif dans la vie ?

A un moment donné ces questions seront prioritaires dans la vie du futur citoyen qui cherche sa place dans son pays d'adoption ; il partira à la recherche de lui-même gardant juste les outils qui lui seront nécessaires pour trouver les réponses et apaiser sa soif de « comprendre » non pas seulement de savoir. Ainsi, l'intégration, la participation et l'engagement civique n'auront plus beaucoup d'importance dans la vie de l'adolescent qui cherche « autre chose » qui le comble. Ici, l'éducation religieuse croise l'éducation civique pour attaquer ces questions sensibles liées à l'identité.

⁴⁰⁵ HAYDON Graham, *Values Education : sustaining the ethical environment*, Journal of Moral Education, London, Taylor & Francis, vol.33, No.2, June 2004. Citation originale en anglais : turn out people of the right sort

⁴⁰⁶ Idem, Ibidem.

⁴⁰⁷ DECULESCU Adriana, *Dragostea*, Bucuresti, Ed. Medicala, 1971.

L'éducation civique en France a tendance à privilégier l'acquisition des compétences plus que de guider les élèves à explorer des questions liées à leur identité. Selon Priestly,

« Si les écoles ne peuvent pas donner des raisons pour vivre et espérer, alors malgré tous les savoirs transmis, l'École aura échoué dans sa mission d'éduquer les enfants. »⁴⁰⁸

Certains craignent que par manque d'expérience les pédagogues enseignent l'éducation civique d'une façon « facilement gérable », en évitant les débats sur les questions sensibles.⁴⁰⁹ L'éducation civique peut être status quo ou elle peut prendre des risques en aidant les futurs citoyens à explorer de vraies questions. La citoyenneté est un concept relatif. Ça signifie différentes choses pour différentes personnes. Pour un groupe minoritaire elle peut déterminer la réussite de l'intégration ou de l'assimilation.

De ce fait, la pédagogie de l'éducation civique nécessite une « libération » ; elle devrait saisir les opportunités de débat pour s'étendre à des sujets sensibles dans un climat de respect du point de vue de l'autre. C'est précisément dans ce contexte de débat que le véritable dialogue interculturel pourrait se développer. C'est à l'École, dans une atmosphère multiculturelle, que les futurs citoyens affronteront leur peur de l'autre et pourront lui poser des questions dans un environnement encadré et supervisé par un enseignant qui sait diriger le débat et inspirer le respect.

Selon un argument libéral de John Stuard Mill, la vérité va triompher là où il existe une compétition authentique entre les idées. La liberté de débattre est requise pour contrer

⁴⁰⁸ PRIESTLY Jack, *Citizenship and Religious Education*, Report of the Seminar held on Friday 27 April 2001 at London House, London, UK.

⁴⁰⁹ Par exemple, lors d'un débat ouvert à une école américaine à Paris, les élèves de 4e et de 3e ont proposé des sujets sensibles et l'enseignante de cette classe a été interpellée par le directeur de l'école suite aux plaintes des parents au sujet de la nature des débats.

la discrimination selon Haydon⁴¹⁰ aussi ; il encourage la diversité des valeurs dans un climat de compréhension, de tolérance et de respect. C'est une responsabilité partagée avec les familles, les communautés religieuses et les écoles de foi.

La Russie et le Canada enseignent plutôt la spiritualité qui est inclusive par rapport à la diversité ethnoculturelle et offre un excellent exemple pour l'École en France et en Roumanie. En Russie par exemple, même le droit est enseigné par des références à la spiritualité : dans un chapitre sur « Les droits de l'homme et du citoyen », les élèves apprennent que le citoyen, un homme libre et responsable, a le devoir spirituel d'être « bon avec les autres, courageux et avoir la foi dans ce qu'il fait ». ⁴¹¹ Tandis que l'éducation civique encourage le développement de l'esprit rationnel et de la logique chez le citoyen, l'École russe va plus loin, enseignant l'importance de « distinguer la logique des sentiments » et à prendre des décisions en se basant non seulement sur un sentiment rationnel mais sur « ce qu'on ressent au fond du cœur ». ⁴¹² Les futurs citoyens russes apprennent qu'ils ont « un destin à part et des croyances différentes » mais ils sont unis par la patrie et par la langue. ⁴¹³ Même si la Russie ne fait pas partie de l'étude, elle illustre parfaitement comment l'École peut réconcilier l'éducation de l'homme et du citoyen.

Si l'École ne forme pas l'homme par une éducation religieuse, spirituelle ou morale les enfants iront chercher ces valeurs ailleurs : ce qu'ils vont trouver ne va pas toujours s'aligner avec les principes de l'École. L'éducation civique en France aborde quelques sujets qui touchent à la personne humaine tandis que les manuels d'éducation civique en Roumanie enseignent les valeurs souhaitées des futurs citoyens d'une manière plus directe.

⁴¹⁰ HAYDON Graham, *Values Education : sustaining the ethical environment*, Journal of Moral Education, London, Taylor & Francis, vol.33, No.2, June 2004.

⁴¹¹ NIKITINE A., *Droit et politique Manuel pour la 9ème classe des écoles secondaires*, Moscou, édition Prosvecheniye, 2003.

⁴¹² Idem, Ibiem.

⁴¹³ Idem, Ibidem.

PARTIE I : La gestion de la diversité ethnoculturelle par l'assimilation

Chapitre 5

La gestion de la diversité par l'enseignement du respect de la loi

Théories pédagogiques : l'autorité et la discipline

Enseigner le respect des règles et la conformité à la loi est un outil important de gestion de la diversité ethnoculturelle. En influençant le développement moral de l'individu, l'École peut transgresser certaines règles culturelles apprises par l'enfant auparavant pour ensuite le modeler d'après ses propres valeurs. Tel est l'objectif de l'éducation religieuse en Roumanie et de l'éducation civique en France : l'acculturation⁴¹⁴ par l'assimilation et l'assimilation par l'éducation. John W. Berry trouve que pour la majorité des jeunes de son étude internationale, l'acculturation se produit par l'intégration (36%) et dans un moindre degré, par l'assimilation (18,7%).⁴¹⁵ Entre ces deux stratégies se trouvent deux méthodes qui menacent la cohésion sociale : la marginalisation et la séparation.

⁴¹⁴ L'acculturation est « le processus par lequel une personne ou un groupe adopte les coutumes d'une autre société » WEBER Ken, *The Globe Modern Dictionary*, Toronto, Globe/Modern Curriculum Press, 1984, p. 8 L'acculturation peut aussi être perçue comme la méthode individuelle de gestion la diversité culturelle par les minorités (immigrés, minorités nationales, réfugiés, etc.).

⁴¹⁵ BERRY W. John, *Children's Cultures in contact : Issues and strategies in international relations*, Kingston, Queen's University, 2006, (présentation) slide nr. 18.

En adaptant la théorie de Durkheim sur les éléments de l'éducation morale, on va tenter d'analyser des raisons qui incitent l'enfant à respecter l'autorité et à concevoir la nécessité des règles.⁴¹⁶ On commence par expliquer à l'enfant les raisons derrière les règles qu'il doit suivre et on le motive à se « dévouer à un idéal collectif », au niveau de sa classe par exemple.⁴¹⁷ Chez l'enfant on peut également inculquer le respect des règles par les méthodes suivantes : la pratique de la démocratie à l'école, les actes humanitaires et associatifs dans des organisations connexes, à travers des routines qui constituent une régularité et à travers l'accomplissement de ses devoirs scolaires pour apprendre la responsabilité et la discipline.

À l'école, les devoirs tels que lever la main pour parler, apprendre ses leçons, être ponctuel, respecter les autres et se respecter soi-même, sont liés à des règles préétablies par l'enseignant et par l'administration. C'est le début d'un apprentissage des obligations civiques qui s'étend au respect de la loi créant un environnement favorable à la cohésion sociale et par la suite, à l'assimilation.

⁴¹⁶ Dans cette étude, on est parfois amené à utiliser en priorité le mot « morale » par rapport au mot « éthique » : le champ de la morale est très étendu et on ne prétend pas s'y aventurer, cependant on tente simplement d'éviter l'euphémisme. Le mot « éthique » est défini comme « une étude de la morale et des standards moraux, surtout comme branche de philosophie ou de droit »,⁴¹⁶ ce qui n'est pas l'objectif principal de cette étude : on emprunte simplement des théories du développement moral de l'enfant pour tenter de mieux comprendre pourquoi l'enfant obéit aux règles, comment se développe sa capacité de jugement, et finalement, quelle méthode d'éducation serait plus efficace pour réussir l'assimilation. Les manuels d'éducation civique en France utilisent souvent le mot « éthique » tandis que les manuels d'éducation civique et d'éducation religieuse en Roumanie utilisent le mot « morale ». Également, les académiciens et pédagogues cités dans cette étude (Piaget, Kohlberg, Durkheim, Foerster, etc.) utilisent souvent le mot « morale » dans leurs théories sur le développement de l'enfant.

⁴¹⁷ DURKHEIM Emile, *L'Éducation morale*: cours de sociologie dispensé à la Sorbonne, Produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, Bibliothèque de l'Université du Québec, Chicoutimi, 1902-1903.

Une classe bien disciplinée aide les enfants à se sentir en sécurité. L'enfant, tout comme l'homme, a besoin de sentir quelque chose en dehors de lui qui le modère, qui le borne et qui « l'oblige à ne pas excéder sa nature ». ⁴¹⁸

Au fond, les enfants désirent secrètement l'autorité car « ...ils se sentent faibles et aiment la règle qui les défend contre eux-mêmes ». ⁴¹⁹ Leroy, tout comme Durkheim, souligne l'importance d'une discipline à l'école pour l'éducation du futur citoyen. Il illustre, à travers des récits et des exemples comment le maître qui manque d'autorité n'est pas respecté. Par exemple un maître est arrivé en classe malgré son faible état de santé pensant que son geste serait apprécié par les élèves cependant, le contraire se produit et il est ridiculisé. Exaspéré par la conduite de ses élèves et essayant de gagner leur sympathie il crie:

« Vous êtes des sans-cœur... vous voyez que je n'ai pas hésité à venir faire la classe avec un gros rhume et vous compliquez encore ma tâche par votre mauvaise conduite. » ⁴²⁰

Ses appels publics à l'amitié ont été inutiles et ses doléances n'ont fait qu'exciter l'hilarité des jeunes. Le respect, l'autorité et la discipline influencent le genre de citoyen que l'École crée et le maître devrait en être le modèle.

Durkheim pense que si la violence monte dans la société, de façon organisée, c'est du [en partie] à un manque de discipline à l'École et surtout pendant l'enfance. À cause du « discrédit dans lequel tend à tomber la discipline » on « assiste à une époque de grande

⁴¹⁸ Idem, Ibidem.

⁴¹⁹ LEROY Olivier, *Observations sur la discipline scolaire*, Avrillé, Editions du sel, 2007.

⁴²⁰ Idem, Ibidem.

perturbation ». ⁴²¹ Le problème disciplinaire, qui se traduit par un manque de respect et par des actes de violences en France – illustré par un élève qui frappe au visage le directeur d'une l'école secondaire dans la banlieue parisienne ⁴²² – commence à apparaître en Roumanie aussi. L'École de la Roumanie communiste a instauré une discipline inspirée par l'autoritarisme, une stratégie inefficace au long terme puisque le régime autocratique ne laissait pas la place au pluralisme, manquait une science de la conscience et s'appuyait sur une méthode éducative passive. Or, la discipline scolaire ne peut être efficace si elle a comme fondement exclusivement la peur; elle nécessite une autorité construite autour de la responsabilisation et du respect encadré dans une pédagogie active.

Par exemple, la méthode pédagogique démocratique de l'école américaine en France encourage les éducateurs à équilibrer l'autorité et la liberté : si l'enseignant est trop autoritaire et dominant, les élèves s'investiront peu dans les activités du cours et il peut y avoir des problèmes de discipline. D'autre part, insuffisamment de direction de la part de leur maître nourrit l'insécurité et la frustration chez les élèves, qui par la suite perdent de l'efficacité. ⁴²³

Freire ⁴²⁴ perçoit la relation entre l'autorité et la liberté comme un exercice d'équilibre entre des forces opposées : l'autorité authentique qui est nécessaire dans l'École et l'autoritarisme qui conduit à un laissez-faire. L'éducateur doit toujours être l'autorité et avoir de l'autorité sans pourtant devenir autoritaire. C'est le paradoxe pédagogique dans la théorie de Vygotsky, qui suggère de guider et non pas de manipuler

⁴²¹ DURKHEIM Emile, *L'Éducation morale*: cours de sociologie dispensé à la Sorbonne, Produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, Bibliothèque de l'Université du Québec, Chicoutimi, 1902-1903.

⁴²² Entretien avec un enseignant d'une école située dans la ZEP; éventuellement, cet enseignant a demandé d'être transféré. Entretien effectué en octobre 2007.

⁴²³ *Exploring Issues in Classroom Management, Establishing rapport & maintaining discipline*. American School in Paris, Extension Program, October 9, 2008, p. 3

⁴²⁴ MORROW A. Raymond et TORRES Carlos Alberto, *Reading Freire and Habermas : Critical Pedagogy and Transformative Social Change*, New York, Teacher's college, Columbia University, 2002. La méthode Freirene est utilisée dans les écoles catholiques en Amérique Latine (voir Schutte, 1993 et Oldenski 1997) ; elle peut être liée à la théologie libérale (voir Elias, 1994 et Schipani 1984).

l'enfant par une relation asymétrique de pouvoir. L'exemple suivant, un problème d'arithmétique posé dans un manuel scolaire nazi démontre la manipulation inculquant une méfiance envers les étrangers de l'Allemagne nazie :

« Un aliéné coûte quotidiennement 4 marks [...] D'après les estimations prudentes, il y a en Allemagne environ 300 000 aliénés dans les asiles. Calculez combien coûtent annuellement ces aliénés. Combien de prêts aux jeunes ménages à 1000 marks pourrait-on faire si cet argent pouvait être économisé ? »⁴²⁵

Cette relation asymétrique⁴²⁶ de pouvoir est considérée inefficace pour la transmission des valeurs démocratiques car elle encourage l'endoctrinement et l'apprentissage passif. La manipulation est souvent utilisée dans les stratégies de gestion de la diversité par l'assimilation ; par conséquent, les élèves semblent manquer de confiance et ils nécessitent beaucoup de direction (d'après notre étude qualitative effectuée à l'école américaine en France). Par exemple, ces enfants n'osent pas répondre aux questions ouvertes qui sollicitent leur propre opinion et ils manquent d'esprit d'initiative ; par exemple, lorsqu'on leur demande de souligner la date dans leurs cahiers, ils inquierent : « Quelle couleur faut-il utiliser ? Quelle longueur doit-être la ligne ? »

Dans les stratégies d'intégration, cette relation asymétrique est plutôt dialogique, elle stimule le doute, le criticisme, l'initiative, la curiosité, l'envie de créer, de prendre des risques, de se tromper et d'apprendre de ses erreurs. La perfection, la forme et l'esthétique⁴²⁷ du travail comptent moins que l'effort, la continuité et le progrès.

⁴²⁵ JOINT Pierre, COURBON Jean-Paul, FAGET Mireille et al., *Histoire, Géographie, Education Civique*, 3^e Techno, Paris, Editions Nathan, 1997, p. 47 (voir A. Grosser, *Dix leçons sur le nazisme*, Ed. Complexe, 1976).

⁴²⁶ La relation entre le parent et l'enfant est souvent asymétrique par exemple.

⁴²⁷ Séries d'entretiens et des séances d'évaluation avec une formatrice des enseignants d'anglais, St-Cloud, 2008.

Nombreux pédagogues roumains et académiciens français citent F.W. Forester dans leur travail. Selon lui, Hitler déclarait vouloir créer des générations qui ne se plient pas à des règles morales ; ainsi, sans bornes, l'homme vivrait « librement » dans un sens purement « biologique ». Les propos de Hitler tenus à Rauschning reflètent les objectifs de cette éducation :

*« Je veux des jeunes hommes cruels, intrépides, vigoureux, avec la force de jeunes bêtes de proie. »*⁴²⁸

On retrouve cette allocution de Hitler dans un manuel d'éducation civique français datant de 1997, faisant partie intégrante de la leçon intitulée 'l'Allemagne des années 30' :

*« Dans mes 'Burgs' de l'Ordre, nous ferons croître une jeunesse devant laquelle le monde tremblera. Une jeunesse impérieuse, intrépide, cruelle. C'est ainsi que je la veux. Elle saura supporter la douleur. Je ne veux rien de faible ni de tendre. Je veux qu'elle ait la force et la beauté des jeunes fauves. »*⁴²⁹

Foerster a commencé par défendre la pédagogie passive de l'éducation autoritaire, cependant, son expérience l'a conduit à s'incliner vers la théorie de self-gouvernement et de l'apprentissage coopératif (sujet que nous allons aborder plus en détail dans la deuxième partie).

En France, certains manuels condamnent le fascisme allemand mais présentent les dérives socio-politiques dans les pays démocratiques aussi. Un manuel d'éducation civique

⁴²⁸ RAUSCHNING cité dans FOERSTER F.W., *Europe and the German Question*, New York, Sheed and Ward, 1940.

⁴²⁹ JOINT Pierre, COURBON Jean-Paul, FAGET Mireille et al., *Histoire, Géographie, Education Civique*, 3^e Techno, Paris, Editions Nathan, 1997, p. 49 (voir H. Rauschning, *Hitler m'a dit*, Somegy, éditions Hachette, collection « Pluriel », 1945)

en Roumanie de clasa VIII (13-14 ans) parle de l'autorité dans le régime totalitaire et dans le régime démocratique, enseignant que dans un système totalitaire « l'ordre est assuré par la terreur et la force », ⁴³⁰ exercée par des organes de répression tel la police politique. En France aussi un manuel d'éducation civique rappelle l'utilisation de 'la terreur comme moyent de pouvoir' pendant le régime stalinien :

« La vague d'expulsions, de démissions, d'arrestations touchait toutes les couches de la société. Les charges les plus invraisemblables pesaient sur les inculpés. [...] Des chinois étaient arrêtés comme espions japonais et des Juifs comme agents de la Gestapo !»⁴³¹

L'autonomie est implicite dans l'éducation civique : par exemple, on n'explique pas ouvertement aux enfants qu'ils doivent devenir autonomes afin de mieux distinguer le bien et le mal, on leur apprend l'autonomie à travers l'attachement aux groupes sociaux et l'esprit de discipline par exemple. Dans le manuel d'éducation civique roumain, l'élève est appelé à réfléchir sur la nécessité de l'autonomie dans le développement de la morale via la question suivante : « Démontrez pourquoi, sans une autonomie de la volonté, la moralité n'est pas possible. »⁴³²

La discipline « ne serait qu'un caractère accidentel des lois morales »⁴³³ tandis que l'obéissance est un choix personnel. L'attachement aux groupes sociaux (famille, corporation, association politique, patrie, humanité) permet au citoyen de choisir en

⁴³⁰ CHIRITESCU Dorina et TESILEANU Angela, *Cultură Civică Clasa a VIII-a*, Bucuresti, Sigma, 2000.

⁴³¹ JOINT Pierre, COURBON Jean-Paul, FAGET Mireille et al., *Histoire, Géographie, Education Civique*, 3^e Techno, Paris, Editions Nathan, 1997, p. 44-45 (voir P. Longworth, *Historia 20^e siècle*, Taillandier, 1982.)

⁴³² CHIRITESCU Dorina et TESILEANU Angela, *Cultură Civică Clasa a VIII-a*, Bucuresti, Sigma, 2000.

⁴³³ DURKHEIM Emile, *L'Education morale: cours de sociologie dispensé à la Sorbonne*, Produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, Bibliotheque de l'Universite du Québec, Chicoutimi, 1902-1903.

exerçant son autonomie de la volonté. En tant que membre de la société, on a le sentiment de bien agir lorsqu'on accomplit ses devoirs. Parfois cette autorité qui caractérise la loi est «... comme le Dieu jaloux et redouté, le législateur sévère qui ne permet pas que ses ordres soient transgressés». ⁴³⁴ Mais elle peut également apparaître comme une autorité qui contient le citoyen, vers laquelle ses volontés se tournent « dans un élan de gratitude et d'amour ». ⁴³⁵

Le bien commun de la société devient comme la divinité secourable à laquelle le citoyen se sacrifie avec joie. Il met de côté ses impulsions égoïstes et met ses forces au service de la vie politique, économique, sociale, ce qui explique pourquoi dans les manuels d'éducation religieuse roumains on trouve souvent le mot « devoirs » et très peu le mot « droits ». Cependant, il est presque inutile de répéter « dans un langage ému, des mots abstraits comme ceux du bien et du devoir » ⁴³⁶ sans offrir à l'enfant des opportunités de les mettre en pratique et de se les approprier.

⁴³⁴ Idem, Ibidem.

⁴³⁵ Idem, Ibidem.

⁴³⁶ Idem, Ibidem.

Pourquoi les personnes obéissent-elles à la loi ? *L'exemple du modèle de Kohlberg*⁴³⁷

La nécessité de la loi : perçue par les enfants

Si les individus sont libres, argumente Pateman⁴³⁸, alors toute restriction de leur liberté ne peut être justifiée que s'ils acceptent volontairement. D'après J. Locke et des existentialistes comme Albert Camus, le citoyen a l'obligation de désobéir la loi, lorsque celle-ci porte atteinte aux droits fondamentaux. L'obéissance à la loi tient non seulement de la volonté d'éviter les réprimandes mais de la science de la conscience et du développement moral de la personne, qu'on analyse à travers le modèle du Kohlberg.

Selon Poulat, la laïcité en France est caractérisée par l'émergence d'un acteur nouveau qui n'est plus l'État ni l'Église mais la conscience dans ses diverses formes, dont la morale.⁴³⁹ Afin d'expliquer le développement du raisonnement individuel on emprunte le modèle du développement moral de Kohlberg, en l'adaptant aux besoins de cette étude. Pour nos soins, la capacité de raisonner d'une personne s'appuie sur l'aptitude à penser d'une manière critique, informée et calculée, pour pouvoir agir comme citoyen.

Remarquons néanmoins que le citoyen ayant atteint un niveau de raisonnement moral supérieur, n'indique pas nécessairement qu'il agira d'une manière correspondante, sachant qu'il existe un écart entre la pensée, la bonne intention et l'action.

⁴³⁷ KHOLBERG Lawrence cité dans CRAIN W.C., *Theories of Development*, New York, Prentice-Hall, 1985.

⁴³⁸ PATEMAN (1979) cité dans ICHILOV Orit, *Dimensions and Role Patterns oh Citizenship in Democracy*, Reachers College, New York, Columbia University, 1990.

⁴³⁹ POULAT Emile, *Rencontre avec Emile Poulat*, Université de Picardie Jules Verne, Carrefours de l'Education, CAIRN, 2004/2, no 18, p. 212-221

Est-ce que la culture influence l'obéissance aux règles ?

Est-ce que, par exemple, les enfants issues de l'immigration en provenance des régions et des pays moins développés s'engagent plus souvent dans des actes de violence dans la société ? Selon Kohlberg, le développement moral des personnes dans des villages isolés et des communautés tribales est **inférieur** à ceux des personnes habitant les villes plus urbaines.⁴⁴⁰ Ce phénomène s'expliquerait en partie par le fait que dans les villes plus industrialisées les habitants rencontrent une multitude de défis et des dilemmes auxquels ils doivent trouver des solutions.

La conception de la justice par les niveaux de développement moral de Kohlberg⁴⁴¹

Niveau I

Étape 1 : L'individu obéit aux règles⁴⁴² afin d'éviter la punition

Étape 2 : L'individu obéit aux règles pour recevoir des récompenses

Niveau II

Étape 3 : L'individu obéit aux règles afin de gagner l'approbation des autres

Étape 4 : L'individu obéit aux règles afin d'éviter la culpabilité

Niveau III

Étape 5 : L'individu est concerné par des droits individuels et par des lois
décidées démocratiquement

Étape 6 : L'individu est entièrement guidé par sa propre conscience

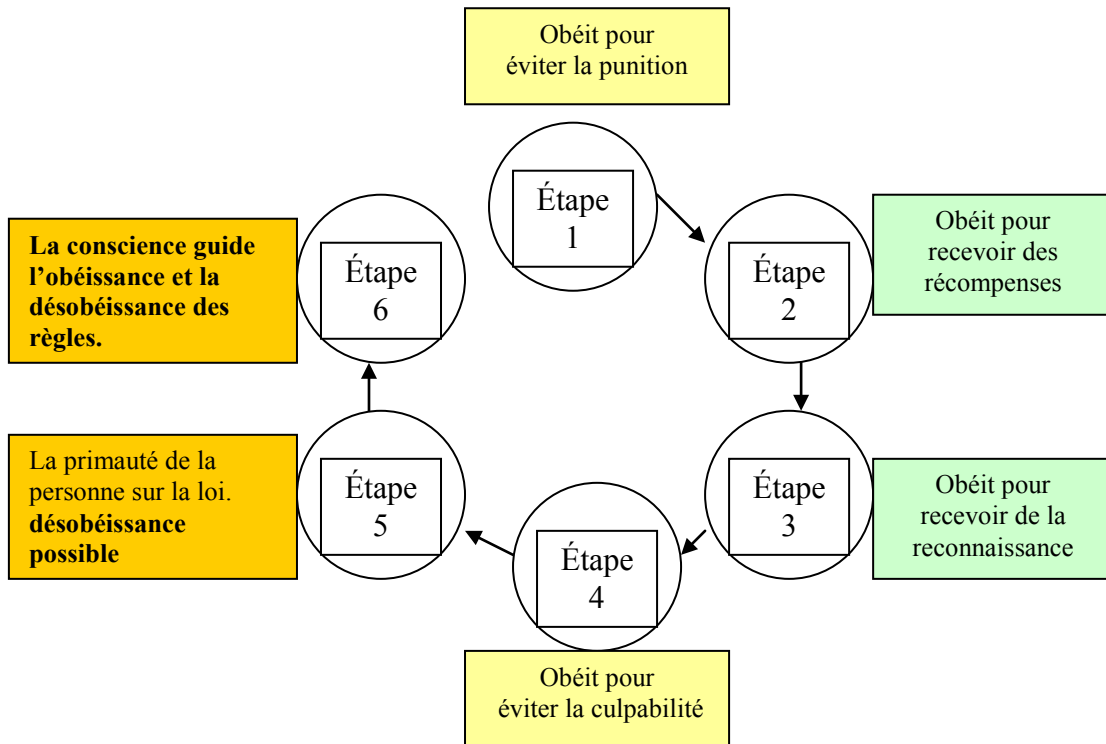
⁴⁴⁰ Les recherches de Kohlberg incluent des enfants et des adultes de plusieurs pays dont le Mexique, le Taiwan, la Turquie, l'Israël, le Yucatan, le Kenya, le Bahamas et l'Inde.

⁴⁴¹ KOHLBERG Laurence, *The Philosophy of Moral Development : Moral Stages and the Idea of Justice*, San Francisco, Harper & Row, 1981.

⁴⁴² On peut aussi traduire « obeys rules » : “se conforme aux règles”

Les raisons qui motivent une personne à obéir les règles

(modèle de Kohlberg⁴⁴³ modifié)



Ce modèle tente d'expliquer comment les enfants perçoivent la justice ; les valeurs individuelles peuvent avoir un caractère universel tout en étant influencé par la culture de chaque personne. De ce fait, on ne peut comparer les valeurs d'une société par rapport à une autre en utilisant une échelle de développement moral. Les études de Kohlberg prétendent que les sociétés les plus développées économiquement le sont également sur le plan du développement moral, théorie qui nécessite probablement des recherches supplémentaires.

⁴⁴³ On prend le modèle de Kohlberg comme référence pour construire un modèle visuel et plus descriptif.

Admettons plutôt que la culture stimule la façon de penser de l'enfant et, que certaines pratiques culturelles apprises dans le pays d'origine ne sont pas acceptables dans le pays d'accueil (cracher par terre par exemple). Pour remédier ce problème, on s'aligne sur la pensée Piagetienne qui est la suivante: l'apprentissage coopératif peut transgresser les barrières culturelles pour faciliter l'assimilation et l'intégration. Cependant, si la culture s'est formée en même temps que la religion comme ce soit le cas en Roumanie, l'éducation ne peut l'influencer que d'une manière superficielle, sachant que l'identité religieuse est interlacé à l'identité culturelle. L'apprentissage coopératif et la pédagogie active (qu'on étudiera plus en détail dans la deuxième partie) pourraient néanmoins inspirer le respect de la loi.

Selon le modèle de Kohlberg, l'étape '6' (proposé ensuite supprimé) du développement de la morale comporterait des principes « universelles » dont l'amour, la compassion et le respect ; clairement, cette dernière étape hypothétique représente une culmination des principes soulignés par l'éducation religieuse en Roumanie. Dans le développement de son modèle, Kohlberg a été influencé par Rawls⁴⁴⁴, Habermas, Piaget⁴⁴⁵, Dewey, Kant, Nunner-Winkler, Higgins et Colby parmi d'autres.

⁴⁴⁴ RAWLS J., *A theory of justice*, Cambridge, Harvard University Press, 1971.

⁴⁴⁵ PIAGET J., *The moral judgement of the child*, New York, Free Press, 1932.

Pourquoi les enfants obéissent-ils aux règles ?

Crain explique que les enfants âgés de moins de 10 ans perçoivent les règles comme fixes et absolues : « Ils croient que les règles sont transmises par des adultes ou par Dieu et qu'on ne peut pas les changer. »⁴⁴⁶ A partir de 10 ans, ils se rendent compte que les règles peuvent être changées car elles sont des dispositifs employés par des humains pour subsister.

Les enfants obéissent aux règles pour éviter la punition à *l'étape 1* tandis qu'à *l'étape 2* ils attendent une rétribution. Par exemple, à l'école américaine en France, on distribue des bonbons aux enfants âgés de 4-5 ans qui respectent une série de règles pendant toute la journée. Habituellement, avant de partir, ils tendent la main pour recevoir leur récompense. Cependant, un enfant âgé de quatre ans et demie démontre le passage à *l'étape 3* du raisonnement : "On ne donne pas toujours des bonbons lorsqu'on finit quelque chose". Autrement, elle ne conçoit pas la nécessité d'une récompense matérielle pour avoir accompli ses devoirs d'élève. Cependant, à *l'étape 3* l'approbation motive l'obéissance. Ainsi, un enfant demande: "Mais comment tes parents vont savoir que tu as bien travaillé à l'école [si tu ne leur montre pas une récompense matérielle] ? »⁴⁴⁷ A *l'étape 4* on obéit aux règles pour éviter le sentiment de culpabilité.

Enfin, à *l'étape 5* les personnes croient qu'une bonne société est mieux conçue comme un contrat social dans lequel chacun entre librement afin de travailler pour le bien commun. Ils reconnaissent que les différents groupes sociaux dans une société auront des valeurs différentes les uns des autres, mais ils croient que toutes les personnes raisonnables

⁴⁴⁶ KHOLBERG cité dans CRAIN W.C., *Theories of Development*, New York, Prentice-Hall, 1985.

⁴⁴⁷ Selon le médecin et le pédagogue Maria Montessori, les enfants n'ont pas nécessairement besoin des récompenses matérielles pour accomplir leurs tâches et pour respecter les règles.

conviendraient sur deux points : premièrement, la protection des droits fondamentaux tels que la liberté et la vie. En second lieu, ils voudraient quelques procédures démocratiques pour changer les lois injustes et pour améliorer la société. L'exemple suivant illustre le type de dilemme résolu à l'étape 5 et 6 : Un homme a volé un médicament dans une pharmacie pour sauver la vie de sa femme car il n'avait pas assez d'argent pour l'acheter et le pharmacien a refusé d'accepter d'autres termes de paiement. On demande au panel d'élèves si le mari a pris la bonne décision. En citant Kohlberg, Crain raisonne ainsi :

« Habituellement, les points de vue moraux et légaux coïncident. Ici ils sont en conflit. Le juge devrait peser le point de vue moral plus fortement mais préserver la loi légale en punissant Heinz légèrement. »⁴⁴⁸

Etude de Cas : Heinz

Panel d'élèves français en France, à l'école américaine, Classe de 3^e et 2^e
(groupe de discussion)

Certains élèves du panel étaient d'accord avec l'homme qui a volé le médicament, pensant que « la vie est plus importante » (raisonnement à l'étape 5). D'autres pensent « mais il n'est pas bien de voler » (raisonnement à l'étape 3 et 4).

⁴⁴⁸ KHOLBERG cité dans CRAIN W.C., *Theories of Development*, Prentice-Hall, New York, 1985, p. 118-136.

D'après Kohlberg, le développement moral atteint l'étape la plus avancée lorsque l'individu en question reconnaît la primauté de la personne sur la loi à l'exemple du cas Heinz qui démontre que la vie d'une personne prend priorité sur le vol du médicament. Ainsi, le citoyen surpasse le maintien de l'ordre civil (law maintaining), pour participer à la (re)formulation de la loi (lawmaking), sachant que selon le contrat social,

- a) l'individu a le droit d'interroger le bien-fondé des lois positives, et
- b) l'évolution de l'ordre politique s'appuie sur l'engagement des citoyens et sur la possibilité de réviser le dit contrat.

A *l'étape 6* (qui reste théorique) du modèle de Kohlberg, les répondants conviennent qu'une bonne société a besoin de protéger les droits individuels et résoudre les conflits par des processus démocratiques. Ils sont conscients que les processus démocratiques peuvent être insuffisants pour une gouvernance juste : i.e. la majorité vote une loi qui blesse la minorité. Ainsi, Kohlberg pense qu'il doit y avoir une étape plus élevée par laquelle la justice peut être réalisée. Les individus à ce stade peuvent s'engager dans des actes de désobéissance civile lorsqu'ils estiment que les lois sont injustes, mais ils sont également disposés à assumer la conséquence légale de leurs actions (Martin Luther King a raisonné à ce stade).

Pour appliquer cette théorie à l'éducation des enfants on a besoin de savoir que le raisonnement de l'enfant est le fruit de son développement moral qui s'achève dans un environnement coopératif où :

- les interactions entre enfants sont ouvertes pour stimuler la pensée à travers des jeux de rôle, des débats et des groupes de discussion.

- on permet aux autres de contester nos vues (ce qui nous permet de renforcer nos propres valeurs).

A travers leurs expériences, les enfants développent leur propre capacité à juger et ils apprennent à obéir aux règles dans un environnement coopératif (par exemple, en participant à créer les règles ou à les discuter). Par exemple, Kohlberg enseigne aux enfants âgés de 12 ans en utilisant des groupes de discussion pendant 12 semaines. Il trouve qu'avec cette méthode coopérative, plus de la moitié des enfants ont avancé plus d'une étape dans leur raisonnement, selon le modèle de développement moral.

Pour l'étude qualitative effectuée en France, on a également utilisé des groupes de discussion pour enseigner l'anglais à une classe de 3^e/2nde, pendant un trimestre. Lorsqu'on a arrêté d'utiliser cette méthode avec les groupes de discussion, l'atmosphère de la classe a changé : les élèves étaient moins motivés à travailler et les relations interpersonnelles ont commencé à se dégrader. En fait, le cours étant facultatif, la moitié des élèves ne sont pas retournés le deuxième trimestre. La majorité des élèves ont déclaré qu'ils préféraient les débats et les discussions au travail passif.

L'application du modèle de développement moral dans les écoles

Higgins, Power et Kohlberg⁴⁴⁹ appliquent leur théorie du développement moral dans des écoles « justes » et démocratiques aux États-Unis. Le projet est soutenu par la Fondation du *Centre for Moral Education* de l'Université de Harvard. Mosher pense qu'une analyse du développement moral nécessite d'abord une bonne évaluation de ce qu'est une école démocratique. Alors, toutes les écoles de ce projet dénommé 'Cluster' ont développé des *programmes scolaires autour des valeurs suivantes: caring(empathie), trust(confiance) et un jugement politico-moral.*⁴⁵⁰

Les conclusions des études qualitatives effectuées au sein de ces écoles sont prometteuses :⁴⁵¹

- les vols dans les écoles du projet Cluster ont cessé après un an
- les relations interculturelles se sont améliorées
- les conflits interraciaux ont pratiquement cessé après quatre ans
- 90% des élèves ont poursuivi des études universitaires
- l'utilisation des drogues a pratiquement cessé
- le taux de triche a baissé

⁴⁴⁹ POWER F. Clark, HIGGINS Ann et KOHLBERG Lawrence, *Lawrence Kohlberg's approach to Moral Education*, New York, Columbia University Press, 1989.

⁴⁵⁰ Pour tester ce jugement, l'équipe de recherche prend en compte certaines valeurs politiques et un raisonnement pratique vis à vis la responsabilité civile.

⁴⁵¹ KOHLBERG Lawrence, *The Philosophy of Moral Development : Moral Stages and the Idea of Justice*, San Francisco, Harper & Row, 1981.

Le rôle des enseignants a changé aussi : ils sont passés de donner des cours dans une certaine discipline à éduquer la personne entière. Même s'ils ont apprécié cette nouvelle responsabilité, certains l'ont trouvé plus fatigant.

Etudes de cas

Cas A : La parabole du vignoble

Kohlberg⁴⁵² décrit la « *parabole du vignoble* » comme exemple de cas pouvant tester le niveau de raisonnement d'une personne.

Il rappelle que selon cette parabole, le propriétaire du vignoble cherche des travailleurs pour faire les vendanges; Il propose la même paye journalière à ceux qu'il embauche en début de journée – et par conséquent qui travaillent plus – qu'à ceux qu'il embauche plus tard. Par ce geste, Kohlberg souligne que le propriétaire est juste car il respecte son contrat avec chaque employé. Il fait également preuve de compassion et de générosité car les derniers venus ont les mêmes besoins que les premiers. Au travailleurs qui s'opposent à son raisonnement, Il demande pour quelle raison il ne serait pas juste de faire ce qu'il veut avec ce qui lui appartient.

Cette manière d'interpréter la justice illustre le stade le plus avancé du modèle de Kohlberg, une étape qu'il nomme le « Post Conventional Justice Reasoning »⁴⁵³. Ici, la notion de mérite et de rétribution sont remplacés par une éthique de compassion et

⁴⁵² KOHLBERG Lawrence et al., *Moral Stages: A current formulation and a response to critics*, Basel, S.Karger AG, 1983, p. 138

⁴⁵³ Idem, Ibidem.

d'empathie. On regarde les personnes comme une fin non pas comme un moyen. On a présenté ce cas au panel d'élèves français et on constate que leurs réponses s'alignent sur le respect du contrat individuel que le propriétaire du vignoble a conclu avec chacun de ses employés (voir tableau ci-après).

Tableau 1.5.1 Réponses des élèves français à la question du Cas A :

Est-ce que le propriétaire du vignoble a été juste ? Expliquez.

<u>Classes</u>	<u>Réponses des élèves</u>
<i>Panel d'élèves français en France, à l'école américaine, Classe de 3^e et 2^e (groupe de discussion)</i>	<p>Elève 1 : Le propriétaire a respecté son contrat avec chaque travailleur, donc il a été juste.</p> <p>Elève 2 : Les employés n'ont pas le droit de se plaindre d'avoir travaillé toute la journée pour la même paye car ils ont conclu un contrat avec le propriétaire.</p> <p>Elève 3 : Ceux qui ne sont pas contents peuvent partir.</p> <p>Elève 4 : Les ouvriers peuvent se relayer.</p> <p>Elève 5 : Le propriétaire veut faire du profit sur son vin.</p> <p>Elève 6 : La prochaine fois ils [les ouvriers] peuvent venir travailler en fin de journée.</p>

Dans un manuel d'éducation religieuse canadien Jésus démontre la priorité de la personne sur la loi lorsqu'il guérit une femme infirme le jour du Sabbat, une journée traditionnellement dédiée au repos hebdomadaire.⁴⁵⁴ Jésus reproche aux hommes de se focaliser sur le respect des lois et des coutumes à un tel point qu'ils oublient l'amour de Dieu et leurs cœurs se renferment.⁴⁵⁵ La priorité de l'éducation pour la gestion de la diversité n'est pas le respect des lois en soi, mais le respect de l'autre, la compréhension et la compassion. Les lois ne représentent qu'un guide ou des bornes pour ceux qui oublient le sens de la réalité ; si l'éducation civique en France et l'éducation religieuse en Roumanie imposent des règles (morales ou culturelles) d'une manière trop autoritaire, l'enfant les acceptera cependant, l'élève risque de se rebeller et de chercher d'autres repères pour construire son identité.

Le développement moral par l'éducation à la citoyenneté démocratique

Le développement moral de l'enfant dépend en partie de sa personnalité ainsi que de son contexte culturel et politique. Autrement dit, la nature de l'éducation morale est assujettie aux choix politiques de l'État, mais parfois elle dépasse l'ordre politique, se situant au-delà des normes civiques établies par la cité. Dans un tel cas, l'éducation religieuse peut entrer en conflit avec l'éducation à la citoyenneté. Vu l'histoire de la Roumanie, l'éducation religieuse du pays souligne l'importance de la liberté spirituelle ; à cet égard, Steinhart rappelle que lorsque l'État transforme son pouvoir civique en idéologie demandant l'adhésion des âmes des citoyens, il a dépassé ses limites.⁴⁵⁶

⁴⁵⁴ Luc 13, 10-14 cité dans Office de catéchèse du Québec, *Libre et Responsable : Conduire ma vie à la lumière de l'Évangile*, Québec, Fides-Médiaspaul, 2005.

⁴⁵⁵ Office de catéchèse du Québec, *Libre et Responsable : Conduire ma vie à la lumière de l'Évangile*, Québec, Fides-Médiaspaul, 2005.

⁴⁵⁶ STEINHART Nicolae, (Jurnalul Fericirii) cité dans *Actualitatea Ortodoxa*, Ottawa, Aprilie 2009, nr. 11, p. 11

Il est parfois difficile pour l'État de définir un tronc de valeurs universelles à enseigner car elles s'approprient un contenu spécifique non seulement dans chaque culture mais pour chaque personne. En l'Allemagne du 19^e siècle, une majorité d'enfants n'avaient que 8 classes d'éducation. Il s'est donc créé une stratification entre l'élite académique et les moins éduqués. Cette élite gagnait du statut et de la sécurité par leurs diplômes d'études supérieures. Ils ont créé leur propre groupe social et leurs propres valeurs dont : la solitude intérieure, la culture personnelle, la responsabilité et la loyauté. Weber appelle ces membres « des hédonistes sans cœur » et des hommes avec une vocation mais « sans âme ». ⁴⁵⁷

Dans un manuel d'éducation civique roumain, un chapitre intitulé « Corps et personne » décrit l'harmonie qui devrait exister entre le corps, soit l'extérieur de l'homme et sa personne, soit l'intérieur. ⁴⁵⁸ Un manuel d'éducation religieuse canadien renforce le concept que la société met souvent trop d'accent sur l'aspect extérieur de la personne, en vouant au corps un véritable culte. Ainsi, on légitimise l'expression corporelle, les charmes de la beauté physique et de la jeunesse au dépend de l'aspect intérieur. ⁴⁵⁹ Froissard, parlant du Créateur et de sa création, rappelle que

« La beauté des choses tient au souvenir qu'elles conservent de lui [leur Créateur], et elles sont laides dans la mesure où elles L'ont oublié. » ⁴⁶⁰

Par conséquent, l'intérieur, oublié, reste vide, explique un manuel d'éducation civique, soit « Beau de corps, troué de cœur ». ⁴⁶¹ Pour le combler, certains se tournent vers la consommation, les vacances et les aventures; souvent, la violence et les troubles de

⁴⁵⁷ WEBER M. cité dans MOORE Rob, *Education and society*, Cambridge, Polity Press, 2004.

⁴⁵⁸ DUMITRA Radu et GHERGHINA Andrei, *Educație Civică, Manual pentru clasa a III-a*, Ministerul educației și cercetării, București, Aramis, 2005, p. 12

⁴⁵⁹ DESROCHERS Monique et al., *Vie spirituelle...comment s'épanouir? Vision chrétienne, sens de la vie*, Ottawa, Centre franco-ontarien de Ressources Pédagogiques, 1991, p. 32

⁴⁶⁰ FROISSARD André, *Dieu en questions*, Paris, Desclée de BROUWER, 1990.

⁴⁶¹ PILIȚĂ et al., *Educație Civică Manual pentru clasa a III-a*, Ministerul educației și cercetării, București, Aramis, 2004.

santé « prennent leur origine là, dans ce vide ». ⁴⁶² On illustre le concept dans l'exemple suivant :

<u>Classes</u>	<u>Réponses des élèves</u>
<p><i>Deux panels</i></p> <p><i>d'élèves français en France, à l'école américaine,</i></p> <p><i>1^{er} panel : 4-5ans</i></p> <p><i>2^e panel : 8-10 ans</i></p>	<p>Etude de Cas : La Belle et la Bête</p> <p>En utilisant le dessin animé 'La Belle et la Bête', on a demandé à un groupe de 4-5 ans de comparer le caractère de 'Gaston', qui est beau à l'extérieur mais méchant, avec celui de la Bête, qui est beau à l'intérieur mais laid à l'extérieur.</p> <p>Question : Lequel d'entre les deux personnages est beau ?</p> <p>Réponse : Les enfants de 4-5 ans répondent ensemble : « la Bête ! »</p> <p>Question : Pourquoi ?</p> <p>Réponse : Parce que la bête est gentille et Gaston est méchant.</p> <p>Les enfants de 8-10 ans sont ensuite introduits dans la même salle, avec le premier groupe. Ils sont posés la même question mais ils pensent que Gaston est le plus beau.</p> <p>Question : Pourquoi les filles sont-elles attirées par Gaston ?</p> <p>Réponse (4-5 ans) : Parce qu'elles pensent qu'il est gentil mais il ne l'est pas.</p> <p>Réponse (8-10 ans) : Parce qu'il a des muscles et il est fort.</p>

⁴⁶² DESROCHERS Monique et al., *Vie spirituelle...comment s'épanouir? Vision chrétienne, sens de la vie*, Ottawa, Centre franco-ontarien de Ressources Pédagogiques, 1991, p. 32

Pour les enfants âgés entre 4 et 5 ans, la beauté intérieure prime, tandis que les 8-10 ans perçoivent la beauté comme attribut extérieur : cet exemple démontre la déformation des facultés de perception par l'éducation. Il peut aussi y avoir une opposition entre l'éducation morale et l'éducation civique, lorsqu'il existe un écart entre le développement politique et le développement moral. Le premier s'oriente autour du respect des lois de la cité tandis que le deuxième

« ... s'élève au-dessous de cette dernière et rend possible, voire nécessaire, la remise en cause de sa légitimité, au nom des principes antérieurs à l'ordre social. »⁴⁶³

Lorsque l'enfant choisit de ne pas obéir aux règles il exerce son autonomie de la volonté et devient plus conscient de la notion de responsabilité. Par exemple, lorsqu'il refuse d'obéir à un ordre, au lieu de le menacer avec une punition on lui présente deux choix : soit, tu manges tes carottes, soit, tu manges ton poulet.

L'attitude de l'enfant change complètement. Au lieu de devenir têtu, soumis ou résigné face à la pression provenant de l'autorité, il commence à réfléchir à ses options, il apprend à utiliser son autonomie de la volonté car c'est lui qui a choisit de manger ses carottes ou son poulet. Certes, parfois l'autorité et les sanctions sont nécessaires (i.e. tu manges tout, ensuite tu peux sortir jouer), néanmoins ici on illustre simplement certaines observations faites sur le développement moral des enfants qui suivent une éducation à la citoyenneté démocratique par la méthode active.

⁴⁶³ NOHRA Fouad, *L'éducation morale au-delà de la citoyenneté*, Paris, Harmattan, 2004.

Les sanctions expiatoires peuvent sembler nécessaires pour renforcer la notion de justice et du respect de la loi, cependant, la discipline et le sentiment de responsabilité peuvent se développer sans avoir besoin de recourir aux punitions. La justice est définie comme un "principe moral de conformité au droit".⁴⁶⁴ Des manuels d'éducation religieuse en Roumanie expliquent que sans amour il n'y a pas de véritable justice entre citoyens.⁴⁶⁵ Le manuel suggère de se conformer aux lois divines, par amour pour le Père non pas par crainte. Il existe des situations d'excès, précise le manuel, où l'absolution de l'amour face à son co-citoyen peut entraîner un non-respect de la justice. L'équilibre entre l'amour et la justice est illustré par le passage suivant :

*« Toutes les choses donc que vous voulez que les hommes vous fassent, faites-les leur aussi de même, car c'est là, la loi des Prophètes. »*⁴⁶⁶

Selon un manuel français d'éducation civique, juridique et sociale, la **justice** est imposée pour assurer l'égalité et la liberté dans une société où les "hommes n'étant pas toujours raisonnables « nécessitent des bornes ». ⁴⁶⁷ D'après ce manuel, les lois des hommes sont fondées sur la raison, l'égalité et la justice.

⁴⁶⁴ RAY Alain, *Dictionnaire de la Langue Française* (deuxième édition), Paris, Dictionnaires Le Robert, 1994.

⁴⁶⁵ Selon Piaget et Foerster par exemple

⁴⁶⁶ Texte en roumain : toate câte voiți să vă faceți vouă oamenii, asemenea și voi faceți lor (Mt.7, 12). (Mt.7, 12) OPRIS Dorin et al., *Religie : Cultul Ortodox Manual pentru clasa a-IX a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Romana, Bucuresti, Editura Dacia, 2002.

⁴⁶⁷ CHAGNOLLAUD Dominique et COSTA-LASCOUX Jacqueline, *ECJS: La citoyenneté en actes*, Rosny, Bréal, 2000.

La conformité à la loi et l'assimilation

L'assimilation nécessite une certaine conformité aux règles culturelles [la loi étant également influencée par la culture] dont l'apprentissage commence à l'École. Le modèle d'assimilation classique (voir Milton Gordon, Richard Alba et Victor Nee) décrit cette conformité comme une acculturation, soit un processus par lequel les minorités absorbent les valeurs culturelles de la majorité et, à leur tour, l'influencent aussi.⁴⁶⁸ Cependant, souvent, la politique d'assimilation cible l'adaptation des minorités à la culture de la majorité : voilà l'objectif de l'éducation religieuse en Roumanie et de l'éducation civique en France. Ainsi, la loi trace le cadre dans lequel les minorités doivent intégrer leurs valeurs culturelles, sachant que des coutumes qui étaient acceptables dans leur pays d'origine le seront moins dans leur pays d'adoption. Dans ce sens, la conformité à la loi devient un indicateur d'assimilation.

Lorsque le taux des minorités incarcérées dépasse celui des nationaux successivement, ces personnes ne sont pas assimilées culturellement, économiquement et/ou socialement. En France par exemple, Zanna et Lacombe étudient les conditions d'entrée en délinquance des mineurs « d'origine française » et des mineurs « d'origine maghrébine » incarcérés dans deux maisons d'arrêt dont une située à Brest et l'autre à Nantes. Ils trouvent que le taux d'incarcération des jeunes maghrébins est supérieur à celui des jeunes français. Les mineurs délinquants ont des problèmes d'intégration dans la société et une « impression d'injustice », cependant, la majorité des Maghrébins remettent en cause l'autorité légale tandis que les Français ont tendance à adhérer à ladite autorité. Comme on l'a déjà expliqué à travers les théories pédagogiques, Zanna et Lacombe aussi

⁴⁶⁸ BROWN K. Susan and BEAN D. Frank, *New immigrants, new models of assimilation*, Center for Research on Immigration, Population and Public Policy, University of California, for Migration Policy Institute, 2006, p. 3-4

confirment que les enfants qui croient à la règle vont probablement éviter sa transgression.⁴⁶⁹ Ils attribuent la surreprésentation des jeunes maghrébins à l'existence d'un sentiment d'injustice couplé à une discrimination de caractère ethnique.⁴⁷⁰

En effet, des études de personnalité de Moodley⁴⁷¹ démontrent que ceux qui ont tendance à discriminer se *conforment à l'autorité en obéissant aux règles*. Il est probable que la discrimination retarde l'assimilation et la désobéissance serait bénéfique dans certaines conditions.⁴⁷² En fait, Brown et Bean confirment que le modèle d'assimilation *racial/ethnic disadvantage* qui est caractérisé par la discrimination et les barrières institutionnelles à l'emploi est un obstacle difficile à surmonter.⁴⁷³ On trouve ces défis en France dans une certaine mesure, surtout en ce qui concerne l'accès des immigrés aux postes dans la fonction publique. Rotte et Stein trouvent que les immigrants non-européens en France ont un taux de chômage de 31,4% en 2002, comparé à seulement 11,1% des Français.⁴⁷⁴ Comme on l'a remarqué dans le premier chapitre, la plupart de ces minorités proviennent du continent de l'Afrique (2 108 000 personnes) et de l'Asie (690 000) selon une enquête de l'Insee.⁴⁷⁵

⁴⁶⁹ ZANNA O. et LACOMBE P., *L'entrée en délinquance de mineurs incarcérés. Analyse comparative entre des jeunes « d'origine française » et des jeunes « d'origine maghrébine »*, *Déviance et Société* 2005 /1 vol. 29, p. 57 Les auteurs citent Piaget pour expliquer que les enfants doivent croire à la règle pour l'appliquer. On conclut que d'une manière similaire, les citoyens doivent croire à la loi pour la respecter.

⁴⁷⁰ Idem, Ibidem, p. 71

⁴⁷¹ MOODLEY Kogila, *Race Relations and Multicultural Education*, Centre for Study of Curriculum and Instruction, British Columbia, The University of British Columbia, 1985, p. 70-71

⁴⁷² BROWN K. Susan and BEAN D. Frank, *New immigrants, new models of assimilation*, Center for Research on Immigration, Population and Public Policy, University of California, for Migration Policy Institute, 2006, p. 3

⁴⁷³ Idem, Ibidem, p.4-5

⁴⁷⁴ ROTTE Ralph and STEIN Peter, *Migration Policy and the Economy : International Experiences*; Neuried, Ars et unitas, 2002, p. 98

⁴⁷⁵ Champ : France métropolitaine, Sources Insee - *Enquêtes annuelles de recensement*. Source : Insee, recensement de 1999, enquêtes annuelles de recensement de 2004 et 2005, *Champ : France métropolitaine*.

Des manuels d'éducation civique en France ciblent l'assimilation des minorités d'origine maghrébine (voir le quatrième chapitre de la première partie). Gonzalès décrit la situation des immigrés maghrébins en France ainsi :

« Pour le Maghrébin, la présence sur le sol de la France est le signe de l'échec du pays, le l'échec de la guerre de libération. D'avoir raté chez eux. De venir chercher remède ou refuge chez les anciens « maîtres ». Ce qui conduit bien souvent à une dépréciation de soi. Ceux qui n'ont pas voulu de la France sont maintenant en France et veulent y rester : ils veulent même la nationalité française alors qu'ils se sont battus pour acquérir la nationalité algérienne... Alors que font-ils ici ? »⁴⁷⁶

En fait, comme la plupart des immigrés, ils sont venus chercher des opportunités pour améliorer leur niveau de vie. Naturellement, ils cherchent probablement plus la citoyenneté française (ou la carte de séjour) avec tous les droits qu'elle confère, que la nationalité, qui elle demande une assimilation par l'appropriation de la culture française.

Selon Gonzalès, certains Maghrébins nourrissent un sentiment d'infériorité par rapport aux Français et la citoyenneté française « n'arrange pas tout », puisque les Maghrébins ont besoin de se souvenir de leur racines ethnoculturelles. Gonzalès propose que l'École offre des programmes d'enseignement qui avaient pour but de « mettre à jour, d'enseigner cette part d'histoire commune qui embrasse de vastes secteurs : l'histoire des idées, l'histoire des religions [...] sans oublier l'histoire politique. »⁴⁷⁷

⁴⁷⁶ GONZALES Jean-Jacques (dir. BELASKRI Yahia), *Les Franco-Maghrébins et la République*, Bobigny, Ed. APCV, 2007, p. 33

⁴⁷⁷ Idem, *Ibidem*, p. 33

Cette méthode de gestion de la diversité par l'éducation interculturelle est plus caractéristique des politiques d'intégration que des politiques d'assimilation et elle n'est globalement pas affichée dans les manuels d'éducation civique en France. L'École en Roumanie accomplit ce rôle à travers des manuels d'histoire et géographie et des programmes spécifiques qui ciblent l'enseignement des cultures des minorités nationales.

Alors, même si l'éducation en France tente de gérer la diversité ethnoculturelle par une politique d'assimilation⁴⁷⁸, celle-ci ne fonctionne pas correctement à cause des facteurs structurels, de l'accès à l'emploi, des attitudes négatives de certains immigrés envers la justice, de leur non-conformité à la loi et d'une identité culturelle française qu'ils hésitent à accepter.

L'École de la Roumanie communiste est un excellent exemple d'assimilation par l'éducation. Un manuel de pédagogie encourage l'éducateur d'étudier l'élève d'une manière individuelle pour pouvoir ensuite « *créer des personnalités qui ... exprimeront une orientation envers certaines valeurs ou activités sociales.* »⁴⁷⁹ Ces valeurs s'enracinent dans l'objectif éducatif de l'État qui était le suivant à l'époque:

« *Les communistes n'ont pas et ne devront pas avoir d'objectif plus grand que de [...] servir les intérêts de la nation, du pays, du socialisme et du communisme.* »⁴⁸⁰

A travers des activités éducatives ciblées à développer la patience, la persévérance, la force de travail, et un esprit indépendant, les filles étaient préparées d'une part, à

⁴⁷⁸ Voir Richard Alba et Victor Nee pour une explication plus exhaustive des théories modernes d'assimilation. On n'estime pas utile pour notre étude d'entrer en détail sur ces théories : on choisit de garder une définition simple de l'assimilation (voir chapitre 3). ALBA Richard and NEE Victor, *Remaking the American Mainstream : Assimilation and the New Immigration*, Cambridge, Harvard University Press, 2003.

⁴⁷⁹ HOLBAN Ion (coord.), *Cunoasterea Elevului: O Sinteză a Metodelor*, Bucuresti, Editura Didactica si Pedagogica, 1978.

⁴⁸⁰ CEAUSESCU Nicolae, *Conceptia Economica a Presedintelui Nicolae Ceausescu*, Bucuresti, Editura Politecnica, 1985.

participer au monde du travail et d'autre part, à être femmes et mères de famille. Aujourd'hui, à l'exception des objectifs politiques, l'éducation civique en Roumaine garde les mêmes valeurs, tout en se tournant vers des méthodes éducatives démocratiques et multiculturelles. Par exemple, un manuel rappelle que dans les pays totalitaires tout comme dans les pays ayant une stratégie d'assimilation, la personnalité de l'humain « se perd, se dissout dans la société ». ⁴⁸¹ Il explique l'origine des conflits interculturels, il enseigne à accepter les différences chez les autres tout en essayant de les comprendre. Ainsi, à l'âge de 12-13 ans, les enfants roumains apprennent la résolution des conflits et leur prévention à travers des techniques telles que:

« Il est complètement inefficace de blâmer une autre personne, d'éviter le problème, de prendre en compte uniquement ses propres sentiments ou, lors d'une discussion, d'interrompre continuellement l'interlocuteur. » ⁴⁸²

Il est important pour l'École de cibler les minorités, en affirmant l'existence de leur identité ethnoculturelle, pour pouvoir ensuite faciliter leur assimilation. Si l'École ne veut pas offrir une éducation interculturelle, elle peut s'appuyer sur l'enseignement des valeurs communes, qu'elles soient culturelles, éthiques ou morales, pour encourager la participation à un projet commun et ainsi faciliter l'assimilation.

En France, l'éducation civique inclut déjà un aspect moral tel que le reflète le sous-titre d'un manuel scolaire qui pose une question importante à l'élève: « S'agit-il

⁴⁸¹ NEDELICU Elena et MORAR Ecaterina, *Cultură Civică Manual pentru clasa a VI- a*, București, Ed. All, Ministerul educației și cercetării, 2003, p.10

⁴⁸² Idem, *Ibidem*, p. 13

d'inculquer une morale ou bien d'inciter une démarche citoyenne ? »⁴⁸³ Ce dilemme reflète une incertitude de l'École envers les valeurs qu'elle veut transmettre. Les manuels d'éducation civique roumains n'ont pas cette ambiguïté puisque les leçons sont plus simples, ayant les valeurs clairement affichées en titre de leçon : « Le courage et la lâcheté », « Le respect » et ainsi de suite.

Un manuel français rappelle que « L'école primaire publique de Jules Ferry attendait des instituteurs qu'ils répandent des certitudes (...) »⁴⁸⁴ et, l'on rajoute, il revient toujours à l'État de décider quelles valeurs morales et/ou civiques transmettre afin d'assimiler les minorités. Malgré les ambiguïtés qu'elle répand en terme de contenu éducatif, cette méthode pédagogique active est excellente pour le développement de l'esprit critique. Elle enseigne que le droit ne se substitue pas à l'autorité et à la force. De ce fait, une personne doit savoir être à la fois sujet de la République et citoyen éclairé. C'est savoir s'abaisser devant la loi, tout en étant capable de discerner sa raison.

Un autre moyen d'encourager l'enfant à respecter la loi est d'acquiescer l'importance de sa liberté spirituelle tout en faisant appel à sa participation au projet commun. Un manuel d'éducation religieuse roumain encourage les enfants à se conformer aux lois civiles pour préserver la paix dans la communauté. Ce devoir s'applique tant que la liberté spirituelle du chrétien est respectée, tel que le démontre le passage suivant :

⁴⁸³ Source : SCA/SIG/CNCDH, dec. 1998, cité dans CHAGNOLLAUD D. et COSTA-LASCOUX Jacqueline, *Education civique, juridique et sociale : la citoyenneté en actes* Classe de Seconde, Rosny, Bréal, 2000, p. 69

⁴⁸⁴ CHAGNOLLAUD D. et COSTA-LASCOUX Jacqueline, *Education civique, juridique et sociale : la citoyenneté en actes* Classe de Seconde, Rosny, Bréal, 2000, p. 22

« L'acceptation des lois civiles a comme objectif de réalisation de la communion avec les autres, le maintien de la paix dans la communauté et devient, ainsi, un devoir pour le chrétien tant qu'elle n'enlève pas la liberté spirituelle. »⁴⁸⁵

Il s'agit d'inculquer un respect pour la loi, non pas par crainte et force, mais par la conviction et la compréhension de sa nécessité et de son utilité. Par exemple, la majorité des Roumains, (57%), croient que les compatriotes qui sont devenus riches après la tombée du communisme, l'ont fait en ne respectant pas la loi.⁴⁸⁶ Le sentiment d'injustice retarde l'assimilation, comme c'est le cas de Samir, un jeune incarcéré en France qui a été interviewé par Zanna et Lacombe :

« Depuis toujours on entend les vieux, ils disent de pas faire de conneries, mais ils ont la haine aussi. Il y a des vieux qui sont tout cassés et qui touchent une misère. Ils sont pas très contents...Des fois quand il y a des amis de mes parents à la maison ou quand les vieux parlent entre eux, qu'est-ce que tu crois qu'ils pensent de la France, hein ! A ton avis. En plus ici que tu fasses ou que tu fasses pas, les flics ils pensent que tu fais. Tu sais ça c'est dur. Alors t'a le choix. Soit tu te tiens à carreau mais t'est quand même vu comme un voleur, soit tu fais. [...] C'est comme ça ici mais aussi ailleurs, regarde dans le travail, on n'est pas égaux. Il y a des postes réservés. Ils font tout pour nous montrer qu'on n'est pas chez nous. »⁴⁸⁷

⁴⁸⁵ NICU D. Octavian, *Religie: Cultul Ortodox Manual pentru clasa a IX-a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Romana, Bucuresti, Editura Dacia, 2002. Le texte original, avant la traduction est le suivant : « Acceptarea legilor civile are ca scop realizarea comuniunii cu semenii, pastrarea pacii in comunitate si devine, astfel, datorita crestinitatii, o datorie sa nu suprimam libertatea spirituala. »

⁴⁸⁶ Gallop Barometer, Public opinion, Romania, May 2004.

⁴⁸⁷ ZANNA O. et LACOMBE P., *L'entrée en délinquance de mineurs incarcérés. Analyse comparative entre des jeunes « d'origine française » et des jeunes « d'origine maghrébine »*, *Déviance et Société* 2005 /1 vol. 29, p. 65

Dans le cas des minorités comme Samir, la perception d'injustice est influencée par des facteurs exogènes (exclusion sociale ou le racisme) et endogènes (le groupe ethnique, le groupe culturel, l'histoire familiale, la violence conjugale, etc.).⁴⁸⁸ De ce fait, l'École devrait-elle enseigner la « capacité de l'esprit à juger clairement et sainement les choses » ?⁴⁸⁹ L'éducation civique enseigne à critiquer, tandis que l'éducation religieuse prépare l'enfant à discerner.

Un manuel d'éducation civique roumain cite un exemple du Coran, pour expliquer des valeurs du peuple arabe tout en enseignant la tolérance.

*« Toutes les personnes sont égales, tel les dents d'un peigne. Aucun Arabe ne peut prétendre être supérieur à un étranger sauf, peut-être, par sa piété. Celui qui pratique le racisme ne fait pas parti de notre race. »*⁴⁹⁰

Selon ce manuel, une société démocratique doit aspirer au respect et à la dignité humaine en adoptant des lois qui aideront les défavorisées et leur assureront l'égalité.⁴⁹¹

L'École française traite le problème de la discrimination contre les Maghrébins en encourageant l'assimilation, par le changement de nom par exemple. Dans un manuel français d'éducation civique, juridique et sociale de la classe de 6^e, une section intitulée « Dans la vie, quel nom porter ? » ouvre le débat sur le changement de nom. On présente le cas d'une fille française d'origine marocaine qui veut changer son nom de Meriem Bousbih à Marie Bousbier:

⁴⁸⁸ Idem, Ibidem, p. 60

⁴⁸⁹ RAY Alain, *Dictionnaire de la Langue Française* (deuxième édition), Paris, Dictionnaires Le Robert, 1994.

⁴⁹⁰ Le Coran, sect.VII. cité dans NEDELUCU Elena et MORAR Ecaterina, *Cultură Civică Manual pentru clasa a VI- a*, București, Ed. All, Ministerul educației si cercetării, 2003, p.16

⁴⁹¹ NEDELUCU Elena et MORAR Ecaterina, Ibidem, p. 27

« *Je suis Française d'origine marocaine. Puisque la France est mon pays je souhaite franciser mon nom.* »⁴⁹²

Alors que ce manuel français encourage l'assimilation des minorités, un manuel d'éducation civique en Roumanie reflète une stratégie d'intégration en expliquant que dans les familles traditionnelles des sociétés féodales, « le nom et le titre noble comptaient plus que la qualité de la personne »⁴⁹³ ce qui influençait la dignité et l'unicité de la personne.⁴⁹⁴ Le manuel encourage la célébration de son héritage culturel en affichant comme exemple des noms d'origine étrangère et suivis par leur signification ; ainsi le nom 'Elena' signifie 'levée du soleil' tandis qu'Emanuel' signifie 'Dieu est avec nous'.

La commission internationale sur les droit de l'enfant (1989), art. 8 précise que « les États s'engagent à préserver l'identité des enfants », sachant qu'elle est composée d'un nom et elle peut comporter plusieurs nationalités. On rappelle que toute personne à une nationalité à la naissance qui est un droit pour la vie. Bien sur que porter un autre nom c'est possible et modifier son nom de famille est normal, nous apprend un manuel d'éducation civique en France.⁴⁹⁵ Ce manuel renforce le concept suivant : « pour tous, le droit à une identité »,⁴⁹⁶ mais quelle identité est-ce ? Il semble que « l'intégration des immigrés, comme celle du reste de la population c'est fait autour des valeurs de la République ».⁴⁹⁷ Ensuite, l'intégration, à l'aide de ces valeurs, devrait être faite, selon le manuel, autour de la citoyenneté individuelle et non pas par des communautés

⁴⁹² TOURILLON Anne-Marie et HAYMANN-DOAT Arlette, *Education civique : Demain citoyens* (6^e) Programme 1996, Paris, Nathan, 2004, p. 50

⁴⁹³ NEDELICU Elena et MORAR Ecaterina, *Cultură Civică Manual pentru clasa a VI-a*, București, Ed. All, Ministerul educației și cercetării, 2003, p. 9

⁴⁹⁴ Idem, Ibidem, p. 8

⁴⁹⁵ TOURILLON Anne-Marie et HAYMANN-DOAT Arlette, *Education civique : Demain citoyens* (6^e) Programme 1996, Paris, Nathan, 2004, p. 44

⁴⁹⁶ Idem, Ibidem.

⁴⁹⁷ CHAGNOLLAUD D. et COSTA-LASCOUX Jacqueline, *Education civique, juridique et sociale : la citoyenneté en actes* Classe de Seconde, Rosny, Bréal, 2000, p. 58

particulières. Cependant, seul les enfants qui s'identifient aux valeurs de la République enseignées par l'École s'assimileront. À cause de leur origine ethnique, certaines minorités ne seront pas acceptées en France malgré leur changement de nom : alors on pourrait les accuser de prétendre qu'elles sont françaises.

Les juifs de l'Allemagne pré-nazie sont un excellent exemple de ce paradoxe de l'assimilation et de ses complications. La plupart d'entre eux étaient de culture allemande, patriotes et visiblement pas ou peu distinguables des Allemands.

*« C'était précisément parce que la minorité juive a perdu son identité distincte avec un tel succès que leurs persécuteurs ont dû les identifier en les obligeant à porter une étoile en public. »*⁴⁹⁸

En fait, ils étaient considérés coupables de tenter de s'infiltrer dans leur société d'accueil en « prétendant d'être des Allemands ».⁴⁹⁹ En fait, Dr. Seuss, un auteur américain d'origine allemande qui a subi la discrimination aux États-Unis en tant qu'enfant, a écrit un livre pour enfants à ce sujet, intitulé « Seeches », racontant l'histoire d'une communauté où les membres du groupe majoritaires portent des étoiles sur l'estomac pour se distinguer de la minorité.

Balladur demande « Comment faire face à l'immigration en préservant la personnalité de la France ? » Il demande si la France doit renoncer à sa tradition révolutionnaire, d'uniformisation. La solution qu'il propose est l'intégration définie par le partage d'un idéal commun et le respect de la diversité mais non pas le multiculturalisme qui porte atteinte à l'identité de la France.

⁴⁹⁸ MOODLEY Kogila, *Race Relations and Multicultural Education*, Centre for Study of Curriculum and Instruction, British Columbia, The University of British Columbia, 1985, p 58.

⁴⁹⁹ Idem, Ibidem.

« La volonté d'intégration devra être affirmée avec d'autant plus de force qu'il ne s'agira pas de faire entrer tout le monde dans le même moule, ce qui serait la définition d'une assimilation totale, mais d'offrir à tous les mêmes chances grâce à l'effort de formation, d'éducation civique, de logement, de sécurité [...] »⁵⁰⁰

En France, les élèves en classe de seconde apprennent que c'est à chacun des citoyens de restaurer ensemble le lien social et pour ce faire, « il faut que chacun soit à l'écoute de l'autre ».⁵⁰¹ Les adolescents cherchent surtout leur identité qui donne du sens à leur vie. L'éducation religieuse en Roumanie répond à leurs questions profondes qui transgressent les barrières culturelles. Un manuel français d'éducation civique illustre également ce concept :

« Le discours sur le civisme et le citoyen ont beau tourner autour du pot, ils ont à faire face à la question posée par la jeunesse de tous les temps : Quelle est la raison de vivre ? »⁵⁰²

Malheureusement le manuel n'offre pas de réponse claire à la question, cependant, André Froissard ayant reçu plus de deux mille questions à ce sujet de la part d'élèves, tente d'y répondre à travers un livre, dont la première question qu'il traite est la suivante « Pourquoi vivre ? » Il répond en racontant sa propre expérience :

« Dans ma prime jeunesse socialiste, les problèmes métaphysiques étaient renvoyés pour partie à la science et pour partie aux nuages... [n'étant considérés]... que des rêveries blâmables tout juste propres à nous détourner des urgences politiques. »

[...]

⁵⁰⁰ BALLADUR Edouard, *La Fin de l'illusion jacobine*, Paris, Fayard, 2005, p. 138

⁵⁰¹ CHAGNOLLAUD D. et COSTA-LASCOUX Jacqueline, *Education civique, juridique et sociale : la citoyenneté en actes* Classe de Seconde, Rosny, Bréal, 2000, p. 27

⁵⁰² Idem, Ibidem, Doc. 3, p. 22

« Après ma conversion, tout était radieusement simple : Dieu existait, joie immense, océan de lumière et de douceur, et l'idée ne me viendrait jamais plus de m'interroger sur ma chétive personne qui ne présentait d'intérêt que pour son infinie mansuétude. Je n'étais plus qu'émerveillement, action de grâces et reconnaissance éperdue envers tant de miséricordieuse beauté. Dieu était amour, et cet amour m'apprenait qu'Il était cause et fin de tout ce qui est, qu'aucun être n'existait exclusivement pour soi, mais pour un autre, pour tous les autres, à commencer par l'être de Dieu lui-même, qui est effusion pure. »⁵⁰³

Pendant qu'ils construisent leur identité, les minorités cherchent un sens à leur vie : Qui suis-je ? Pourquoi suis-je là ? Si l'École ignore ces questions existentielles, les enfants peuvent être aliénés du projet d'assimilation : en revanche, ils se rapprocheront des gangs et d'autres groupes marginalisés qui leur offriront une identité, un rôle et un sentiment d'appartenance.

Edouard Balladur pense que le modèle d'assimilation conçu autour de la tradition jacobine ne peut plus fonctionner en France aujourd'hui vu que l'attachement aux valeurs religieuses rend difficile l'uniformisation des différences ethnoculturelles. Alors certains immigrants en France ne rentrent pas dans le moule.

« N'en déplaise [...] aux nostalgiques du mythe jacobin, la France d'aujourd'hui comprend un certain nombre de communautés d'origines diverses, au nombre desquelles la communauté musulmane. Celle-ci n'a plus l'assimilation pour ambition première, elle n'entend pas abdiquer son identité culturelle et religieuse, et

⁵⁰³ FROISSARD André, *Dieu en questions*, Paris, Desclée de Brouwer, 1990, p. 11

les Français n'ont sans doute plus la confiance en eux-mêmes ni la force morale nécessaires pour la convaincre du bien-fondé de l'assimilation [...] »⁵⁰⁴

Une étude française sur “L’Islam à l’École” démontre que les “croyances religieuses” sont très importantes pour 85% des élèves musulmans et ne le sont que pour 35% des élèves non-musulmans seulement.⁵⁰⁵ L’identification à la religion est forte pour cette minorité mais la pratique ne l’est probablement pas selon les auteurs. Parfois la religion et la Tradition forment l’identité culturelle : elle pourra être différente de celle offerte par l’École.

*« Si forts que soient les liens économiques entre hommes, ils ne suffisent pas si ce qui les sépare sur le plan culturel demeure une fosse infranchissable. Une société n'est pas seulement un agglomérat d'intérêts matériels mais aussi une communion d'âmes. »*⁵⁰⁶

Cette communion est encouragée par l’éducation religieuse du culte orthodoxe en Roumanie : selon un manuel, les conflits et les problèmes entre personnes sont uniquement des essais pour le chrétien. En effet, il ne peut s’approcher de l’eucharistie avant de s’être réconcilié avec ses proches. Au niveau sociopolitique, cette réconciliation implique aussi les relations entre différentes Églises, communautés et nations pour l’« unité de l’âme ».⁵⁰⁷

⁵⁰⁴ BALLADUR Edouard, *La Fin de l'illusion jacobine*, Paris, Fayard, 2005, p. 128

⁵⁰⁵ GEISSER Vincent et MOHSEN-FINAN Khadija cité dans LAURENCE Jonathan and VAISSE Justin, *Integrating Islam : Political and Religious Challenges in Contemporary France*, Washington, The Brookings Institution, 2006, p 94-97

⁵⁰⁶ BALLADUR Edouard, *La Fin de l'illusion jacobine*, Paris, Fayard, 2005, p. 122

⁵⁰⁷ NICU D. Octavian, *Religie: Cultul ortodox Manual pentru clasa a IX-a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Romana, Bucuresti, Editura Dacia, 2002, (Ef, 4,3), p. 55

Puisque la France a construit son identité sur la tradition jacobine, elle doit maintenant s'adapter, dans une certaine mesure, aux valeurs que certains qualifient d'inassimilables ; par conséquent, « les dogmatiques de l'assimilation appellent au secours la laïcité ».⁵⁰⁸ En Roumanie l'inverse se produit : l'École s'appuie sur l'orthodoxie pour définir l'identité nationale et elle gère la diversité ethnoculturelle par l'assimilation. Vu que les valeurs de la nation roumaine sont bâties sur la spiritualité et non pas sur un idéal politique, le changement de régime politique et les flux migratoires n'ont pas affecté l'assimilation des minorités d'une manière significative.

L'éducation religieuse et la conformité à la tradition

Néanmoins, le système d'assimilation par l'éducation religieuse en Roumanie n'est pas sans faille. Si les professeurs enseignent en utilisant des techniques passives ils laissent peu de place au développement de l'esprit critique. D'après nos résultats des études en Roumanie, les enfants provenant de l'école la plus prestigieuse dans la région sont moins religieux que leurs compatriotes : cela ne veut pas dire qu'ils n'ont pas la foi. Au contraire, ils pensent qu'une personne doit uniquement se conformer aux traditions et aux coutumes religieuses par choix et non pas par obligation ou par crainte de réprimande.

Comme pour les jeunes musulmans, la foi est également importante pour les jeunes européens : 89% des Italiens, 85% des Canadiens, 99% des Roumains (jeunes et adultes confondus) et seulement 51% des Français. Selon l'étude, plus le niveau d'instruction est

⁵⁰⁸ BALLADUR Edouard, *La Fin de l'illusion jacobine*, Paris, Fayard, 2005, p. 118-119

élevé, plus la croyance dans un Dieu personnel baisse parmi les jeunes Français (18%), Allemands (14%), Anglais (21%), Suédois (13%), Canadiens (37%), Italiens (62%) et Américains (68%).⁵⁰⁹ D'après notre étude en Roumanie⁵¹⁰, **plus le niveau d'instruction est élevé, moins les enfants** se conforment aux traditions religieuses (aller à l'église, faire le jeûne, etc.) par obligation et plus par choix.

On observe que pour les enfants des classes les plus intelligentes (10-A et 11-A) la définition d'un bon orthodoxe se transforme: l'aspect esthétique de la religion (aller à l'église, prier, jeûner) se différencie de l'aspect spirituel (apprendre à communiquer avec Dieu à travers la prière, développer une relation personnelle avec Dieu et "vraiment" avoir la foi en Lui). Un élève décrit sa foi ainsi:

“J'ai appris qu'il y a quelqu'un là haut qui me donne de l'équilibre, me motive dans la vie.”

Les élèves pensent qu'il est important de se conformer aux devoirs religieux et de respecter la Tradition de l'Église Orthodoxe uniquement si les règles 'font du sens' à chacun. Seulement là ces enseignements⁵¹¹ peuvent donner une direction et compléter la vie individuelle.

Les enfants plus jeunes et les enfants des écoles moins compétitives démontrent une attitude d'obéissance envers leurs "devoirs" en tant qu'orthodoxe (s'offrir au service de la

⁵⁰⁹ BOUDON Raymond, *Déclin de la morale ? Déclin des valeurs ?* Paris, Presses universitaires de France, 2002.

⁵¹⁰ A cette école prestigieuse (Lycée Vlaicu Voda) où des études qualitatives ont été effectuées, le processus de sélection d'élèves est très rigoureux : les enfants ayant obtenu les meilleurs résultats aux examens d'entrée sont placés en classe 'A', ensuite le prochain tiers sont placés dans classe 'B', les autres en 'C' et ainsi de suite. Ils resteront dans ce classement pendant toute la durée du lycée. Ainsi, 9-A est la classe qui regroupe les meilleurs étudiants du premier année du lycée (14-15 ans), 10-A est la classe ayant les meilleurs étudiants du deuxième année du lycée (15-16 ans).

⁵¹¹ Le mot 'religion' signifie 'enseignement' d'après un entretien avec Fr. Arhim. Avacum Bucalae, 2009.

communauté en “aidant les autres” par exemple). Au sein de l’étude qualitative effectuée en Roumanie, très peu d’élèves ont critiqué les principes appris dans le cours d’éducation religieuse. Néanmoins, une dizaine sur plus de cinq cent élèves interrogés s’est exprimée ouvertement sur le sujet. En voici un exemple :

Lycée : Vlaicu Voda, Roumanie

« Presque tout ce que nous avons appris en religion nous est utile dans la vie : si on n’a pas notre propre capacité de jugement pour distinguer le bien du mal. »

« La religion offre [...] des perceptions morales à ceux qui n’en ont pas. »

Ces réponses démontrent que l’éducation religieuse en Roumanie devrait privilégier le développement spirituel de la personne plus que les leçons de morale.

Les règles, qu’elles soient civiques, morales ou éthiques, émanant de la tradition culturelle ou religieuse, resteront extérieures à la personne si l’École les impose par une méthode traditionnelle passive. Pour pouvoir assimiler les règles, les enfants doivent les percevoir comme justes et doivent se les approprier en les mettant en pratique pour déterminer si elles ‘font du sens’ à chacun. Ainsi, graduellement, les minorités pourront assimiler les règles culturelles si celles-ci contribuent à construire leur identité.

Comme le démontre le modèle de Kohlberg, les enfants obéissent aux règles pour différentes raisons – pour éviter la punition, pour gagner des récompenses, pour gagner l’approbation ou pour éviter la culpabilité - en fonction de leur âge. À l’âge adulte, les citoyens découvriront que la règle et la loi n’est qu’un guide qui ne peut s’imposer.

Une personne s’approprie une certaine règle par choix, non pas par obligation : ainsi l’assimilation est un choix.

La politique de gestion de la diversité ethnoculturelle en Roumanie reflète une stratégie d'homogénéisation religieuse par l'éducation religieuse, tandis qu'en France elle reflète une assimilation culturelle par l'éducation civique. Elle fonctionne probablement mieux en Roumanie puisque la majorité des citoyens sont européens et ils partagent une religion.

En France, l'hétérogénéité culturelle fait obstacle au projet d'assimilation ; à travers les manuels d'éducation civique, juridique et sociale, l'École cible particulièrement l'assimilation des Maghrébins. On peut postuler que les immigrants qui réussissent leur intégration économique sont plus assimilés que d'autres ; après tout, comme on l'a déjà vu dans le premier chapitre, les raisons de l'immigration sont fondamentalement économiques.

Ainsi, pour l'enfant, la question de l'identité nationale, de l'éducation de l'homme et du citoyen ne représentent qu'une préparation pour son assimilation. Il faudrait stimuler la volonté de s'assimiler, l'indépendance financière par rapport à la dépendance, l'initiative plus que la passivité et les obligations plus que les droits.

Il est également possible que les personnes de certaines cultures ne soient pas assimilables ; dans ce cas, l'État pourra s'orienter vers une stratégie d'intégration.

PARTIE II

La gestion de la diversité par l'intégration : le pluralisme culturel

Il est utile à ce moment de rappeler la question principale que tente de traiter l'étude : « Comment équilibrer la diversité ethnoculturelle et un espace civique commun en France et en Roumanie ? » Autrement, « Comment gérer la diversité ethnoculturelle » ? En étudiant des manuels scolaires en France et en Roumanie on ressort deux grandes stratégies : l'assimilation et l'intégration. Dans la première partie de cette étude on a tenté de démontrer que l'École en Roumanie assimile par l'éducation religieuse tandis que l'École en France assimile par l'éducation civique, juridique et sociale. Cette deuxième partie de l'étude explore comment l'École en Roumanie intègre ses minorités par l'éducation civique tandis que l'École en France intègre par l'éducation au fait religieux.

PARTIE II : La gestion de la diversité ethnoculturelle par l'intégration

Chapitre 1

Causes du déséquilibre de la cohésion sociale

La diversité ethnoculturelle, le racisme et le préjudice

A l'inverse de l'assimilation, la gestion de la diversité par l'intégration s'appuie sur une politique de pluralisme culturel, où, via l'éducation, l'École essaie d'accommoder les langues et les cultures des minorités : « un état de pluralisme existe lorsqu'un nombre de groupes ethniques, vivant les uns à côté des autres sont devenus intégrés, mais pas assimilés ». ⁵¹²

L'intégration joue un rôle important dans la construction et dans la pérennité du projet commun. Un exemple de stratégie d'intégration est le modèle de citoyenneté « différenciée » ⁵¹³ dans lequel la diversité ethnoculturelle des minorités, surtout les historiquement exclus comme les noirs, les femmes, les aborigènes et les minorités religieuses, doit être entièrement reconnue par divers types d'appuis tels l'octroi des fonds publics aux organisations culturelles, les droits linguistiques ou la représentation garantie au sein des organes politiques. Cette théorie favorise le dialogue pour comprendre les

⁵¹² Bernard cité dans *Dictionnaire de Géopolitique*, LACOSTE Yves (dir), Flammarion, Paris, 1993, p. 467

⁵¹³ JACKSON Robert, *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, London, Taylor & Francis, 2003.

points de vues divergents sur l'ethnie, la nationalité, la religion et la culture. Dans une société différenciée, les groupes minoritaires ont des droits et un statut juridique spécial correspondant à leur identité particulière. Le cas roumain représente un excellent exemple d'une politique éducative privilégiant la citoyenneté différenciée ; en fait, l'article 5 de la loi sur l'Education indique spécifiquement que l'État [...] garantit le droit à l'éducation différenciée.

L'autre

En France, la diversité humaine a connu un changement dans sa forme par une perte d'unité lorsque le rapport à l'Autre a été modifié entre le 18^e et le 19^e siècle, selon Colette Guillaumin. A cette période, la dépendance divine renforcé par l'École française avant 1905 a été écarté pour laisser la place à une segmentation sans force cohésive.

*Ainsi, « la garantie de l'être qui se trouvait auparavant dans la transcendance divine [par le baptême, l'eucharistie, etc.] a disparu, laissant la place à une humanité [...] coupée ».*⁵¹⁴

Gagnon insiste que la « différence » nécessite un référent pour exister, soit la culture majoritaire. A l'école, les éducateurs ne devront pas accentuer les différences entre élèves, en désignant d'enfants dans une classe qui paraissent être des minorités. En ce faisant, on exacerbe les différences au lieu d'établir l'égalité. Il s'agit d'enseigner non pas une différence objectivée et réifiée mais de privilégier une protection de l'indépendance morale.

⁵¹⁴ GUILLAUMIN cité dans GAGNON France et al., *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Québec, Harmattan, 1996.

Paradoxalement, l'échec et la réussite académique des minorités sont souvent expliqués en termes d'appartenance ethnoculturelle.⁵¹⁵ Par exemple, Zinedine Zidane, Michael Jordan, Barak Obama, Kenzo et Brincus ont triomphé malgré leur statut de minorité. Cependant, chez un membre de la majorité, la réussite est attribuée à sa capacité d'initiative et à ses atouts comme la combativité et la persévérance.⁵¹⁶ Un manuel d'éducation civique, juridique et sociale de la classe de seconde affiche les titres suivants : « Zidane, icône de l'intégration » et « Eunice Barber offre une médaille d'or à son pays d'adoption ». ⁵¹⁷ Zidane est vu comme un « porte-drapeau d'une France pluraliste qui ne s'accepte pas toujours telle qu'elle est », ⁵¹⁸ et il démontre qu'il est possible de réconcilier ses origines ethnoculturelles pour s'intégrer :

« Il montre qu'on peut rester fidèle à un père nationaliste et être pour la France, [on] peut être musulman et Français [...]. »⁵¹⁹

Khellil pense que l'intégration ne devrait pas signifier l'adoption de la religion dominante du pays d'accueil ; de ce fait, il critique les théories soutenant que l'attachement aux croyances religieuses des Maghrébins empêche leur intégration en France.⁵²⁰

En Roumanie, les écoles spécifiquement pour la minorité rroma ont un succès énorme, les aidant à échapper à la discrimination. Lors d'un reportage documentaire national, un journaliste demande : « Mais vous ne pensez pas qu'en vivant et en étudiant

⁵¹⁵ « Un fils d'immigré est condamné à l'excellence pour que la société française le reconnaisse », déclare le président de la Fondation pour l'intégration républicaine.

⁵¹⁶ GAGNON France et al., *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Québec, Harmattan, 1996.

⁵¹⁷ BAYLAC M.H., *ECJS : de la vie en société à la citoyenneté, Classe de terminale*, Paris, Bordas, 2004.

⁵¹⁸ Idem, *Ibidem*.

⁵¹⁹ CHAGNOLLAUD D. et COSTA-LASCOUX Jacqueline, *Éducation civique, juridique et sociale : la citoyenneté en actes* Classe de Seconde, Rosny, Bréal, 2000.

⁵²⁰ KHELLIL Mohand, *L'intégration des Maghrébins en France*, Paris, PUF, 1991, p. 44-45

entre Roumains ils pourront vous aider ? » Des enfants rroma répondent : « Non, très difficile. »⁵²¹

Le faible succès académique des Rroma dans les écoles publiques roumaines est lié en grande partie à des facteurs culturels tel les suivants : les parents Rroma n'encouragent pas leurs enfants de continuer les études, le mariage a lieu à environ 13-14 ans, les traditions ont survécu à la modernisation, ils vivent de l'aide social et du travail manuel. Pour augmenter l'estime de soi, les enfants rroma doivent assumer leur identité ethnoculturelle, comme le font les adultes parfois. Par exemple, lors d'un voyage en autobus dans une région rurale habitée par des Rroma et des Roumains, une femme [rroma] s'exclame à une autre en roumain: « Il n'y a que des Roumains dans ce bus ». Ensuite, elle continue sa conversation dans une autre langue [en romani probablement].

Dans les écoles qui leur sont dédiées, les enfants rroma apprennent leur langue maternelle (le romani) et la langue nationale (le roumain). Ils acquièrent également les connaissances nécessaires pour continuer leurs études. On a visité une école primaire pour les enfants Rroma, près du village Oesti, à environ deux heures de Bucarest. Les enseignants étaient Roumains et ils enseignaient en roumain, cependant ils avaient vécu dans la région donc ils étaient familiers avec les minorités. Ils m'ont expliqué que les jeunes enfants rroma sont parfois attirés à l'école par la distribution de bonbons ; cependant, au fur à mesure qu'ils grandissent, leur fréquentation aux cours baisse.⁵²²

Le terme « les autres », désignant les minorités ethnoculturelles issues de l'immigration et les minorités nationales, s'est vu désigné un sens péjoratif. La

⁵²¹ *Stop Persecutia Etnilor Rome*, Reportage documentaire diffusé sur la chaîne TVR2, Roumanie, août, 2008.

⁵²² Entretiens avec des instituteurs roumains en Roumanie, 2007.

méconnaissance de l'autre crée de la méfiance envers eux. Pour cela, l'éducation civique devrait inclure une éducation interculturelle qui enseigne les cultures des minorités habitant sur le sol du pays.

Souvent, les nationaux attendent des minorités qu'ils s'intègrent ou qu'ils s'assimilent. En France ceci implique, pour l'étranger, un changement de mode de vie, de coutumes, voire de soi, ce qui devient plus difficile pour les personnes ayant passé un certain âge. Alors un pays ouvert à l'immigration devrait enseigner le respect pour instaurer une compréhension mutuelle et garder la cohésion sociale.

Le respect

Le respect s'enracine dans la coopération et l'École peut l'enseigner par l'éducation interculturelle, par l'éducation à la citoyenneté et via l'apprentissage coopératif.

Piaget pense que les règles prescrites dans la société, qu'elles soient sous forme de « devoirs catégoriques » ou même d'impératifs à motivation religieuse partagent un idéal de justice et de réciprocité. Le devoir de respecter l'autre représentera alors une contrainte lorsqu'elle n'est pas appropriée : elle sera faite contre la volonté de l'individu. De ce fait, chaque citoyen, « selon l'éducation qu'il a reçue, peut mettre l'accent sur le sentiment du devoir ou sur la libre recherche propre au sentiment du bien ».⁵²³

Il s'agit d'apprendre à vivre ensemble, un thème qui ressort souvent dans les principes d'éducation civique en France et en Roumanie. Reconnaître que nous sommes

⁵²³ PIAGET Jean, *L'éducation morale à l'École : de l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Paris, Economica, 1997.

semblables mais différents est une première étape ;⁵²⁴ ensuite, on n'a pas besoin de devenir ami avec tout le monde pour se respecter. Le respect des différences favorise l'enrichissement mutuel.

Le non-respect peut exacerber le racisme et la discrimination, créant un déséquilibre de la cohésion sociale.

Comment devient-on raciste? « Nous » et « Les autres »

Plus spécifiquement, on veut connaître les facteurs qui contribuent au développement des sentiments de préjudice. Des chercheurs dans le domaine du comportement social, comme Bobo, White, Turner et Grant⁵²⁵ soulèvent les théories suivantes :

- La compétition pour les ressources limitées
- La catégorisation sociale, notamment en groupes dénommés « eux » et « nous », en fonction de race, d'ethnie, de religion, de sexe, d'âge, d'occupation, d'éducation, voire de lieu d'habitation.

Suite à cette division, les personnes dans le groupe « nous » ont tendance à attribuer des caractéristiques négatives aux personnes du groupe « eux ». Par conséquent, « les autres » sont classifiés dans un groupe, ils sont généralisés et ils ne sont plus perçus comme des individus uniques. En voyant l'autre comme différent, on adopte une attitude en concordance : on l'évite, on l'exclut, on lui interdit l'accès à certaines fonctions et on le

⁵²⁴ Office de catéchèse du Québec, *Libre et Responsable : Conduire ma vie à la lumière de l'Évangile*, Québec, Fides-Médiaspaul, 2005.

⁵²⁵ BOBO, GRANT, WHITE, et al. cité dans BARON A. Robert et Al., *Psychology : Second Canadian Edition*, Allyn & Bacon Canada, Scarborough, Prentice-Hall, 1998.

traite comme citoyen de deuxième classe. Parfois cette personne ne peut réussir son intégration sociale et économique malgré le fait qu'elle jouit des mêmes droits. Ceux qui ne réussissent pas leur intégration sont souvent blâmés selon le *fundamental attribution error* qui attribue l'échec personnel à ses efforts, à ses capacités, à sa motivation ou à son manque de volonté.

Des chercheurs canadiens expliquent que regarder les autres comme étant inférieurs permet de protéger et de valoriser notre propre identité sociale. Ainsi, lorsque l'identité d'un groupe est mise en danger, ses membres ont tendance à devenir plus agressifs envers les « autres ». Les attitudes de préjudice sont acquises dans la famille ou à l'École. Vu que les enfants cherchent une récompense intrinsèque de leurs supérieurs pour avoir exprimé les bonnes attitudes (celles détenues par les adultes) ils adoptent facilement cette façon de penser (l'étape 3 du modèle de Kohlberg).

Voici quelques préjugés cités par des auteurs canadiens :

« Les immigrants sont des voleurs d'emplois » ou encore

« Les Haïtiens sont toujours en retard, on ne peut jamais se fier à eux. »⁵²⁶

On comprend que chaque pays a des valeurs qu'il souhaite garder et les minorités devront faire des efforts pour les adopter et s'intégrer.

Avoir des préjugés semble inévitable : chaque individu est formé ou déformé par son milieu sociopolitique et économique. Parfois il est aussi difficile d'avoir une vision

⁵²⁶ GAUDET Edithe et LAFORTUNE Louise, *Une Pédagogie Interculturelle pour une éducation à la citoyenneté*, St. Laurent Québec, Renouveau Pédagogique, 2000.

globale et objective de son environnement qu'il est impossible « pour un poisson de sortir de l'eau pour prendre une vue générale de l'océan ». ⁵²⁷

En Roumanie, les manuels rappellent que les enfants d'origines différentes peuvent penser, sentir et agir d'une manière semblable à la majorité. ⁵²⁸ Le manuel explique que ces différences portent sur la zone géographique de provenance, leurs coutumes et leur religion par exemple. L'enfant est encouragé de prendre position et développer ce type de raisonnement par l'étude des cas tel les suivants: ⁵²⁹

Cas A

« Au feu tu vois un mal-voyant »

Choisis une réponse et explique ta sélection :

- 1) tu l'aide, même s'il a sa cane blanche
- 2) tu ne l'aide pas, parce que le feu est vert et tu es pressé
- 3) tu l'ignore

Cas B

« Quelles qualités privilégies-tu lorsque tu choisis un ami ?

- 1) la beauté
- 2) la bonté
- 3) l'intelligence

⁵²⁷ FROISSARD André, *Dieu en questions*, Paris, Desclée de Brouwer, 1990.

⁵²⁸ DUMITRA Radu et GHERGHINA Andrei, *Educație Civică Manual pentru clasa a III-a*, Ministerul educației și cercetării, București, Aramis, 2005, p.10

⁵²⁹ Idem, Ibidem, p.14

Les enfants roumains apprennent aussi que les différences socioculturelles ne devraient pas empêcher la création des liens d'amitié entre personnes. Cependant, d'après notre étude empirique menée dans les écoles roumaines, la majorité des enfants de 7 à 13 ans n'accepteront pas de créer des amitiés avec des athées, voir des personnes appartenant à d'autres religions. Les lycéens (à partir de 14 ans) deviennent plus tolérants à cet égard. Ces opinions peuvent s'expliquer par la faible diversité religieuse qui caractérise le pays et renforce les sentiments de méfiance envers les minorités.

La méfiance peut être acquise de manière subversive par l'observation. Il s'agit d'observer une personne qu'on admire (le modèle) agir d'une certaine manière, ensuite retenir ses comportements et enfin, les reproduire. On dit « subversive » parce que le modèle renverse subtilement les règles morales apprises par l'observateur, pour les remplacer avec ce que la société semble avoir accepté comme une normalité : agression, violence, discrimination, intolérance, etc. Une étude de Hobden et Pliner⁵³⁰ démontre comment les personnes se copient : dans les restaurants, ils préfèrent commander les plats qu'ils observent d'autres personnes manger. Si l'exemple est plus efficace que la perception individuelle, on peut comprendre comment la méfiance s'infiltré dans la société.

Les enfants sont très susceptibles à l'influence. Dans l'étude avec la poupée Bodo, réalisée par Bandura et ses collègues, un groupe d'enfants de maternelle ont observé un adulte être agressif envers une poupée. L'adulte jette la poupée par terre, s'assoit dessus, l'insulte verbalement et la frappe au niveau du visage. Un autre groupe d'enfants est exposé à un adulte qui agit d'une manière non-agressive. Plus tard, les deux groupes

⁵³⁰ HOBDEN et PLINER cité dans BARON A. Robert et Al., *Psychology* : Second Canadian Edition, Allyn & Bacon Canada, Scarborough, Prentice-Hall, 1998.

d'enfants sont placés dans une chambre avec différents types de poupées, dont celles du type agressées par l'adulte (gonflables). Le groupe d'enfants ayant vu le comportement agressif a souvent imité les actions qu'ils ont observées : ils l'ont frappé, ils se sont assis dessus et ils ont même fait des commentaires similaires à celles de l'adulte. Cet exemple explique en partie la propagation des attitudes agressives envers « les autres ».

Dans un manuel d'éducation civique roumain de clasa III-a (pour des enfants de 10 ans) les illustrations incluent également des enfants de couleur, ce qui n'est pas le cas dans les manuels d'éducation religieuse. Le manuel souligne l'importance de s'aimer (Mt 25, 40)⁵³¹ et enseigne les grandes religions du monde. Pour un exemple d'éducation à la citoyenneté à travers la morale religieuse plus adaptée à la société actuelle il faudrait regarder un manuel de catéchèse du Québec⁵³² qui aborde le sujet du respect mutuel à travers des exemples comme Luc 6,31, Luc 19 : 2-7, et Marc 7 : 31-37, où Jésus dépasse les coutumes et les préjugés pour démontrer l'importance de s'aimer.

Peurs et défis si des droits spéciaux sont accordés aux minorités

Comment la discrimination positive influence-t-elle la gestion de la diversité par l'éducation ? On distingue quatre soucis si des droits spéciaux sont accordés aux minorités:

1. Perte d'une égalité du statut citoyen
2. Fragmentation de l'identité nationale
3. Erosion de la vertu civique et de la participation

⁵³¹ OPRIS Dorin et al., *Religie : Cultul Ortodox Manual pentru clasa-a IX a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Romana, Bucuresti, Editura Dacia, 2002.

⁵³² Office de catéchèse du Québec, *Libre et Responsable : Conduire ma vie à la lumière de l'Évangile*, Québec, Fides-Médiaspaul, 2005.

4. Affaiblissement de la cohésion sociale et de l'unité politique

Le concept de « discrimination positive », par lequel des minorités jouissent des droits spéciaux est un paradoxe ; il existe toujours une « discrimination » malgré le fait qu'elle soit positive. Cela implique un favoritisme ou une séparation entre les citoyens, par la mise en lumière de certaines minorités.

Dès lors, « minorité » sera associée avec faiblesse, incapacité et assisté. Selon les fondements de la citoyenneté démocratique, les citoyens ont des droits égaux qui ne peuvent varier selon les besoins spécifiques de chacun.⁵³³ L'École pourrait mettre plus l'accent sur les devoirs : l'État à le devoir d'assurer une sécurité civile aux citoyens, le citoyen à le devoir de travailler, l'élève à le devoir de faire ses devoirs. En France, l'éducation civique était centrée sur « les devoirs envers Dieu » entre 1882-1904,⁵³⁴ ce qui est devenu un enseignement autour les droits de l'homme aujourd'hui. Indirectement, l'École post-moderne encourage les citoyens à revendiquer des nouveaux droits en fonction de leurs motivations et envies personnelles.

Le statut civique ne pourra pas être déterminé par des critères religieux, ethniques ou culturelles. D'autre côté, accorder des libertés et des droits spéciaux aux minorités pourrait les opprimer. Par exemple, leur permettre de contrôler certains aspects de « Family Law » pourra porter atteinte aux droits des femmes dans une démocratie, tout comme la législation québécoise sur les langues interdisant l'usage de l'anglais sur les fenêtres des commerces.⁵³⁵ Aussi, le jugement du juge Verreault ou « l'affaire du facteur atténuant » (1993) au Canada où le magistrat a cru trouver dans un critère religieux un

⁵³³ KYMLIKA Will et NORMAN Wayne, *Citizenship in Diverse societies*, Oxford, Oxford University Press, 2000.

⁵³⁴ NOUAILHAT René, *Enseigner le fait religieux : un défi pour la laïcité*, Paris, Nathan, 2004.

⁵³⁵ KYMLIKA Will et NORMAN Wayne, *Citizenship in Diverse societies*, Oxford, Oxford University Press, 2000.

motif justifiant un viol.⁵³⁶ Une réponse aux revendications des minorités serait l'éducation interculturelle.

L'éducation interculturelle

L'éducation interculturelle est un mode d'éducation « approprié pour atteindre les objectifs scolaires de démocratisation, d'égalité de chances et de développement culturel ». ⁵³⁷ Aujourd'hui, en dépit de l'immigration et de la circulation des personnes dans l'Union Européenne, peu de pays européens ont des programmes nationaux d'éducation dédiées à la promotion de la diversité culturelle.

En 2001, une étude sur quatre pays : l'Allemagne, la France, l'Italie et la Suisse conclut qu'aucun des pays n'a de politique nationale qui encourage le multiculturalisme. D'ailleurs, parmi les quatre pays sondés, la France est perçue comme étant le pays le plus contre de telles politiques. ⁵³⁸ Actuellement, il semble que la politique de gestion de la diversité par l'éducation vise à absorber les différences culturelles et les dissimuler dans un contexte national, où elles perdent leur ampleur.

Certes, le concept d'éducation interculturelle existe dans les politiques scolaires françaises, mais le concept est relativement nouveau et l'application est lente. Au niveau législatif, les revendications des minorités ne sont pas toujours entendus et les efforts mis en avant par les écoles françaises pour reconnaître l'aspect multiculturel est perçu comme

⁵³⁶ GAUDET Edithe et LAFORTUNE Louise, *Une Pédagogie Interculturelle pour une éducation à la citoyenneté*, St. Laurent Québec, Renouveau Pédagogique, 2000.

⁵³⁷ Idem, Ibidem.

⁵³⁸ ALLEMANN-GHIONDA C., *Sociocultural and Linguistic Diversity*, Chapitre dans GRANT C. Et LEI J., *Global Constructions of Multicultural Education : Theories and Realities*, New Jersey, LEA, 2001.

un faible effort pour calmer les esprits de certains immigrants qui ne veulent pas se conformer.

Il fallait la pression internationale et nationale pour démocratiser l'éducation en se rapprochant du modèle libéral qui mettait en cause l'idée que la France est « une nation, une culture, une langue ». Cette pression venait aussi de la part du Conseil de l'Europe, un des premiers laboratoires théoriques pour l'éducation interculturelle, surtout le projet numéro 7 intitulé « L'éducation et le développement culturel des migrants » (CDCC, 1986).

Pour certains pays, les recommandations du Conseil ne représentaient que des théories, une sorte d'utopie pédagogique dans un vacuum institutionnel.⁵³⁹ En ce qui concernait la France, l'allergie au multiculturel était attribuée aux orientations Marxistes qui ont fortement influencé d'éducation publique jusqu'aux années 80 et à l'économie socialiste qui prédomine toujours.

De Certeau décrit ce sentiment comme une « répugnance à l'interethnique et au minoritaire ».⁵⁴⁰ Néanmoins, on doit considérer les théories de l'éducation interculturelle avec objectivité. Voici quelques fausses perceptions :

- Les différences culturelles encouragent le racisme
- La position socio-économique d'une personne est plus importante que son identité personnelle et son bagage culturel.
- Le pluralisme culturel est dangereux pour le projet national car il est incompatible avec le pacte républicain.

⁵³⁹ De CERTEAU (1987) cité dans ALLEMANN-GHIONDA C., *Sociocultural and Linguistic Diversity*, Chapitre dans GRANT C. Et LEI J., *Global Constructions of Multicultural Education : Theories and Realities*, New Jersey, LEA, 2001.

⁵⁴⁰ Idem, Ibidem.

Côté et al.⁵⁴¹ suggèrent de mettre au point des stratégies éducatives qui favorisent la préservation des valeurs démocratiques et de la cohésion sociale à travers la compréhension interculturelle et le respect. Ainsi les objectifs de l'intégration par l'éducation interculturelle sont les suivants:

- 1) reconnaître et accepter le pluralisme social
- 2) instaurer l'égalité des droits
- 3) établir de bonnes relations interethniques

C'est éduquer à une culture démocratique tout en laissant la place au développement des identités ethnoculturelles. Cette culture démocratique ne remplace pas l'identité culturelle des citoyens, elle s'y rajoute. A l'École, les élèves apprendront des valeurs qui construisent leur identité collective et personnelle. Le Pape Jean-Paul II dénonce l'emprise des groupes minoritaires par la majorité dans son allocution :

« Le sens fondamental de l'État [...] consiste en ce que la société qui le compose, le peuple est maître de son propre destin. Ce sens n'est pas réalisé si [...] nous sommes témoins d'un pouvoir imposé par un groupe déterminé à tous les autres membres de cette société. »⁵⁴²

Imposer une culture aux minorités est synonyme d'assimilation ; or, l'intégration préssuppose l'appropriation de la culture de la majorité par choix, ce qui est plus bénéfique pour la cohésion sociale au long terme.

⁵⁴¹ CÔTÉ Pauline et Al., *École , éducation à la citoyenneté et diversité culturelle*, Université du Quebec à Rimansky, Quebec, 1997.

⁵⁴² Redemptor hominis, cité dans SOETARD Michel, *Former l'homme ou former le citoyen*, Impacts: revue de l'Université Catholique de l'Ouest, La révolution française et l'éducation du citoyen, n. 1-2, 15 juin, 1990.

Qu'est-ce qui incite les minorités d'adopter la culture de la majorité ? On pense que l'éducation interculturelle peut contribuer à assurer les minorités que leur culture n'est pas inférieure à celle de la majorité et surtout, qu'un citoyen multiculturel est un atout pour la société. De ce fait, le facteur culturel est un élément important dans l'éducation pour les raisons suivantes :

- Le bagage ethnoculturel des élèves doit être pris en compte pour comprendre leurs attitudes, leurs actions, leurs motivations ainsi que leurs besoins en matière d'apprentissage.
- La réalité des sociétés ouvertes à l'immigration est reflétée dans la diversité ethnoculturelle, un phénomène qui ne peut être ignoré sachant que les futurs citoyens vivent dans une société multiculturelle qu'ils doivent connaître à l'école.
- Le citoyen est souvent multiculturel. Cette réalité influence la communication entre individus et entre groupes.
 - Par exemple, le radius de l'espace privée lors d'une conversation est différent selon les cultures. Pour l'Amérique du Nord, une distance d'environ 60 cm entre deux personnes est la norme. Plus de distance indique une froideur, moins indique un manque de respect pour l'espace privé de son interlocuteur, voire un signe d'agression et d'intimidation.
 - Dans certaines régions en Roumanie, le manque de contact visuel pendant une conversation signifie l'ignorance.

En fait, Alleman-Ghiona pense qu'une école sans l'interculturel dans ses programmes rassemble aux modèles ethnocentriques et nationalistes du 19^e siècle, qui nourrit l'esprit de discrimination. Cependant, les enfants, veulent-ils connaître la culture et la religion de « l'autre » ?

Tableau 2.1.1 Etude de Cas : l'application de l'éducation interculturelle

Panel d'élèves français en France, à l'école américaine, Classe de 3^e, 4^e et 5^e

Dans une étude de cas en France, on a demandé à un groupe d'environ 15 élèves (de 4^e et 3^e) de préparer, en groupes de deux personnes, un exposé sur une culture qu'ils devaient choisir dans une liste qui leur a été fournie. Initialement, l'intérêt pour ce projet était généralement faible parmi les élèves du panel à cause du manque de connaissance sur le paradigme de la « culture ». Par conséquent, ils ne savaient pas quels types d'informations chercher sur la culture qu'ils ont sélectionnée. Afin de les guider dans leur travail, on leur a fourni une liste de questions type auxquels ils pouvaient répondre soit par des recherches documentaires soit par des entretiens avec des minorités. Seulement une élève dans tout le panel s'est démontrée enthousiasmée de connaître plus sur la culture qu'elle avait choisie : japonaise. Les dernières cultures choisies par les élèves étaient celles d'Arabie Saoudite et d'Algérie. Les premiers étaient les cultures asiatiques et anglophones. Enfin le projet a dû être abandonné pour manque d'intérêt de la part des élèves.

On a effectué une étude similaire avec un panel d'élèves français de 5^e, où on leur a proposé d'entreprendre le même type de projet sur une culture. En dépit de leur volonté de participer à ce projet, les élèves ne connaissaient pas la définition du mot « culture » ; ils ont répondu « culture générale » et « être cultivé ».

En Roumanie, en ce qui concerne la diversité religieuse, la majorité des élèves sondés (82.36%) entre 10 et 17 ans veulent connaître l'histoire d'autres religions. Ils pensent que « c'est bon pour la culture générale », ils comprennent mieux « pourquoi nous sommes différents » et cela « facilite l'interaction avec des personnes qui appartiennent à d'autres confessions. Un petit pourcentage d'élèves (10.78%) n'est pas intéressé par cet

apprentissage, et le reste ne sait pas (3.92%) ou ils n'ont pas répondu à la question (2.94%). Le tableau ci-après illustre des réponses de ces élèves.

Tableau 2.1.2 Réponses des enfants roumains à la question suivante:

Voulez vous connaître l'histoire d'autres religions ?

<u>Classes</u>	<u>Réponses des élèves</u>	
	Oui (24 élèves)	Non (1 élève)
<i>Panel d'élèves roumains en Roumanie, école Vlaicu Voda, (clasa X-a) Classe de 2^e Panel composé de 25 élèves</i>	Si je pouvais connaître l'histoire d'autres religions, je connaîtrais mieux ses membres, ce qui me plairait beaucoup.	Sincèrement, je n'ai pas très envie de cela [<i>connaître l'histoire d'autres religions</i>] vu que la foi en Dieu est celle que je suis.
	J'ai peur d'être influencé par l'autre, mais oui, j'aimerais la connaître tout de même.	
	Que pour ma culture générale, c'est tout.	
	Oui, ça me paraît intéressant de connaître la façon de penser, la vie, et surtout l'origine d'autres nations.	
	Oui, pour nous renforcer dans notre [propre] religion.	
	Oui, c'est intéressant de suivre la mentalité d'autres peuples. C'est comme un "bildungroman" d'un peuple.	

Le seul élève qui ne souhaite pas connaître l'histoire d'autres religions indique qu'il s'intéresse uniquement aux peuples qui croient en Dieu. Un autre élève a peur d'être

influencé par l'apprentissage des faits sur d'autres religions. Enfin, plusieurs adolescents démontrent une ouverture d'esprit envers l'histoire d'autres religions, pensant qu'elle leur permettra de mieux connaître et comprendre l'autre : ceci est l'objectif principal de l'éducation interculturelle. Ensuite, on souhaite savoir si les enfants roumains veulent se lier d'amitié avec les minorités (religieuses) pour connaître s'il existe de la discrimination à ce niveau. On leur demande la question suivante: « Est-ce que vous vous lierez d'amitié avec des personnes d'autres religions ? »

Tableau 2.1.3 Réponses des enfants roumains du Panel 1 à la question suivante:

Est-ce que vous vous lierez d'amitié avec des personnes d'autres religions ?

<u>Classes</u>	<u>Réponses des élèves</u>	
<i>Panel d'élèves roumains en Roumanie, école Scoala Generala Corbeni (région rurale), Clasa VI – VII, Classe de 6^e/5^e</i>	Oui (6 élèves)	Non (8 élèves)
	Oui, parce qu'il ne faut pas mépriser les personnes, n'importe leur croyance	Je ne pourrais être ami avec ces personnes, parce que si l'un tombe d'autres vont suivre.
<i>Panel composé de 14 élèves</i>	Oui, parce qu'ils ne sont que des hommes	Non, parce qu'ils vont nous changer la foi.
	Oui, parce qu'il ne faut pas les éviter, ils nous ressemblent.	Non, parce qu'ils non pas la même religion que moi et je n'aime pas ça.

Tableau 2.1.4 Réponses des enfants roumains du Panel 2 à la question suivante:

Est-ce que vous vous lierez d'amitié avec des personnes d'autres religions ?

<u>Classes</u>	<u>Réponses des élèves</u>	
<i>Panel d'élèves roumains en Roumanie, école Arges (région urbaine), Clasa VI, Classe de 6^e</i> <i>Panel composé de 13 élèves</i>	Oui (13 élèves)	Non (aucun élève)
	Oui, parce qu'ils nous aideront au besoin.	
	Oui, parce qu'ils sont nos frères.	
	Oui, s'ils croient en Dieu, ils sont nos amis.	
	Je ne peux pas les ignorer ou ne pas parler avec eux, ils vont se sentir mal à l'aise.	
	Oui, parce qu'il ne faut pas juger les gens en fonction de leur croyance, on doit les aimer tous.	

Les élèves des deux panels affichés dans les deux tableaux ci-dessus ont des réponses différentes en général, le premier panel est divisé, avec la majorité des élèves ne voulant pas se lier d'amitié avec des minorités religieuses. Un enfant raisonne ainsi : « Non, parce qu'ils non pas la même religion que moi et je n'aime pas ça ». Le deuxième panel d'élèves est très tolérant envers les minorités. Vu que les élèves des deux panels ont approximativement le même âge, la discrimination dans les réponses du premier panel pourrait s'attribuer au fait que les jeunes habitent dans une région rurale, qui est encrée

dans la tradition et peu exposé à une diversité religieuse. L'autre hypothèse est que les enfants du deuxième panel ont grandi dans un environnement familial plus laïque.⁵⁴³ Les attitudes discriminatoires peuvent également s'enraciner dans l'ancienne éducation civique de l'État communiste roumain.

Roumanie : historique de l'éducation civique

L'éducation civique des pionniers et sa contribution au développement du profil communiste de la personnalité est illustrée dans le passage suivant :

« Le contenu de l'éducation de pionniers, son orientation éducatif-politique, l'éducation des nobles idéals du communisme [...] confèrent un caractère révolutionnaire (les symboles, la cravate rouge). »⁵⁴⁴

L'organisation des pionniers était constituée des détachements et des unités; elles sont commandées par des commandements formés par des enfants, des professeurs, des commandants des unités et des détachements.

Le Conseil des Pionniers déroule son activité sous la commande politique de l'Organisation de parti de l'unité scolaire respective, dont les objectifs sont les suivants :

- Coordonner et éduquer l'attitude positive du travail,
- L'éducation au devoir d'apprendre
- L'éducation des capacités d'initiative
- L'éducation de dépasser les obstacles
- La formation du sentiment politique

⁵⁴³ Selon des entretiens avec un professeur de cette école, certains élèves sont les enfants des anciens fonctionnaires de l'État communiste roumain.

⁵⁴⁴ PATITA Silvestru (dir.), *Munca Educativa cu Pionierii : Manual pentru liceele pedagogice*, Ed. Didactica si Pedagogica, Bucuresti, 1970.

- Former l'amour pour "le progrès, la paix et la démocratie du monde entier"⁵⁴⁵

Ion Antonescu, dans sa proclamation envers la Roumanie en 1941 reflète l'objectif de l'éducation civique et religieuse de l'École d'aujourd'hui :

« Un peuple est né et vit par la tourmente de croyance qui souffle dans les poitrines et les cœurs de ceux qui suivent la même loi. Et ça meurt quand le silence de l'indifférence et de l'impuissance vide le corps de la vigueur et sèche les âmes de tout espoir. Vous, les Roumains, vous avez témoigné que la nation roumaine n'est pas perdue et qu'elle ne se perdra jamais; [...] tous les bras se lèvent dans une seule prière devant un seul sanctuaire et se baissent vigoureuses, prêtes à la lutte et au travail pour un seul but: la Patrie. »⁵⁴⁶

La communication interculturelle

Plusieurs sociétés multinationales s'aperçoivent de l'impacte du facteur culturel dans la réussite des filiales implantées à l'international. Elles comprennent que des faillites peuvent être attribuées en grande partie aux relations interculturelles ; par exemple, les employés d'un pays travaillent à un rythme plus lent en se concentrant davantage sur les détails, tandis que d'autres font le minimum nécessaire pour satisfaire les échéances.

L'approche Communicative Language Teaching (CLT) est décrite par Schmidt-Fajlik⁵⁴⁷ à l'aide d'une enquête qu'il a réalisé auprès de ses élèves japonais. CLT peut être

⁵⁴⁵ Idem, Ibidem.

⁵⁴⁶ DUICU Serafim, *Ion Antonescu si Garda de Fier*, Tirgu Mures, Casa de Editura Rom Edition, 1991.

⁵⁴⁷ SCHMIDT-FAJLIK Ronald, *Introducing non-verbal communication to Japanese university students : Determining content*, Ibaraki University, Japan, 2007.

incorporé dans plusieurs sujets tenant de l'éducation interculturelle, notamment Foreign Language Teaching (l'enseignement des langues étrangères), l'éducation civique, les sciences sociales, la gestion des affaires, les affaires internationales et ainsi de suite. L'objectif est de permettre aux individus de devenir plus compétents en matière d'interaction avec les membres d'autres cultures dans leur pays et à l'international.

Dans notre étude le mot 'Culture' avec un 'C' majuscule est une collection élitiste de faits sur des sujets tels que l'art, la littérature, la musique, l'histoire et la géographie.⁵⁴⁸ A l'inverse, le mot 'culture' avec un 'c' minuscule désigne le paradigme de traditions, de réalités, de coutumes et des formes d'expression propres à un groupe de personnes. Certains aspects d'une culture résistent mieux aux changements et aux influences démographiques et sociopolitiques ; on cite les pays orientés vers les valeurs traditionnelles comme la Chine, le Japon, et la Grande Bretagne par exemple, par rapport aux sociétés orientées vers l'avenir comme le Canada et les États Unis. Pour reprendre notre exemple de gestion des affaires par l'éducation interculturelle, il est utile de savoir que les pays traditionnels ont tendance à pratiquer un management plus conservateur, ils suivent la Tradition, ils se laissent emporter par le cours des choses, ils sont flexibles et ils sont patients.

A l'inverse, les sociétés des pays non-traditionalistes perçoivent le management en termes de planification, action et contrôle. Pour eux, le temps c'est de l'argent ; en d'autres termes, le temps est limité et la ponctualité est importante. La communication non-verbale est également différente dans les deux types de pays tel que le démontre le tableau ci-après.⁵⁴⁹

⁵⁴⁸ SEELYE cité dans SCHMIDT-FAJLIK Ronald, *Introducing non-verbal communication to Japanese university students : Determining content*, Ibaraki University, Japan, 2007.

⁵⁴⁹ SCHMIDT-FAJLIK Ronald, *Ibidem*.

La communication non-verbale	Les États-Unis	Le Japon
Oculesics (le contact visuel)	Oui Peu ou pas de contact visuel indique que l'interlocuteur n'est pas certain ou qu'il est malhonnête	Peu Les Japonais sont enseignés à regarder leur interlocuteur en dessous des yeux, dans la région du cou ; ils se sentent agressés et offensés par le regard intimidant des Américains. ⁵⁵⁰
Proximics (l'espace personnel)	Jusqu'au 4 pieds (environ 120 cm)	60 cm
Haptics (le toucher)	Oui	Oui
Kinesics (le langage du corps)	Peu	Oui

La perception du temps diffère également d'une culture à une autre :

- a) Le temps est limité et la ponctualité est importante (Amérique du Nord)
- b) Le temps est abondant et faire attendre une personne toute la journée, pour lui demander de revenir le lendemain est habituel (en Inde, en Amérique Latine)
- c) Le temps est cyclique, il se renoue comme les saisons (dans les pays agrariens comme les Philippines, le Sri Lanka et le Bangladesh)

Ensuite il y a les cultures individualistes de l'homme « Self-Made », déterminé, unique, qui montre l'initiative, il est entrepreneur et il travaille bien indépendamment. Les cultures collectivistes encouragent l'appartenance à un groupe qui procure à ses membres

⁵⁵⁰ HONNA cité dans SCHMIDT-FAJLIK Ronald, *Introducing non-verbal communication to Japanese University students : Determining content*, Ibaraki University, Japan, 2007. Le texte d'origine en anglais : "The Japanese feel defeated in what they consider an eye for eye duel."

une identité et une protection en échange de la loyauté. Les cultures individualistes pensent qu'il y a des valeurs universelles qui doivent être partagés par tous, tandis que les collectivistes acceptent que les différents groupes ethnoculturelles aient des valeurs différentes.⁵⁵¹

Comment enseigner les cultures ?

Pourquoi des minorités ont-ils de pauvres résultats académiques à l'École ?

Deux paradigmes sont avancés par Banks⁵⁵² pour tenter de répondre à cette question:

- 1) La manque culturelle
- 2) La différence culturelle

Les adeptes du *manque culturel* pensent que l'environnement pauvre et peu structuré dans lequel l'enfant grandit est fautif. Alors ils tentent de changer l'élève pour l'adapter à un autre environnement sans pour autant prendre des mesures pour comprendre et valoriser ses qualités. En général, l'idée est de changer l'enfant, non pas l'École ou la méthode et le contenu d'enseignement. *L'assimilation* utilise cette théorie pour la gestion de la diversité.

La pensée propre à la théorie de *différence culturelle* est que les minorités ethniques ont des cultures riches qui ne sont pas nécessairement responsables des résultats académiques faibles qu'ils reçoivent à l'École. Ces résultats sont probablement adéquats dans la culture de la minorité, qui utilise d'autres critères pour évaluer le progrès. Dans ce cas, l'École doit trouver des moyens pour subvenir aux besoins spécifiques des enfants.

⁵⁵¹ Voir G. Hofstède (première partie de cette étude) pour plus d'information sur des différences culturelles.

⁵⁵² BANKS James, *An Introduction to Multicultural Education*, Boston, Allyn & Bacon, 1994.

Des linguistes pensent qu'il faut enseigner la langue de la majorité comme une alternative, non pas un remplacement de la langue d'origine. La théorie de *différence culturelle* est applicable à la stratégie *d'intégration*.

Des recherches par des théoriciens en diversité culturelle tel Hale-Benson (1986), Shade (1982), Ramirez et Castenada (1974), Irvine (1990) et Delpit (1988) démontrent que la majorité des enfants africain-américains, hispaniques et amérindiens ont des caractéristiques d'apprentissage différents de la culture majoritaire américaine. Par exemple, les Américains d'origine mexicaine sont plus sensibles aux sentiments et aux opinions des autres et ils préfèrent travailler en groupe. L'apprentissage coopératif serait alors une bonne technique pour solidifier les relations entre la minorité et la majorité selon Slavin (1983) et Aronson & Gonzalez (1988). Ainsi, la méthode pédagogique active (voici la canne à pêche, le lac est là-bas, va pêcher) sera plus efficace que la méthode passive (voici le poisson).

Concepts clé pour l'étude des groupes culturels

Naturellement l'École en France et en Roumanie enseigne la macroculture (la culture de la majorité) ; elle pourrait aussi inclure dans son programme la microculture (les cultures des minorités) en privilégiant les *valeurs* des minorités, non pas juste des aspects traditionnels comme la cuisine et l'habit. La microculture a sa place dans le curriculum scolaire, elle peut coexister avec les autres sujets sans « détourner l'éducation de ses autres objectifs essentiels. »⁵⁵³ De plus, dans un pays multiculturel il est important que les élèves apprennent comment les différents groupes ethniques et culturels ont contribué et

⁵⁵³ Idem, Ibidem.

continuent à contribuer à leur pays.⁵⁵⁴ L'étude de la microculture pourrait inclure les concepts suivants :

- Les origines et l'immigration des minorités
- La culture, les valeurs et les symboles partagés par la minorité et la majorité
- L'identité ethnique
- Les perspectives
- L'assimilation et l'acculturation
- Le statut démographique, social, politique et économique
- Le préjudice, la discrimination et le racisme
- La construction des savoirs (comment l'histoire d'un pays est racontée en fonction de qui la raconte)

*L'École interculturelle a les caractéristiques suivantes :*⁵⁵⁵

- Les enseignants sont empathiques et positifs envers tous les élèves.
- Le curriculum et le matériel pédagogique reflète les expériences, les cultures et les perspectives de plusieurs groupes ethniques
- Les styles d'enseignement correspondent aux styles d'apprentissage et de motivation propres aux cultures des élèves
- Les instituteurs et l'administration démontrent du respect pour les langues et les traditions des enfants pourvu qu'elles s'encadrent dans les lois et les valeurs du pays d'accueil

⁵⁵⁴ ISBISTER cité dans BANKS James, *An Introduction to Multicultural Education*, Allyn & Bacon, Boston, 1994.

⁵⁵⁵ BANKS James, *An Introduction to Multicultural Education*, Boston, Allyn & Bacon, 1994.

- Les enseignants ont des grandes attentes des minorités : on les aide à formuler et à réaliser des objectifs académiques et professionnels positifs.

Suggestions pour l'application de l'éducation interculturelle

Un objectif de l'éducation interculturelle est de renforcer l'identité culturelle des minorités, en enseignant leur langue maternelle à École publique, afin de permettre une immersion partielle et une intégration graduelle dans le pays d'accueil.⁵⁵⁶

Les écoles qui n'ont pas les ressources nécessaires pourront considérer l'application d'un système ESL(English as a Second Language - Anglais Langue Seconde) comme au Canada pourrait être envisageable et les cours de langue maternelle pourraient être subventionnés par l'État ou avoir un faible coût pour les familles. La langue maternelle est un véhicule puissant d'expression de ses pensées et un « élément » social selon Dewey.⁵⁵⁷ Par exemple, dans le contexte de notre étude, enseigner l'anglais signifie aussi transmettre des éléments de la culture américaine.

Afin de mettre en œuvre une pédagogie interculturelle, les professeurs pourront choisir des sujets qui démontrent les interactions entre minorités et la majorité, pour les appliquer à l'enseignement des langues, mais aussi dans d'autres matières tel que l'histoire, la géographie, l'art, et ainsi de suite. La communication interculturelle, enseignant comment affronter les différences ethnoculturelles, pourrait être implantée en employant des modèles théoriques de Bennett (1986), Gaudet et Lafortune (2007), Charles

⁵⁵⁶ ALLEMANN-GHIONDA C., *Sociocultural and Linguistic Diversity*, Chapitre dans GRANT C. Et LEI J., *Global Constructions of Multicultural Education : Theories and Realities*, New Jersey, LEA, 2001.

⁵⁵⁷ DEWEY John, *My pedagogic creed*, *The School Journal*, Columbia, Vol LIV, Numéro 3, janvier 16, 1897.

Taylor et Jurgen Habermas. Il n'y a pas de modèle unique applicable à tous les pays qui veulent intégrer cette éducation dans leurs écoles puisque chaque État a sa propre manière de gérer les différences ethnoculturelles, en fonction de sa tradition et de son histoire personnelle.

Dans certains pays, le multiculturalisme est perçu comme une emprise anglo-saxonne, voire une américanisation silencieuse. La France le perçoit comme l'adversaire dont elle doit se défendre. Parfois, le multiculturalisme est vu comme un tribalisme voire une théorie de politiquement correct qui menace les acquis de la République.⁵⁵⁸ L'anthropologue Emanuel Todd pense que ceux qui encouragent la pluralité dans l'éducation ignorent le fait que les États-Unis soient une « machine d'assimilation ». ⁵⁵⁹ Si c'est le cas les États-Unis assimilent mieux que la France : on n'a qu'à observer le nombre de Français issus de l'immigration qui ont un drapeau français devant leur maison ou sur la fenêtre de leur HLM par rapport aux minorités américaines.

La réponse de l'État français aux revendications des minorités était une racialisation de la politique d'immigration et l'encadrement des droits des minorités dans les limites de l'égalité. Cette stratégie aurait pu être mise en œuvre plus tôt pour fonctionner correctement ; néanmoins, elle rappelle aux immigrants l'importance des valeurs françaises dans leur intégration. Récemment, en Italie, la proposition de collecter des empreintes digitales des immigrés roma a suscité une intervention de l'État roumain et des visites des officiels roumains en Italie rappelant que les Rroma sont des citoyens roumains.

⁵⁵⁸ SCOTT cité dans ALLEMANN-GHIONDA C., *Sociocultural and Linguistic Diversity*, Chapitre dans GRANT C. Et LEI J., *Global Constructions of Multicultural Education : Theories and Realities*, New Jersey, LEA, 2001.

⁵⁵⁹ TODD cité dans ALLEMANN-GHIONDA C., *Ibidem*.

La relation étroite et parfois paradoxale entre la citoyenneté et la nationalité ressort à nouveau ; la citoyenneté, ayant l'attribut « d'active » confère certains droits civiques, politiques et sociales, tandis que la nationalité, parfois plus passive, semble représenter le droit à la différence dans la sphère privée. Certains États comme la France confondent nationalité et citoyenneté : c'est l'exemple du pays qui tente d'assimiler en imposant une culture dominante et en espérant qu'avec le temps, l'immigrant oubliera son identité ethnoculturelle. Cependant, le contraire se produit : ces minorités demandent une dualité des droits civiques et politiques liés à la citoyenneté du pays d'accueil, ainsi que des droits sociaux propres à leur identité.⁵⁶⁰

L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté démocratique : l'exemple du Québec

L'éducation interculturelle traite des enjeux concernant l'équilibre entre le pluralisme et les valeurs communes, entre l'égalité idéologique et les inégalités réels entre les citoyens. On ne peut traiter les minorités marginalisées comme des ratés d'un modèle d'intégration idéal.⁵⁶¹ En ce faisant, on adoptera les préjugés avancés par des individus appartenant au groupe majoritaire.

⁵⁶⁰ Le Singapour, la Malaisie et l'Indonésie ont des modèles de gestion de la diversité ethnoculturelle qui emploient la diversité pour créer l'unité.

⁵⁶¹ McANDREW, *Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté dans les nouveaux programmes québécois : une analyse critique*, Laval, Les Presses de l'Université Laval, 2004.

McAndrew perçoit la résurgence de l'éducation à la citoyenneté comme une opportunité pour assimiler les minorités en enseignant la culture majoritaire : « Les enseignants sont contents car, enfin, on va leur enseigner *notre* culture aux immigrés ». ⁵⁶²

McAndrew estime que les éléments de certains programmes scolaires québécois auraient pu être plus détaillés, notamment : « La Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle », « La Prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire » et « L'Enoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration ». ⁵⁶³ Elle accuse ces programmes d'éducation à la citoyenneté démocratique de traiter le pluralisme d'une manière ethnocentrique car ils racontent les faits d'une seule perspective, celle de la majorité blanche occidentale.

Il paraît difficile d'inclure les perspectives des minorités dans un manuel scolaire. Ensuite, on peut penser que chaque pays a le droit d'interpréter l'histoire de son propre point de vu, sans consulter les minorités. Il n'est pas étonnant si à l'aide de l'éducation, un pays mette en lumière ses héros et ses conquêtes afin de nourrir le patriotisme. Cependant, il serait plus crédible d'inclure l'apport des minorités les plus significatives du pays. Certains écoles américaines et canadiennes ne célèbrent plus les fêtes religieuses comme Noël par peur de vexer les minorités : ceci est un exemple d'une mauvaise interprétation de l'éducation interculturelle et de la gestion de la diversité par l'intégration. Les minorités doivent, à leur tour, respecter les coutumes et les traditions de leur pays d'adoption.

⁵⁶² Idem, Ibidem.

⁵⁶³ Idem, Ibidem.

L'éducation interculturelle : l'exemple de la Roumanie

Analyse des manuels roumains d'histoire et de géographie

L'analyse de l'information dans les manuels scolaires prend en considération deux réalités dont l'une épistémologique (la construction des faits, l'objectivité de l'auteur) et l'autre pédagogique (la méthode active ou passive utilisée pour la présentation des savoirs). Les vrais savoirs nécessitent l'objectivité des faits : par exemple, les manuels présentent l'histoire d'un pays dans une manière qui met en valeur ce pays et crée une fierté nationale. L'enseignant doit parfois recontextualiser cette information.

Dans les manuels scolaires roumains on trouve des exemples illustrant une éducation interculturelle par la prise en compte de la diversité ethnoculturelle. Par exemple, dans l'introduction d'un manuel d'histoire, on apprend que les auteurs utilisent des ressources externes (des chroniques byzantines, magyares, russes, polonaises et occidentales) pour composer les leçons.⁵⁶⁴ Le manuel rappelle l'influence d'autres civilisations sur l'espace roumain, démontrant une certaine objectivité et une perspective interculturelle : « L'espace roumain [...] a reçu des influences de la part des civilisations avancées de l'antiquité (perse, grecque, celtique, romane) ».⁵⁶⁵

Afin de mettre en valeur la culture roumaine, un manuel d'histoire de classe VII-a (5^e) parle souvent de l'assimilation des étrangers (trois fois en deux pages) :

« Les Slaves sont restés sur le territoire de notre patrie et ils ont été assimilés par les autochtones, supérieurs par leur nombre et civilisation [...] cette cohabitation a conduit à l'assimilation des peuples migrants car les autochtones étaient

⁵⁶⁴ DAICOVICIU Hadrian et al., *Istoria Românilor din cele mai vechi timpuri pâna la revolutia din 1821 : Manual pentru clasas VII-a*, Ed. Bucuresti, Didactica si Pedagogica, 1997.

⁵⁶⁵ Idem, Ibidem.

*nettement plus nombreux et leur culture, de tradition daco-romaine, était supérieure. »*⁵⁶⁶

Le manuel explique que certains nations migratoires ont influencé les autochtones roumains, d'une manière culturelle et matérielle, cependant l'essence de l'ethnie est restée intacte. Ainsi, les daco-romains « ont gardé leur personnalité ethnique, langue latine et les éléments essentielles de leur culture » en dépit des invasions et influences des peuples migratoires. Selon ce manuel, les Roumains ont également « contribué à contourner une nouvelle géographie politique et culturelle »⁵⁶⁷ dans l'espace européen.

La gestion de la diversité par l'intégration se heurte à des barrières sociopolitiques tels que le racisme, la méfiance envers l'autre et la revendication des droits de la part des minorités. Une solution à ces défis serait l'éducation interculturelle, et, plus spécifiquement, l'apprentissage des faits sur les grandes cultures du pays afin de promouvoir une familiarisation des nationaux avec les minorités, via le respect, la coopération et la compréhension. A leur tour, les minorités doivent respecter les valeurs de leur pays d'accueil, sans s'attendre à avoir toutes leurs revendications satisfaites.

Actuellement, une partie des enfants roumains dans notre étude qualitative n'acceptent pas la diversité religieuse du pays. Les élèves des écoles rurales surtout refuseront de se lier d'amitié avec des minorités religieuses. Cependant, les élèves des écoles publics urbaines sont plus tolérants à cet égard, se montrant intéressés à comprendre « l'autre » et les différences qui les séparent. En France, les enfants français sondés ont peu de connaissances sur les cultures : les plus jeunes (5^e) sont plus

⁵⁶⁶ Idem, Ibidem.

⁵⁶⁷ Idem, Ibidem.

enthousiasmés d'entreprendre des projets portant sur diverses cultures, tandis que leurs aînés (3^e/2^e) sont plutôt désintéressés. L'éducation interculturelle pourrait contribuer à solidifier la politique d'intégration.

PARTIE II : La gestion de la diversité ethnoculturelle par l'intégration

Chapitre 2

Le fait religieux, la culture religieuse et l'éducation interculturelle

L'intégration par l'éducation civique en Roumanie et par le fait religieux en France

L'éducation au fait religieux en France et l'éducation civique en Roumanie reflètent une stratégie de gestion de la diversité par l'intégration. L'intégration s'appuie sur le pluralisme culturel, qui soutient la théorie de la citoyenneté différenciée par le respect de la diversité ethnoculturelle, sachant que les principes de la citoyenneté ne sont pas nécessairement interprétés et appliqués d'une manière homogène dans une société multiculturelle ; si chacun abandonne ses différences pour participer au point de vue général, ce dernier représente la majorité et les minorités se sentent marginalisés.

A l'inverse de l'assimilation, l'intégration propose une certaine liberté concernant l'adhésion des citoyens aux valeurs de l'État. Dès lors, la définition de la citoyenneté est inclusive, représentant un toit qui abrite la diversité, sans pour autant écraser les identités ethnoculturelles.

Si un État prétend être impartial concernant la gestion de la diversité ethnoculturelle, la majorité serait automatiquement privilégiée par l'utilisation de leur

langue, leur calendrier, leurs symboles et leur histoire par exemple.⁵⁶⁸ Conscient des inégalités dans la société, l'État adopte des initiatives pour protéger les plus susceptibles : des politiques d'intégration par le travail ou des subventions financières par exemple. L'application de ces stratégies par des méthodes s'appuyant sur l'autorité, le contrôle et les approches top-down ne fonctionnent plus ; l'efficacité se trouve dans l'acceptation et l'implication des citoyens. L'École doit inciter les futurs citoyens à participer davantage à la vie communautaire et politique, à trouver des solutions ensemble, sans toujours faire appel à l'État. Ce nouvel esprit d'émancipation passe par la compréhension des droits, obligations et devoirs du citoyen, mission attribuée majoritairement à l'École.

Selon le pluralisme culturel, les minorités soutiennent que les différences ethnoculturelles et religieuses doivent être reconnues puisque l'identité se développe par un processus associant l'individu à la communauté dans laquelle il éprouve l'intégration sociale. D'après la perspective libérale qui soutient l'individualisme, le développement de la personne devrait être un processus individuel, parfois détaché de l'identité offerte par la communauté. En outre, les identités ethniques éprouvent un flux constant et doivent avoir la liberté de se développer sans être emprisonnées par des idéaux définis par l'État ou par des groupes socioculturels.

Une grande partie des enfants des minorités tel les Rroma en Roumanie et les Maghrébins en France sont nés dans le pays, néanmoins ils éprouvent souvent des difficultés scolaires dues à une insertion partielle et non pas totale dans la société.

Cet affrontement culturel qui perdure à travers les générations peut être amorti par l'éducation à la citoyenneté et par l'éducation interculturelle. Cependant, l'École ne

⁵⁶⁸ KYMLIKA Will et NORMAN Wayne, *Citizenship in Diverse Societies*, New York, Oxford University Press, 2000.

peut influencer que certaines formes d'exclusion, en offrant à ces enfants l'opportunité de se construire un meilleur avenir. C'est la responsabilité des enfants et de leurs familles de saisir ces opportunités pour s'intégrer dans la société éventuellement, d'autant plus que les enseignants sont déjà submergés par le travail habituel et n'ont pas nécessairement le temps ou les ressources à dédier à un suivi individuel.

En France, le ministre de l'éducation a entrepris une série de mesures pour éduquer les enfants issus de l'immigration. Ces initiatives produisent déjà des résultats encourageants : depuis quelques années on constate un net accroissement du nombre des élèves étrangers qui poursuivent leurs études au-delà de la scolarité obligatoire. Une partie de ces mesures applicables au niveau des collèges et des lycées sont cités ci-après :

« Dans la limite des programmes, on se référera le plus souvent possible aux pays d'origine des enfants étrangers, soit par l'apport d'informations, soit par l'établissement de comparaisons. » [...] Dans le cadre d'activités interculturelles et autour d'une nationalité, on s'efforcera d'organiser des manifestations diverses (expositions de photographies, de documents ou d'objets sur les aspects modernes et traditionnels de ces pays). »⁵⁶⁹

Ensuite, au sein de la bibliothèque générale ou des bibliothèques de classes, l'École « s'efforcera d'acquérir en plus grand nombre des ouvrages qui éveillent l'intérêt des élèves français et étrangers sur les pays d'émigration ». ⁵⁷⁰

Ces réformes législatives prenant en compte la diversité rappelant que la stabilité de la société civile ne dépend pas seulement de la bonne gouvernance de l'État, mais des

⁵⁶⁹ Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978 B.O. n° 31 du 7 septembre 1978, Ministère de l'éducation, dernière révision : samedi 22 décembre 2007.

⁵⁷⁰ Idem, Ibidem.

vertus des citoyens⁵⁷¹ : la solidarité, l'engagement, la participation, le respect, la tolérance et la responsabilité de ses actes. Notons que ces vertus ne sont pas innées ; elles sont transmises par l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation interculturelle qui contient l'éducation aux valeurs, visant à mieux préparer les citoyens et les futurs citoyens à s'intégrer et à participer à la vie démocratique tout en exerçant leurs droits et responsabilités.

En effet, l'École tente d'accomplir deux tâches de l'éducation à la citoyenneté démocratique relatives au développement du caractère : *aider à la formation d'une identité personnelle* et au *développement de l'estime de soi*⁵⁷². Dans le premier cas, *l'identité personnelle* aide les jeunes à se découvrir eux-mêmes et à trouver leur place dans la société. Ainsi, il serait préférable que le curriculum d'éducation civique prenne en compte les cultures des minorités. Par exemple, le curriculum roumain accomplit cet objectif à travers des programmes d'histoire ciblés aux minorités allemandes, magyares, rome, russes, et slovaques. Ces enfants peuvent également recevoir l'instruction dans leur langue maternelle.

À ce niveau, l'École française propose de faciliter l'enseignement de langues nationales par le « maintien des contacts suivis avec les autorités diplomatiques ou consulaires au plan local »; dans ce domaine, le rôle de l'inspecteur d'Académie est déterminant.⁵⁷³ Selon Castles, la deuxième tâche de l'éducation à la citoyenneté démocratique relative au développement de la personne dans un contexte multiculturel est

⁵⁷¹ NAVAL Conception et al., *Education for Democratic Citizenship in the New Europe : context and reforms*, Oxford, Blackwell, European Journal of Education, Vol. 37, no.2, June 2002.

⁵⁷² CASTLES Stephen, *Migration, Citizenship and Education. Diversity & Citizenship Education : Global Perspectives*/ed. par BANKS James, San Francisco, Jossey-Bass, 2004.

⁵⁷³ Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978 B.O. n° 31 du 7 septembre 1978, Ministère de l'éducation, dernière révision : samedi 22 décembre 2007.

le *développement de l'estime de soi*.⁵⁷⁴ L'éducation doit inspirer aux enfants une confiance et un esprit d'autonomie dont ils auront besoin pour devenir des citoyens engagés et responsables. Par exemple, un manuel d'éducation civique roumain de classe III-a (pour les enfants de 9-10 ans) enseigne « La confiance et le manque de confiance »⁵⁷⁵ à travers un exemple de la vie de l'artiste roumain Brîncuș :

« Il n'avait plus d'argent, il a vendu sa montre et ses habits, il est tombé malade, mais il ne s'est pas découragé. A Paris, le soir et la nuit il lavait la vaisselle, et pendant la journée il visitait des parcs, des musées [...] ' Parfois je me tenais sur des murs pour ne pas tomber [...] de faim, de maladie ' avouait Brîncuș. 'Je me suis écrit des pancartes au-dessous de mon lit [...] N'oublie pas que tu es un artiste ! Ne perds pas ton courage, n'aie peur de rien !' »⁵⁷⁶

Cette leçon démontre l'étroite relation entre la *confiance* et *l'estime de soi*: un programme d'éducation qui affiche certaines cultures comme dangereuse ou inférieures, portera atteinte au développement de *l'estime de soi* des minorités. Par conséquent, ces enfants s'orienteront vers ce que certains appellent des « subcultures de résistance »⁵⁷⁷, afin de recréer leurs propres valeurs et habitudes culturelles en s'organisant dans des groupes qui alimenteront le communautarisme et inciteront ses membres à la violence pour défendre leur identité. L'École peut contribuer à contourner le développement et l'amplification de certaines dérives de cette nature.

⁵⁷⁴ CASTLES Stephen, Migration, Citizenship and Education. *Diversity & Citizenship Education : Global Perspectives*/ed. par BANKS James, San Francisco, Jossey-Bass, 2004.

⁵⁷⁵ DUMITRA Radu et GHERGHINA Andrei *Educație Civică Manual pentru clasa a III-a*, Ministerul educației și cercetării, București, Aramis, 2005, p.18-19

⁵⁷⁶ Idem, Ibidem, p.18

⁵⁷⁷ CASTLES Stephen, Migration, Citizenship and Education. *Diversity & Citizenship Education : Global Perspectives*/ed. par BANKS James, San Francisco, Jossey-Bass, 2004.

Dans ce contexte, le circulaire n° 78-238, relatif à l'éducation des enfants étrangers tente de « prendre en considération la présence des groupes d'élèves étrangers pour définir la carte scolaire des langues vivantes » tout en « assurant si possible au niveau du lycée la continuité des enseignements commencés au niveau des collèges ». ⁵⁷⁸

On propose également de mettre à contribution les ressources de la correspondance scolaire internationale.

« La prise en compte des langues et des cultures des nations étrangères constituera également un moyen d'enrichissement des élèves français qui pourront ainsi bénéficier d'une ouverture sur d'autres univers dont les richesses intellectuelles ne sont pas toujours suffisamment perçues. Elle devrait conduire, par un mouvement naturel, à une meilleure compréhension mutuelle des nationalités en présence dans l'institution scolaire et dans la société. » ⁵⁷⁹

L'article 32 de la constitution roumaine, concernant les « Droits à l'éducation », donne le droit aux minorités de recevoir l'instruction dans leur langue maternelle. Ainsi, selon le principe d'éducation différenciée qui est basé sur un modèle pluraliste, les minorités sont protégées par des dispositions légales leur offrant des opportunités plus importantes que celles issues d'une éducation commune et par rapport à celles offertes par l'École en France. ⁵⁸⁰

Néanmoins, le Ministre de l'éducation en France reconnaît l'apport positif des activités interculturelles à l'intégration des familles étrangères dans la vie de l'École par leur caractère interdisciplinaire et par leur nature collective.

⁵⁷⁸ Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978 B.O. n° 31 du 7 septembre 1978, Ministère de l'éducation, dernière révision : samedi 22 décembre 2007

⁵⁷⁹ Idem, Ibidem.

⁵⁸⁰ KYMLICKA Will, *States, Nations and Cultures*, Ottawa, Van Gorcum, 1997.

« Là où elles se trouvent déjà organisées, ces activités [interculturelles]... ne manquent pas de passionner les élèves français appelés à y participer. Elles ont, en outre, l'avantage d'associer les parents de nationalité étrangère à la vie de l'école, du collège ou du lycée et les aident à vaincre des réserves et des préventions qui parfois les en éloignent. »⁵⁸¹

En s'appuyant sur les réponses de deux panels d'élèves français on aimerait comprendre comment l'éducation interculturelle soutenue par l'École française sensibilise les enfants à la culture américaine et à la culture française.⁵⁸² On compare les perceptions des élèves envers les deux cultures : est-ce qu'ils perçoivent la culture américaine comme étant supérieure ? Vont-ils tenter de défendre leur culture ? D'une part, on place ces enfants dans une position de minorité.

Leur instinct serait probablement de défendre leur culture : toutes les cultures peuvent être riches et pertinentes, cependant l'importance qu'on leur accorde est souvent liée au pouvoir économique et politique de l'État. Ainsi, les citoyens d'un pays sous-développé auront tendance à se percevoir comme étant inférieurs vis à vis les citoyens d'un pays industrialisé et riche. *Ce complexe d'infériorité* est exacerbé lorsque les citoyens sont des immigrés, se retrouvant en position de groupe minoritaire.

En effet, certains élèves français sont sensibles aux opinions que les étrangers portent sur leur culture : « ils [les autres pays] pensent qu'on n'a pas de voitures et qu'on se déplace en vélo, baguette sous le bras. » Un autre élève s'exclame ainsi : « on [les Français] pense qu'on est important dans le monde mais on ne l'est pas. » Chez certains, il existe un esprit de fierté : « grâce aux Français, les Américains sont libres. »

⁵⁸¹ Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978 B.O. n° 31 du 7 septembre 1978, Ministère de l'éducation, dernière révision : samedi 22 décembre 2007

⁵⁸² Le choix de la culture américaine est motivé par sa familiarité parmi les élèves ; la culture française fait partie de l'identité des enfants du panel.

On a demandé aux élèves de trouver les points forts et les points faibles de la culture américaine et de la culture française et on a synthétisé les réponses dans le tableau suivant.

Tableau 2.2.1⁵⁸³ Exercice : Trouver les points forts et les points faibles de la culture américaine et de la culture française

Points forts de la culture américaine	Points faibles de la culture américaine
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ils ont le droit d'acheter des armes ▪ Les familles ont un drapeau américain dans leur maison ▪ C'est une culture différente ▪ Ils adorent le "fast food" ▪ Le système électoral est différent ▪ Il y a un melting pot ▪ Ils sont très patriotiques ▪ Ils sont gentils avec les étrangers ▪ Ils aiment les films qui ont une fin heureuse 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les Américains sont trop arrogants ▪ L'économie américaine étrangle l'économie française ▪ Il y a trop d'écart entre les riches et les pauvres ▪ Ils ont un mauvais système de santé ▪ Les Américains vivant aux États-Unis ne sont pas ouverts envers le monde
Points forts de la culture française	Points faibles de la culture française
<ul style="list-style-type: none"> ▪ On achète la baguette le dimanche matin ▪ Il y a beaucoup de fêtes nationales ▪ On aime le fromage et le vin ▪ Les Français ont plus de vacances et sont plus souvent en grève que les Américains. ▪ Les Français aiment les bons plats, le fromage et les escargots 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ On n'aime pas le changement ▪ On n'aime pas notre président ▪ Les Français ont l'air occupés et stressés

⁵⁸³ Résultats des débats effectués en octobre et en novembre 2007 à l'American School avec deux panels : le premier est constitué d'élèves français de 5^e et 4^e et l'autre est constitué d'élèves français de 4^e et 3^e.

Généralement les élèves démontrent beaucoup d'intérêt envers la culture américaine, leurs réponses étant plus détaillées et plus nombreuses. Ils décrivent les points forts de la culture française en termes de gastronomie (baguette, fromage et vin, bons plats) et des vacances (plus de vacances, fêtes nationales).

Les obstacles qui empêchent les minorités à s'intégrer sont parfois identitaires. Pour illustrer les conflits d'identité qui résultent des chocs culturels on cite l'exemple des « petits Gitans qui ne voulaient pas apprendre à lire et écrire le français pour ne pas devenir des « Gadgis »⁵⁸⁴ (des non-gitans) ». ⁵⁸⁵ Un conflit intérieur naît lorsque les valeurs apprises à l'école sont différentes de celles de la maison. Dès leur naissance, les enfants, sont soumis à certaines représentations culturelles par le biais de leur environnement. Par conséquent, leur interprétation de l'éducation semble être la suivante : « le pays d'accueil, donc l'Ecole, met en péril mon identité ». ⁵⁸⁶ Une solution serait de les aider à affirmer leur culture tout en acceptant la culture de leur pays d'accueil.

Pour illustrer ce dilemme, on raconte le cas d'une famille immigré multiculturelle, dont les trois enfants sont scolarisés dans une école publique à Paris. Le père est égyptien et la mère, d'origine péruvienne se plaint ainsi : « Mes enfants auraient pu parler l'arabe, l'espagnol et le français », ⁵⁸⁷ cependant, elle a pris le conseil des éducateurs, lui disant qu'à la maison, les enfants devront parler uniquement le français.

⁵⁸⁴ Gadgis est le terme utilisé par l'auteur ; les gitans dont elle raconte l'histoire étaient situées en région lyonnaise. L'auteur, professeur de langue française pour les étrangers depuis plus de trente ans, raconte ses propres expériences avec cette minorité.

⁵⁸⁵ HONOR Monique, *Vouloir apprendre : pouvoir se comprendre, de la langue de la maison à celle de l'école*, Lyon, Chronique sociale, 2005.

⁵⁸⁶ Idem, Ibidem.

⁵⁸⁷ Entretien avec des membres d'une famille multiculturelle, Paris, avril 2008.

L'École en France demande aux enfants de s'adapter au système scolaire, cependant les enfants issus de l'immigration peuvent nécessiter plus d'encadrement et une période de transition plus importante pour s'intégrer. Il s'agit, à long terme, de permettre à chaque enfant de comprendre les valeurs du pays d'accueil et d'atteindre son potentiel de développement maximal et ainsi, compenser pour les inégalités telles le statut social et financier de la famille. La mise en place de cette stratégie nécessite des enseignants formés à l'éducation interculturelle et à l'éducation à la citoyenneté démocratique, à fin de pouvoir enseigner une classe multiculturelle.⁵⁸⁸

L'intégration par l'éducation au fait religieux en France

L'enseignement du **fait religieux** se situe dans une perspective à long-terme, parallèle à une éducation morale et civique par laquelle les élèves, libérés de leur ignorance, comprennent et respectent les religions et les convictions personnelles de leurs collègues. L'apprentissage des différentes dimensions des religions et du fait religieux est la clé pour familiariser les citoyens avec les aspects inhérents à la pluralité d'après Nouilhat⁵⁸⁹ et Debray.⁵⁹⁰

Le fait religieux rappelle que la religion ou les religions d'un pays en composent aussi son histoire et son identité ; or, ignorer ce fait signifie « tronquer » son l'identité et

⁵⁸⁸ Entretien avec un professeur d'origine koréenne (Korée du Sud), Paris, avril 2008.

Le professeur explique cette période de transition à travers ses propres expériences en tant qu'élève dans trois pays et différents types d'écoles : koréenne, française et américaine. « En Korée du Sud, l'école publique est comme l'armée. Il y a des commandants de classe, la discipline est militaire et l'ordre reign. Bien qu'elle était une très bonne élève en Korée du Sud, à l'école américaine elle avait des mauvaises notes : « on me demandait de faire tout l'inverse de ce que j'ai appris ; les professeurs voulaient que je m'exprime et que je défend mon opinion devant la classe. »

⁵⁸⁹ NOUAILHAT René, *Enseigner le fait religieux, un défi pour la laïcité*, Paris, Nathan 2004.

⁵⁹⁰ DEBRAY Regis in NOUAILHAT René, *Enseigner le fait religieux : un défi pour la laïcité*, Nathan, 2004.

effacer ses repères.⁵⁹¹ Ayant obtenu une ouverture d'esprit, les jeunes pourront appréhender les autres comme des co-citoyens, indépendamment de leur religion, croyances ou ethnie. Debray illustre la nécessité d'une culture religieuse dans la compréhension des phénomènes globaux. Par exemple, comprendre les événements de 11 septembre 2001 nécessite de remonter « aux diverses filiations coraniques » ; de même que comprendre les déchirements yougoslaves nécessite une certaine connaissance des partitions confessionnelles dans la zone balkanique.⁵⁹²

En remontant dans l'histoire de France, après les mesures révolutionnaires de 1792-1793, la laïcisation de l'École commence dans les années 1880 (séparation des églises et de l'École) et s'est concrétisée avec la loi de séparation de 1905 (séparation des églises et de l'État), due en grande partie à Aristide Briand et à Jean Jaurès⁵⁹³. Elle sépare les cultes de l'État, assurant ainsi la liberté de conscience et la liberté religieuse, le droit de croire ou de ne pas croire. Ainsi, l'article 10 de cette « Déclaration des droits de l'homme et du citoyen » stipule :

*« Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi. »*⁵⁹⁴

En France, la culture fait partie intégrante du droit à l'éducation qui est inscrit dans la Constitution : « *La nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture.* »⁵⁹⁵ L'État français s'attribue le devoir de « l'organisation de l'enseignement public, gratuit et laïque à tous les degrés ». La France

⁵⁹¹ NOUAILHAT René, *Enseigner le fait religieux : un défi pour la laïcité*, Nathan, 2004.

⁵⁹² DEBRAY Régis in NOUAILHAT René, *Enseigner le fait religieux : un défi pour la laïcité*, Nathan, 2004.

⁵⁹³ NOUAILHAT René, *Enseigner le fait religieux : un défi pour la laïcité*, Paris, Nathan, 2004.

⁵⁹⁴ La Ligue de l'Enseignement, disponible sur http://www.fol.infini.fr/SPIP/article.php?id_article=312

⁵⁹⁵ Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946, disponible sur : <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/dudh/1789.asp>

a également signé la Convention internationale sur les droits de l'enfant (1989) dont l'article 28 indique que l'enfant « a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire, au moins au niveau élémentaire ». De plus, les conditions éducatives égalitaires doivent permettre au futur citoyen de « développer ses facultés, son jugement personnel et son sens de responsabilités morales et sociales » tout en devenant un « membre utile de la société ». La France adhère également à la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), dont l'article 26 stipule le droit à l'éducation.

Toute personne est garantie de la liberté de pensée, de conscience et de religion par article 18 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) ; ces mêmes droits sont repris dans la Charte des Droits Fondamentaux de la Constitution européenne, article II-70, Section 1, qui implique

*« [...] la liberté de manifester sa religion ou sa conviction individuellement ou collectivement, en public ou en privé, par le culte, l'enseignement, les pratiques et l'accomplissement des rites. »*⁵⁹⁶

Dans la Convention internationale relative aux Droits de l'Enfant de 1989, l'article 30 encourage le respect de la diversité : plus particulièrement, un enfant appartenant à un groupe ethnique minoritaire ou d'origine autochtone a le droit à sa culture et à sa religion et il « ne peut être privé du droit d'avoir sa propre vie **culturelle**, de professer et de pratiquer sa propre **religion** ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe ». ⁵⁹⁷

⁵⁹⁶ Charte des Droits Fondamentaux de la Constitution Européenne, Article II-70, Section 1 et Article 18 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948).

⁵⁹⁷ La Convention internationale relative aux Droits de l'Enfant (1989) article 30.

D'après Bollinger et Hofstede, une fois qu'une religion s'établit dans un pays, « elle renforce les valeurs qui lui ont permis d'être adoptée ».⁵⁹⁸ Inglehart explore une partie de ces valeurs en explorant l'impacte de la sécularisation et de la post-modernisation sur la démocratie.⁵⁹⁹ Plus spécifiquement, il démontre que la France a une préférence pour la laïcité, tandis que la Roumanie montre des préférences élevées pour des personnes religieuses exerçant une fonction politique mais n'aime pas que les leaders religieux essayent d'influencer les décisions politiques.

Si la culture religieuse d'un pays se propage par la pratique, en France, elle se manifeste par un « sentiment d'appartenir à une religion » pour 33,1% de jeunes français et pour 31% des jeunes françaises, entre 15 et 24 ans. En pratique, entre 8,7% et 14,6% de jeunes déclarent pratiquer une religion d'une manière régulière ou occasionnelle en 2005⁶⁰⁰. Pour cette étude, les pratiquants se regroupent dans les domaines suivants, en ordre décroissant d'importance: « retraités », « personnes sans activité professionnelle », « ouvriers », « agriculteurs exploitants », « cadres et professions intellectuelles supérieures », « employés, professions intermédiaires » et enfin, « artisans, commerçants, chefs d'entreprises ».⁶⁰¹

L'enseignement du fait religieux habite la culture française depuis quinze siècles et demeure facteur évolutif dans une politique éducative nationale centrée sur des principes laïques. Les questions entourant cette responsabilité de la République prennent de

⁵⁹⁸ BOLLINGER Daniel et HOFSTEDÉ Geert, *Les différences culturelles dans le management*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1987.

⁵⁹⁹ Source: 1999/2000 European Values Survey/World Values Survey, 38 pays, cité dans PATTERSON Thorleif, *The relations between religion and politics in the contemporary Western world: The impact of secularization, post-modernization and peoples' basic value orientations*, World Values Survey, 2003.

⁶⁰⁰ Insee, enquête permanente sur les conditions de vie 2005. Champ : France métropolitaine, individus âgés de 15 ans ou plus.

⁶⁰¹ Idem, Ibidem.

l'ampleur pendant la Révolution française. L'École se demande toujours « *comment enseigner le fait religieux tout en respectant la laïcité ?* »

D'après un sondage de 1989, 65% des Français étaient favorables à la création d'un enseignement d'histoire des religions dans les collèges et lycées.⁶⁰² L'opinion française, dans sa majorité, attend de l'École publique un renforcement de l'étude du religieux. Monsieur Jack Lang, Ministre de l'Education Nationale du 27/03/2000 au 05/05/2002,⁶⁰³ a confié au professeur Régis Debray le 3 décembre 2001⁶⁰⁴ la tâche de réexaminer la place dévouée à l'enseignement du fait religieux.

Avec la nationalisation de l'éducation, il revenait donc aux institutions religieuses d'enseigner le fait religieux, mais la religion ne devait pas faire la loi, ni dicter à la société ou à l'École publique ses règles de conduite. Il y a une trentaine d'années, un transfert des charges commence à s'engager dans la transmission de la culture religieuse. La sphère privée, englobant familles, religieux et églises n'était plus en mesure d'assurer l'enseignement du patrimoine religieux, à la suite de la baisse de la pratique religieuse et de l'enseignement du catéchisme, à la fermeture des églises, et au bouleversement des coutumes. À la charge de l'État revient ainsi l'importante responsabilité de former ses citoyens au fait religieux. D'après Dominique Borne « *on ne peut faire confiance à personne d'autre que la République pour former des citoyens* ». ⁶⁰⁵

⁶⁰² BOESPFLUG François, DUNAND Françoise et WILLAIME Jean-Paul, *Pour une Mémoire des Religions*, La Découverte, Paris, 1996.

⁶⁰³ http://www.assemblee-nat.fr/12/tribun/fiches_id/1821.asp

⁶⁰⁴ DEBRAY Régis, Rapport au ministre de l'Education Nationale : *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*, Odile Jacob, Paris, 2002.

⁶⁰⁵ BORNE Dominique, *Introduction : l'école et religion*, Paris, no. 36 juillet 2004.

Régis Debray décrit cette tâche comme :

*« [...] la recherche, à travers l'universalité du sacré, avec ses interdits et ses permissions, d'un fonds de valeurs fédératrices, pour relayer en amont l'éducation civique et tempérer l'éclatement des repères comme la diversité, sans précédent pour nous, des appartenances religieuses dans un pays d'immigration heureusement ouvert sur le grand large».*⁶⁰⁶

Cette formation devait respecter les principes de laïcité, en passant d'une abstention préexistante à une intégration du fait religieux dans les programmes scolaires. Debray fait un rapprochement entre l'enseignement religieux et l'instruction civique car « une société sans mémoire ou dont la mémoire est tronquée, perd son identité [...] elle n'a plus de repères. »⁶⁰⁷

La laïcité française ne répond pas toujours aux menaces croissantes du communautarisme, de la discrimination et des tensions ethniques et religieuses. La France rassemble la première communauté juive d'Europe occidentale⁶⁰⁸ et une très grande communauté islamique issue principalement des immigrants venus des anciennes colonies françaises (Maghreb, Afrique) ainsi que du Moyen-Orient. Certaines minorités se déclarent musulmanes avant d'être françaises ; ces jeunes ne sont pas forcément pratiquants et ne connaissent pas bien leur religion, précisent des enseignants.

Des élèves sans aucune racine musulmane déclarent même faire le Ramadan par amitié ou par souhait d'appartenir à un groupe ; par conséquent, « pour renforcer leur

⁶⁰⁶ DEBRAY Régis, *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*, Paris, Odile Jacob, 2002.

⁶⁰⁷ Idem, *Ibidem*.

⁶⁰⁸ STASI Bernard, *Rapport sur l'application du principe de laïcité*, Paris, 11 décembre 2003.

identité, ces jeunes s'excluent eux-mêmes ». ⁶⁰⁹ La réponse de l'École à ce défi est l'éducation au fait religieux, une stratégie qui semble vouloir enseigner la tolérance envers la diversité religieuse du pays en reconnaissant l'identité de ces minorités. Cependant, cette tolérance doit s'encadrer dans les valeurs nationales de la France. Les immigrants, et surtout leurs enfants, se retrouvent souvent confrontés à des questions d'identité et d'appartenance, leurs frustrations ayant des répercussions sur la société.

L'enseignement du fait religieux ne propose pas de solutions immédiates pour l'intégration, car il se situe dans une perspective à long-terme, parallèle à une éducation transversale par laquelle les élèves, dérobés de leur ignorance, comprendront et respecteront les convictions personnelles de leurs collègues. Ayant obtenu une ouverture d'esprit, les jeunes pourront appréhender les autres comme co-citoyens, non pas comme résultats de leurs religions. Debray illustre l'importance de l'éclaircissement intellectuel des enfants dans la phrase suivante :

« Ouvrir les jeunes esprits à toute la gamme des comportements et des cultures pour les aider à découvrir dans quel monde ils vivent, et de quels héritages collectifs ils sont comptables, doit conduire à faire lumière sur l'obscur. » ⁶¹⁰

La nécessité d'un enseignement du fait religieux se démontre dans plusieurs sphères et niveaux sociétaux subissant les effets d'une inculture religieuse. Debray croit que le manque d'une culture religieuse se traduit par un *« aplatissement et un affadissement du quotidien environnant illustré par la Trinité qui n'est plus qu'une station de métro, les jours fériés et les vacances de Pentecôte un hasard du calendrier. C'est l'angoisse d'un*

⁶⁰⁹ DAHERON Blandine, *Religions au collège et au lycée : qu'apprennent nos enfants*, Paris, Bayard, 2004.

⁶¹⁰ DEBRAY Régis, *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*, Paris, Odile Jacob, 2002.

*démembrement communautaire des solidarités civiques, auquel ne contribue pas peu d'ignorance [...] des croyances de l'autre [...]».*⁶¹¹

L'humain sans culture religieuse, privé de la mémoire de sa propre lignée, est « amnésique et amputé d'une partie de lui-même parce qu'il lui manque l'un des plus importants modes d'accès à l'autre⁶¹². » L'homme a un meilleur « accès à l'autre » en partageant non seulement la même histoire, mais également un socle de valeurs communes transmises par l'École. Plus les citoyens se rassemblent, plus ils se comprennent profondément et, par la suite, éprouvent de la sympathie et de l'empathie l'un pour l'autre.

Régis Debray pense qu'il vaudrait mieux préparer les enseignants car «... ce sont ces derniers qu'il faut inciter, rassurer et désinhiber »⁶¹³ en les armant intellectuellement et professionnellement face à des valeurs sensibles qui touchent à « l'identité la plus profonde des élèves et des familles. »⁶¹⁴ En effet, une grande partie de l'instruction des enseignants consisterait à les préparer à gérer les questions et les soucis des parents au sujet de la religion ; notons qu'en Roumanie, les professeurs d'éducation religieuse interviewés pour cette étude accomplissent déjà cette tâche (voir la première partie). La capacité d'exercer l'objectivité, si importante, est acquise lorsque les enseignants apprennent à se distancier de leurs croyances personnelles pour présenter les faits religieux sans faire du catéchisme, la promotion ou la négation d'une religion en particulier.

⁶¹¹ Idem, Ibidem.

⁶¹² BOESPFLUG et Al, *Pour une Mémoire des Religions*, La Découverte, Paris, 1996.

⁶¹³ DEBRAY Régis, Rapport au ministre de l'Éducation Nationale : *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*, Paris, Odile Jacob, 2002.

⁶¹⁴ Idem, Ibidem.

En France, le ministre de l'éducation démontre la nécessité de renforcer les limites de la liberté pédagogique des enseignants à travers l'insertion de l'Article L.912-1-1 dans le Code d'Education, ainsi rédigé :

*« La **liberté pédagogique** de l'enseignant s'exerce dans le **respect des programmes et des instructions** du ministre chargé de l'Education Nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection. »*⁶¹⁵

Selon Debray, l'école républicaine devrait faire contre-poids à l'audimat, aux charlatans et aux passions sectaires car s'abstenir n'est pas guérir. Debray indique qu'un enseignement des grandes religions du monde, le christianisme, le judaïsme et l'islam, encouragerait l'enfant dès son plus jeune âge à suivre le droit chemin en évitant les dérives spirituelles et les tentations de rejoindre ou de créer des nouveaux schismes. Ceci est un objectif de l'École en Roumanie qui enseigne le fait religieux par les programmes d'éducation religieuse du culte orthodoxe.

Trois ans après le rapport Régis Debray, le Code de l'éducation français est soumis à des modifications. Dans les orientations futurs, en Annexe du Projet de Loi Fillon sur l'Education, le ministre de l'Éducation exprime la nécessité de renforcer l'enseignement actuel du fait religieux, lequel n'est toutefois « ni clairement défini ni réellement structuré ».⁶¹⁶ Ainsi, dans le respect des principes de laïcité, convient de transmettre des connaissances sur le fait religieux, en équipant les enseignants avec une formation spécifique et en insérant le sujet dans les programmes des principales disciplines concernées. La concrétisation de ces orientations est attendue par de nombreux pionniers de ce domaine, ainsi que par la majorité des Français.

⁶¹⁵ Projet de Loi d'orientation pour l'avenir de l'École, Disponible sur www.loi.ecole.gouv.fr/

⁶¹⁶ Idem.

La laïcité française signifie le refus de l'assujettissement du politique au religieux ou réciproquement. Elle implique également la reconnaissance du pluralisme religieux et la neutralité de l'État par rapport à l'Église. Affirmant l'importance du principe laïque, la France est le seul des pays européens à avoir explicitement inséré la laïcité dans sa constitution⁶¹⁷. L'article 1 de la Constitution précise en effet :

*« La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. »*⁶¹⁸

Dans cette perspective il y a eu le débat sur le foulard islamique à l'école, dont les résultats ont renforcé le principe de laïcité dans les institutions publiques. Ce débat reste incontournable dans l'analyse des problèmes d'intégration et d'identité dans une France pluri-religieuse qui adapte continuellement ses politiques éducatives.

On demande aux panels d'élèves français de trouver des arguments pour et contre le port du voile à l'école publique.

⁶¹⁷ STASI Bernard, *Rapport au Président de la République sur l'application du principe de laïcité*, Paris, 11 décembre 2003.

⁶¹⁸ Disponible sur www.vie-publique.fr/decouverte_instit/instit/instit_1_2_0_q1.htm

Tableau 2.2.2

Débat : Le port du voile à l'école publique⁶¹⁹	
Pour	Contre
<ul style="list-style-type: none"> - C'est leur vie privée, on ne doit pas intervenir - On doit respecter la personne - On doit respecter la religion de la personne - Pas besoin de se brosser les cheveux le matin - La religion est importante - On peut être différent des autres - On peut se cacher derrière le voile si on n'est pas belle - Moi, je suis pour, mais si je vais dans des pays où le port du voile est obligatoire, il ne faut pas m'imposer une manière de m'habiller 	<ul style="list-style-type: none"> - La France est un pays catholique - On doit respecter le pays dans lequel on vit - Elles doivent retourner dans leurs pays - L'école est un endroit séculaire - L'école n'est pas une mosquée - Quelques fois, certaines personnes sont forcées à porter le voile. - Le voile entraîne le racisme à l'école - On ne voit pas leur visage, peut-être que les personnes sont belles - Toutes les personnes doivent être pareilles pour bien travailler ensemble⁶²⁰

Durant le débat, le mot « respect » ressort souvent ; par exemple, « respecter la religion de la personne » et en même temps « respecter le pays dans lequel on vit ». De même, il faudrait réconcilier ces deux tendances : « On doit respecter la religion de la personne » et « La France est un pays catholique ». Il existe une tendance à penser en

⁶¹⁹ Résultats de deux débats effectués en octobre-novembre 2007 à l'American School, avec deux panels d'élèves: un panel est constitué d'élèves français de 5^e et 4^e, l'autre est constitué d'élèves de 4^e et 3^e.

⁶²⁰ La réponse exacte est la suivante : « All pupils must be the same for good working ».

termes d'assimilation par la réponse suivante : « toutes les personnes doivent être pareilles pour bien travailler ensemble ».

Enfin, pendant ce débat ouvert avec le panel d'élèves de 5^e/4^e, un garçon s'exclame : « La France est un pays catholique » et une fille musulmane répond indigné : « ce n'est pas parce que tu es catholique que tout le monde doit l'être ». Plusieurs élèves de la classe ont commencé spontanément à déclarer leurs appartenances religieuses et à poser des questions sur les religions. Une intervention a été nécessaire et le débat a été arrêté lorsque deux filles ont commencé à s'affronter verbalement.⁶²¹

Emile Poulat, « historien et sociologue du conflit de cultures entre christianisme et laïcité », se prononce de la manière suivante sur le sujet de la laïcité :

*« ...on dit souvent que la religion est désormais affaire privée. 'La loi de 1905 n'a pas privatisé la religion : aucune loi n'a le pouvoir de la privatiser. La loi de 1905, en revanche, a privatisé le service public de la religion. C'est devenu un service privé dont le libre exercice est garanti publiquement, massivement dans des édifices publics. »*⁶²²

*« La laïcité ne se définit pas par la neutralité ou la séparation, mais de manière structurale : régime de laïcité par opposition à un régime de catholicité [...] l'Église catholique est aujourd'hui une institution de droit privé. Toutefois, la prégnance de la culture catholique sur un pays comme la France dépasse de beaucoup la puissance réelle de l'Église catholique. »*⁶²³

⁶²¹ Une fille d'origine iranienne et contre le port du voile, tandis que l'autre était pour le port du voile

⁶²² POULAT Emile, Université de Picardie Jules Verne, *Rencontre avec...Emile Poulat, Carrefours de l'Education*, CAIRN, 2004/2, no 18, p.212-221

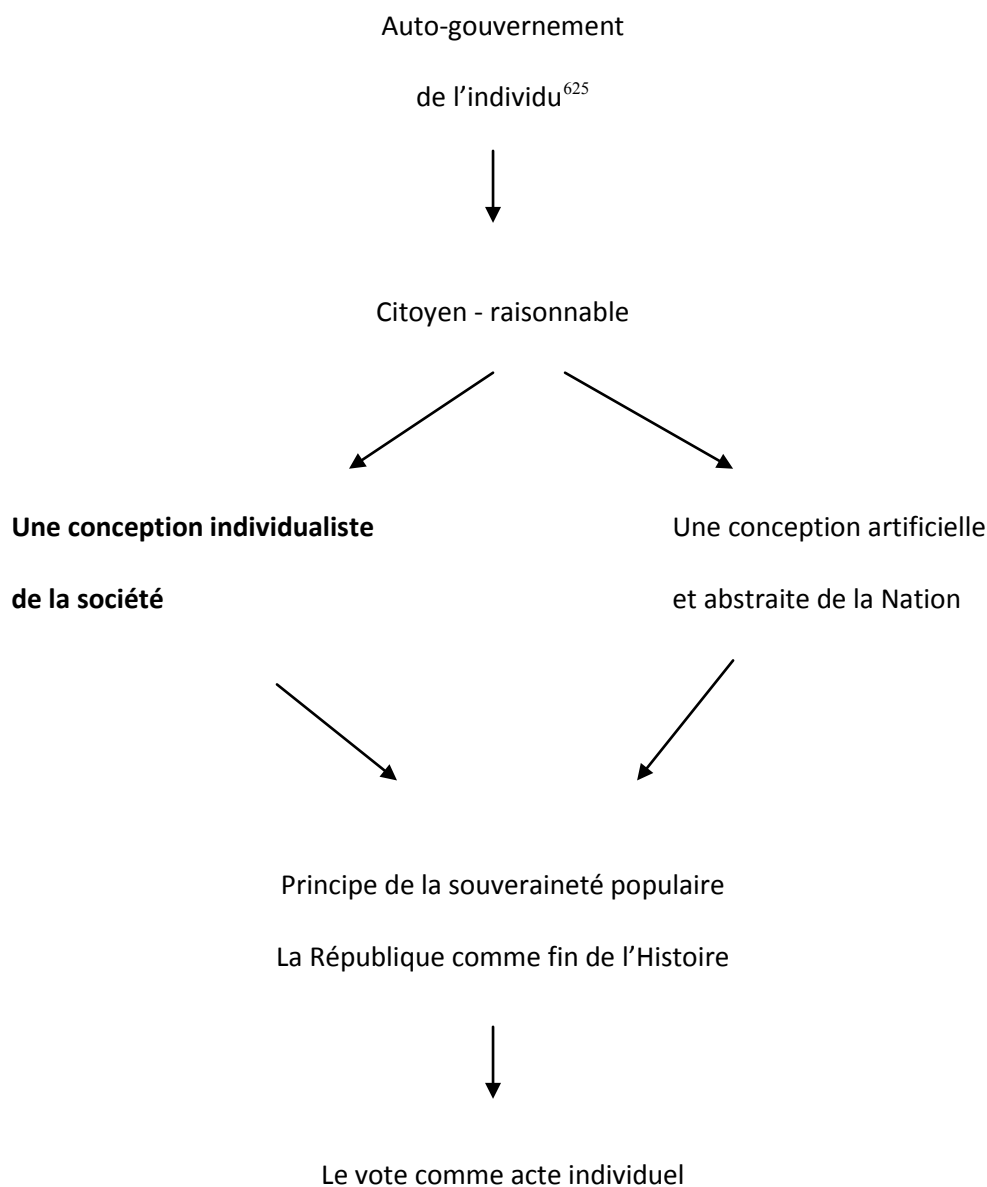
⁶²³ Idem, Ibidem.

Il est difficile de séparer la tradition religieuse de la culture d'un peuple : les deux facteurs s'interpénètrent naturellement. En France, l'École illustre son adhésion au principe de laïcité dans les manuels d'éducation civique, juridique et sociale ; néanmoins, la culture française reste imprégné de religion catholique, à laquelle s'est rajoutée, avec l'immigration, d'autres croyances. En Roumanie, l'éducation religieuse du culte orthodoxe fait partie du curriculum national ; les manuels d'éducation civique et d'éducation religieuse reflètent avec fierté l'identité roumaine.

En analysant des manuels français d'instruction civique parus à la fin du XIX^e siècle, Déloye dégage deux systèmes de représentations de la citoyenneté.⁶²⁴ D'une part, le citoyen - raisonnable est au centre du modèle républicain de la citoyenneté et d'autre part, le citoyen - croyant est au centre du modèle catholico-centré de la citoyenneté. Cette perspective historique de la citoyenneté est employée ponctuellement pour illustrer les racines culturelles de l'identité française.

⁶²⁴ DELOYE Yves, *École et citoyenneté*, Paris, Presses de la FNSP, 1994, cité dans BRAUD Philippe, *Sociologie Politique*, Paris, LGDJ, 2004, p. 111

Le modèle républicain de la citoyenneté de Yves Deloye



L'individualisme s'est souvent vu attribuer une connotation négative : il est perçu comme ayant tendance à fragmenter le tissu social. Plusieurs sens définissent le concept : au sens sociologique, l'accent est mis sur l'autonomie de l'individu par rapport aux règles collectives ; l'individu s'affranchit de ces normes imposées par d'autres et des tutelles

⁶²⁵ Nous expliquerons le concept d'auto-gouvernement dans le contexte de l'École (voir le chapitre suivant)

traditionnelles qui pèsent sur son destin. Dans ce sens, l'individualisme est un processus d'émancipation.⁶²⁶ L'interprétation politique de l'individualisme, illustrée par Michel Foucault est la suivante :

«[...]la valeur absolue qu'on attribue à l'individu dans sa singularité, et par le degré d'indépendance qui lui est accordé par rapport au groupe auquel il appartient et aux institutions dont il relève. »⁶²⁷

D'une part, l'individualisme atomise, fragmente et corrode le groupe social, « faisant des hommes des loups rapaces ».⁶²⁸ Adam Smith était persuadé que la recherche par chacun de son intérêt personnel conduirait à la richesse des nations. Smith songeait entre autres à un esprit entrepreneur, au désir individuel de succès et d'enrichissement personnel. L'individualisme repose en partie sur le rationalisme parce que l'autonomie de l'homme résulte de sa capacité logique de prendre des décisions et d'agir indépendamment de sa sphère sociopolitique.

Dans la mesure où sa personnalité profonde s'exprime par des désirs et passions singulières, il est mu par des intérêts particuliers qui l'amènent à vouloir vivre selon eux, pour son propre compte, en dépendant le moins possible des volontés extérieures qui tendraient à l'aliéner. Cette aspiration à l'indépendance est vue par l'individualisme comme l'expression la plus achevée de la nature humaine.⁶²⁹ L'École pourrait intégrer intelligemment l'individualisme dans ses programmes sachant que « *la démocratie se trouve toujours déchirée entre ses deux exigences : d'une part, encourager*

⁶²⁶ Banque de Ressources Interactives en SES, <http://brises.org/anomie>, 8 avril 2005.

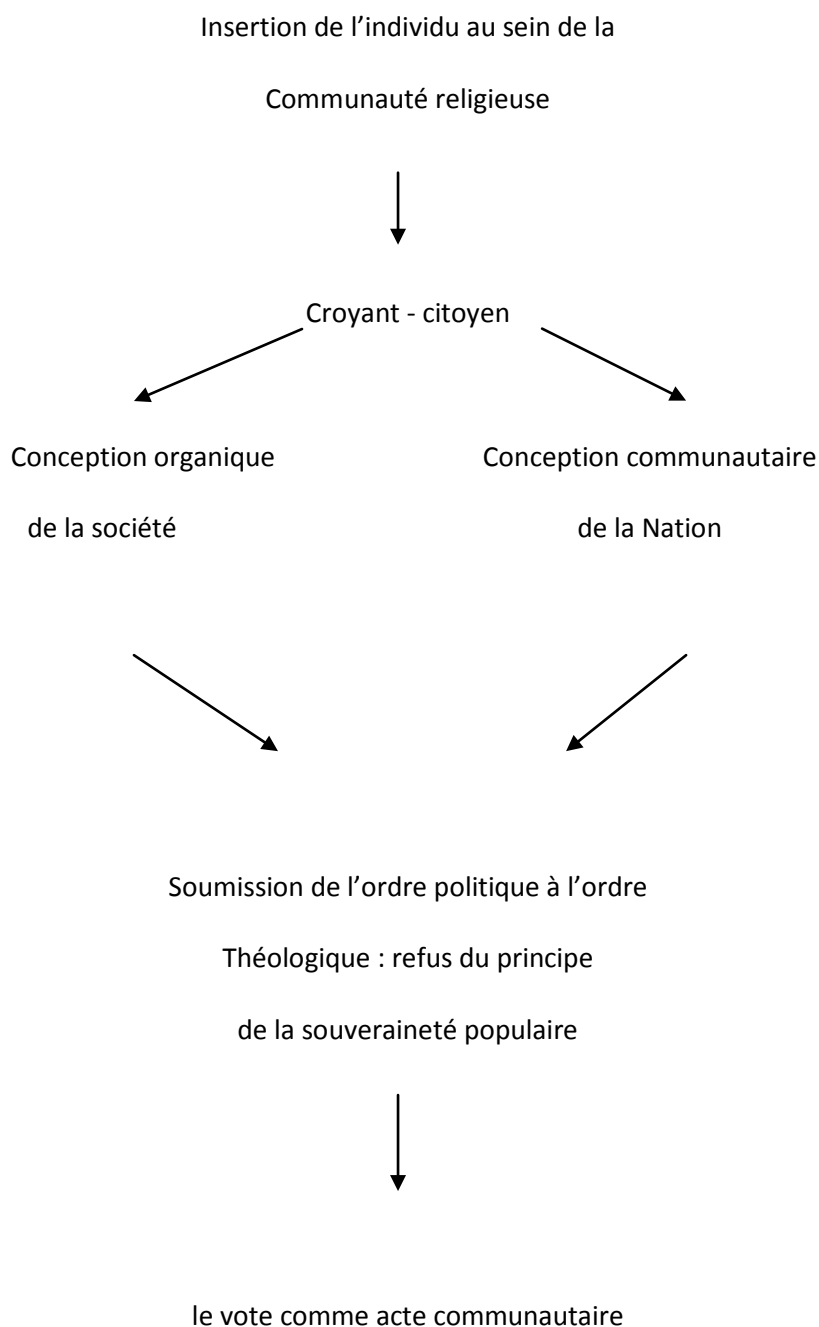
⁶²⁷ FOUCAULT Michel cité dans BIRNBAUM P. et LECA Jean, *Sur l'individualisme : théories et méthodes*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1991.

⁶²⁸ LAMENNIAIS cité dans BIRNBAUM P. et LECA Jean, *Sur l'individualisme : théories et méthodes*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1991.

⁶²⁹ LAURENT Alain, *Histoire de l'individualisme*, Paris, PUF Que sais-je ?, 1993.

l'individualisme et de l'autre part, le combattre ». ⁶³⁰ Le modèle catholico-centré de la citoyenneté de Yves Deloye souligne l'importance de la communauté par rapport à l'individu :

Le modèle catholico-centré de la citoyenneté de Yves Deloye



⁶³⁰ CONSTANT Fred, *La citoyenneté*, Paris, Montchrestien, 1998.

Les deux schémas de Déloye⁶³¹ se donnent pour ambition de démontrer une dichotomie entre le citoyen croyant et le citoyen raisonnable. On suggère que l'identité du citoyen puisse se situer entre ces deux modèles de citoyenneté : ainsi, le croyant-citoyen pourrait détenir une perception communautaire de la nation, tout en interprétant le vote comme acte individuel.

Parmi les freins à la bonne gestion de la diversité par l'intégration en Roumanie s'inscrit la « tradition de la primauté de l'État...par rapport à l'individu », ⁶³² ce qui explique en partie l'esprit de résignation face au politique. Il ne s'agit pas nécessairement de promouvoir l'individualisme en tant que principe directeur, mais plutôt d'enseigner les droits et les obligations de chacun, de développer l'esprit critique et l'initiative personnelle en permettant, par exemple, que les valeurs enseignées par l'éducation civique soient débattues par les élèves afin de faciliter leur assimilation.

Le Conseil de l'Europe développe des approches pour promouvoir l'éducation l'interculturelle depuis les années 1970 ; au début, l'accent était mis sur l'intégration des minorités ; à partir de 1993 c'est la dimension religieuse qui suscite de l'intérêt dans les recherches sur l'organisation de la société et l'éducation. D'après Louis Porcher, la plupart de nos sociétés sont multiculturelles et vont le devenir de plus en plus ; une inter-pénétration devrait se produire entre les cultures tout en respectant leurs identités spécifiques ; le multiculturalisme doit être converti en interculturalisme.⁶³³

⁶³¹ Voir aussi : *La citoyenneté au miroir de l'école républicaine et de ses contestations : politique et religion en France XIX^e - XX^e siècle*, Thèse pour le doctorat en Science Politique dirigée par Pierre Birnbaum et soutenue à l'université Paris I Panthéon-Sorbonne le 26 novembre 1991, 2 vol., 906 p.

⁶³² DUERR Karlheinz et al., *Stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique*, Conseil de l'Europe, DECS/EDU/CIT (2000) 16

⁶³³ BELL H. Gordon, *Educating European Citizens : Citizenship Values and the European Dimension*, London, David Fulton Publishers, 1995.

Il serait utile de rappeler la distinction existant entre ‘multiculturel’ et ‘interculturel’ : ‘multiculturalisme’ indique l’existence des groupes culturellement et ethniquement différents dans une sphère donnée, c’est « l’État naturel de la société qui ne peut qu’être divers ». ⁶³⁴ L’interculturel fait référence à la co-habitation de ces groupes et se caractérise, d’après le Conseil de l’Europe par « *des relations réciproques et la capacité des entités de bâtir des projets communs, assumer des responsabilités partagées et forger des identités communes* ». ⁶³⁵ Les stratégies de gestion de la diversité qui font la « *promotion des politiques d’assimilation culturelle* » ⁶³⁶ sont plus critiquées aujourd’hui en faveur des stratégies qui respectent le pluralisme culturel.

La diversité culturelle s’exprime aujourd’hui de façon plus radicale ⁶³⁷ et le Conseil de l’Europe reconnaît que l’absence de compréhension mutuelle de la part des groupes multiculturels peut générer des conflits et des atteintes massives aux droits fondamentaux. En l’occurrence, l’éducation interculturelle recouvre un ensemble de thèmes dont l’inclusion, la participation et le vivre ensemble ; une attention spéciale est apportée à la gestion de la diversité religieuse. Lors de sa 21^e session, en 2003, la Conférence permanente des ministres européens de l’Éducation a adopté une déclaration sur l’éducation interculturelle dans le nouveau contexte européen, faisant une priorité de la promotion du dialogue interculturel. Ce projet commence par une « *analyse de la religion en tant que phénomène culturel* » et vise à guider décideurs et praticiens « dans leur traitement de la problématique de la dimension religieuse de l’éducation interculturelle » ⁶³⁸. L’organisation met l’accent sur la participation de chaque européen au

⁶³⁴ BIRZEA Cesar, *Learning Democracy: Education Policies within the Council of Europe : learning to live together*, Conseil de l’Europe, 2005.

⁶³⁵ Idem, Ibidem.

⁶³⁶ DUERR Karlheinz et al., *Stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique*, Conseil de l’Europe, DECS/EDU/CIT (2000) 16

⁶³⁷ AUDIGIER François, *Concepts de base et compétences-clés pour l’éducation à la citoyenneté démocratique*, Université de Genève, Conseil de l’Europe DGIV/EDU/CIT (2000) 23.

⁶³⁸ Conseil de l’Europe, Disponible sur www.coe.int

dialogue interculturel⁶³⁹ afin de renforcer la démocratie et réduire l'impact des différences entre les religions pratiquées en Europe.

L'éducation civique en transition en Roumanie

Concernant les politiques d'éducation en Roumanie le ministère de l'éducation roumain est confronté au défi de rendre la législation cohérente « afin d'éviter des dysfonctionnements et de simplifier le cadre juridique »,⁶⁴⁰ d'assurer la compatibilité avec les systèmes d'éducation européens et la décentralisation, de stimuler la performance et d'encourager le partenariat avec l'environnement économique et social. La loi organique de l'éducation (Art. 2), souligne l'importance de *conserver l'identité nationale* :

« [...] *défendre les traditions idéales humanistes et valeurs démocratiques en réalisant les aspirations de la société roumaine et contribuer à la conservation de l'identité nationale.* »⁶⁴¹

Un autre objectif de l'Ecole roumaine est de « préparer les jeunes professionnels à s'engager dans la production des biens matériels et immatériels, tout en inculquant de l'amour pour le pays, pour l'histoire du peuple roumain et ses traditions ». ⁶⁴² On constate ici le désir de préserver le patrimoine culturel roumain et de cultiver le patriotisme, idées

⁶³⁹ Idem, Ibidem.

⁶⁴⁰ Ministère de l'éducation de la Roumanie, *Le système éducatif roumain : Rapport National*, Bucarest, 2001.

⁶⁴¹ Art. 3 (1), Titlul 1, Legea Invatamintului, Lege nr. 84 din 24 iulie 1995, textul republicat in M.Of. nr. 606/10 dec. 1999. Voir aussi Legea Educatiei Nationale nr. 1, 2011, Publicat in Monitorul Oficial, Partea I nr. 18 din 10 ianuarie 2011 (dont art. 3 (i) spécifie le principe de reconnaissance et de garantie des droits des minorités nationales, le droit de préserver, de développer et d'exprimer leur identité ethnique, culturelle, linguistique et religieuse).

⁶⁴² Idem, Ibidem.

qu'on retrouve dans les manuels d'éducation civique en Roumanie. Dans la nouvelle loi de l'éducation roumaine,

La mission de l'École roumaine post-communiste est de privilégier un enseignement diversifié qui encourage la compétition et la résolution des problèmes ainsi que la stimulation de la prise de choix individuels. En 1998 il s'agit de « sortir vite du système d'éducation centraliste pour rendre aux écoles l'autonomie et la responsabilité »⁶⁴³. Depuis cette date, plusieurs réformes sont menées à bien, mais certains défis persistent. L'école roumaine veut promouvoir davantage le patriotisme, l'initiative, la compétition et rendre compatible son système éducatif avec les structures « euro-américaines ». Corrélativement, l'institution veut donner un nouveau souffle au futur citoyen, lui rappelant les principes du nouveau système démocratique par le constat suivant : « il n'est pas trop tôt pour construire votre vie, conforme à vos aspirations, à travers vos propres efforts ». ⁶⁴⁴

Ce besoin de changement exprimé par le Ministère de l'éducation nationale est repris par Marga : « *il ne faut pas céder à nouveau à un matérialisme éducatif, lequel réduit la mission de l'École uniquement à préparer les citoyens pour le marché du travail* ». ⁶⁴⁵ Il s'agit surtout d'instaurer la confiance dans l'École, apprenant aux futurs citoyens que l'enseignement est bénéfique malgré l'état de l'économie et les salaires faibles.

⁶⁴³ BOTTERY Mike, *The end of citizenship? The nation state, threats to its legitimacy, and citizenship education in the twenty-first century*, Cambridge Journal of Education, Vol. 33, no.1, UK, Carfax Publishing, 2003.

⁶⁴⁴ Idem, Ibidem.

⁶⁴⁵ MARGA Andrei, Curriculum National, *Planul-Cadru de invatamint pentru clasa-a VII a*, Ministerul Educatiei si cercetarii, Romania, 2004.

L'intégration par l'éducation civique en Roumanie

L'enseignement civique en Roumanie utilise des comparaisons pour souligner l'importance du bon fonctionnement des institutions politiques dans une démocratie, cependant, les programmes d'éducation civique ciblent également la responsabilisation du citoyen et la cohésion sociale.⁶⁴⁶

La laïcité et l'éducation civique

L'intégration repose sur l'appropriation d'un nombre de valeurs du pays d'accueil. Quelles sont les valeurs de la société roumaine ? Un rapport du Centre de Recherche sur les Problèmes de la Jeunesse, Bucarest, identifie la famille comme valeur prédominante, suivi par l'École, l'Église, la vérité, la justice, la paix, la propriété individuelle, le pays, le savoir, les arts, la politique et l'armée. Certaines valeurs coïncident avec les obligations enseignées : être fidèle(e) envers le pays, effectuer son service militaire, contribuer aux dépenses publiques via les taxes et les impôts, et respecter la Constitution et les lois du pays.⁶⁴⁷ D'une perspective individuelle, les valeurs sont, en ordre croissant d'importance : l'amitié, l'amour, le travail, l'argent, la dignité humaine, le respect des autres, la solidarité humaine, les positions sociales, la diligence, les activités annexes, la tolérance et la compétition.⁶⁴⁸

⁶⁴⁶ European Commission, *Accomplishing Europe through Education and Training : Study Group on Education and Training*, Brussels, 1997.

⁶⁴⁷ LACATUS Maria-Liana, *Culture Civique, Manuel pour la 7ème classe*, Univers, Bucarest, 1999.

⁶⁴⁸ VELEA Simona, *Country Report: Romania*, 2002.

Pattersson⁶⁴⁹ établit une relation négative entre l'aptitude des adolescents à participer à la vie civile et le niveau de développement humain, une découverte positive pour les pays en transition. Des jeunes gens de 26 pays interrogés sur la participation d'un citoyen modèle ont attribué, par ordre d'importance, les missions suivantes : (1) contester une loi injuste, (2) participer aux activités communautaires, (3) promouvoir les Droits de l'Homme, (4) défendre la protection de l'environnement. Paradoxalement, les adolescents des pays ayant peu d'opportunités pour le développement humain ont des opinions très fortes sur la citoyenneté. Tel est le cas de la Roumanie, la Lituanie, la Slovaquie et la Colombie : 62%⁶⁵⁰ des jeunes roumains accordent de l'importance à l'engagement communautaire, contre 10% en Finlande, 26% au Danemark et 46% aux États-Unis. Cette tendance peut s'expliquer par l'enthousiasme et la volonté des jeunes dans les pays en transition d'accompagner les changements en participant, malgré les faibles moyens mis à leur disposition.

La stabilité qu'assurent les valeurs traditionnelles et l'enthousiasme des jeunes roumains peuvent fournir des forces et des compétences nécessaires pour aider les minorités à s'intégrer. Tout en adhérant à certaines théories d'éducation à la citoyenneté démocratique, l'École en Roumanie apprend d'abord au futur citoyen les principes démocratiques et lui inculque une alphabétisation civique inédite.

Le ministère de l'éducation nationale roumaine cite comme objectifs de l'École : (a) distinguer le bien du mal et développer une vertu citoyenne, (b) considérer son opinion personnelle du point de vue d'autrui, (c) devenir un individu fort, informé, autonome,

⁶⁴⁹ PATTERSSON cité dans THACKER John et al., *Personal, Social and Moral Education in a Changing World*, Oxford, NFER-NELSON, 1987.

⁶⁵⁰ Idem, Ibidem.

adaptable et tolérant, (d) apprendre à penser de façon critique et (e) manifester des attitudes positives en relation avec soi-même et par rapport aux autres. Ces objectifs sont appliqués dans les manuels d'éducation civique en Roumanie par l'enseignement des valeurs spécifiques (le courage, le respect, etc.).

L'École roumaine enseigne également les droits constitutionnels pour familiariser les citoyens avec la nouvelle liberté démocratique, notamment, le droit à la citoyenneté, à construire une famille, à la libre circulation, à la propriété, à l'assistance sociale, à l'éducation, à travailler, à se reposer et mener une vie décente. L'École roumaine enseigne les principes de dignité et d'unicité de la personne, insistant sur le respect des différences anato-morphologiques, psychiques et socioculturelles. Les droits de l'homme sont inaliénables et les élèves apprennent le sens des devoirs par l'affirmation qu'il « ne peut pas y avoir de droits sans responsabilités ».

A l'inverse de la France, l'école roumaine adopte le modèle religieux : elle enseigne le civisme via la religion ; cette stratégie est efficace étant donnée que les Roumains font plus confiance à l'Église qu'aux nouvelles institutions démocratiques. Pour le moment, l'État roumain accorde plus d'importance et plus de ressources à l'éducation religieuse (du culte orthodoxe) qu'à l'éducation civique. Il perçoit la nécessité immédiate de restituer aux citoyens roumains leur patrimoine religieux qui a été écarté pendant l'ancien régime. L'École s'appuie sur la religion pour enseigner les valeurs civiques. Ensuite, pour renforcer la cohésion sociale, l'école roumaine adhère au modèle pluraliste et à la citoyenneté différenciée en protégeant la culture des minorités par des droits éducatifs spéciaux.

La conception d'une politique d'éducation (d'éducation interculturelle et d'éducation à la citoyenneté) pour la gestion de la diversité par l'intégration pose de

nombreuses questions portant sur l'équilibre entre les droits, les responsabilités et les différences, ainsi que sur la définition et la construction d'un espace civique commun qui permet l'exercice de la citoyenneté. L'École a un rôle primordial à jouer dans l'application de cette politique sachant que globalement, les besoins en éducation démocratique ne sont pas remarquablement différents en France et en Roumanie: les deux pays sont confrontés aux mêmes défis fondamentaux en matière de diversité ethnoculturelle. Cependant, les valeurs culturelles dans les deux pays varient.

En Roumanie, la « fidélité envers son pays est sacrée⁶⁵¹ » et les citoyens ont « le droit et l'obligation de défendre la Roumanie » bien que le service militaire ne soit plus obligatoire. Tout comme la France, l'École roumaine encourage le patriotisme ; notons que la Roumanie était, après la fin du régime communiste, un des pays post-totalitaires les plus patriotiques. L'École s'appuie toujours sur ce sentiment pour « maintenir la cohésion sociale, l'ordre social et la construction des identités et des communautés ethniques ».⁶⁵²

Comment l'École prépare-t-elle le jeune roumain à devenir citoyen entre l'âge de 12 et 14 ans, c'est à dire entre les classes de seconde et terminale ? Un manuel d'éducation civique de la classe de VIIème⁶⁵³ (l'équivalent de la classe de seconde en France) approuvé par le Ministre de l'éducation et de recherche par l'ordre no. 4057 de 05.06.1996, enseigne la signification de l'éducation civique et ses principes : c'est une « éducation pour la démocratie » à travers laquelle se « forment les compétences pour la participation ».⁶⁵⁴

⁶⁵¹ Constitution roumaine, Art.50, www.constitutia.ro.

⁶⁵² CHIRITescu Dorina et TESILEANU Angela, *Culture Civique, Manuel pour la 8ème classe*, Bucarest, édition Sigma, 2000.

⁶⁵³ LACATUS Maria-Liana, *Cultură Civică : Manual pentru clasa a VII-a* , Ministerul educatiei si cercetarii, Bucuresti, Univers, 1999.

⁶⁵⁴ CHIRITescu Dorina et TESILEANU Angela, *Culture Civique, Manuel pour la 8ème classe*, Bucarest, édition Sigma, 2000.

On observe que dans les manuels d'éducation civique français, il n'y a pas d'introduction formelle à l'éducation civique en tant que matière à part, elle se focalise sur des sujets plus précis menaçant la société française, notamment l'engagement du citoyen, l'intégration et la citoyenneté. En Roumanie par contre, on apprend les principes démocratiques élémentaires par une description de l'État moderne, la liberté de la presse, la constitution roumaine, des notions sur la citoyenneté et sur la nation.

Cet écart signifie que l'École de la transition en Roumanie nécessite du temps pour amener les futures générations de citoyens à mieux comprendre les enjeux de la citoyenneté démocratique. Cependant, l'intégration des minorités en Roumanie n'est pas affectée par cet écart des compétences. La politique éducative roumaine développe chez les enfants des savoirs civiques pour « pouvoir contrôler ceux qui nous dirigent » et pour « pouvoir actionner d'une manière efficace ». ⁶⁵⁵ On rassure les élèves roumains que le gouvernement n'a plus l'emprise sur le citoyen. Le manuel fait également remarquer que l'absentéisme croissant aux États-Unis confirme l'existence du mythe du système représentatif ; parallèlement, les citoyens qui ne votent pas « expriment [...] le manque de confiance dans les gouvernants et leur aptitude à résoudre les problèmes de la communauté ». ⁶⁵⁶

La vertu citoyenne renaît à travers l'éducation à la citoyenneté démocratique : d'après Birzea, « *dans toutes les périodes caractérisés par des crises et dilemmes, l'idéal citoyen est invoqué comme espérance, comme solution ou comme un nouveau projet de la civilisation* ». ⁶⁵⁷ L'Institut de Sciences Educatives roumain voit dans cette éducation l'opportunité d'établir un nouveau contrat social, « basé sur les droits et les devoirs des

⁶⁵⁵ Idem, Ibidem.

⁶⁵⁶ Idem, Ibidem.

⁶⁵⁷ Institut de Stiinte Educative, *Educatie pentru cetatenie democratica*, civica-online.ro, Romania, 2005.

citoyens » ; l'espoir ultime se traduit par le progrès dans la « restauration de la cohésion sociale et la solidarité, basés sur l'ordre moral ». ⁶⁵⁸

Il est important de connaître le vocabulaire civique, mais c'est insuffisant ; les citoyens doivent avoir l'opportunité de vivre la démocratie et de tenter de trouver une solution ensemble au lieu de se tourner systématiquement vers l'État. ⁶⁵⁹ Il s'agit de les responsabiliser en donnant plus d'autonomie aux communautés locales en impliquant les habitants dans la gestion pratique et financière des services de leur ville, par exemple.

En Roumanie, pendant l'ancien régime, une participation politique indirecte se développa via des réseaux informels d'autoprotection : ces structures de production familiale se forment dans l'objectif « d'échapper au contrôle direct des autorités » ; ⁶⁶⁰ ces formes de participation ont été le socle du développement de pratiques politiques à petite échelle au niveau des communautés locales, depuis la chute du communisme.

La composition sociale des organisations civiles révèle l'existence de lignes de démarcation remarquables dans la participation: les groupes appartenant à la classe moyenne urbaine y sont prédominants. Les gens peu instruits, ceux qui vivent loin des centres, les personnes âgées et les jeunes figurent rarement parmi leurs membres. Et quand ils apparaissent dans la sphère civile, c'est souvent du côté de l'utilisateur des ONG dispensatrices de services éducatifs, culturels et sociaux, qui ont été créées pour « combler les vides laissés par le désengagement rapide de l'État ». ⁶⁶¹

⁶⁵⁸ Idem, Ibidem.

⁶⁵⁹ MARZOUK Abdellah et al., *École, éducation à la citoyenneté et diversité culturelle*, Québec, Université du Québec à Rimouski, 1997.

⁶⁶⁰ Séminaire *La participation démocratique à l'éducation et à la formation*, Lillehammer (Norvège), 22-24 octobre 1998, Rapport du Enseignant Gus John, Rapporteur général DECS/EDU/CIT (98) 44 rév.

⁶⁶¹ Idem, Ibidem.

En Roumanie comme en France, la gestion de la diversité par l'intégration nécessite une participation authentique des citoyens à la vie de leur communauté, afin de solidifier l'apprentissage du vivre-ensemble et de nourrir le respect pour la diversité.

Une politique d'intégration fondée sur le respect de la diversité en Roumanie et en France

Un Pacte de Stabilité pour l'Europe de Sud-Est est développé par le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, dans lequel les aspects concernant l'éducation à la citoyenneté démocratique sont détaillés. D'abord il s'agit de favoriser les processus et les institutions démocratiques par le renforcement de l'État de droit, le respect des Droits de l'Homme et le maintien de la diversité multiethnique des pays. Il est important de tenir compte de « situations hétérogènes et de formes très diverses de citoyenneté active »⁶⁶² tout en évitant de mettre tous les systèmes de gestion de la diversité dans une moule. La Convention internationale relative aux Droits de l'Enfant (1989), l'article 29 encourage le respect de cette diversité dès le plus jeune âge, stipulant que les États doivent viser à

*« Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne. »*⁶⁶³

⁶⁶² Idem, Ibidem.

⁶⁶³ La Convention internationale relative aux Droits de l'Enfant (1989), Article 29

La politique de gestion de la diversité par l'intégration en France et en Roumanie peut s'appuyer sur cette définition compréhensive du respect de la diversité, en la mettant en œuvre via l'École. Le potentiel de changement lié à l'éducation est « souvent sous-estimé par les responsables politiques nationaux » ;⁶⁶⁴ le Pacte de Stabilité tenterait de renforcer le « rôle instrumental » de l'éducation démocratique. L'objectif est l'élaboration de stratégies et de priorités communes pour le développement et le soutien de l'éducation à la citoyenneté démocratique et de la gestion de la diversité dans la région. Le groupe de travail supervise plusieurs projets axés sur la gestion de la diversité : il renforce l'importance de la cohésion sociale, d'un climat de confiance et du développement durable. Cependant, la crise de la société civile des pays post-communistes rend difficile l'identification et la multiplication des principes démocratiques, surtout l'autonomie et la responsabilité.⁶⁶⁵

De plus, lorsqu'un curriculum d'éducation civique est trop centré sur la culture majoritaire, en ignorant la diversité, les enfants ayant des origines multiculturelles peuvent se sentir exclus et refuser, de leur côté, à s'identifier à l'identité de la majorité. Lorsque ce sentiment d'ignorance de l'autre culture est davantage renforcé par la société, l'exclusion est exacerbée, créant un environnement favorable à l'intolérance. Le rôle de l'École dans la gestion de la diversité par l'intégration devient incontournable ; la société reflète le succès ou l'échec des valeurs que l'École enseigne ou n'enseigne pas. Globalement, un curriculum qui reflète les réalités de la société multiculturelle ainsi que le recrutement des enseignants issus des groupes minoritaires peuvent faciliter l'intégration des enfants dans le pays et dans la société.

⁶⁶⁴ DUERR Karlheinz et al., *Stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique*, Conseil de l'Europe, DECS/EDU/CIT (2000) 16

⁶⁶⁵ *La responsabilisation / empowerment : du principe aux pratiques*. Séminaire organisé par le Conseil de l'Europe et le Centre Culturel Européen de Delphes, Delphes, 15-17 octobre 1999, CDCC/Delphes (99) 4

L'École française adopte deux modèles d'éducation : le premier est un **modèle d'éthique scolaire** ou l'État désigne l'École pour former les futurs citoyens, à l'aide de l'éducation au fait religieux et de l'éducation civique, juridique et sociale. Le deuxième est un **modèle parental** ou la famille enseigne certains thèmes (dont la religion) considérés contradictoires aux valeurs de l'École. L'École roumaine adopte le **modèle d'éthique scolaire** et le **modèle religieux** : les parents sont responsables de l'enseignement de la religion uniquement si la confession de l'enfant n'est pas orthodoxe.

PARTIE II : La gestion de la diversité ethnoculturelle par l'intégration

Chapitre 3**Deux outils pour implanter l'éducation interculturelle : l'apprentissage coopératif et l'auto-gouvernement**

Voulant déterminer la stratégie de gestion de la diversité de l'État, on a exploré le contenu des manuels scolaires et les politiques publiques reflétant les droits liés à l'identité et à l'éducation de l'enfant. On a également touché aux méthodes actives d'enseignement dont fait partie l'apprentissage coopératif qui favorise la collaboration entre citoyens et qui contribue à renforcer la cohésion sociale. Maintenant, il est utile d'analyser davantage cette méthode pédagogique, sachant qu'elle illustre une politique de gestion de la diversité par l'intégration.

Les origines de l'apprentissage coopératif

En 1918, Piaget, attiré par la biologie, explore la morale à travers la science, en critiquant le darwinisme qui tente de justifier l'individualisme et l'agressivité. Sa théorie biologique bannit la guerre et érige la coopération entre personnes et entre nations « comme facteur d'évolution et de progrès ». ⁶⁶⁶ Piaget développe ses idées sur la morale et la coopération parmi les citoyens de la manière suivante:

⁶⁶⁶ PIAGET Jean, *L'éducation morale à l'École : de l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Paris, Economica, 1997.

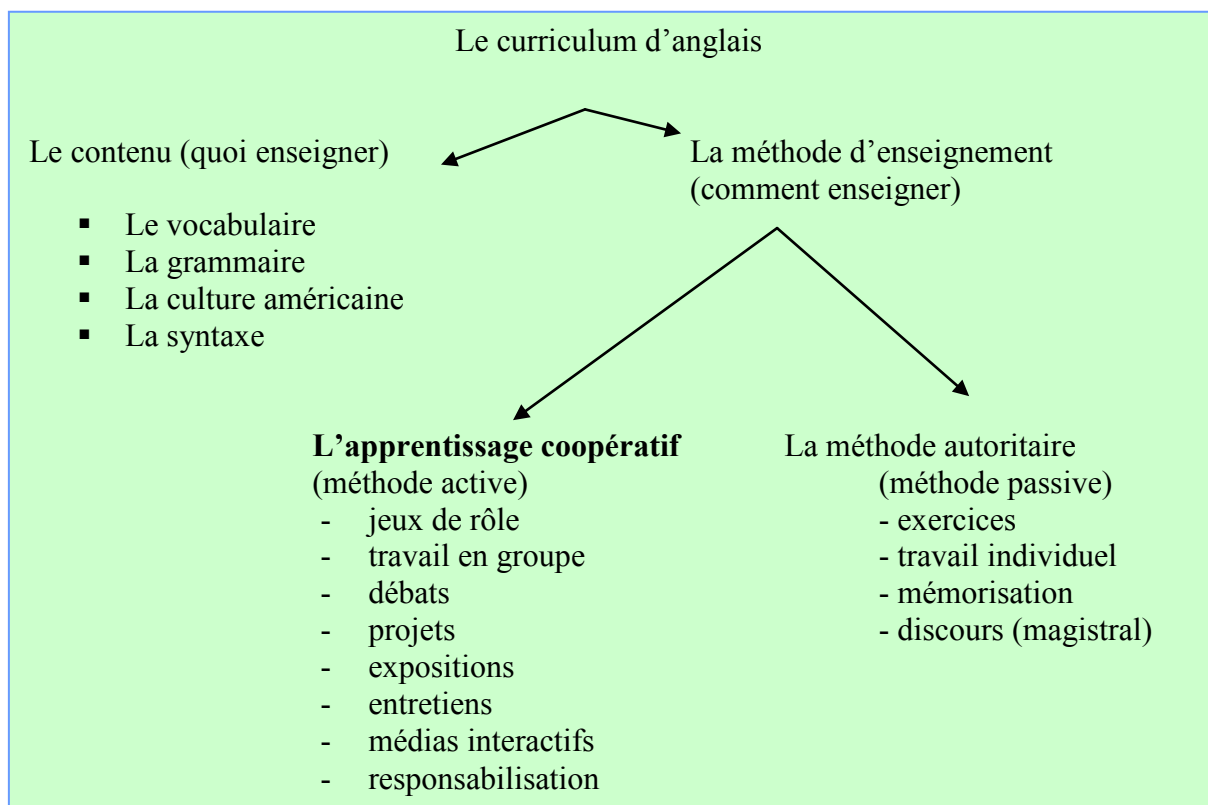
« Pour ce qui est de la morale, seul l'amour, la caritas (charité) épanouira le 'moi'. Pour ce qui est de la société, seules la coopération et la paix travailleront au bien des groupes sociaux. »⁶⁶⁷

On a utilisé l'apprentissage coopératif (cooperative learning) pour effectuer une partie de nos études qualitatives avec des panels d'élèves français à l'école américaine en France (voir tableau 2.3.1).

Tableau 2.3.1

L'application de l'apprentissage coopératif à l'American School of Paris, St. Cloud

Panels d'élèves français⁶⁶⁸ âgés entre 4 ans et 15 ans



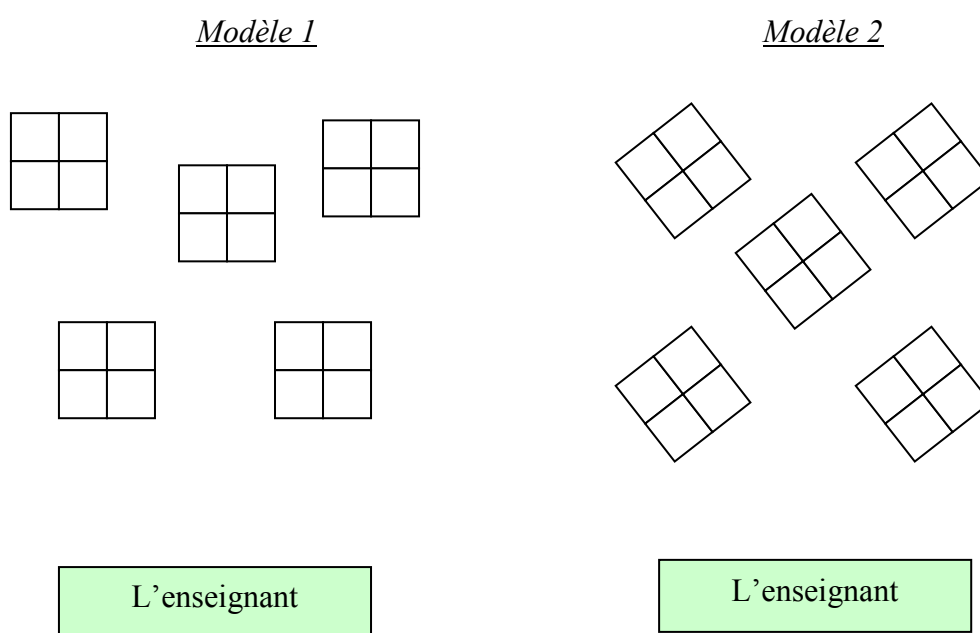
⁶⁶⁷ Idem, Ibidem. En adoptant des valeurs démocratiques universelles il est possible pour les immigrés de s'intégrer ; dans ces circonstances, la culture ne serait qu'un facteur superficiel dans le processus d'acculturation.

⁶⁶⁸ La majorité d'élèves étaient de nationalité française, cependant certains parents étaient anglophones expatriés en France (moins de 2%). La majorité d'élèves des panels avaient plusieurs nationalités.

⁶⁶⁹ PIAGET Jean, *L'éducation morale à l'École : de l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Paris, Economica, 1997.

En enseignant l'anglais on a implanté l'apprentissage coopératif ainsi que la méthode autoritaire d'enseignement. De par sa nature, l'apprentissage coopératif⁶⁷⁰ est une partie intégrante de l'éducation à la citoyenneté qui prépare les individus à participer dans leur cité en tant que citoyens actifs et responsables en leur inculquant les valeurs suivantes : la responsabilité, le courage, l'honnêteté, l'initiative, la compassion, la persévérance, le respect et la dignité entre autres. Afin de pratiquer la pédagogie active, l'organisation de la salle de classe est différente de la méthode traditionnelle ; par exemple, les bancs ou les pupitres sont souvent organisés en groupes de quatre tel que le démontre le schéma ci-après.

L'organisation de la salle de classe en pédagogie active :

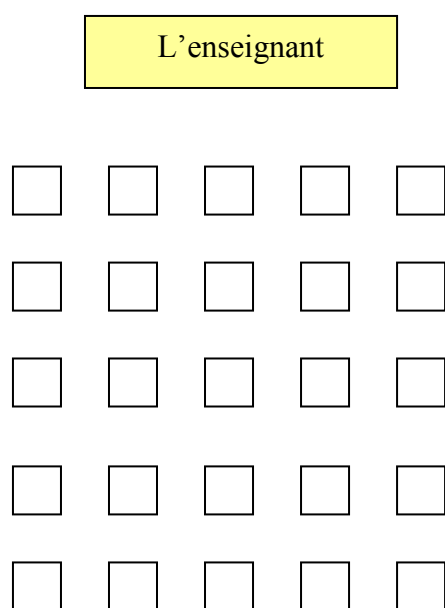


⁶⁷⁰ Par le travail en groupe où pour chaque membre est désigné un rôle précis, et à travers l'interaction avec les autres, les élèves acquièrent l'autonomie et une meilleure connaissance d'eux-mêmes.

D'autres possibilités d'organisation des bancs pour la méthode active incluent une formation de cercle ou de semi-cercle. A l'inverse, pour la pédagogie passive, les bancs sont souvent alignés en rangées, tel que le démontre l'exemple suivant :

L'organisation de la salle de classe en pédagogie passive :

Modèle 3



D'une manière similaire, l'éducation interculturelle, surtout dans un contexte multiculturel, aide les enfants à mieux comprendre et à apprécier leur propre culture, augmentant l'estime de soi et réduisant les barrières à l'intégration, surtout l'exclusion, la méfiance et l'absence de participation.

Dans les sociétés démocratiques, l'éducation interculturelle n'étant pas toujours une matière à part, elle est souvent enseignée à travers l'apprentissage coopératif, infusant ainsi, à l'atmosphère de l'École, un niveau multi-curriculaire. Il faudrait nourrir l'esprit de

coopération pour équilibrer la diversité. D'après Piaget, « la coopération seule fera parvenir l'enfant à l'autonomie et façonnera ainsi [...] son sentiment du bien ». ⁶⁷¹ L'idéal serait de trouver un équilibre entre le contenu éducatif enseigné à travers la pédagogie active propre à l'apprentissage coopératif et celui enseigné via la méthode passive.

L'apprentissage de la démocratie par la coopération

La coopération, d'après Piaget, « aboutit à une transformation réelle de la conduite spontanée, à la construction de la personnalité véritable », ⁶⁷² ainsi qu'à une meilleure compréhension des règles qui gouvernent le bien commun. Par exemple, pour les enfants âgés jusqu'à 7-8 ans, l'autorité prime sur la justice et ils donneront raison à un parent qui leur demande injustement plus de travail qu'à leur frère ou sœur. Cependant, à partir de 7-8 ans, lorsque le besoin d'égalité s'affirme « l'enfant mettra la justice au-dessus de l'autorité et la solidarité au-dessus de l'obéissance ». ⁶⁷³ D'ailleurs, selon Foerster et Piaget, dès que l'enfant s'éloigne d'une relation sociale ou domine l'adulte et se retrouve dans un environnement de coopération et de self-gouvernement, il préfère la réciprocité à la sanction.

Piaget pense qu'il y a deux morales qui coexistent chez l'enfant : une morale unilatérale caractérisée par le respect des règles traditionnelles et des interdictions rituelles qu'on retrouve dans des sociétés plutôt primitives et l'autre est une morale de coopération, de l'analyse et de critique des règles et des lois, qu'on retrouve dans la plupart des démocraties et que l'École devrait cultiver en développant l'autonomie. En France, tout

⁶⁷¹ PIAGET Jean, *L'éducation morale à l'École : de l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Paris, Economica, 1997.

⁶⁷² Idem, Ibidem.

⁶⁷³ Idem, Ibidem.

comme en Roumanie, l'École développe l'esprit de coopération et de l'autonomie à travers l'éducation civique.

Durkheim, Kant, Piaget, Kohlberg ainsi que d'autres pédagogues soulèvent l'importance de développer l'**autonomie** chez l'enfant. Selon Durkheim, la participation à la vie démocratique consiste à « réaliser des fins impersonnelles, générales, indépendantes de l'individu et de ses intérêts particuliers ». ⁶⁷⁴ Un manuel d'éducation civique, juridique et sociale de 6^e cite comme exemples de citoyenneté active : le conseil municipal des jeunes, exprimer son point de vu sur la politique du gouvernement, être candidat à une élection et payer ses impôts. ⁶⁷⁵

Certains pays encouragent la participation des citoyens à la vie politique pour s'attaquer à la demande et à l'offre de la corruption. Dans ce cas, la participation fait partie de l'infrastructure éthique soit, l'ensemble de lois, d'institutions et de mécanismes de gestion qui contribuent à prévenir la corruption et à promouvoir l'intégrité dans le service public.

Etude de cas

Les sujets de la « corruption et de la « participation » ont été débattus avec un panel d'étudiants à l'université Paris XIII au sein du cours de Maîtrise intitulé « Politique de Développement ». En groupes de trois, les étudiants ont répondu aux trois questions suivantes :

⁶⁷⁴ DURKHEIM Emile, *L'Éducation morale*: cours de sociologie dispensé à la Sorbonne, Produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, Bibliothèque de l'Université du Québec, Chicoutimi, 1902-1903.

⁶⁷⁵ TOURILLON Anne-Marie et HAYMANN-DOAT Arlette, *Éducation civique : Demain citoyens (6^e)* Programme 1996, Paris, Nathan, 2004.

Question 1: Dans vos pays il y a-t-il de la corruption ?

Réponse des étudiants du panel no. 1:

« Oui, la corruption est plus visible dans un pays plus pauvre. En fait, un pot de vin d'un million d'euros peut représenter une perte [significative] dans un pays pauvre, en détruisant ses plans de développement. Ainsi, les routes restent inachevées, des écoles s'effondrent et le système de santé reste paralysé. Mais on ne veut pas de la charité, on veut des possibilités. »

Question 2: Qu'est-ce que le citoyen pourrait faire pour aider à baisser la corruption ?

Réponse des étudiants du panel no. 2:

« - Défendre nos droits et notre opinion tout en restant ouverts au dialogue entre citoyens.
- Voter (une étudiante originaire du Pérou explique que dans son pays on reçoit une amende si on ne vote pas, ce qui rend le vote un droit et un devoir). »

Question 3: Qu'est-ce que l'État pourrait faire pour aider à baisser la corruption?

Réponse des étudiants du panel no. 3:

« - L'État pourrait fournir du travail aux citoyens, prendre soin d'eux, mais on ne veut pas d'État providence.
- Plus de transparence (avec les salaires des fonctionnaires par exemple)
- Favoriser la démocratie participative. »

Des étudiants de ce panel démontrent une ouverture interculturelle par la réponse suivante : « défendre nos droits et notre opinion tout en restant ouverts au dialogue entre

citoyens. » Egalement, ils sont motivés à participer à l'amélioration des conditions socioéconomiques de leur pays ; ils préfèrent des opportunités à la charité tel que l'illustre les réponses suivantes : « Mais on ne veut pas de la charité, on veut des possibilités » et « on ne veut pas d'État providence. »

Des citoyens actifs : l'apprentissage coopératif et le développement des compétences démocratiques

L'apprentissage coopératif tente de préparer l'enfant à devenir un citoyen actif en lui inculquant des compétences démocratiques, en l'aidant à devenir autonome et à construire la confiance en soi à travers des techniques tel que les suivants :⁶⁷⁶

⁶⁷⁶ DICKINSON Leslie et CARVER David, *Learning how to learn : steps towards self-direction in foreign language learning in schools*, ELT Journal, Oxford University Press, Oxford, 2004.

Tableau 2.3.2 Le développement des compétences démocratiques par l'apprentissage coopératif ⁶⁷⁷

Technique	Méthodologie	Compétences démocratiques à développer
Le suivi des actions (Self monitoring)	Connaître les objectifs et le contenu à apprendre	La confiance en soi
Corriger son propre travail (Self correction)	Enregistrer son propre progrès et en prendre conscience	L'indépendance et l'autonomie vis à vis l'enseignant
Le travail en équipe (Group work)	Connaître son propre processus d'apprentissage	La coopération, la collaboration
Des projets de recherche individuels (Project work)	Dépister des faiblesses ou des empêchements à son apprentissage	L'organisation et la motivation personnelle (organiser son propre travail, son temps et les matériaux à utiliser)
Un choix d'activités	Les élèves peuvent choisir le travail à compléter	L'autonomie, la responsabilisation, savoir prendre des décisions.
Trouble shooting sessions	Parler ouvertement de ce qu'ils aiment, n'aiment pas, des problèmes, des suggestions, ce qui est difficile pour eux.	L'autonomie, la responsabilisation
Partager les objectifs (Sharing objectives)	Les élèves font partie du processus de planification	L'autonomie, la responsabilisation

⁶⁷⁷ A l'origine, le tableau avait les titres suivants : 'Technique', 'Methodological preparation', 'Psychological Preparation' et 'Practice and Self-Direction'. L'objectif étant l'autodirection, soit 'apprendre à se diriger tout seul' : les deux dernières colonnes ont été fusionnées pour mieux expliquer les compétences démocratiques que ces techniques cherchent à développer.

	du cours. On leur demande leurs attentes du cours et leurs besoins en matière d'apprentissage.	
--	--	--

Un manuel d'éducation civique roumain⁶⁷⁸ utilise le concept de « portfolio », un outil de pédagogie active qui permet à l'élève de suivre son progrès et de prendre un rôle actif dans son propre apprentissage. Le manuel l'explique ainsi : « Dans le portfolio tu vas garder tout ce qui te paraît intéressant. »⁶⁷⁹ Ainsi, à la demande de l'éducateur, l'élève décide, parfois, s'il veut inclure une fiche de travail dans son portfolio ou pas. Par cette activité l'élève est sollicité à prendre des décisions concernant son propre travail; il doit expliquer pourquoi il a choisi d'inclure ou pas une fiche de travail dans son portfolio. En cherchant les motivations derrière ses décisions, l'élève arrive à mieux se connaître.

Un professeur d'anglais qui enseignait par la méthode active, n'étant pas familière avec le système d'éducation français, était confrontée aux problèmes de discipline. Elle s'est aperçue que lorsqu'elle a commencé à écrire sur le tableau

« [...] les élèves ont cessé de parler, ils ont sorti leurs cahiers de leurs sacs et ils ont commencé à copier [...] Je sais quoi faire maintenant lorsqu'on a besoin de silence ! »⁶⁸⁰ s'exclame le professeur.

Dans la méthode active, la classe n'est pas soumise à l'autorité des méthodes traditionnelles qui inspiraient le respect par la peur. Également, en pédagogie active, on

⁶⁷⁸ PILIȚĂ et al., *Educație Civică Manual pentru clasa a III-a*, Ministerul educației și cercetării, București, Aramis, 2004.

⁶⁷⁹ Idem, Ibidem.

⁶⁸⁰ Entretien informel avec un professeur d'anglais à l'école américaine, 2007.

appelle parfois le professeur par son prénom, ce qui crée un rapprochement entre l'élève et l'enseignant, mais qui peut affecter la discipline de la classe.

La pédagogie active

Il existe, dans plusieurs démocraties, dont la France et la Roumanie, un écart entre la pédagogie scolaire traditionnelle et les attentes des citoyens en matière de méthode d'enseignement. Nohra⁶⁸¹ pense que les citoyens sont éduqués à une morale conformiste et l'École attend d'eux l'obéissance aux normes établies, cependant John Dewey reconnaît que cette posture conservatrice est une réponse aux attentes du projet national et nationaliste qui consiste à subordonner l'individu et ses libertés aux intérêts suprêmes de la majorité. Une telle stratégie d'éducation ne semble pas être complémentaire au modèle pluraliste de l'intégration.

Par exemple, lors des observations des panels d'élèves français à l'American School of Paris on constate qu'un enfant âgé de 5 ans était passif, docile et obéissant, ne s'exprimant pas facilement lors des activités d'apprentissage qui nécessitaient une communication orale. Après lui avoir expliqué les attentes de l'enseignant (le travail en groupe, l'expression orale, la liberté de choisir ses activités dans un certain encadrement, l'expression libre), on a remarqué le changement suivant : la participation, la vivacité d'esprit, l'ouverture et le développement d'un esprit de complicité avec les autres.

⁶⁸¹ NOHRA Fouad, *l'Education morale au-delà de la citoyenneté*, Paris, l'Harmattan, 2004.

Cette constatation nous amène à soulever la question suivante :

L'enseignement par une méthode exclusivement passive peut-elle créer des élèves actifs ?

Théoriquement, la méthode traditionnelle place l'élève dans une position passive par la neutralité du discours magistral, tandis qu'une pédagogie active l'aide à former les aptitudes nécessaires à la participation en lui apprenant à devenir autonome à travers la connaissance de soi.

Dans l'École traditionnelle de la Roumanie communiste la compétition entre élèves était encouragée pour stimuler la motivation et le développement des capacités individuelles. Aujourd'hui, dans l'École roumaine, la compétition laisse graduellement la place à la coopération, mais le processus de transformation est lent, tout comme en France. Il est difficile de passer d'un système d'éducation traditionnel à un système d'éducation démocratique sans une période adéquate de transition. Parfois, les sociétés dont l'identité est construite sur des valeurs traditionnelles ne souhaitent pas une telle transition ; en France la culture représente l'image du Français tandis qu'en Roumanie la religion orthodoxe est le pilier de la Tradition. Dans les deux pays ce patrimoine culturel et religieux est souvent légué par la méthode traditionnelle (passive). Cependant, selon l'étude des manuels, l'éducation civique en Roumanie emploie également des méthodes de pédagogie active.

Études de Cas : l'enseignement par la méthode active et par la méthode passive

Afin de tester **l'hypothèse que l'enseignement actif crée des élèves actifs et l'enseignement passif crée des élèves passifs** on a effectué des études qualitatives avec plusieurs panels d'élèves français. Les deux méthodes pédagogiques utilisées sont les suivantes :

- a) La méthode autoritaire (passive) utilisée en février 2007
- b) L'apprentissage coopératif (active) utilisé en novembre 2007

Le contenu des cours est l'anglais langue étrangère et les panels ayant participé à l'étude sont composés d'élèves en 5^e, 4^e et 3^e. L'objectif principal de cette étude de cas est d'observer le comportement des élèves et d'enregistrer les résultats scolaires des deux styles d'enseignement.

La pédagogie passive (anglais écrit) Panel 1

Au premier panel d'élèves français j'ai enseigné *l'anglais écrit* (written English) en utilisant la méthode passive. Il semble que les élèves ont été préalablement conditionnés à cette méthode traditionnelle d'enseignement par l'École française, puisqu'ils se sont soumis à l'autorité sans contestation. Tout d'abord, lorsque les élèves sont rentrés dans la salle de classe, ils sont restés de bout, attendant signe du professeur pour s'asseoir. Il n'était guère nécessaire d'établir des règles de classe tant le comportement des élèves était exemplaire. Néanmoins, une partie de ces enfants ont eu des problèmes de discipline dans les classes ou les autres enseignants d'anglais pratiquaient une pédagogie active.

La pédagogie active(anglais débat) Panel 2

Au deuxième panel d'élèves français j'ai enseigné *l'anglais débat* sachant que ce cours implique naturellement l'utilisation de la méthode active d'enseignement pour fonctionner proprement. L'enseignement de ce cours a nécessité considérablement plus d'énergie, d'effort et de sanctions pour gérer les problèmes de discipline et produire des résultats académiques satisfaisants. En échange, les élèves se sont exprimés ouvertement sur des sujets parfois considérés polémiques tel 'le port du voile à l'École'. Également, ils étaient plus actifs, intéressés et engagés dans le cours. Ils s'interrogeaient sur certains sujets et l'esprit de coopération s'était formé.

<p>La pédagogie active et la pédagogie passive Observations (Trois panels d'élèves: classes de 5^e, 4^e et 3^e) American School, St.Cloud</p>	
<p><i>Le style de pédagogie</i></p>	
<p>La méthode passive</p>	<p>La méthode active</p>
<p>La pédagogie passive appliquée sur un panel d'élèves des classes de 5^e, 4^e et 3^e, enseignées par la méthode passive, par moi-même)</p>	<p>La pédagogie active appliquée sur le même panel d'élèves des classes de 5^e, 4^e et 3^e, enseignés par la méthode active par deux autres enseignants, dans deux cours différents – les résultats ont été rapportés par les professeurs lors des entretiens.</p>
<p><i>L'entrée en classe</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves restent de bout à l'entrée en classe, attendant signe de l'enseignant pour s'asseoir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves sont bruyants à l'entrée en classe.
<p><i>Le comportement</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Aucun problème de comportement significatif • Les élèves lèvent la main pour parler 	<ul style="list-style-type: none"> • Interruption continuelle • Les élèves parlent sans lever la main
<p><i>L'autonomie (dans l'expression orale et écrite)</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves demandent à l'enseignant beaucoup de direction et d'instruction pour effectuer leur travail. Ils hésitent à donner une opinion individuelle et à critiquer l'information de l'enseignant. • Lorsqu'ils reçoivent des projets qui sollicitent leur propre opinion et leur 	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves s'expriment ouvertement : « on ne veut pas être là, nos parents nous ont envoyés. » L'enseignant propose deux choix : <ol style="list-style-type: none"> a) participer et essayer de s'amuser b) ne pas participer aux débats et s'ennuyer pendant une semaine Après la deuxième journée, la majorité des

<p>imagination, par exemple, « Exprimez votre propre opinion » ou « Utilisez votre imagination... », ils sont hésitants et il a fallu leur répéter qu'ils avaient le droit d'exprimer leur propre pensée.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves sont très bien organisés, cependant, ils sollicitent souvent l'approbation et l'encouragement de l'enseignant. Ils ne connaissent pas la méthode active KWL.⁶⁸² 	<p>élèves ont choisi de participer aux activités et en fin de semaine, ils ont exprimé des opinions très positives du cours.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves sont autonomes, il y a peu de dépendance sur l'enseignant, ils s'intéressent à leur propre apprentissage et ils témoignent d'une pensée critique.
<i>Coopération ou compétition ?</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Il y a un esprit de compétition entre les élèves et ils s'entraident peu (il était nécessaire de leur rappeler de s'aider les uns les autres). • Le travail individuel était d'une très bonne qualité. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'esprit de coopération s'est développé rapidement. • Le travail de groupe est de très bonne qualité; en fin de cours, les élèves se sont exclamés : « On a vraiment apprécié ce cours! »
<p>Le panel d'élèves ressemblait à une classe <i>compétitive</i>.</p>	<p>Le panel d'élèves ressemblait à une communauté <i>coopérative</i>.</p>

Le passage d'une méthode traditionnelle à une méthode active nécessite du temps; ça pourrait s'appliquer graduellement, en sollicitant l'initiative, l'opinion et la coopération des élèves. Tout au long de ce processus, il est utile de leur expliquer les attentes des professeurs en matière de comportement et d'apprentissage en spécifiant que cette nouvelle liberté d'expression propre à la méthode active ne signifie pas « faire ce qu'on veut ». Plusieurs élèves ayant effectué la transition de la méthode passive à la méthode active brusquement ont été déstabilisés : par conséquent, ils ont interprété le cours comme ayant moins de discipline et l'enseignant comme étant « plus gentille ». Néanmoins, la

⁶⁸² KWL (Know, Want to Know, Learned), American School of Paris, St-Cloud.

pédagogie active développe chez l'enfant une capacité de constituer ses propres stratégies d'apprentissage, travaillant sans abuser de la liberté et sans la contrainte des règles.⁶⁸³

Les difficultés rencontrées lors de cette étude

Changer de méthode d'enseignement (passif /actif) pour pouvoir observer les effets sur les enfants s'est avéré être une expérience relativement épuisante pour le professeur sachant qu'elle demande un contrôle de toutes ses gestes et de ses expressions, ainsi que de choisir soigneusement ses mots et son comportement en cours et en dehors du cours afin d'assurer une technique d'enseignement homogène. Essentiellement, il s'agissait de jouer le rôle de l'enseignant autoritaire pendant une partie de cette étude, ce qui demandait plus d'effort que la méthode active puisque toute l'attention était centrée sur l'enseignant. D'ailleurs, les élèves semblaient quasi-dépendants de toutes les gestes du professeur : un seul regard suffisait pour faire cesser une conversation entre deux élèves par exemple.

La méthode active demande plus de préparation de la part de l'enseignant, ainsi qu'un suivi individuel des élèves, cependant, une fois implantée, cette méthode enseigne la responsabilisation et l'autonomie. Par la suite, les élèves se focalisent davantage sur leur propre apprentissage, devenant plus indépendants vis à vis de l'enseignant.

Par conséquent, l'enseignant, étant moins sollicité, devient un médiateur et un guide, plus qu'un orateur. Pendant la conférence du Conseil britannique⁶⁸⁴ sur l'apprentissage d'une langue étrangère dans des environnements multiculturels, Carol Reid

⁶⁸³ BRITISH Council, Young Learners Centre, *Primary Teacher Training Course*, 25-29 June, Paris, 2007.

⁶⁸⁴ Idem, *Ibidem*.

et Gail Ellis rappellent que lorsque les enfants deviennent plus autonomes, les enseignants gagnent aussi car ils sont moins sollicités.

Les résultats

Selon nos observations, l'enseignement par la méthode active développe des attributs tels que la coopération, l'esprit critique, l'autonomie, l'initiative personnelle et l'indépendance vis à vis le professeur et les autres élèves. La méthode passive encourage le respect, l'organisation et la compétition, cependant, les élèves sont dépendants du professeur et de son autorité, nécessitant souvent son approbation et son encouragement dans l'accomplissement des tâches et des projets.

Enfin, cette étude de cas démontre qu'il serait bénéfique de privilégier la méthode pédagogique active qui forme des citoyens actifs tandis que la méthode passive qui a tendance à inculquer aux élèves des qualités passives et dépendantes. Concomitamment, la gestion de la diversité par l'intégration serait plus efficace si l'École intègre dans son curriculum des méthodes pédagogiques actives qui encouragent la *coopération*, telles que les suivantes :

La coopération

(1)'Le Jigsaw' : chaque groupe reçoit une histoire sur papier, en morceaux mélangés. Chaque élève de ce groupe reçoit un morceau de l'histoire qu'il doit analyser, synthétiser ou mettre en ordre.

(2)'La division des projets' : pour économiser le temps et l'énergie, lorsqu'il y a une information importante à analyser ou un grand projet à entreprendre, celui-ci est divisé en plusieurs parties. Chaque groupe est chargé d'analyser une partie du

projet et de présenter les résultats à la classe. À chaque élève est attribué un rôle précis et des tâches correspondantes (le scribe, le vérificateur, le motivateur, le président, etc.). Les élèves apprennent qu'en divisant les tâches et en coopérant, le travail est plus gérable.

La coopération naît aussi lorsque l'élève participe à l'élaboration des règles du groupe et du travail, si l'enseignant estime que les règles sont nécessaires.

« [...] en élaborant, eux-mêmes, les lois qui régleront la discipline scolaire ou élisant eux-mêmes le pouvoir judiciaire ayant pour fonction de réprimer des délits, les enfants acquièrent la possibilité d'apprendre, par l'expérience, ce qu'est [...] l'attachement au groupe social et la responsabilité individuelle. »⁶⁸⁵

Grâce à la coopération, le citoyen démocratique développe un jugement critique dont l'importance est soulevée par Canivez ainsi que par Kohlberg.⁶⁸⁶

« Fondé sur les principes du droit, le jugement critique permet [...] de discerner ce qui est acceptable ou non. »⁶⁸⁷

Par exemple, dans un cours d'anglais avec des élèves âgés entre 8 et 10 ans, un enfant était souvent désigné surveillant de la classe pendant mes absences périodiques. Après quelques semaines, elle a réussi à avoir une grande autorité sur les élèves de la classe et à partir d'un moment, certains enfants avaient peur d'être sanctionnés par elle. Il a fallu leur rappeler qu'elle n'était pas en position de distributeur des sanctions.

⁶⁸⁵ PIAGET Jean, *L'éducation morale à l'École : de l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Paris, Economica, 1997.

⁶⁸⁶ KOHLBERG Lawrence, *Essays on Moral Development, Vol 1 : The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper & Row, 1982 cité dans NOHRA Fouad, *L'éducation Morale au-delà de la citoyenneté*, Paris, l'Harmattan, 2004.

⁶⁸⁷ CANIVEZ Patrice, *Eduquer le citoyen ?* Paris, Hatier, 1995.

Lawrence Kohlberg, tout comme Jean Piaget, reconnaît qu'une pédagogie de type autoritaire qu'on retrouve toujours en France et en Roumanie peut inhiber l'évolution du jugement moral et le développement de l'esprit critique par lequel l'individu devient capable d'interroger la validité des normes sociales et éthiques imposées par les institutions. Cependant, l'autorité du professeur est nécessaire : elle fournit le cadre dans lequel la pédagogie active fonctionne.

On ne peut prétendre qu'une société libérale pourra se fonder sur un système scolaire ou « l'enseignant réunit fonctions de juge, d'idéologue et de médecin des âmes ». ⁶⁸⁸ Le rôle de l'enseignant n'est pas d'imposer certaines idées aux enfants. ⁶⁸⁹ Dewey croît qu'il est impossible de préparer l'enfant pour des conditions prédéterminées. En fait, pour le préparer pour l'avenir, il faudrait lui donner « le contrôle de lui-même », ⁶⁹⁰ en lui apprenant à maîtriser ses capacités et sa liberté, l'objectif principal de l'apprentissage coopératif.

La pédagogie active selon Dewey

Il se trouve que dans de nombreux pays démocratiques, il existe un écart entre les valeurs que les programmes d'éducation civique enseignent et les pratiques réelles dans la société tels que la discrimination et le racisme qui fragmentent l'intégration et la cohésion sociale. ⁶⁹¹ Or, pour mieux s'appropriier les valeurs démocratiques et culturelles, les enfants ont besoin de les mettre en pratique sachant que, selon Dewey, toute éducation véritable

⁶⁸⁸ ILLICH Ivan, *Une société sans école*, Paris Seuil, 1971.

⁶⁸⁹ DEWEY John, *My pedagogic creed*, *The School Journal*, Columbia, vol LIV, Numéro 3, janv. 16, 1897.

⁶⁹⁰ Idem, *Ibidem*.

⁶⁹¹ BANKS James (ed.), *Diversity & Citizenship Education : Global Perspectives*, San Francisco, Jossey-Bass, 2004.

prend forme à travers l'expérience et l'individu doit être mis en lumière car « si on élimine le facteur individuel d'une société il nous reste une masse inerte et sans vie ». ⁶⁹²

Concrètement, l'éducateur devrait enseigner les individus et non pas une classe ; cette tâche de la pédagogie active demande une préparation supplémentaire, cependant, elle produit des résultats positifs, tel que l'illustre l'étude de cas précédant et l'observation suivante :

Dans un cours d'anglais à l'école américaine, un enfant français de 4 ans est démotivé ; il ne participe pas aux activités de groupe et achève difficilement son travail individuel. On lui désigne des tâches simples et précises tel qu'ouvrir la porte et distribuer l'eau ; on lui fait comprendre que sa contribution est importante pour l'ensemble des enfants dans la classe. Par la suite, on constate un changement dans son comportement : il retrouve la confiance en lui et il s'applique davantage à son travail scolaire. On constate qu'en mettant en lumière l'individu et en sollicitant sa participation l'enfant s'intègre; en fait, « pour que la démocratie vive, il faut que les citoyens participent à la vie politique de leur pays. » ⁶⁹³ D'une manière similaire, on comprend comment la stratégie de gestion de la diversité par le *pluralisme culturel*, où l'État s'intéresse aux minorités, les encourageant à s'engager dans la vie socioéconomique pourrait s'avérer un outil d'intégration efficace.

L'auto-gouvernement

L'auto-gouvernement représente un autre outil de la pédagogie active, qui aide à développer l'autonomie et favorise l'intégration par la participation. Dès un très jeune âge, on apprend aux enfants à **s'auto-gouverner** en leur confiant la responsabilité de

⁶⁹² DEWEY John, *My pedagogic creed*, The School Journal, vol LIV, Numéro 3, janv. 16 1897, Columbia.

⁶⁹³ CHAGNOLLAUD D. et COSTA-LASCOUX Jacqueline, *Education civique, juridique et sociale : la citoyenneté en actes* Classe de Seconde, Rosny, Bréal, 2000.

s'organiser et travailler ensemble pour trouver des solutions à leurs problèmes (partage des matériaux, accomplissement des tâches, gestion des conflits, etc.) sans faire appel à l'autorité systématiquement. L'étude de cas suivant illustre le concept.

Etude de Cas : L'auto-gouvernement

Panel d'enfants français âgés entre 4 et 5 ans

American School, St. Cloud

Hypothèse : Les enfants sont capables de s'auto-gouverner pour gérer leurs conflits

Méthodologie

Pendant quelques semaines, on prépare les enfants à l'élection du président de la classe en leur enseignant préalablement le processus démocratique de vote simplifié. Pour solidifier le concept, il est mis en pratique plusieurs fois, dans des contextes différents, ensuite, on demande à chaque enfant de voter pour leur candidat préféré en levant la main. Après l'élection, on explique aux enfants le passage des nombreux pouvoirs de l'enseignant au président de la classe.

Résultats

Les enfants s'adaptent presque instantanément à cette technique, même si périodiquement il est nécessaire de leur rappeler de s'adresser au président et non pas à l'enseignant. Les enfants sont plus efficaces à résoudre leurs problèmes dans ce contexte d'auto-gouvernement qu'avec l'intervention de l'enseignant. Par exemple, lorsque deux enfants se confrontent verbalement et ils se fâchent,⁶⁹⁴ le président demande à chaque enfant de s'excuser l'un devant l'autre.

Les enfants ont suivi ses instructions sans contestation et ils se sont rassés à travailler tranquillement. Souvent, l'intervention de l'enseignant rend ce processus plus long et fastidieux puisque chaque enfant tente de prouver son innocence.

Le président n'est pas le meilleur élève, cependant, elle démontre une grande facilité de communication et elle a de la confiance. Parfois elle doit être rappelée qu'elle doit avoir un comportement exemplaire. Le fait qu'elle ne sache pas accomplir certaines

⁶⁹⁴ Pour cette partie de l'étude, on a accordé aux élèves une plus grande liberté afin de mieux les observer. Cependant, dans les cours suivants on a appliqué des méthodes plus autoritaires et les élèves n'ont pas eu l'opportunité de se confronter de cette manière.

activités académiques n'est pas vu comme un empêchement à son autorité et à ses qualités de leader. D'ailleurs, les autres enfants semblent admirer le fait que leur président ne soit pas parfait et elle n'a pas peur d'afficher ses faiblesses en demandant souvent de l'aide avec son travail de la part de l'enseignant ou même des autres enfants.

En conclusion, suivant les résultats de cette étude on constate que l'auto-gouvernement est une méthode efficace pour la gestion des conflits par la coopération. Les enfants de ce panel sont capables de s'auto-gouverner avec une intervention minimale de l'enseignant. Eventuellement, l'intégration des minorités pourrait s'effectuer par l'autonomie et la responsabilisation des communautés locales.

L'auto-gouvernement influence la définition de la citoyenneté qui est devenue plus exigeante, plus large, et plus riche de potentialités en raison de la complexité des sociétés démocratiques modernes. La citoyenneté doit être perçue sous l'angle de la capacité de vivre ensemble dans une société démocratique, pluraliste, ouverte sur le monde, mais davantage encore, comme la capacité de construire ensemble un projet commun, avec des valeurs communes, des droits et des devoirs communs. On a demandé aux élèves roumains en Roumanie de citer leurs droits et devoirs ; leurs réponses sont classifiées dans le tableau suivant :

Tableau 2.3.4 Les droits et les devoirs

Panels d'enfants roumains âgés entre 10 et 18 ans, en Roumanie

Questions posées : Quels droits avez-vous en tant que citoyen? Quels devoirs ?

(les réponses sont listées en ordre d'importance)

Quels droits avez-vous en tant que citoyen?	
Réponses des élèves âgés entre 10 et 14 ans	Réponses des élèves âgés entre 15 et 18 ans
<ul style="list-style-type: none"> • Le droit à l'éducation • La liberté • Le droit de croire en Dieu • Le droit de croire en toute religion 	<ul style="list-style-type: none"> • La liberté • Le droit à l'éducation • Le droit à information • Le droit d'avoir une famille
Quels devoirs [avez-vous en tant que citoyen]?	
<ul style="list-style-type: none"> • Respecter les autres • Respecter la loi • Respecter le gouvernement • Ecouter les parents et les enseignants • Aimer notre pays <p><i>(42 % d'élèves ont déclaré ne pas connaître leurs devoirs ou ils n'ont pas répondu à la question)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Respecter la loi • Protéger l'environnement • Etre un bon citoyen • Aider les autres • Défendre notre pays • Payer ses impôts <p><i>(27.3% d'élèves ont déclaré ne pas connaître leurs devoirs ou ils n'ont pas répondu à la question)</i></p>

Les deux panels d'enfants ont cité comme droits 'l'éducation' et 'la liberté'. Pour les élèves âgés entre 10 et 14 ans, un devoir cité est 'd'écouter les parents', une valeur traditionnelle de la famille roumaine. Une étude récente confirme que la majorité des Roumains adhèrent toujours aux valeurs familiales (61.4%) comparé à la moyenne internationale (47.4%) et par rapport à d'autres pays tel que l'Estonie (30.4%), la Finlande (38.85) et la République Tchèque (45.9%).⁶⁹⁵

On constate que 42% d'élèves âgés entre 10 et 14 ans ne connaissent pas leurs devoirs comparé à 27,3% d'élèves âgés entre 15 et 18 ans. Il est important de noter que les manuels d'éducation civique pour les jeunes enfants emploient le mot 'personne' et non pas 'citoyen'. Davantage, en prenant l'exemple d'un tableau de matières d'un manuel de clase IIIa (pour les enfants de 9-10 ans), l'École n'utilise pas souvent le mot 'devoir', enseignant plutôt 'l'attitude' que l'enfant devrait avoir envers les autres ; par exemple '*notre attitude envers les plantes et les animaux*', '*la propriété et l'attitude envers les choses*'.⁶⁹⁶ Ce même manuel utilise cependant le mot 'droits', en spécifiant que « l'enfant a le droit a un nom, le droit d'acquérir une citoyenneté ». ⁶⁹⁷ D'autres manuels spécifient que le devoir n'est pas nécessairement une obligation en expliquant que la *participation civique* est un droit et une responsabilité, mais pas un devoir dans le sens ou « les citoyens ne peuvent pas être obligés à participer dans la vie sociale et politique ». ⁶⁹⁸

Certains, dont Dan Puric, font remarquer qu'au niveau du droit international, l'accent est souvent mis sur les 'Droits de l'Homme' plus que sur les 'Devoirs de l'Homme'. Dans la Convention européenne des Droits de l'Homme, dont le Conseil de

⁶⁹⁵ PATTERSSON in ALRED Geof et al., *Intercultural Experience and Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 2003.

⁶⁹⁶ DUMITRA Radu et GHERGHINA Andrei *Educație Civică Manual pentru clasa a III-a*, Ministerul educației și cercetării, București, Aramis, 2005, p. 1

⁶⁹⁷ Idem, *Ibidem*, p. 6

⁶⁹⁸ CHIRITESCU Dorina și TESILEANU Angela, *Cultură Civică Manual pour clasa a VII a*, Bucuresti, Sigma, 2000.

l'Europe est à la base, le **citoyen** est bénéficiaire de plusieurs droits dont le pluralisme, la liberté de croyance, de conscience et d'expression. Ces libertés peuvent être également créatrices de tension dans l'éducation à la citoyenneté, notamment dans le paradoxe confrontant liberté individuelle et adhésion aux valeurs communes : « l'Europe devient le lieu d'étude d'une citoyenneté post-moderne »⁶⁹⁹ où le citoyen est la cible principale des efforts communs. Par exemple, dans le Traité de l'Union européenne (Traité de Maastricht), l'article 1 oblige les parties contractuelles de prendre des décisions « aussi proches que possible du citoyen ».⁷⁰⁰ En Roumanie, l'éducation religieuse se concentre sur les devoirs de l'homme, ainsi offrant un équilibre à l'éducation civique qui privilégie les droits.

L'intégration par l'éducation interculturelle en Roumanie

À travers l'enseignement formel et non-formel, l'éducation interculturelle tente de promouvoir un enrichissement mutuel et un relativisme culturel qui développe de nouvelles identités collectives et encourage un « dialogue oecuménique interculturel ».⁷⁰¹ Au niveau européen, les grandes lignes de l'éducation interculturelle reposent sur « la promotion du dialogue interculturel, [...] l'éducation à la culture démocratique et à la citoyenneté démocratique active ».⁷⁰²

Une étude réalisée en 1993 par Michel Pagé identifie sept courants d'éducation interculturelle et en rappelle les plus pertinents pour cette étude. Premièrement, le courant

⁶⁹⁹ CHEVALLIER Jacques, *L'État post-moderne*, 2^e édition, Paris, LJDJ, 2004.

⁷⁰⁰ KOCHLER Hans, Council of Europe, *Decision making procedures of the European Institutions and democratic legitimacy: How can democratic citizenship be exercised on the transnational level?* DECS/EDU/HE (99) 30

⁷⁰¹ Idem, Ibidem.

⁷⁰² Idem, Ibidem.

compensatoire offre aux minorités ayant des difficultés linguistiques et socio-économiques de meilleures opportunités de réussite scolaire. Cet enseignement est présent dans une grande partie des démocraties ; par exemple, en Roumanie, l'éducation interculturelle est enseignée via des cours spécifiques d'histoire des différents groupes ethniques ; les minorités peuvent recevoir l'instruction dans leur langue maternelle, soit cinq différentes langues : allemand, magyar, roma, russe, et slovaque. L'École en France se concentre sur la formation des citoyens qui « osent intervenir dans la cité », et l'inculcation des compétences favorisant le «savoir-vivre ensemble ». ⁷⁰³ En France, la diversité religieuse est reconnue par l'éducation au fait religieux.

Le courant hétérocentriste détruit le stéréotype de la suprématie des Blancs en reconstruisant le savoir constitué par la science et la culture. Il existe également un courant antiraciste, un courant de coopération, d'isolation et d'éducation civique pour contribuer à « l'instauration d'une société d'égalité, de droit et d'équité ». ⁷⁰⁴ On a déjà abordé le courant de la coopération et de l'éducation civique.

En Roumanie, l'éducation interculturelle favorise un meilleur dialogue interculturel entre les différentes ethnies habitant sur le territoire roumain. En effet, les principes du programme « Histoire et traditions des minorités magyares » sont de « réaliser une ouverture plus large de l'élève envers la vie culturelle », via une réalisation de l'apport de la culture magyare au pays. Par exemple, l'élève roumain apprend à faire des analogies entre les termes magyars et roumains, de comparer la communauté magyare avec la

⁷⁰³ Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, Education civique, juridique et sociale : classes de seconde, première et terminale, CNDP, Paris, février 2003.

⁷⁰⁴ PAGE Michel cité dans OUELLET Fernand, *La formation interculturelle en éducation*, Service de Formation interculturelle, Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie, Université de Sherbrooke, 2005.

roumaine, d'étudier les mythes, les réalités, les traditions et les relations entre la culture magyare et la culture roumaine.

Au Service Interculturel Collégial de Québec par exemple, l'éducation interculturelle s'intéresse à l'insertion sociale et à l'engagement de la personne dans la société. Elle repose sur la capacité de participer à l'organisation de la vie sociopolitique d'une façon démocratique ; pour ce faire, « l'individu doit se sentir intégré dans la société et travailler à lutter contre toutes les formes d'exclusion et d'inégalité sociales ». ⁷⁰⁵

En analysant le curriculum national roumain pour les classes V-VIII (pour les enfants âgés entre 11 et 14 ans), le thème « Homme et Société », comprend les programmes suivants : la culture civique, la géographie, l'histoire et enfin l'*histoire et les traditions des minorités*, illustrant ainsi l'existence d'une éducation interculturelle. ⁷⁰⁶

La discipline « histoire et traditions des minorités allemandes », ⁷⁰⁷ approuvée en 23.08.1999 par ordre du Ministre no. 4237, vise à apprendre aux élèves des « connaissances sur le passé et le présent des allemands en Roumanie », notamment leur « vie, travail, religion et culture ». Cet enseignement tente de développer chez l'élève non seulement une meilleure compréhension du présent mais également « *un éveil, un approfondissement, et un soutien de l'intérêt pour l'histoire et la culture allemande en Roumanie.* » ⁷⁰⁸

⁷⁰⁵ Service Interculturel Collégial de Québec, Disponible sur : www.service-interculturel-collegial.qc.ca

⁷⁰⁶ Ministerul Educatiei Nationale, Consiliul National Pentru Curriculum, *Programe Scolare pentru clasele V-a – VIII-a*, Area Curriculara Om si SociÉTate, Bucuresti, 1999.

⁷⁰⁷ Idem, Ibidem.

⁷⁰⁸ Idem, Ibidem.

Les objectifs du programme « Histoire et des traditions des Rroma » sont légèrement différents par rapport aux autres groupes ethniques : il s'agit d'enseigner la « vérité historique » de la complexité des relations entre les Rroma et la population roumaine. Ensuite, le programme cherche à « promouvoir la confiance et le respect au niveau interethnique » d'une minorité historiquement exclue et marginalisée en Roumanie. Il rappelle les mesures répressives prises contre leurs communautés pendant le régime communiste et il explique la nature de leurs problèmes socio-économiques. Ensuite, afin d'illustrer les autres noms attribués aux Rroma, le programme cite plus de quarante termes parmi lesquels on retrouve gypsy, manouche, nomade, bohème, byzantin, potcovar (un forgeron) et saraceni (des pauvres). Dans un effort pour contrebalancer la connotation péjorative de certains noms cités, le programme cite aussi les noms des Rroma qui ont influencé positivement la société nationale et internationale.

La valorisation des cultures des minorités par l'École roumaine représente un excellent exemple de gestion de la diversité par l'intégration, via l'éducation interculturelle. L'absence d'une telle éducation illustre la peur qu'une trop grande insistance sur les différences ethnoculturelles renforce les barrières entre les groupes, accentuant la méfiance, cependant l'éducation interculturelle empêche « l'enfermement des individus dans une identité culturelle fixe et immuable »⁷⁰⁹ qui les prive de leur liberté de choisir leurs propres cultures et les aide à s'intégrer. Les craintes ne reflètent que l'hésitation de l'État d'affronter certains défis apportés par l'insaisissable diversité ethnoculturelle.

⁷⁰⁹ OUELLET Fernand, *La formation interculturelle en éducation*, Service de Formation interculturelle, Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie, Université de Sherbrooke, 2005.

Des efforts considérables sont faits pour éduquer les enfants Rroma, qui ont un taux de scolarisation relativement bas ; le gouvernement roumain construit plus d'écoles dans les régions rurales habitées par ces minorités. L'éducation à la citoyenneté démocratique enseigne des valeurs démocratiques aux enfants Rroma, les responsabilisant et les encourageant à participer activement à la vie sociopolitique ; le défi pour cette minorité reste d'être acceptée par la majorité et de s'intégrer. Sous cette perspective, le gouvernement roumain définit comme priorités l'éducation et l'apprentissage dans le nouveau programme d'insertion développé en 1991 pour les Rroma. Le Ministre de l'éducation renforce cet objectif et par l'arrêté no. 3577/1998 sur l'accès à l'éducation des enfants Rroma et l'arrêté no. 5083/1998 sur l'accès de cette minorité aux écoles vocationnelles, aux écoles secondaires et aux universités.

Je suis allée visiter plusieurs communautés rroma en Roumanie et j'ai eu l'opportunité d'effectuer une étude de cas avec les enfants rroma qui fréquentaient une école primaire dans une région rurale, près du village Oesti en Roumanie.

Etude de cas : Les enfants rroma en Roumanie

Panel d'enfants âgés entre 5 et 7 ans, Oesti, Roumanie

Hypothèse

On a voulu tester l'hypothèse que les enfants rroma sont plus tolérants à l'égard d'une minorité religieuse du pays (notamment les athées) que les enfants roumains, en ce qui concerne les liens d'amitié.

Méthodologie

Le panel est composé des enfants rroma âgés entre 6 et 10 ans. L'école où ces études sont effectués est primaire et elle est située dans une communauté rroma.

Les enfants sont interviewés individuellement dans leur salle de classe (pendant ce temps, l'enseignante est sortie avec les autres élèves).

Résultats

Pendant l'entretien, on a posé la question suivante :

« Qu'est-ce que vous pensez des personnes qui ne croient pas en Dieu ? »

Les enfants n'ont pas répondu, alors on leur a proposé de choisir entre deux réponses relativement simples qui peuvent illustrer soit une opinion négative soit une opinion positive:

« Sont-ils bons ? » ou « Sont-ils mauvais ? »

Bien que la majorité des enfants aient répondu « mauvais », lorsqu'on leur a demandé

« Est-ce que vous vous lierez d'amitié avec eux ? », ils ont tous répondu « oui », démontrant un niveau de tolérance plus élevée que les jeunes roumains dont la majorité ont déclaré qu'ils ne veulent pas se lier d'amitié avec cette minorité.

La tolérance implique un certain respect envers l'autre, sachant que le concept de « respect » n'est pas perçu de la même manière dans toutes les sociétés. En Roumanie par exemple, le respect s'apprend à travers le respect de soi (l'appréciation, la considération et l'estime envers sa propre personne).⁷¹⁰ Il se manifeste à travers des mots, des actions et des gestes simples comme « bonjour, merci, s'il vous plaît et pardon » ; le respect du soi implique se soigner et faire ce que l'on désire.⁷¹¹

Au Canada, un manuel canadien⁷¹² souligne l'importance de respecter ses *émotions* et ses *désirs*, sans pour autant écraser l'autre. L'étude de cas effectuée par Gaudet et Lafortune⁷¹³ cite les options présentées à Marie qui s'apprête à rejeter la demande d'amitié

⁷¹⁰ DUMITRA Radu et GHERGHINA Andrei, *Educație Civică Manual pentru clasa a III-a*, Ministerul educației și cercetării, București, Aramis, 2005, p. 20

⁷¹¹ PILIȚĂ et al., *Educație Civică Manual pentru clasa a III-a*, Ministerul educației și cercetării, București, Aramis, 2004 et DUMITRA Radu et GHERGHINA Andrei, *Educație Civică Manual pentru clasa a III-a*, Ministerul educației și cercetării, București, Aramis, 2005, p. 21

⁷¹² DURAND-LUTZY Nicole, *Libre et Responsable: Conduire ma vie à la lumière de l'évangile*, Office de catéchèse de Québec, Québec, Fides-Médiaspaul, 2005.

⁷¹³ GAUDET Edith et LAFORTUNE Louise, *Une Pédagogie Interculturelle pour une éducation à la citoyenneté*, St. Laurent, Québec, Renouveau Pédagogique, 2000.

de Xenia, une adolescente issue de l'immigration. Comment Marie pourrait-elle affronter cette situation délicate sans pour autant blesser Xenia ?

Action	Conséquence
Partir rapidement et éviter le regard de Xenia.	Non-résolution du problème. Risque pour Xenia de se dévaloriser.
Parler fort à Xenia en lui disant que je ne veux pas être son ami.	Violenter et blesser Xenia par mon ton de voix; clarifier ma position, résoudre mon problème, respecter mon désir.
Saluer Xenia avec gentillesse et continuer mon chemin.	Respect de Xenia; respect de mon désir de ne pas me lier d'amitié; situation non clarifiée.
Dire très clairement à Xenia que je ne veux pas devenir son amie.	Clarté de la décision; risque de blesser Xenia. Respect de Xenia et de moi-même.
Dire très clairement à Xenia que je ne la mets pas de côté, mais que je veux être une bonne camarade, sans plus.	Clarification de la situation. Respect de Xenia. Respect de moi et de mon désir de ne pas me lier d'amitié avec Xenia.

A long terme, le rejet basé sur le préjugé ou la discrimination peut favoriser la création des brèches entre les communautés ethnoculturelles, la formation des « gettos », le communautarisme et les préjugés. Tel que le démontre l'étude de cas de Xenia, l'éducation à la citoyenneté et l'éducation interculturelle enseignent comment agir en se respectant soi-même tout en respectant l'autre.

Quelles valeurs pour les minorités culturelles ?

Enseigner des valeurs communes qui transgressent les barrières culturelles

Alain Policar écrit que selon le model libéral de la gestion de la diversité,

« [...] le rôle de la puissance publique n'est ni de rendre les citoyens vertueux ni de promouvoir des fins particulières, mais seulement de garantir les libertés fondamentales. »⁷¹⁴ Ensuite,

« [...] les politiques menées au nom d'un respect égal pour tous les citoyens ont échoué [...] elles n'ont pas compris le caractère définitif du **pluralisme des valeurs** dans les sociétés contemporaines. [...] Ayant été conduites avec l'idée que l'on irait vers une homogénéisation, elles sont aujourd'hui confrontées à la persistance de la diversité [...]. »⁷¹⁵

Sous cette perspective, les valeurs que l'État transmet doivent être communes à toutes les cultures ou si possible à la plupart des groupes ethnoculturelles. Mais, dans un effort de libérer le model libéral de son principal défaut, à savoir « le repli sur nos intérêts égoïstes »⁷¹⁶, certains proposent l'introduction de la **vertu** dans la définition de la citoyenneté. Contrairement à la suggestion de Policar, la puissance publique pourrait considérer, après tout, comment former des citoyens vertueux, en éduquant à la fois l'homme et le citoyen. Les bonnes attitudes civiques et les libertés fondamentales ne représentent qu'une étape préliminaire du processus de gestion de la diversité, qui devrait se concrétiser en enseignant un socle de valeurs communes.

⁷¹⁴ POLICAR Alain, Citoyenneté républicaine et pluralisme culturel, Science Politique, DEES 126, Décembre 2001, p. 10

⁷¹⁵ Idem, Ibidem, p. 12

⁷¹⁶ TOQUEVILLE cité dans POLICAR Alain, Citoyenneté républicaine et pluralisme culturel, Science Politique, DEES 126, Décembre 2001, p. 13

Entre autre, il s'agit de développer une autre vision de la loi qui nous encourage « à adopter les comportements civilement vertueux indispensables à la conservation de notre liberté » selon Skinner.⁷¹⁷ Ceci est un objectif de l'École en Roumanie.

Par exemple, selon un manuel d'éducation civique de clasa-III-a (pour les enfants entre 9 et 10 ans), les valeurs enseignées s'étendent au-delà des valeurs civiques qu'on observe dans les manuels français. La première leçon encourage les enfants à reconnaître le caractère éphémère des choses dans la vie et à s'en servir pour apprendre à vivre éternellement, en observant les exemples apportés par les animaux et par la nature.

« Apprends du grillon à chanter quand tu es seul,
 Apprends à être comme le vautour,
 Lorsque tu te sens lourd,
 Et vas chez la fourmi, regarde son fardeau,
 Sois en vol comme les oiseaux,
 Apprends à être gentil comme une fleur,
 Apprends d'une brebis d'avoir sa douceur,
 Regarde la lune, apprends de ne pas avoir peur,
 Apprends de tout ce qui passe,
 Enfant, dans le monde que tu traverses, quoi que tu fasses,
 Apprends à vivre à jamais. »⁷¹⁸

⁷¹⁷ SKINNER Quentin cité dans POLICAR Alain, *Citoyenneté républicaine et pluralisme culturel*, Science Politique, DEES 126, décembre 2001, p. 13

⁷¹⁸ PILIȚĂ et al., *Educație Civică Manual pentru clasa a III-a*, Ministerul educației și cercetării, București, Aramis, 2004. Voir aussi DUMITRA Radu et GHERGHINA Andrei *Educație Civică Manual pentru clasa a III-a*, Ministerul educației și cercetării, București, Aramis, 2005, p. 46 Le passage d'origine est le suivant :

« Invață de la greier când singur esti să cînți,
 Invață de la lună să nu te înpăimînti,
 Invață de la vultur când umerii ti-s grei,
 Si du-te la furnică să vezi povara ei,
 Invață de la floare să fii gingas ca ea,
 Invață de la oaie să ai blîndețea sa,

En Roumanie, les futurs citoyens apprennent également à juger attentivement une situation et les faits avant de parler et avant d’agir,⁷¹⁹ sans pour autant juger les personnes qui les accomplissent. La justice chrétienne se manifeste en tant que justice sociale, à travers les cours d’éducation religieuse. Elle devient ainsi « une synthèse de toutes les vertus morales ». ⁷²⁰ L’accomplissement de ses devoirs de chrétien et de citoyen figure également dans la section intitulée « la justice » d’un manuel d’éducation religieuse. Ainsi, on est appelé à « Donner à César ce qui appartient à César et à Dieu ce qui est à Dieu ». ⁷²¹ Cette justice donne naissance à l’égalité, à la fraternité, à l’estime et au respect. On s’aperçoit que ces mêmes valeurs chrétiennes en Roumanie sont des valeurs civiques en France.

Par exemple, un manuel d’éducation civique, juridique et sociale français pose la question suivante :

« La naissance avec un handicap peut-elle être assimilée à un préjudice juridiquement réparable pour l’enfant concerné ? » ⁷²²

La Cour de cassation a répondu par l’affirmative deux fois dans une même affaire, voulant prendre en compte le problème financier réel que rencontre une personne handicapée sans pour autant porter un jugement sur cette personne. Ce sont « les

Invață de la păsări să fi mai mult în zbor,
 Invață de la toate să totu-i tecător
 Ia seama tu, copile, prin lumea care treci,
 Să-nveți din tot ce piere, cum să trăiești pe veci »

⁷¹⁹ Idem, Ibidem.

⁷²⁰ Idem, Ibidem.

⁷²¹ Matthew 22, 21 et Rom, 13, 7 cité dans TIMIȘ Vasile, *Educatie Religioasă: Manual clasa XI-a*, Cluj Napoca, Dacia Educational, 2004

⁷²² LAUBY Jean-Pierre et al., *Education civique, juridique et sociale Classe de terminale*, Magnard, Paris, 2002.

difficultés de cette personne qu'elle met en exergue et non la personne qu'elle met en jugement. »⁷²³

Ce cas est cité dans le manuel d'éducation civique juridique et sociale de terminale, dans la section intitulée « La citoyenneté et les exigences renouvelées de justice et d'égalité » qui pose également la question suivante :

« Il est temps que notre société se pose la question des valeurs auxquelles elle croît [...] quelle image la Cour de cassation nous a-t-elle renvoyée? »⁷²⁴

Le manuel explique qu'au niveau judiciaire, le discernement entre en jeu lorsque la fonction de juge se trouve devant des interrogations philosophiques que la loi refuse de se poser. Il faut alors trancher les cas particuliers qui oscillent entre « le gris et le gris » ou « le mal et le pire ». Ensuite, la loi quant à elle, peut contenir des normes contradictoires et même rester muette sur certains problèmes comme les maternités de substitution ou la réparation d'un handicap à la naissance par exemple. Par conséquent, le juge se trouve attribué la tâche d'interpréter la loi, voire de la réactualiser pour arbitrer un ensemble d'intérêts contradictoires.⁷²⁵

Faut-il par exemple « réanimer un nouveau-né atteint d'une maladie incurable? », demande ce manuel d'éducation civique. Dorénavant, les élèves devront

« Juger sans savoir au nom de quoi, car nous n'avons plus la règle permettant de juger entre les règles. »

L'auteur spécifie « nous n'avons plus » la règle, et non pas « nous n'avons pas » la règle. Ceci signifie que cette règle existait à un moment donné, mais elle n'existe plus aujourd'hui. Le manuel souligne l'absence d'un idéal ou d'un objectif, voire d'une

⁷²³ Idem, Ibidem.

⁷²⁴ Idem, Ibidem.

⁷²⁵ Idem, Ibidem.

« chose » au nom de laquelle on agit : « Toute la question est de savoir au nom de quoi trancher les cas tragiques. »⁷²⁶

La réponse à cette question est plus claire dans les manuels d'éducation civique roumains, car les fondements de la morale civique sont aussi ceux de l'éducation religieuse. Par exemple, un manuel d'éducation civique de clase III-a rappelle aux enfants de se servir de certains (outils) de bonheur et confort, comme l'Église et l'École pour retrouver la « lumière » dans les moments sombres.

« Voilà les enfants, l'École et la sainte Église, sources de confort et de bonheur spirituel; servez-vous en et vous trouverez la lumière. »⁷²⁷

Les futurs citoyens roumains apprennent également que l'École aide à former certaines attitudes chez l'homme, mais l'Église les complète en apportant des valeurs complémentaires.

Par exemple, la leçon intitulée « Moi et le groupe religieux », dans un manuel d'éducation civique roumain demande aux enfants de réfléchir sur l'apport de leur foi à leur comportement civique et civil. Il rappelle aux enfants que les relations entre les hommes ne devraient pas être affectées par leur appartenance à des religions différentes.⁷²⁸

Cette leçon du manuel d'éducation civique comporte deux prières (une à lire avant la leçon et l'autre en fin de leçon) ainsi que des photos de Jésus, de Bethlehem et de Nazareth. Il y a plusieurs activités pour encourager le travail de groupe, pour apprendre et pour comprendre sa religion. D'après l'analyse de ces manuels, l'éducation civique

⁷²⁶ Idem, Ibidem.

⁷²⁷ PILIȚĂ et al., *Educație Civică Manual pentru clasa a III-a*, Ministerul educației și cercetării, București, Aramis, 2004.

⁷²⁸ DUMITRA Radu et GHERGHINA Andrei, *Educație Civică Manual pentru clasa a III-a*, Ministerul educației și cercetării, București, Aramis, 2005, p58-59

enseigne la religion par une méthode active tandis que les manuels d'éducation religieuse emploient une pédagogie plus passive.

D'après le même manuel,⁷²⁹ le courage est une valeur importante pour le futur citoyen. On explique le terme en le comparant à ses antonymes, la peur et la lâcheté. Le texte cite un extrait d'une histoire d'Edmondo de Amicis où l'éducateur accuse les élèves d'être des lâches pour avoir méprisé un enfant plus faible. Par lâcheté, on entend un manque de vigueur morale, de courage et un recul devant le danger. Le manuel fait une distinction claire entre la peur (une émotion qui accompagne la prise de conscience d'un danger) et la lâcheté.

Tandis que c'est normal d'avoir peur, il ne faut pas avoir honte, puisque la lâcheté est honteuse selon le manuel d'éducation civique. Cette leçon encourage les enfants à accepter leurs peurs, les conscientiser et les dépasser pour arriver à la bravoure. En parallèle, des manuels d'éducation religieuse conseillent de persévérer à travers les moments difficiles de la vie avec bravoure. Par exemple, dans l'antiquité, explique un manuel, le courage se manifestait sous forme de courage civique et militaire, cependant, aujourd'hui, ce n'est pas autant une force physique contre les dangers extérieurs présentés par la vie qu'une persévérance intérieure qui aide à affronter les difficultés qu'un citoyen peut rencontrer dans l'accomplissement de ses devoirs envers ses supérieurs, ses co-citoyens, envers soi-même et envers Dieu.⁷³⁰ Selon ce manuel, les vertus du courage sont la persévérance, la ténacité et la confiance. Les vices sont la violence, la peur, la lâcheté et les risques non-calculés.⁷³¹

⁷²⁹ Idem, Ibidem.

⁷³⁰ Idem, Ibidem.

⁷³¹ Idem, Ibidem.

Une autre valeur importante est la maîtrise de soi (self control). Un manuel d'éducation religieuse roumain⁷³² enseigne que dans l'antiquité, la maîtrise de soi était considéré comme le chemin entre deux extrêmes, l'abstinence et l'excès, dans la nourriture par exemple. Dans la société actuelle, à travers cette vertu, le citoyen peut aspirer à dominer ses envies et les actions qui peuvent l'entraîner à commettre des injustices.

Ainsi, la maîtrise de soi s'applique aux domaines suivants :

- La sobriété : dans la nourriture et les boissons
- L'économie : dans les biens matériels
- La modestie : dans la façon de s'habiller et dans le comportement
- La chasteté : concernant la domination des envies charnelles

Ensuite, la sagesse antique, décrit le manuel, était à la portée de ceux qui se préparaient avec persévérance par l'étude et la méditation, ainsi que par la connaissance de soi. Son objectif était de révéler la Vérité, cependant, d'après certains philosophes de l'époque comme Socrate, elle est limitée vu qu'elle se base sur les capacités humaines. La sagesse divine se distingue de la sagesse humaine, qui peut être « folie devant Dieu » (cf. I Cor. 1, 20). L'homme sage connaît son chemin et ne s'abat pas. Les vertus de la sagesse sont la prévoyance et la docilité (écouter les conseils des autres) tandis que les vices sont la précipitation, la manque de prévoyance et la négligence.

En analysant, en parallèle, les premières leçons des manuels d'éducation religieuse, et ceux enseignés par les manuels d'éducation civique de la même année scolaire on observe que les thèmes abordés sont similaires notamment l'importance de l'amour.

⁷³² Idem, Ibidem.

Un manuel roumain d'éducation civique de clase III-a,⁷³³ enseigne des valeurs qui touchent à la personne, à sa nature, à ses origines et à l'environnement sociopolitique dans lequel il participera. Les manuels d'éducation civique étudiés ne présentent pas la théorie évolutionniste, ce qui renforce la théorie que l'éducation civique s'aligne sur les principes de l'éducation religieuse.

L'éducation civique incite l'enfant à distinguer entre l'homme et les créatures de la nature ainsi : « En quoi l'homme rassemble-t-il aux animaux et à la nature qui l'entoure? » « En quoi l'homme se distingue des animaux et des autres créatures? »⁷³⁴ L'éducation religieuse enseigne aussi à respecter la nature et les animaux, dont l'homme est maître.

Entre l'âge de 8 et 9 ans, via l'éducation civique, le futur citoyen roumain apprend à découvrir le mystère de la personne, à travers les questions suivantes : « Qu'est une personne? » « Pourquoi l'homme est-il une personne? » « Qu'est la différence entre un être vivant et une personne? »⁷³⁵ On compare l'homme aux autres créatures, notant les similitudes (toutes ont la vie) et les différences (les personnes pensent, ont des sentiments et ont une volonté).

En éducation civique, les enfants roumains apprennent que l'homme a une âme donc il pense, il sent et il a une autonomie de la volonté. En éducation religieuse, ils apprennent à se connaître en connaissant Dieu : plus l'homme se rapproche de Dieu par la prière, la foi et les bonnes actions, plus il se retrouve lui-même.

⁷³³ DUMITRA Radu et GHERGHINA Andrei, *Educație Civică Manual pentru clasa a III-a*, Ministerul educației și cercetării, București, Aramis, 2005, p.4-11

⁷³⁴ PILIȚĂ et al., *Educație Civică Manual pentru clasa a III-a*, Ministerul educației și cercetării, București, Aramis, 2004 et DUMITRA Radu et GHERGHINA Andrei, *Educație Civică Manual pentru clasa a III-a*, Ministerul educației și cercetării, București, Aramis, 2005, p. 4-6

⁷³⁵ Idem, Ibidem, p. 4

Dans les manuels roumains d'éducation civique pour enfants au primaire il existe plus d'illustrations et un vocabulaire général plus simple comparé à celui des manuels d'éducation religieuse. Ces derniers ont des photos des situations diverses, illustrant la « réalité et la tangibilité » vécue, ainsi que des images de fresques, de sculptures, d'icônes et des scènes bibliques.

Les jeunes « cherchent qui ils sont à travers les yeux des autres » décrit un manuel canadien,⁷³⁶ cependant, en Roumanie,⁷³⁷ les élèves apprennent que les autres ne nous voient pas toujours tel que nous sommes. Pour apprendre à mieux se connaître, les enfants font une liste de leurs qualités et de leurs défauts; ensuite, la liste est complétée par les autres élèves. On questionne fréquemment la capacité des enfants d'accepter les critiques :

« Tu apprécies qu'on t'avertit sur tes défauts? Pourquoi? »

« Tu acceptes les critiques faites par tes collègues? Pourquoi? »⁷³⁸

Ce manuel d'éducation civique roumain explique que lorsqu'on accorde le droit à un autre de nous communiquer ses critiques, on combat la fierté, un thème également abordé par le manuel d'éducation religieuse.

À l'école américaine, lors d'un débat d'ordre éthique, initié par un professeur d'anglais, un élève justifie sa réponse ainsi :

« Je choisis option A, car je ne crois pas en Dieu, je suis athée. » L'enseignant a répondu : « Ce n'est pas grave, Dieu ne croit pas aux athées. »⁷³⁹

⁷³⁶ DURAND-LUTZY Nicole, *Libre et Responsable: Conduire ma vie à la lumière de l'évangile*, Office de catéchèse de Québec, Québec, Fides-Médiaspaul, 2005.

⁷³⁷ PILIȚĂ et al., *Educație Civică Manual pentru clasa a III-a*, Ministerul educației și cercetării, București, Aramis, 2004 et DUMITRA Radu et GHERGHINA Andrei, *Educație Civică Manual pentru clasa a III-a*, Ministerul educației și cercetării, București, Aramis, 2005, p 6-7

⁷³⁸ PILIȚĂ et al., *Ibidem*.

L'enseignant raconte comment à travers ce type de débat, les élèves ont commencé à s'interroger sur leurs propres valeurs.

Dans un débat sur le sujet « Faudrait-il appeler le professeur 'M./Mme' ou simplement par leur prénom ? », les classes de 5^e, 4^e, et 3^e ont préféré, en majorité, de pouvoir appeler le professeur par le prénom. Cependant, pour plusieurs d'entre eux, l'idée paraissait contraire à l'éducation qu'ils ont reçue dans les écoles en France. Ils pensaient que le titre 'M/Mme' était nécessaire pour distinguer le professeur de l'élève et maintenir une certaine distance entre les deux ; dès lors, appeler le professeur par son prénom signifierait un manque de respect.

On constate qu'en France tout comme en Roumanie, la gestion de la diversité par l'intégration s'effectue par l'éducation interculturelle, qui a deux composantes : le contenu de l'éducation et la méthode pédagogique. Dans l'École en Roumanie, ce **contenu** est « l'histoire et les traditions des minorités » ainsi que l'instruction dans la langue maternelle (allemand, magyar, rroma, russe et slovaque). En France par contre, l'éducation au fait religieux, enseigné principalement à travers « l'Histoire et la Géographie », soulève l'importance du respect pour la diversité religieuse du pays en présentant certaines religions et branches religieuses présents sur le territoire français, notamment, l'islam, le catholicisme, le protestantisme et l'orthodoxie.

La méthode pédagogique propre au modèle d'intégration est la pédagogie active qui s'implante par l'auto-gouvernement et par l'apprentissage coopératif, ayant pour objectif de créer des citoyens autonomes, responsables, confiants, et engagés. D'après nos études

⁷³⁹ Entretien avec un enseignant d'anglais à l'École Américaine, St-Cloud, Février 2008.

qualitatives, une pédagogie exclusivement passive forme des citoyens avec un esprit passif, tandis qu'une pédagogie active crée des citoyens actifs qui auront les compétences nécessaires pour participer au projet national d'intégration. Enfin, un équilibre entre les deux méthodes d'enseignement serait souhaitable, sachant que les deux peuvent et doivent coexister, tout comme l'École doit trouver un équilibre entre l'assimilation et l'intégration.

Selon les manuels scolaires et les programmes d'éducation, L'École en France œuvre pour une assimilation culturelle et une intégration religieuse tandis que l'inverse se produit en Roumanie où l'École souhaite une assimilation religieuse et une intégration culturelle. Indépendamment des méthodes de gestion de la diversité utilisée, l'État définit un socle de valeurs communes que l'École enseigne afin de renforcer le lien social.

PARTIE II : La gestion de la diversité ethnoculturelle par l'intégration

Chapitre 4

Qui s'intègre, qui s'assimile ?

Des indicateurs pour mesurer l'intégration et l'assimilation

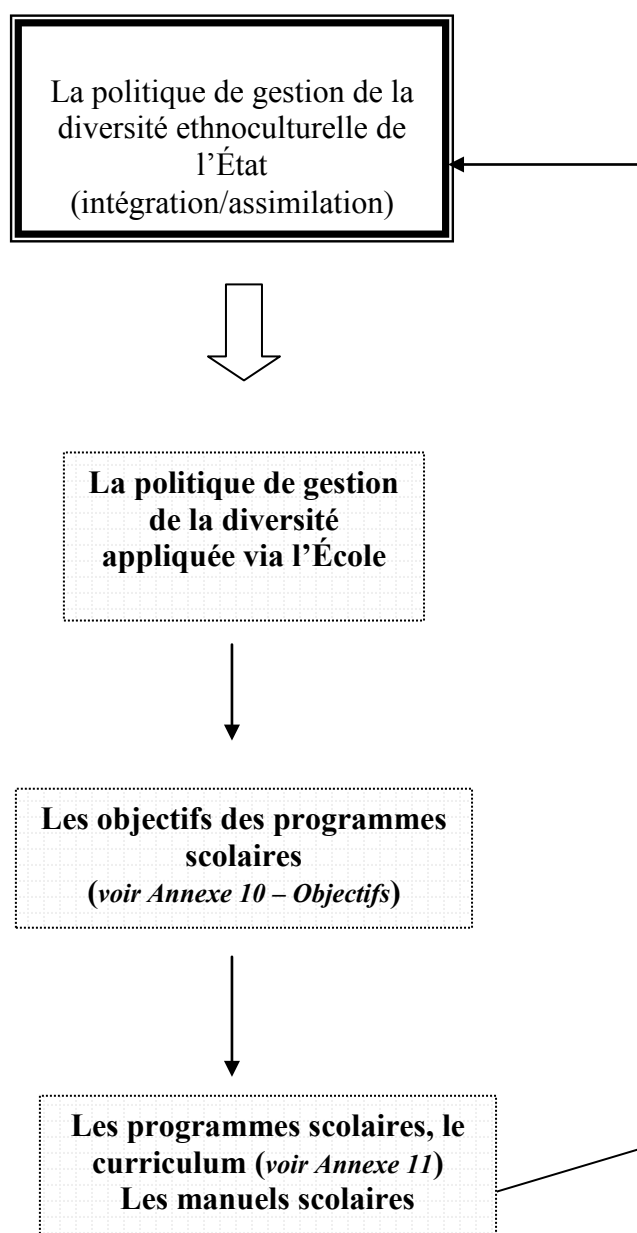
Les stratégies de gestion de la diversité en France et en Roumanie

L'objectif principal de cette étude étant de trouver la ou les méthodes de gestion de la diversité ethnoculturelle en France et en Roumanie, on a analysé une sélection de manuels scolaires utilisés dans les écoles publiques de ces pays. Dans un premier temps, ce chapitre synthétise les résultats analysés plus en détail dans les chapitres précédents ; dans un deuxième temps, on propose de mettre en lumière les minorités qui sont intégrées ou assimilées. Les résultats pourront ensuite être employés pour étendre l'étude à d'autres pays ; il serait intéressant de suivre les tendances d'intégration d'une minorité donnée dans plusieurs pays. Par exemple, est-ce que les Maghrébins et les Rroma s'intègrent mieux au Canada qu'en France et en Roumanie ?

La méthodologie employée pour cette étude comporte une approche “bottom-up” ou on analyse les manuels scolaires et les programmes scolaires afin de déterminer les objectifs éducatifs de l’Ecole et éventuellement, d’identifier la stratégie politique de gestion de la diversité employée par les deux pays (voir Tableau 2.5.1).

Tableau 2.5.1

Le lien entre la politique de gestion de la diversité ethnoculturelle et l’éducation



On a découvert qu'en Roumanie, le contenu des manuels scolaires est plus contrôlé par l'État qu'en France. D'ailleurs les manuels sélectionnés reçoivent une subvention pour leur publication et sont distribués gratuitement aux élèves roumains.

Les professeurs roumains utilisent toujours les manuels scolaires comme curriculum principal, bien que la nouvelle politique éducative décentralisée dénommée '*le curriculum au niveau de l'école*' responsabilise les enseignants davantage en les encourageant à contribuer par leur propre matériel éducatif. En France, les manuels d'éducation civique sont élaborés par des éditeurs indépendants.

Les objectifs de l'État français en matière d'éducation sont intégrées d'une manière plus décentralisée étant donné que la publication et la distribution des manuels scolaires est moins contrôlée qu'en Roumanie.

En tant que capital culturel irremplaçable, les minorités ethnoculturelles en Roumanie contribuent à définir l'identité nationale. Leur richesse historique, traditionnelle et linguistique distincte nécessite la protection de l'État pour surmonter la vague silencieuse de l'homogénéisation culturelle européenne potentielle. En République Macédoine, « on observe que les forces politiques soutenues par certaines médias influencent constamment la population en annonçant que l'UE veut nuire et changer l'identité culturelle du pays, tout comme les stratégies appliquées par l'union soviétique ». ⁷⁴⁰

Le modèle roumain d'intégration favorise l'hétérogénéité culturelle dans sa politique publique d'éducation: le Ministère de l'éducation et de recherches roumain spécifie dans Art. 3 du Plan-cadre d'enseignement pour les classes I – VIII, que

⁷⁴⁰ CHATZIMARKAKIS Jorgo et THALER Zoran, *EU values*, The Parliament : Politics, Policy and People Magazine, Issue 321, 7 Feb 2011, UK, The Magazine Printing Company, p. 38

« Dans les écoles avec l'enseignement dans la langue maternelle des minorités nationales, le plan cadre s'applique [...] ainsi :

- l'étude de *la Langue et littérature roumaine* pour quatre heures par semaine pour les classes I-IV et VI-VIII et 5 heures par semaine pour les classes V.
- l'étude de *la Langue et littérature maternelle* pour un nombre d'heures égal à celui de *la Langue et littérature roumaine* [...].
- l'étude de *L'histoire et les traditions* des minorités pour une heure par semaine pour les classes VI et VII. »⁷⁴¹

En analysant les programmes d'enseignement, on constate que le deuxième point de l'article 3 mentionné ci-dessus, notamment « l'étude de *la Langue et littérature maternelle* pour un nombre d'heures égal à celui de *la Langue et littérature roumaine* » n'est pas appliqué comme tel. En fait, pour les classes primaires (I et II), « *la Langue et littérature maternelle* » est allouée entre 7 et 8 heures par semaine, notamment plus que *la Langue et littérature roumaine*, matière qui n'est enseignée que pendant 4 heures par semaine (voir annexe 6).

Pour les classes III et IV *la Langue et littérature maternelle* est allouée entre 5 et 7 heures par semaine. Il semble que la protection de la diversité linguistique et culturelle des minorités est une priorité pour l'École. Certaines minorités tel les Aroumains en Roumanie, n'ont pas acquis le statut d'une minorité nationale, néanmoins, l'État roumain les reconnaît à travers l'éducation publique, par des programmes telles que 'La Culture et

⁷⁴¹ Le Ministère de l'éducation et de recherches roumain, ORDIN nr. 3638/11.04.2001, Art. 3 du Plan-cadre d'enseignement pour les classes I – VIII, 2001-2002, loi sur l'éducation nr. 84/ 1995.

les Traditions Aroumaines' qui vise à „développer les attitudes d'empathie culturelle et interculturelle”.⁷⁴²

En Roumanie, il existe une assimilation via l'éducation religieuse, cependant, vu que la majorité des enfants sont déjà orthodoxes⁷⁴³, il s'agit plutôt d'une perpétuation de la Tradition que d'une assimilation. Il existe deux types de curricula en Roumanie : l'un pour les minorités qui apprennent dans leur langue maternelle et un autre pour les nationaux qui apprennent en roumain; on constate que ces deux types de curricula de l'École roumaine illustrent la matière 'Religion' sous le thème 'Homme et Société' ; elle est enseignée pendant une heure par semaine (voir annexe 6) dès la première année scolaire.

L'éducation civique n'est introduite dans le curriculum qu'à partir de la troisième année scolaire, affirmant la théorie que l'École roumaine forme le chrétien avant de former le citoyen. D'ailleurs, une étude⁷⁴⁴ sur l'éducation religieuse en Roumanie souligne que dans l'école publique on constate la présence des icônes religieux et 90% parmi les 15 000 écoles sondées déclarent avoir eu des messes à l'école pendant l'année scolaire 2005-2006. Souvent, le corps enseignant, les directeurs d'école et les inspecteurs d'éducation appliquent des principes de la religion orthodoxe au travail. Par exemple, dans une école située dans le département de Buzău, le directeur a partagé son intention de demander la bénédiction du Père-enseignant pour un projet avant de l'expédier aux responsables gérant les fonds de développement.⁷⁴⁵

⁷⁴² Idem, ORDIN nr. 3638/11.04.2001, Art. 3 du Plan-cadre d'enseignement pour les classes I – VIII, 2001-2002, *Cultura si Traditii Aromane*. p. 1-2

⁷⁴³ Les références à l'orthodoxie signifient dans cette étude 'chrétien orthodoxe'

⁷⁴⁴ MOISE Emil et CERNEA Remus, *Solidaritatea pentru Libertatea de Conștiință (SLC)*, *Educația religioasă în școlile publice din România : promovarea interesului superior al copilului*, New York, The Institute for Humanist Studies, 2005.

⁷⁴⁵ Idem, *Ibidem*.

En France, l'École assimile par l'éducation civique. Selon une étude récente sur le curriculum primaire et secondaire dans différents pays du monde, on constate que la France et la Suisse sont les seuls pays dont l'École n'offre pas d'éducation religieuse dans les écoles publiques; à l'inverse, l'Allemagne, la Suède et les Etats-Unis incorporent cette matière dans leurs programmes.⁷⁴⁶ Dans les autres pays de l'étude, cette matière est facultative (voir Annexe 11 et 12). A l'école française, 'l'instruction civique et morale' est introduite en C.E.2 et l'éducation religieuse ne fait pas partie du curriculum national public, suggérant que l'École privilégie la formation du citoyen par rapport à celui du chrétien (voir tableau suivant intitulé „Instruction civique et morale”).

⁷⁴⁶ INCA, INCA comparative tables, Table 7 : Primary curriculum, Table 8 : Lower secondary curriculum (to age 15/16), www.inca.org.uk, September 2009, p. 29 – 32

Instruction civique et morale⁷⁴⁷**Cycle des approfondissements (C.E.2, C.M.1, C.M.2)**

Horaires des classes de C.E.2, C.M.1 et C.M.2		
Domaines disciplinaires	Durée annuelle des enseignements	Durée hebdomadaire des enseignements
Français	288 h	8 h
Mathématiques	180 h	5 h
Éducation physique et sportive	108 h	11 h
Langue vivante	54 h	
Sciences expérimentales et technologie	78 h	
Culture humaniste		
- Pratiques artistiques et histoire des arts	78 h	
- histoire-géographie-instruction civique et morale	78 h	
TOTAL	864 h	24 h

L'importance de l'éducation civique et de l'éducation religieuse selon les élèves*Des résultats des panels en Roumanie*

L'éducation à la citoyenneté et l'éducation religieuse aspirent à former des citoyens et des chrétiens capables de consolider les réformes démocratiques en Roumanie. Après la chute du communisme, des manuels d'éducation politique ont été brûlés publiquement ; aujourd'hui, le scepticisme envers l'efficacité des institutions démocratiques et les

⁷⁴⁷ Programme d'Instruction civique et morale, <http://www.education.gouv.fr/cid38/programmes-a-l-ecole-elementaire.html>, 14 mai, 2010. Selon le Ministère de l'éducation « Les élèves apprennent les règles de politesse et du comportement en société. Ils acquièrent progressivement un comportement responsable et deviennent plus autonomes. »

hommes politiques ne font que solidifier la méfiance envers l'éducation civique. Néanmoins, la cohésion sociale est assurée par les valeurs traditionnelles du pays, ainsi que par l'enthousiasme et la volonté de jeunes roumains d'accompagner la transition politique.

Pendant les recherches effectuées en Roumanie, on a demandé aux panels d'élèves âgés entre 8 et 18 ans: « Qu'est ce que vous considérez être plus important dans la vie, l'éducation religieuse ou l'éducation civique ? » La majorité, soit 72% d'élèves ont choisi la religion, 4% ont choisi l'éducation civique, et 24% ont attribué une importance égale aux deux matières.

Du 72% d'élèves considérant l'éducation religieuse la plus importante, leur raisonnements étaient les suivants, en ordre décroissante de fréquence : (i) l'éducation civique est en soi incluse dans la religion, (ii) Dieu et Ses enseignements sont plus importants et (iii), si vous êtes un bon chrétien vous êtes automatiquement un bon citoyen. On constate que plus l'âge des élèves monte, particulièrement à partir de 15 ans, plus ces élèves commencent à attribuer une importance égale aux deux sujets.

Les professeurs interviewés en Roumanie déclarent que la religion est précurseur et l'éducation civique est en soi incluse dans la religion ; si les règles de Dieu sont suivies, il n'y aurait aucun besoin d'éducation civique selon certain professeurs, puisque l'éducation religieuse, crée l'homme de l'intérieur, une composante nécessaire à une vie humaine, tandis que l'éducation civique l'influence de l'extérieur. Par conséquent, il est plus facile de construire l'extérieur une fois que les piliers principaux sont érigés.⁷⁴⁸

⁷⁴⁸ Entretiens avec des professeurs d'éducation religieuse en Roumanie (Oesti et Curtea de Arges), 2006-2007.

Les élèves roumains pensent qu'être un *bon orthodoxe* signifie avoir la foi en Dieu (35,6%), aller à l'église (14,2%), aimer et aider les autres (9,8%), respecter les traditions et les principes de la religion (8,8%), appliquer les dix commandements (7,2%), prier (5,4%), aimer Dieu (4,4%), faire du bien (2,8%), essayer de se rapprocher de Dieu (2,0%) et respecter Dieu (1,2 %).

Les élèves croient qu'un *bon citoyen* devrait être bon envers les autres (selon 16, 8% des personnes sondées), respecter la loi (14%), croire en Dieu (9,2%), ne pas discriminer (7,2%), aider les plus pauvres (6,4%), se conformer à l'étiquette de la société (4,4%), aimer son pays (4,0%), aller à l'église (3,2%), s'éduquer (2,4%), s'aimer les uns les autres (2,0%) et être poli (1,6%). Moins de 1% d'élèves citent les qualités suivantes: défendre la religion, défendre ses droits, participer aux activités de la communauté, protéger la nature, promouvoir l'image du pays et rendre quelque chose à la nation. Ces réponses reflètent l'influence transcendente de l'éducation religieuse qui représente un élément clé de la cohésion sociale du pays.

Des indicateurs pour mesurer l'intégration

Le *European Research Centre on Migration and Ethnic Relations*, identifie quatre dimensions à l'intégration, notamment: ⁷⁴⁹

1. Socio-économique
2. Légale et politique
3. Culturelle
4. L'attitude des pays bénéficiaires envers les migrants

L'intégration socio-économique

Nous croyons que l'éducation, spécifiquement primaire, influence l'intégration ; ce n'est pas nécessairement une solution complète aux problèmes d'intégration, cependant elle peut améliorer le processus d'acculturation.

Les indicateurs socio-économiques de l'intégration et de l'assimilation sont les suivants : l'emploi, le revenu, la sécurité sociale, le niveau d'éducation, le logement et la ségrégation. Il faudrait considérer les facteurs tels que « Pourquoi les immigrants reçoivent-ils de l'aide sociale? » et « Depuis combien de temps sont-ils bénéficiaires de l'assistance sociale ? » En France, en novembre 2008, dans une émission nationale de radio portant sur 'l'intégration économique des personnes exclues' Claude Bébeart pose la question suivante : 'Qui va embaucher quelqu'un qui s'appelle Mamadou et habite le 93 ?'

⁷⁴⁹ ENTZINGER Han et BIEZENVELD Ronske, *Benchmarking in Immigrant Integration*, European Commission, Rotterdam, European Research Centre on Migration and Ethnic Relations, 2002.

Il faudrait également comparer le revenu des immigrés par rapport aux non-immigrés, ainsi que le type de travail (qualifié ou pas), et le type d'habitation, location ou achat, sachant qu'acheter signifie un investissement à long terme dans le pays respectif.

Il est suggéré de suivre de près les niveaux d'études complétées par les enfants des minorités de la première et de la deuxième génération. Dans ce domaine, certains pays comme la France ne fournissent pas suffisamment des données spécifiques aux minorités. Des études INSEE démontrent que plus de 40 % d'immigrés n'ont aucune diplôme ou ils ont un CEP et les autres détiennent des diplômes du type CAP et BEP. Généralement, en France, le niveau d'éducation des immigrés est inférieur à celui des nationaux, à l'exception de certaines villes comme à Paris où l'inverse se produit.⁷⁵⁰

Les enfants doivent se sentir en sécurité dans leur environnement scolaire pour être incités à continuer leurs études ; souvent un faible niveau d'éducation s'associe à l'exclusion sociale et à la ségrégation. Les systèmes d'éducation ne sont pas toujours adaptés aux besoins des enfants des minorités : c'est le cas en Roumanie avec les enfants rroma et en France avec les minorités habitant la périphérie de Paris, notamment les 'zones d'éducation prioritaires'. Les professeurs français qui enseignent dans ces régions 'difficiles' gagnent des points supplémentaires pour pouvoir ensuite choisir la région géographique où ils souhaitent être désignés.⁷⁵¹

⁷⁵⁰ Education - Formation, Atlas des populations immigrés en Ile de France, Regards sur l'immigration, INSEE, 1999.

⁷⁵¹ Entretien effectué à Paris, 2008. Un autre professeur, d'origine roumaine a enseigné l'Allemand dans une zone difficile. Les étudiants ont essayé de lui apprendre le français à travers la musique rap, comme un échange culturel, cherchant la réciprocité. Elle a déclaré avoir été intimidé et n'avoir jamais écouté autant de musique rap.

Le Ministre de Justice hollandais a demandé une étude de l'intégration des immigrés en Hollande en 2006. Cette étude, effectuée par le Ministry of Justice and Statistics Netherlands ⁷⁵² espère aider le développement des politiques en matière d'intégration sans vouloir mesurer les effets des dites politiques. Les résultats sont intéressants pour d'autres pays tels que la France car ils peuvent illustrer les tendances de comportement de certaines minorités.

Au Pays-Bas, les minorités les plus significatives en terme de nombre sont les Turcs, les Marocains, les Suriname et les Antillais : leur progrès d'intégration est estimé être relativement faible. En termes d'éducation supérieure, ces étrangers ne se différencient pas des nationaux, cependant, dans l'éducation primaire et secondaire, leur participation est inférieure.

En ce qui concerne l'emploi, ces immigrés bénéficient de l'aide sociale deux fois plus souvent que les ressortissants hollandais, sauf les chinois de Hong Kong, les Suriname et les Cap Verdeans. ⁷⁵³ Il est indéniable que l'intégration économique, signifiant avoir un travail, influence directement l'intégration socioculturelle.

Une étude évaluant le taux de chômage pour des immigrés au Canada ⁷⁵⁴ trouve que les immigrés nés en Afrique (inclusivement en Algérie et au Maroc) ont éprouvé des difficultés sur le marché du travail. En 2006, 70.000 immigrés africains ont eu un taux de chômage de 20.8%, soit quatre fois plus élevé par rapport à celui des Canadiens. Les

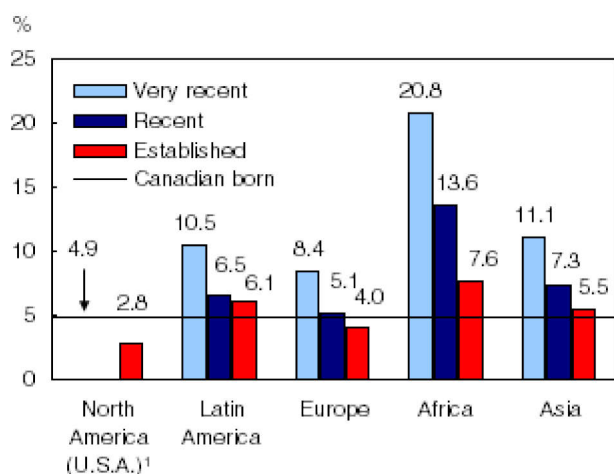
⁷⁵² Central Bureau voor de Statistiek, The integration Monitor, 2006, WODC/CBS, Ministry of Justice, The Hague, Fact sheet 2006-27a, 2006.

⁷⁵³ Idem, Ibidem.

⁷⁵⁴ Statistics Canada, GILMORE Jason, The Immigrant Labour Force Analysis Series, The Canadian Immigrant Labour Market in 2006: Analysis by Region or Country of Birth, Catalogue no. 71-606-X2008002, <http://www.statcan.gc.ca/pub/71-606-x/71-606-x2008002-eng.pdf>, Minister of Industry, 2008, p 17-18.

immigrés les plus performants sur le marché du travail étaient originaires de l'Asie du Sud Est, particulièrement les Philippines.

Unemployment rate for immigrants aged 25 to 54, by region of birth and landing period, 2006



1. Data for very recent and recent immigrants suppressed because of coefficient of variation (CV) >33.3% and/or very small estimates.

Source: Statistics Canada, Study: The 2006 Canadian immigrant labour market: Analysis by region or country of birth, <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/080213/dq080213b-eng.htm>, Aug 19, 2009

L'intégration politique et légale

On pourrait percevoir l'intégration politique à travers (1) la participation des minorités dans les institutions politiques et dans des organisations publiques, (2) l'acquisition de la citoyenneté du pays et (3) l'inscription des enfants des minorités dans les écoles publics.

Dans un article intitulé "Multiculturalism and Political Integration in Modern Nation-States" Rex et Singh expliquent comment la réponse de l'Hollande à la diversité culturelle a été la « *pilliarisation* : l'établissement des systèmes d'éducation séparées, des

syndicats séparées et des médias séparées pour les Catholiques et les Protestants. »⁷⁵⁵

Pendant les années 1960, les pays accueillant des travailleurs immigrés pensaient que dans deux ou trois générations ces personnes s'assimileraient : cependant, les immigrés demandaient une reconnaissance politique de leur identité par des droits spécifiques, qui leur assureraient une protection de leur culture. En Allemagne, les travailleurs migrants ne reçoivent pas la citoyenneté allemande tandis qu'en France, la naturalisation des Algériens de deuxième génération était automatique.

Marc Granovetter⁷⁵⁶ explique qu'il existe de diverses dimensions à l'*intégration* : premièrement, il y a l'**incidence**, qui inclut la *fréquence* des liens socioculturels et l'*intensité* de ces contacts, soit des sentiments d'appartenance et de familiarité. Deuxièmement, l'*identification* : plus une personne s'identifie à une autre, plus les liens sont étroits et plus l'intégration est meilleure.

Le rapport entre ces deux indicateurs n'est pas clair ; la fréquence peut développer l'identification, qui pourrait à son tour faciliter l'intégration des immigrés cependant, les acteurs doivent probablement partager un socle de valeurs principales. Un désaccord à ce niveau créerait la séparation par une ségrégation des communautés: par exemple, quelques cultures asiatiques développent la discrétion et l'harmonie, tandis que certaines cultures occidentales favorisent l'exubérance et l'ouverture. Ceci explique en partie pourquoi, en France, des immigrés asiatiques sont structurellement intégrés, mais pas nécessairement culturellement et politiquement assimilés.

⁷⁵⁵ REX John et SINGH Gurharpal (Thematic Introduction) Multiculturalism and Political Integration in Modern Nation-States, International Journal of Multicultural societies (IJMS), Vol. 5, No. 1, 2003: 3 – 19, UNESCO, p. 6

⁷⁵⁶ GRANOVETTER Marc cité dans ENTZINGER Han et BIEZENVELD Ronske, *Benchmarking in Immigrant Integration*, European Commission, Rotterdam, European Research Centre on Migration and Ethnic Relations, 2002.

Gordon et Hoffmann-Nowotny⁷⁵⁷ aussi soulèvent l'importance de l'identification à des valeurs communes : l'assimilation selon eux est **structurelle** (la participation dans des institutions) et **culturelle**, influencée par l'identification à des valeurs communes.

Les politiques de gestion de la diversité diffèrent selon l'histoire nationale des pays ; l'Autriche, l'Allemagne et l'Hollande avaient besoin d'une main d'œuvre temporaire et doivent maintenant s'adapter aux immigrés qui sont restés sur leur territoire, tandis que le Canada et l'Australie ont planifié leurs politiques d'intégration autour d'une immigration permanente qui contribuerait aux projets de construction de la nation ; pour cette raison, ils se retrouvent dans une meilleure position vis à vis la gestion de la diversité ethnoculturelle.⁷⁵⁸

L'intégration culturelle

Lorsque l'intégration ou l'assimilation est culturelle, on utilise le terme '*acculturation*'. A travers le processus d'acculturation, les minorités gardent leur culture et leur religion, tout en adoptant des éléments de la culture nationale. On rappelle que cette méthode de gestion de la diversité, déjà utilisée en Roumanie, a été également proposée par les enfants français qui faisaient partie de notre panel d'études qualitatives. Souvent, des éléments de culture des minorités tel la gastronomie, la musique et les habilles déborde

⁷⁵⁷ GORDON (1964) et HOFFMANN-NOWOTNY (1970) cité dans ENTZINGER Han et BIEZENVELD Ronske, *Benchmarking in Immigrant Integration*, European Commission, Rotterdam, European Research Centre on Migration and Ethnic Relations, 2002.

⁷⁵⁸ Pour d'autres outils et indicateurs d'intégration voir European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, Eurobarometer, COMPSTAT, la Commission Européenne

dans la culture nationale. Par exemple, un manuel scolaire d'anglais, imprimé en Angleterre, destiné aux enfants âgés entre six et sept ans illustre cette réciprocity:

« *Un demi million currys sont consommés chaque jour en Grande Bretagne. Le Chicken tikka masala [...] a été inventé à Glasgow.* »⁷⁵⁹

Même si les normes culturelles peuvent différer d'un pays à un autre, elles sont souvent construites autour d'une société de droit et du respect de la démocratie ; parfois il y a une séparation entre l'État et l'Église, tel que c'est le cas en France, et à un moindre degré en Roumanie. Dans d'autres pays il y a une religion nationale tel que c'est le cas en Grèce. Certains pays comme la France favorisent l'assimilation, tandis que d'autres comme la Grande Bretagne la rejettent. Au Canada par exemple, modifier la législation pour respecter les valeurs culturelles des minorités fait partie de la stratégie de gestion de la diversité par le multiculturalisme.⁷⁶⁰ La connaissance des langues nationales est un autre indicateur d'intégration, sachant que l'apprentissage de la langue maternelle pourrait également avoir un impact positif sur le développement de la personnalité de l'enfant.

Selon la Commission européenne⁷⁶¹ l'intégration signifie le respect pour les valeurs fondamentales d'une société démocratique, des droits et des devoirs ainsi que la participation active dans tous les aspects de la vie : économique, sociale, culturelle, politique et civile.

Comparer la réussite des politiques de gestion de la diversité culturelle de la France et de la Roumanie est probablement un défi étant donné que les minorités sont d'origines

⁷⁵⁹ KEY stage One English (Levels 2-3), *Advanced Practice Book*, Cumbria, Coordination Group Publications, 2008.

⁷⁶⁰ JOOPKE cité dans ENTZINGER Han et BIEZENVELD Ronske, *Benchmarking in Immigrant Integration*, European Commission, Rotterdam, European Research Centre on Migration and Ethnic Relations, 2002.

⁷⁶¹ Commission Européenne, *Communication on Immigration*, Intégration and Employment (2003:45).

différentes : en Roumanie ils sont d'origine européenne tandis qu'en France ils sont pour la majorité d'origine africaine. Néanmoins, une telle étude permettra de déterminer quelles stratégies fonctionnent mieux et si elles peuvent être transférées d'un pays à un autre.

L'attitude du pays d'accueil envers les minorités

Le dernier indicateur d'intégration cité par le *European Research Centre on Migration and Ethnic Relations* de la Commission européenne est l'attitude du pays d'accueil envers les minorités. Plus spécifiquement, il s'agit d'analyser les incidences de discrimination, le type de politique de gestion de la diversité et comment les nationaux perçoivent les minorités.

Les politiques d'assimilation poussent l'immigré à s'adapter à la culture des nationaux en adoptant leur langue et en essayant 'd'être comme eux'. Ceci implique un changement de la part de l'immigré/minorité afin de plaire aux nationaux et de se sentir accepté par eux : souvent l'attitude qui en résulte est négative pour les minorités. L'attitude des nationaux français envers les immigrants est positive lorsque ces derniers choisissent de s'assimiler culturellement, et en parallèle, l'attitude des nationaux roumains envers les minorités est positive s'ils choisissent l'assimilation religieuse. Le tableau suivant synthétise les effets des politiques de gestion de la diversité en France et en Roumanie.

L'attitude des nationaux envers les minorités en France et en Roumanie :

Type de politique	Assimilation	Intégration
L'attitude des nationaux envers les immigrants/minorités	positive	négative
L'attitude des immigrants/minorités envers les nationaux	négative	positive

L'État veut transformer les minorités en citoyens actifs

L'École en Roumanie favorise une intégration culturelle tandis que la France encourage une assimilation culturelle.

Un livre d'éducation civique roumain cite l'article 14 de la "Déclaration des Droits de l'Homme et du citoyen", spécifiquement le droit au développement du respect envers les parents et le droit à son identité culturelle [...]. Il rappelle également le premier article de la Constitution roumaine :

« Sur le territoire de notre patrie, à côté des roumains, vivent d'autres nationalités : des Magyars, des Allemands, des Serbes, etc. L'État reconnaît et garantit les droits des minorités nationales. »⁷⁶²

En France, les solutions les plus populaires relatives à l'assimilation sont de mieux faire connaître aux immigrés la société française (83%) et la langue française (87%) ; en premier place cependant on trouve « enseigner la tolérance et la morale civique à l'École (92%). »⁷⁶³

L'intolérance est toujours présente dans les écoles en France : dans une école privée par exemple, où une partie de nos études ont été effectuées, en novembre 2008, lors d'une conversation informelle, un élève révèle à un autre qu'il parle le français et l'hébreu ; pendant la récré, certains enfants se sont moqués de l'élève hébreu. De retour dans la salle de classe, on a demandé aux élèves de compléter un exercice écrit ou ils devaient se présenter.⁷⁶⁴ L'élève en question a nié son identité, écrivant qu'il parlait l'hindi et non pas l'hébreu. On ne prétend pas que ce cas soit représentatif, cependant, il illustre l'influence de l'opinion d'autrui sur l'estime de soi et de sa propre identité culturelle.

Swan suggère de suivre l'intégration des immigrés.⁷⁶⁵ On suggère de commencer ce processus dès l'École, en rapportant des cas d'intolérance.

⁷⁶² PENES Marcela et MOLAN Vasile, *Educatie Civica, Manual clasa IV a*, Ministerul educatiei si cercetarii, Bucuresti, Aramis, 2004. Le texte original est le suivant : Pe teritoriul patriei noastre, alaturi de romani traiesc si alte nationalitati : maghiara, germana, sarba, etc. « Statul recunoaste si garanteaza drepturile minoritatilor nationale ».

⁷⁶³ CHAGNOLLAUD D. et COSTA-LASCOUX Jacqueline, *Education civique, juridique et sociale : la citoyenneté en actes* Classe de Seconde, Rosny, Bréal, 2000, Les auteurs citent également de faire connaître les coutumes des Maghrébins, des Africains et des Asiatiques par des enseignements à l'École (56%) p. 69

⁷⁶⁴ SOARS John and Liz, *New Headway English Course*, Oxford, Oxford university press, 2000.

⁷⁶⁵ SWAN Neil (dir.), *Economic and Social impacts of immigration*, Economic Council of Canada, Ottawa, Minister of Supply and Services Canada, 1991.

L'objectif de l'éducation à la citoyenneté est d'éduquer à la citoyenneté active et multiculturelle tous les groupes ethniques, en valorisant les différences ethnoculturelles sans pour autant les accentuer. Si les minorités sentent une pression pour se conformer à une autre culture qui soit trop différente de la leur, ils auront tendance à résister l'assimilation.

Un dictionnaire français décrit l'assimilation ainsi : « transformer, convertir en sa propre substance » ; « faire sien » ou encore « rendre semblable au reste de la communauté »⁷⁶⁶. Etre assimilé signifie « devenir semblable aux citoyens du pays » ; pour ce faire, il faut changer ou modeler l'immigrant, tâche souvent attribuée à l'École. Or, dans des nombreuses cultures, certaines principes et traditions restent fortement enracinées dans les esprits des minorités, résistant ce changement. Par conséquent, afin de protéger son identité, il refuse de s'assimiler. La perception d'une supériorité ou infériorité de cultures est illustrée dans les manuels roumains et français, d'une manière directe et indirecte, empêchant l'intégration par son caractère raciste ;

Le mot 'racisme' dérivant du mot « race » est définit comme suit :

« [...] une théorie selon laquelle il existerait une hiérarchie des *racés* donnant le droit à une *race*, dite supérieure, de dominer les autres. »⁷⁶⁷

Si on reprend la même définition, en substituant le mot « race » par le mot « culture »⁷⁶⁸, on arrive à décrire la théorie de l'assimilation, qui est critiquée mais généralement acceptée et justifiée. Voyons donc le résultat : l'assimilation est

⁷⁶⁶ RAY Alain, *Dictionnaire de la Langue Française* (deuxième édition), Paris, Dictionnaires Le Robert, 1994.

⁷⁶⁷ Idem, *Ibidem*.

« une théorie selon laquelle il existerait une hiérarchie des *cultures* donnant le droit à une *culture*, dite supérieure, de dominer les autres. »⁷⁶⁹

Le sentiment d'appartenance culturelle est étroitement lié au degré de participation politique : ainsi, le citoyen issu d'un groupe minoritaire qui se sent exclu de la culture majoritaire sera moins motivé de participer à ses activités sociopolitiques.

Au long des siècles, à travers l'assimilation, la France a choisi de défendre sa culture tandis que la Roumanie défend l'orthodoxie. Chaque pays protège ce qui lui est de plus précieux, cependant il semble que la Roumanie a plus de succès à assimiler par la religion que la France par la culture.

A l'inverse de la Roumanie, la France est dépourvue d'une culture religieuse nationale et par conséquent semble manquer d'autorité temporelle, ce qui encourage la revendication de droits spécifiques de la part des minorités.

L'attitude du national envers les minorités : l'invasion des immigrées

En France, des nationaux expriment souvent des sentiments de frustration envers les immigrés ; en voici une dramatisation qui illustre leurs soucis :

‘Qui sont donc ces hommes et ces femmes qui envahissent notre pays et demandent des droits, des cours dans leur langue maternelle, des aides et des soutiens financiers ? Ils ont des grandes familles, ils ne travaillent pas et ils semblent être là

⁷⁶⁸ On peut regarder la culture comme un paradigme représentant l'ensemble des valeurs programmées dans la société collective de l'esprit humain qui permet de distinguer les membres d'une catégorie d'hommes par rapport à une autre.

⁷⁶⁹ Nous ne voulons pas confondre l'assimilation avec le racisme, ni suggérer que les deux théories sont interchangeables : il est néanmoins intéressant d'observer les similitudes. Contrairement aux perceptions, la culture n'est pas un facteur facilement modulable.

pour profiter de notre système social. En plus, ces étrangers s'attendent qu'on leur fournisse des moyens pour vivre confortablement sans pour autant essayer de s'intégrer, d'apprendre le français et d'apprécier la culture du pays qui les adopte. On ne se sent plus chez nous dans certains régions.'

« La France est marquée par la sagesse grecque, le droit romain, l'influence germanique et la religion chrétienne. »⁷⁷⁰ Selon certains, elle perd une partie de son identité en retirant les références à sa religion du champ public par une laïcité mal appliquée. A l'École, il existe une grande réticence, voir une peur des certains jeunes français d'aborder des sujets pouvant avoir une connotation religieuse.⁷⁷¹

Dans un entretien avec Jacovlev sur le thème de la coexistence entre la 'politique et la religion', il pense que la France a tendance à retirer Dieu de partout :

*«[...] nous le retirons de partout, de notre constitution, de nos lois, de notre politique, de nos écoles, [...]de nos loisirs [...] et nous nous étonnons de ce que tout marche mal ? »*⁷⁷²

La Roumanie s'est continuellement affrontée et adaptée aux peuples qui ont marqué sa culture par des guerres et des occupations étrangères. La croix, faisant partie de l'emblème nationale, symbolise le pilier de l'identité roumaine, une valeur sacrée qui a survécu aux oppressions des vainqueurs non-chrétiens et du régime communiste. Elle s'est

⁷⁷⁰ DUMOULIN Benoît, La France est-elle en train de changer de substance ? dans Journal Permanences : Dieu dans la cité des hommes, no 441, Mai-Juin 2007.p20.

⁷⁷¹ Dans une École Américaine (Décembre 2008), pendant le cours d'anglais avec des enfants français âgées entre 7-8 ans, on travaillaient le thème de Noël, en anglais « Christmas ». Un élève relève la signification chrétienne par la décomposition du mot en 'Christ' et 'mas' et s'écrie spontanément « ah, Christmas, c'est le Christ ». Elle me regarde avec méfiance, répétant de nouveau sa découverte mais a basse voix, ne sachant pas si c'est défendu d'aborder le sujet.

⁷⁷² Entretien avec M. Georges Jacovlev, en mai 2007 autour des idées débattues dans son livre « Sept Repères pour une politique chrétienne ». Le texte cité est un extrait de son explication écrite aux questions que je lui avais posées ; il date de 15 mai 2007.

renforcée au cours des siècles au lieu de s'affaiblir. Cependant, aujourd'hui, sous la liberté de la démocratie les citoyens perçoivent le réel danger pour la protection de leur héritage spirituel. L'État prend une position très ferme envers le séculaire, notamment par une législation éducative favorable à la protection de la religion nationale, laissant entendre que les minorités religieuses sont tolérées mais pas bienvenues en Roumanie, mis à part la religion catholique qui a coexisté avec l'orthodoxie depuis des siècles.

La cohésion sociale : un indicateur d'intégration

La cohésion sociale mesure l'intégration et le succès des politiques de gestion de la diversité ethnoculturelle tout en regroupant les relations qui unissent les individus faisant partie d'un même groupe social et qui établissent des règles entre individus ou groupes sociaux différents.⁷⁷³ Les liens sociaux permettent d'assurer la cohésion sociale et l'intégration des individus, soit par le partage de valeurs communes soit par la reconnaissance sociale des différences lors de l'établissement des règles sociales. Par les liens sociaux, les individus acquièrent une identité sociale et confirment la perception de leur rôle dans la société.

La fragmentation de ces liens fait ressurgir les défis d'intégration dans le processus de socialisation ; couplé avec l'individualisme croissant, ce phénomène rend plus difficile l'établissement de normes partagées nécessaires à la gestion de la diversité. Néanmoins, on constate l'émergence d'autres formes de liens sociaux entre individus partageant les mêmes intérêts, basés sur des règles plus souples et moins institutionnalisées. La

⁷⁷³ Brises.org - <http://www.brises.org/category/>

durabilité de ces liens horizontaux est remise en question, tout comme leur capacité de permettre l'intégration et l'acquisition d'une identité sociale commune.

La cohésion sociale correspond à la solidarité d'un groupe fortement intégré; en découlent l'existence des objectifs communs, l'attraction des individus les uns par rapport aux autres et enfin, l'attachement des individus au groupe. Elle signifie également un esprit de discipline, un respect des valeurs et des traditions communes ; dans une société individualiste valorisant la liberté et l'autonomie des individus, cette cohésion est fragilisée. Naturellement, le souci de la cohésion sociale accompagne le problème du pluralisme et de la diversité⁷⁷⁴ et de la bonne gestion de la diversité ethnoculturelle par l'éducation. Dans son rapport sur l'éducation interculturelle, le Conseil de l'Europe mentionne le projet de vivre ensemble lancé à l'origine par l'Unesco (Rapport Delors, 1996),⁷⁷⁵ visant à développer l'éducation à la civilité, à la paix, à la citoyenneté démocratique, à l'interculturel et le développement du capital social.⁷⁷⁶

Récemment, par la Recommandation 207 (2007), le Conseil de l'Europe a défini des indicateurs pour mesurer la cohésion sociale qu'il interprète comme suit :

« la capacité d'une société à assurer le bien-être⁷⁷⁷ de tous ses membres ; à minimiser les disparités et à éviter la polarisation. Une société cohésive est une

⁷⁷⁴ D'après l'auteur, cette problématique du pluralisme et de la diversité est abordée avec plus de réticence en France et dans de nombreux Etats européens. Le Conseil de l'Europe a publié des recommandations sur l'éducation interculturelle visant à encourager les pays membres à introduire des politiques éducatives sensibilisant les citoyens et les futurs citoyens à ce sujet. Voir Conseil de l'Europe, BIRZEA, C., *Education interculturelle : gestion de la diversité, renforcement de la démocratie*, 21^e session, Athènes, Grèce, 10-12 nov. 2003.

⁷⁷⁵ Conseil de l'Europe, BIRZEA, C., *Education interculturelle : gestion de la diversité, renforcement de la démocratie*, 21^e session, Athènes, Grèce, 10-12 nov. 2003.

⁷⁷⁶ L'éducation globale est également favorisée. Le développement du capital social est composé des facteurs suivants : Tissu social, appartenance, cohésion sociale, confiance dans les institutions politiques et la classe dirigeante, justice sociale, intégration, projets communs, partenariats, responsabilités partagés, bien commun, solidarité et ressources partagés.

⁷⁷⁷ L'emploi, le revenu, la santé, l'éducation, le logement, l'alimentation, la culture et la participation sociopolitiques peuvent faire partie du bien-être de l'individu :

*communauté solidaire composée d'individus libres poursuivant des buts communs par des voies démocratiques. »*⁷⁷⁸

Dans l'élaboration des indicateurs, le rapporteur signale le même problème que nous avons soulevé au début de ce travail, notamment :

« Alors qu'au cours du XXe siècle on a souvent considéré que le bien être de tous relevait de la seule responsabilité de l'État ('État Providence'), les problèmes économiques des dernières décennies et la globalisation ont démontré que ce modèle n'est plus suffisant et que le bien-être de tous doit être un objectif partagé par l'ensemble des acteurs de la société ('welfare society').⁷⁷⁹

Les indicateurs tentent de mesurer le bien-être du citoyen à travers ces quatre éléments, pas listés en ordre d'importance : ⁷⁸⁰

- (1) la participation et l'engagement
- (2) la dignité et la reconnaissance
- (3) l'autonomie et le développement
- (4) l'équité et la non-discrimination

Pour l'instant, ces indicateurs sont appliqués à travers un projet pilote dans la ville de Mulhouse en France, en utilisant des études qualitatives, plus spécifiquement des entretiens avec des groupes de citoyens.

⁷⁷⁸ Le Congrès des Pouvoirs locaux et Régionaux, Recommandation 207 (2007), Elaboration d'indicateurs de la cohésion sociale – Approche territoriale concertée, NB : projet de recommandation présenté par V. Prignachi (Italie, L, PPE/DC), rapporteur, p. 1

⁷⁷⁹ Commission Permanente, Commission de la cohésion sociale ; (Strasbourg ; 26-28 mars 2007), L'élaboration d'indicateurs de la cohésion sociale – L'approche territoriale concertée, Rapporteur : Valerio PRIGNACHI, Italie, Session de printemps CG(13)39PART2.

⁷⁸⁰ Idem, Ibidem.

(1) La participation et l'engagement

Une étude sur le capital social des pays post-communistes⁷⁸¹ témoigne d'un certain climat de méfiance: seulement 68.9% des Roumains font confiance à leurs co-citoyens et 66.7% font confiance aux institutions publiques.

Des études comparatives⁷⁸² réalisées en mars 2005 montrent que dans les pays de l'Europe de Sud il y a un affaiblissement du sentiment d'intégration sociale. La hiérarchie sociale ayant été valorisée, les individus attendent encore plus de l'État qu'il réalise le bien commun ; mais ils ne lui accordent pas leur confiance spontanément.⁷⁸³ En Europe du Nord par contre, le civisme est moins atteint ; cependant, cette situation se traduit par le sentiment de confiance dans les autres, l'appartenance à des associations et l'adhésion aux institutions. Habermas a fait remarquer que les institutions et les procédures de la démocratie formelle génèrent un « privatisme civique »⁷⁸⁴ permettant d'éviter la participation des citoyens.

Le lien social est également menacé par les développements sub-nationaux, surtout les conflits d'identité: les cadres influençant la vie des personnes deviennent plus grands et significativement différents, distanciant les citoyens des processus politiques et les transformant en nomades globaux.⁷⁸⁵ Ces nomades, continuellement en quête d'une identité, ne privilégient pas la loyauté nationale, voulant plutôt renforcer les liens locaux.

⁷⁸¹ Source : Romanian Academic Society, *Trust Membership and Civic Participation*, Etude sur la Roumanie, la Bulgarie et la Slovaquie, cité dans BIRZEA César Country Report : Romania.

⁷⁸² Conseil de l'Europe, BIRZEA, C., *Education interculturelle : gestion de la diversité, renforcement de la démocratie*, 21^e session, Athènes, Grèce, 10-12 nov. 2003.

⁷⁸³ CNRS, *Théma – Le CNRS à l'heure de l'Europe*, 2eme trimestre 2003, numéro 1. Etude sous la direction de BRECHON P. et TCHERNIA J-F, intitulée *European Values Survey*.

⁷⁸⁴ LELEUX Claudine, *La démocratie moderne : les grandes théories*, Paris, Cerf, 1997.

⁷⁸⁵ BOTTERY Mike, *The end of citizenship? The nation state, threats to its legitimacy, and citizenship education in the twenty-first century*, Cambridge Journal of Education, Vol. 33, no.1, UK, Carfax Publishing, 2003.

Actuellement il existe 192 pays dans le monde⁷⁸⁶ et la montée progressive du nombre de membres à l'ONU indique la création de nouveaux pays par la redéfinition et le découpage des frontières nationales. En effet, les Nations Unies avait 45 membres en 1945, 100 membres en 1960, 185 membres en 1996 et en 2005 le nombre a été porté à 191 membres.⁷⁸⁷ Les pressions intra-étatiques sont devenues plus importantes que les conflits inter-étatiques : des actions séparatistes au Québec, en Ecosse, en Macédoine, en Catalogne, dans la région basque et dans la région kurde de Turquie démontrent le danger pour l'État que représentent ces conflits d'identités ethniques, linguistiques ou religieuses.⁷⁸⁸

(2) La dignité et la reconnaissance

Engels, étudiant la théorie du souci de classes dominantes pense que l'État neutre en apparence,

*« [...] est en règle générale l'État de la classe la plus puissante, celle qui domine au point de vue économique et qui, grâce à lui devient aussi la classe politiquement dominante et acquiert ainsi de nouveaux moyens pour mater et exploiter la classe dominée. »*⁷⁸⁹

⁷⁸⁶ Le seul pays ne faisant pas partie de l'ONU, par choix, est le Vatican

⁷⁸⁷ United Nations; BANKS James spécifie 190 nations dans le monde en 2000 et seulement 43 en 1900.

⁷⁸⁸ BOTTERY Mike, *The end of citizenship? The nation state, threats to its legitimacy, and citizenship education in the twenty-first century*, Cambridge Journal of Education, Vol. 33, no.1, UK, Carfax Publishing, 2003.

⁷⁸⁹ ENGELS Friedrich, *L'origine de la famille de la propriété privée et de l'État*, Paris, Ed. Sociales, 1983, p. 283.

À l'origine, le champ d'exploration des arguments pour soutenir la théorie s'oriente vers un cadre économique. Cependant, les percepts de la théorie pourront également s'étendre aux luttes entre les différentes groupes ethnoculturelles.

D'ailleurs, Gramsci⁷⁹⁰, théoricien du P.C. italien, explique comment les appareils idéologiques comme l'Église et l'École contribuent à asseoir les classes dominantes, représentées par le groupe culturel majoritaire. Un déplacement de l'économique vers le culturel pousse la majorité à remettre en cause leur légitimité et leur rapports avec les minorités. En Roumanie, l'Église, à travers l'École et l'éducation à la citoyenneté, favorise l'assimilation des minorités au groupe majoritaire orthodoxe, mais tente de renforcer le concept l'égalité au niveau ethnoculturel. En France, l'École, par l'éducation à la citoyenneté, favorise l'assimilation des minorités à la culture française, mais renforce le concept d'égalité au niveau religieux en partie via la laïcité.

L'autonomie et le développement

En Roumanie, les taux net de scolarisation primaire (88.9%) et secondaire (80.95%) ont baissé depuis la fin de l'ancien régime. Cette tendance peut s'expliquer par la réorganisation des priorités individuelles. Il faut noter que 28.9% de la population Roumaine vit sous le seuil de la pauvreté : ce taux est beaucoup plus important qu'en France (6.5%).⁷⁹¹ Dans les deux pays, l'École est obligatoire pendant 10 ans.

L'instabilité socio-économique due au relâchement des forces du libre marché et les nouvelles politiques a des répercussions négatives sur le niveau de vie du citoyen. De plus en plus de jeunes roumains remplacent l'école par le travail pour subvenir à leurs besoins

⁷⁹⁰ BRAUD Philippe, *Sociologie Politique*, Paris, L.G.D.J., 2004.

⁷⁹¹ World Bank, 2002.

fondamentaux. Parallèlement, le remplacement des anciennes institutions et méthodes de recrutement bouleverse le citoyen : se retrouvant sans repères, certains ne considèrent plus l'École comme le chemin qui leur garantira la réussite professionnelle.

Les salaires en Roumanie ne sont pas indexés sur un panier des biens représentatif du coût de la vie ; un pourcentage significatif des travailleurs sont sous-employés. Il n'est pas étonnant que plusieurs intellectuels et professionnels roumains quittent le pays : cette migration du capital humain se traduit par un taux de migration/immigration annuel net négatif (-1.3/100)⁷⁹² : soit environ 250 000 personnes par an quittent le pays. A l'inverse, la France accueille un nombre important d'immigrants, soit un taux de migration net positif (6.6/100) : corrélativement, dans les manuels d'éducation civique, les thèmes liés à l'intégration, à l'exclusion, au racisme et à la tolérance sont privilégiés pour gérer la diversité qui résulte de cette migration.

Les pays européens doivent construire leurs politiques d'éducation interculturelle et d'éducation à la citoyenneté en se basant sur les valeurs démocratiques communes aux autres pays, tout en développant leurs propres valeurs ethnoculturelles⁷⁹³, pense Velea. Certaines principes démocratiques commencent à s'enraciner dans la société : État de droit, égalité, respect pour les opinions et pour la diversité, la tolérance⁷⁹⁴. Velea croît que les « valeurs réelles dans la société roumaine ne sont (toujours) pas très morales » ; voila le résultat d'un enracinement des vieilles habitudes restant de l'époque totalitaire où la méfiance régnait.

⁷⁹² Source: CIA World Factbook, 2005, International Bureau of Education, UNESCO et World Bank.

⁷⁹³ Entretien avec Simona VELEA, l'Institut de Sciences Educatives, (Roumanie), 2005.

⁷⁹⁴ Idem, Ibidem.

(5) L'équité et la non-discrimination***La Race, le préjudice et le conflit ethnique***

Dans une publication OECD les auteurs rappellent que le mot “culture” est souvent associé à « l'appartenance ethnique » pour donner une description plus authentique des minorités.⁷⁹⁵ Raveau propose que les pays d'accueil construisent des profils ethniques de leurs minorités afin d'aider l'État dans la construction des politiques d'éducation,⁷⁹⁶ particulièrement l'éducation interculturelle.

Par exemple, le profil ethnique d'une minorité pourrait inclure les facteurs suivants :

Le profil ethnique:

- Biogénétique
- Territoriale
- Linguistique
- Economique
- Politique
- Religieux
- **Culturel** →

CULTURE
<i>Valeurs</i>
<i>Normes</i>
<i>Croyances</i>
<i>Savoir</i>
<i>Traditions</i>
<i>Coutumes</i>
<i>Nourriture</i>
<i>Cuisine</i>
<i>Language</i>
<i>Identité</i>

On constate que le mot “race” ne fait pas partie de ce profil : inventé par les ethnologues et utilisé d'une manière extensive par les anthropologues, la « race » catégorise les hommes en trois groupes selon leur caractères morphologiques et physiologiques. Les

⁷⁹⁵ Centre for Educational Research and Innovation (CERI), *One School Many Cultures*, OECD Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris, 1989.

⁷⁹⁶ RAVEAU cité dans Centre for Educational Research and Innovation (CERI), *One School Many Cultures*, OECD Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris, 1989.

racistes utilisent ce système de classification, réagissant aux différences de couleur de peau dues à la pigmentation comme si l'autre appartenait « à une espèce à part », ou comme s'il n'était pas homme,⁷⁹⁷ lorsqu'en fait, génétiquement, cette différence est comparable à une différence de couleur de cheveux.

Le préjudice

Le préjudice est une attitude négative envers un certain groupe ou des membres de ce groupe, « basé sur une généralisation erronée et inflexible ».⁷⁹⁸ Ce comportement irrationnel rend la personne qui le tient plus vulnérable au stress et à l'anxiété ; par exemple, aux États-Unis il y a plus d'incarcérés de couleur noir que blanc : la conclusion qu'on peut en tirer est que les noirs sont dangereux et il faut s'en méfier. Par la suite, cette méfiance crée une tension chez la personne qui tient le préjudice.

Les origines du préjudice sont citées comme suit par Baron :⁷⁹⁹

A) La glorification de « nous »

- a. Nous avons des sentiments positifs envers ceux qui composent les groupes auxquelles nous appartenons: la famille nous donne l'amour, les amis nous offrent la compréhension et la compassion, le travail nous récompense avec de l'argent, l'École fournit l'éducation et les groupes sociaux offrent des conseils.

⁷⁹⁷ SWAN Neil (dir.), *Economic and Social impacts of immigration*, Economic Council of Canada, Ottawa, Minister of Supply and Services Canada, 1991.

⁷⁹⁸ ALLPORT cité dans SWAN Neil (dir.), *Economic and Social impacts of immigration*, Economic Council of Canada, Ottawa, Minister of Supply and Services Canada, 1991.

⁷⁹⁹ BARON A. Robert et al., *Psychology* : Second Canadian Edition, Allyn & Bacon Canada, Scarborough, Prentice-Hall, 1998.

- b. Nous avons des sentiments neutres, parfois négatifs envers ceux qui nous rassemblent pas et qui ne font pas partie de nous groupes puisqu'ils peuvent contester nos valeurs et notre croyance, risquant d'ébranler la fondation de notre identité personnelle.

B) L'insécurité

- a. Nous approuvons des personnes qui nous rassemblent car ils confirment notre manière d'agir, de se comporter et de s'habiller. Par la suite, ils offrent une certaine stabilité et sécurité tandis que ceux qui sont différents induisent le doute de soi-même en prouvant qu'il existe une autre manière d'être.

C) La compétition

- a) Des facteurs économiques, tel la compétition pour des biens économiques, des ressources rares et des opportunités, influencent les préjudices aussi. Selon une étude canadienne,⁸⁰⁰ les nationaux habitant des communautés qui ont un taux de chômage élevé et un grand nombre de minorités étaient plus disposés à sentir qu'il y avait trop d'immigration dans leur quartier, par rapport aux répondants habitant dans des communautés avec un taux de chômage plus bas et moins de minorités.

D) L'éducation

- a. On n'est pas né avec des préjudices, on les apprend. Lorsque les parents ont des préjudices par exemple, l'enfant imitera ces comportements afin d'être récompensé pour avoir exprimé les « bonnes attitudes ».

⁸⁰⁰ SWAN Neil (dir.), *Economic and Social impacts of immigration*, Economic Council of Canada, Ottawa, Minister of Supply and Services Canada, 1991.

Des études au Canada⁸⁰¹ démontrent qu'une fois que les préjugés sont imprimés dans la psyché d'une personne, il est très difficile de les changer. Un tel individu a tendance à accepter les informations et les témoignages qui confirment le préjugé tout en rejetant l'information qui la conteste (i.e. les avocats sont extrovertis).

Forgas et Fiedler expliquent que souvent les personnes évitent de s'engager dans la pensée complexe qui prend de l'effort et peut résulter dans la conscientisation qu'ils ont tort, que l'éducation reçue leur a instillé des idées erronées, et qu'éventuellement ils vont devoir rectifier leur perspective.⁸⁰² Selon Swan, les individus autoritaires et fondamentalistes tendent à avoir de préjugés.⁸⁰³

Une étude canadienne établit un lien entre un niveau *d'éducation* élevée et des attitudes positives envers l'immigration et la diversité ethnoculturelle du pays. Ainsi, parmi les personnes sondées pour cette étude, 53 % ayant complété des études primaires approuvent des mariages interraciales (blanc/noir) contre 75.2% des répondants ayant des études supérieures qui approuvent de ce type de mariage. *L'âge* est un autre facteur: le plus jeunes les répondants, le plus tolérants ils étaient envers les mariages interraciales.

Les indicateurs employés pour mesurer le conflit ethnique sont

- a) les incidences de conflit ethnique (anti-sémitique, raciste, etc.)
- b) le potentiel de conflit, analysé en étudiant ses causes sous-jacentes telles que des cas rapportés du préjugé et de violence

⁸⁰¹ BARON A. Robert et Al., *Psychology* : Second Canadian Edition, Allyn & Bacon Canada, Scarborough, Prentice-Hall, 1998.

⁸⁰² FORGAS & FIEDLER (1996) cité dans BARON A. Robert et Al., *Psychology* : Second Canadian Edition, Allyn & Bacon Canada, Scarborough, Prentice-Hall, 1998.

⁸⁰³ SWAN Neil (dir.), *Economic and Social impacts of immigration*, Economic Council of Canada, Ottawa, Minister of Supply and Services Canada, 1991.

L'éducation interculturelle : un choix politique

Chaque culture “génère son propre modèle d'enseignement”⁸⁰⁴ et l'École illustre ce modèle d'éducation culturelle ou interculturelle que l'État choisit d'inculquer à ses futurs citoyens.

L'École qui tente de convaincre les immigrés et les minorités que les valeurs nationales sont supérieures aux valeurs des minorités s'affrontera à des barrières d'intégration. Une personne ne comprendra probablement jamais comment une autre se pliera systématiquement à l'autorité au lieu de lutter pour la démocratie ; à l'inverse, ce dernier n'adhérera probablement jamais véritablement aux valeurs libérales, vu que ses propres normes le pousseront à placer l'autorité devant la liberté et la famille devant l'individu.

Tout comme Huntington, on observe que les civilisations ont des valeurs différentes ; de ce fait, il ne faudrait pas s'attendre que les minorités adoptent systématiquement les valeurs de leur pays d'adoption. Tant que les individus ont des liens avec leur propre culture, ils vont vouloir les maintenir en refusant l'assimilation. Dans ce cas, l'éducation interculturelle offre à l'État une approche de gestion de la diversité moins nationaliste et plus inclusive, pouvant atteindre des objectifs éducationnels d'intégration tout en combattant une culture ethnocentrique. L'enseignement de la culture nationale ne sera pas amoindri par l'éducation interculturelle tel que le démontre l'exemple de la Roumanie. En parallèle il est important pour l'École de trouver une continuité entre les valeurs enseignées dans la salle de classe et celles enseignées à la maison : l'ouverture culturelle, le respect des différences et le dialogue avec les enfants pourra être une première étape à ce processus.

⁸⁰⁴ Centre for Educational Research and Innovation (CERI), *One School Many Cultures*, OECD Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris, 1989.

Conclusion

Au cours des siècles passés, les Roumains se sont adaptés aux flux migratoires qui ont traversé leur territoire. Par conséquent, l'identité nationale est multiculturelle et la constitution nationale déclare la Roumanie un État unitaire,⁸⁰⁵ symbolisé par une langue, un projet commun, une nation et un territoire. En France, l'École tente d'assimiler les immigrants afin d'assurer la pérennité de la culture nationale, cependant, cette stratégie de gestion de la diversité sollicite des revendications de la part de certaines minorités, mettant en péril la cohésion sociale.

L'architecte espagnol Antoni Gaudi insiste que l'« originalité consiste à retourner à l'origine ». De ce fait, on comprend pourquoi les minorités essayent de protéger leurs origines face aux vagues d'homogénéisation culturelle propres à l'assimilation.⁸⁰⁶ L'intégration demande au citoyen d'adhérer à un idéal commun sans exiger l'abandon de son identité culturelle et de ses valeurs. Puisqu'elle requière simplement l'appropriation de normes supplémentaires, l'intégration pourrait être bénéfique pour la construction du projet commun.

Dans cette étude on a démontré que l'École roumaine intègre par l'éducation civique et tente d'assimiler par l'éducation religieuse – bien que la législation en matière d'éducation religieuse et certains manuels scolaires reflètent une stratégie d'intégration – tandis que l'École française assimile par l'éducation civique, juridique et sociale en tente d'intégrer par l'éducation au fait religieux (voir tableau 3.0).

⁸⁰⁵ Constitutia Romaniei, Bucuresti, Parlamentul României, 1991, Titlul I Pricipii Generale, Art.1 (1), p.5

⁸⁰⁶ Tel est le cas des Français qui représentent une minorité au Canada.

Tableau 3.0**Les stratégies de gestion de la diversité ethnoculturelle en France et en Roumanie**

<i>Politique de gestion de la diversité</i>	<i>Roumanie</i>	<i>France</i>
<p><i>Intégration</i></p> <p><i>Manuels scolaires</i> }</p>	<p><u><i>Culturelle</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Histoire et Géographie</u> ▪ <u>Education civique</u> 	<p><i>Religieuse</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Education au fait religieux</i>⁸⁰⁷
<p><i>Assimilation</i></p> <p><i>Manuels scolaires</i> }</p>	<p><i>Religieuse</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Education religieuse</i> ▪ <i>Histoire et géographie</i>⁸⁰⁸ 	<p><u><i>Culturelle</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Education civique, juridique et sociale</u>

Un État peut choisir d'utiliser des éléments d'assimilation et d'intégration, souvent en mettant l'accent sur l'une des deux stratégies. Tel est le cas de la France qui privilégie la stratégie d'assimilation des minorités issues de l'immigration, tandis que la Roumanie privilégie la stratégie d'intégration de ses minorités nationales.

⁸⁰⁷ On a analysé les grandes lignes de l'éducation au fait religieux, on a choisi de ne pas étudier les manuels.

⁸⁰⁸ Les manuels roumains d'histoire et de géographie utilisent le terme 'assimilation' et ils parlent également d'intégration, d'où leur emplacement dans les deux colonnes du tableau 3.0

Afin de fonctionner correctement, une politique de gestion de la diversité nécessite l'appui du public. Par exemple, au Canada, en 1990, 68% des personnes sondées ont approuvé de la stratégie multiculturelle du pays.⁸⁰⁹ En 1974, 64% des interviewés pensaient qu'« il serait bien de voir tous les groupes ethniques au Canada maintenir leurs cultures. »⁸¹⁰ Cependant, les cultures qui sont en conflit avec les normes, la politique et l'éthique canadienne, « doivent être abandonnées par les immigrants au Canada. »⁸¹¹

Pour éviter ces confrontations, l'État devrait réviser les critères de sélection d'immigrés périodiquement. Egalement, avant d'immigrer, une personne doit considérer les valeurs culturelles et éthiques de son pays destinataire et non pas seulement les opportunités économiques. Si possible, il/elle doit également connaître la stratégie de gestion de la diversité du pays destinataire pour déterminer leur propre capacité d'adaptation.

L'intégration

L'intégration célèbre la diversité culturelle. Par exemple, la Roumanie développe des programmes d'éducation interculturelle représentatifs des minorités les plus significatifs (en nombre) vivant sur le territoire. Pour intégrer, certains pays emploient une politique de multiculturalisme, identifiant toutes les cultures comme étant importantes. De ce fait, au Canada au début des années 70, la Commission Royale sur le Bilinguisme et le Biculturalisme a proposé de déclarer le Canada comme un pays bilingue, ayant le français et l'anglais comme langues officielles. Des groupes ethniques établies depuis longtemps

⁸⁰⁹ Survey by Decima, cité dans SWAN Neil (dir.), *Economic and Social impacts of immigration*, Economic Council of Canada, Ottawa, Minister of Supply and Services Canada, 1991.

⁸¹⁰ SWAN Neil (dir.), *Economic and Social impacts of immigration*, Economic Council of Canada, Ottawa, Minister of Supply and Services Canada, 1991.

⁸¹¹ Idem, Ibidem.

à l'Ouest du Canada ont accepté les deux langues officielles, cependant ils ont été en désaccord avec le biculturalisme, insistant que leur héritage culturel était également important et méritait d'être reconnu. Ainsi, l'approche multiculturelle a été adoptée.

Un objectif principal de l'intégration est d'éviter la ségrégation en établissant un sens de sécurité culturelle par le respect des différentes identités culturelles, sachant que

« L'unité nationale, si elle signifie quelque chose [...] doit être fondée sur la confiance en son identité ; A partir de ceci [on] peut grandir le respect pour celle [l'identité] des autres[...]. »⁸¹²

Le cas du gouvernement du Québec à une époque illustre la situation de la France aujourd'hui : le Québec n'était pas toujours favorable à la stratégie multiculturelle – il a voulu maintenir sa **tradition française** et a craint de la perdre avec la multitude de groupes ethniques habitant sur son territoire. Aujourd'hui⁸¹³, le Ministère des communautés culturelles et de l'immigration fournit des fonds pour maintenir le patrimoine culturel des immigrants ainsi favorisant leur intégration et adaptation. La France aussi commence à démontrer une certaine ouverture à la diversité ethnoculturelle de ses immigrants, par l'enseignement du fait religieux,⁸¹⁴ cependant, l'École française privilégie l'assimilation.

⁸¹² Prime Minister Trudeau's declaration; House of Commons Debates, 8 Oct., 1971, p. 8545, cite dans SWAN Neil (dir.), *Economic and Social impacts of immigration*, Economic Council of Canada, Ottawa, Minister of Supply and Services Canada, 1991. In English : National unity if it is to mean anything [...] must be founded on confidence in one's identity; out of this can grow respect for that of others [...]

⁸¹³ Tout comme en France, au Québec, la majorité des nouveaux immigrants proviennent de l'Afrique du Nord (18,6%) selon le Ministère des communautés culturelles et de l'immigration (www.quebecinterculturel.gouv.gc.ca)

⁸¹⁴ Le comité Race Relations and Cross-Cultural Understanding au Canada suggère de garder un équilibre entre s'adapter aux immigrants et les laisser s'adapter au pays d'accueil.

L'assimilation

L'assimilation a tendance à communiquer aux minorités que leur langue, culture et coutumes sont tolérées dans une certaine mesure, mais pas les bienvenus. Ceci implique qu'un membre de la minorité est inférieur jusqu'à ce qu'il adopte la culture et les normes de son pays d'accueil ; entre temps, son identité ethnique devrait être graduellement dissimulée, et non pas partagée avec des indigènes. Une telle attitude d'individualisme libéral ignore les différences, donnant naissance à des tensions interethniques. Eric Liu pense que "Celui qui s'assimile est un déserteur de son genre, de sa classe, de sa famille. Il ne peut gagner le monde sans perdre son âme"⁸¹⁵, cependant, selon Alfred et al., « on ne perd pas notre âme si on transcende notre identité culturelle et ethnique ».⁸¹⁶ La volonté de s'assimiler est un choix complexe, à la fois individuel et culturel.

A choisir entre les deux politiques de gestion de la diversité, l'intégration semblerait être bénéfique pour l'État et pour le citoyen, en Roumanie tout comme en France ; Elle offre à l'individu la liberté de choisir d'adhérer à des valeurs communes, de participer au projet national et surtout d'avoir le sentiment d'être accepté inconditionnellement. L'assimilation est également nécessaire lorsqu'un pays veut maintenir certaines traditions, cependant elle devrait être implantée avec caution, en respectant la liberté des enfants et leur offrant le choix d'adhésion aux valeurs. Elle pourrait être un objectif à long-terme et non pas une stratégie de gestion de la diversité immédiate ; à court terme elle risque de bouleverser les habitudes des minorités et de créer des conflits interculturels.

⁸¹⁵ LIU Eric cité dans ALRED Geof et al., *Intercultural Experience and Education*, Multilingual Matters, Glevedon, 2003.

⁸¹⁶ ALRED Geof et al., *Intercultural Experience and Education*, Multilingual Matters, Glevedon, 2003.

Le bon fonctionnement de l'intégration et de l'assimilation nécessite une relation bilatérale entre les nationaux et les minorités : d'une part les premiers doivent accepter et accueillir les étrangers et d'autre part ces minorités doivent respecter les traditions et les valeurs de leurs pays d'accueil tout en participant à la vie économique et sociale.

S'alignant sur les objectifs de la pédagogie active, l'intégration encourage également l'exercice de l'autonomie de la volonté. A l'inverse, l'assimilation présente des contraintes et une pression conformiste, en imposant des règles socioculturelles qui enlèvent une partie de la liberté individuelle. L'obéissance à ce type de règles étant plus probable à un jeune âge, tel que le démontre le modèle de développement moral de Kohlberg présenté antécédemment, l'assimilation des adultes sera difficile à réaliser.

De ce fait, l'École en France entame le processus d'assimilation dès la maternelle, via l'éducation civique, juridique et sociale. En Roumanie, l'Église Orthodoxe, représente la principale institution responsable de l'assimilation des enfants ; elle devrait néanmoins garder une certaine indépendance vis à vis l'État, afin d'éviter de dériver de son objectif principal, notamment l'éducation spirituelle des futurs citoyens. Cette distance n'exclut pas la possibilité que l'Église et l'État continuent à coopérer dans le domaine de l'éducation publique.

Le modèle de gestion de la diversité

L'École roumaine adopte le **modèle religieux** pour assimiler ses minorités religieuses: elle enseigne les valeurs civiques via la religion, une stratégie efficace étant donnée que les Roumains font davantage confiance à l'Église qu'aux nouvelles institutions démocratiques. Également, l'État roumain gère la diversité ethnoculturelle par l'intégration via un modèle **pluraliste**.

En France, l'École continue à s'appuyer sur le **modèle du consensus** pour assimiler les minorités ethnoculturelles. L'École tente de minimiser les controverses potentielles en évitant d'initier des débats sur des thèmes sensibles, une approche qui crée la confusion chez certains élèves qui ne sont informés des réalités conflictuelles de la société. Effectivement, les résultats des panels démontrent l'existence des tensions interculturelles chez les élèves français, particulièrement lors des débats sur le port du voile. On a également constaté que les discussions ont parfois contribué à apaiser les confrontations, à baisser la méfiance et à créer des amitiés entre les minorités et les nationaux.

Qui est intégré ? Une perspective pour des recherches supplémentaires

Un migrant n'a pas toujours la possibilité de vivre dans le pays de son choix : les lois d'immigration et les patrouilles de frontières empêchent d'entrer les clandestins peu désirés. Souvent, les minorités immigrées et les minorités nationales deviennent des pions dans les intérêts stratégiques d'ordre économique ou politique des États, dont peupler le pays pour équilibrer la démographie et soutenir le système de retraite. En France il

s'agissait de combler un besoin en main d'œuvre et d'assumer les conséquences des conquêtes coloniales. En Roumanie, des minorités roumaines, tels que les Russes et les Magyars se retrouvent dans un pays dont des frontières ont été redessinées en fonction de la situation politique nationale et internationale.

Cette démarcation territoriale est établie soit pour séparer - parfois la division suscite de controverses de la communauté internationale (la Chypre turque et la Chypre cyprite, la Chine et le Taiwan par exemple) – soit pour garder ses citoyens à l'intérieur (les pays communistes).

Aujourd'hui, les frontières et la citoyenneté ne peuvent plus être l'unique garantie d'une identité commune ; en Roumanie, des minorités se déclarent citoyens roumains de nationalité magyare ou encore, certains Rroma ne se considèrent même pas Roumains. En France aussi, l'assimilation ne fonctionne pas très bien avec des immigrants qui ont une culture non-européenne et une religion non-chrétienne. Les Maghrébins sont la minorité la plus mentionnée dans les manuels d'éducation civique, juridique et sociale, parfois dans des leçons ciblant leur intégration par des exemples d'athlètes comme Zidane, mais souvent encourageant l'assimilation par le changement de nom, tel le cas de Marie Boubier.⁸¹⁷

L'intégration, reflétée par l'acceptation ou le refus de la citoyenneté de son pays d'accueil, est également associée à un sentiment d'appartenance. Il est important de souligner que les immigrants qui ne sont pas devenus Français, soit par choix, soit par le

⁸¹⁷ A travers d'autres études, on peut également prendre en considération que l'incarcération des jeunes maghrébins est supérieure à celle des jeunes français dans des prisons en France.

refus de l'État français sont originaires d'Afrique (60,29%) et d'Europe (60,45%)⁸¹⁸ en priorité. On rappelle également que selon des statistiques nationales, les Maghrébins éprouvent des difficultés d'intégration économique au Canada et en Hollande et le taux d'incarcération de jeunes maghrébins est supérieur à celui des nationaux en France.

L'École publique en France enseigne le fait religieux tandis que les écoles privées dispensent une éducation religieuse catholique à une élite française et à certains enfants issus de l'immigration. Il est important pour l'État de surveiller le contenu des programmes de catéchisme des écoles privées implantés sur son territoire, afin d'éviter d'endoctrinement des futurs citoyens avec des versions radicales d'une religion. L'éducation religieuse ne pourra pas être considérée une affaire exclusivement privée, sachant que ses enseignements affecteront indéniablement le citoyen et la sphère publique puisque les valeurs spirituelles d'une personne représentent souvent le socle son identité.

La laïcité n'a pas entièrement résolu le problème d'intégration des minorités religieuses en France, elle l'a simplement confié à la sphère privée ; de ce fait, des élèves musulmans gravitent vers les écoles catholiques privées ou ils sentent plus de respect pour leur religion, inclusivement le port du voile, qui est permis dans certains établissements privés.⁸¹⁹

En Roumanie, l'État subventionne l'éducation religieuse de tous les cultes reconnus par la loi, ainsi exerçant un certain contrôle sur l'activité pédagogique catéchétique de ces écoles. En collaborant avec les représentants des minorités, l'État contribue à créer les

⁸¹⁸ Source : Insee, recensement de 1999, enquêtes annuelles de recensement de 2004 et 2005, Champ : France métropolitaine. Les immigrés provenant des pays membres de la communauté européenne ont un statut à part qui leur confère plus de droits que les immigrés africains.

⁸¹⁹ BENNHOLD Katrin, *For French Muslims, a Catholic Education*, The New York Times, Thursday, September 25, 2008, Europe Section, p. 1 - 2.

curricula (voir annexe) d'éducation religieuse des confessions non-orthodoxes, subtilement s'assurant que les valeurs enseignées ne sont pas contradictoires aux normes nationales.

L'École roumaine enseigne « les religions dans l'histoire » dans un manuel de religion⁸²⁰ tandis que l'École française enseigne l'histoire des religions comme fait culturel. En Roumanie, la majorité d'élèves sondés (85%) veulent connaître l'histoire des autres religions, surtout pour leur culture générale ou pour satisfaire leur curiosité. Une petite partie (11%) ne souhaite pas apprendre les faits sur les autres religions et (4%) ne sait pas. L'École roumaine pousse l'enfant à distinguer soigneusement entre pratiquer une religion et la regarder comme simple fait historique. Il est indiqué dans les manuels qu'adopter et pratiquer une religion c'est s'approprier un mode de vie et des valeurs spécifiques.

L'enseignement du fait religieux à l'École pourra accentuer les différences entre les citoyens et ne sera pas nécessairement bénéfique pour la cohésion sociale, sauf s'il trouve des repères communs. Il est utile de rappeler l'exemple des manuels canadiens et russes qui enseignent la spiritualité, soulignant que les différences religieuses et culturelles représentent des coutumes et des traditions propres à chaque civilisation, cependant, l'essentiel est que tous les croyants regardent dans la même direction, vers un objectif commun.

Cet appel à la solidarité et le besoin de l'autre renforce la responsabilité du citoyen envers les autres et dévoile l'interdépendance entre hommes. Un manuel de religion roumain explique que la solidarité se concrétise à travers la reconnaissance, l'amour

⁸²⁰ LEMENI Adrian (coord.), *Religie: Cultul Ortodox - Manual pentru clasa-a X- a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Romana, Bucuresti, Editura Corint, 2005, p. 62

désintéressé et l'entraide.⁸²¹ Pour illustrer un autre exemple, le pédagogue russe Rougatcheff a organisé Kfar-dela-dine, en Palestine, une république d'enfants avec 110 petits réfugiés israélites, garçons et filles.⁸²² Cette république démontre la remarquable autonomie enfantine, d'une part, par le degré d'organisation, et d'autre part, par la diversité des tâches accomplis à travers la solidarité des enfants.

Recommandations

Selon nos résultats des panels roumains, la majorité des jeunes enfants se méfient des personnes qui sont athées et qui n'appartiennent pas à la religion orthodoxe. De plus, il existe probablement toujours un courant raciste en Roumanie. Les manuels d'éducation religieuse roumains étudiés illustrent exclusivement des personnes de race blanche, souvent portant des habits nationaux traditionnels. Les manuels d'éducation civique illustrent les enfants de couleur, sensibilisant les élèves à l'existence des différences ethnoculturelles. Néanmoins, l'incompréhension de l'autre encourage les enfants blancs et orthodoxes de se distinguer des minorités. La tolérance envers les minorités religieuses augmente avec l'âge.

Certains modernistes pensent que par son aspect traditionaliste, la religion orthodoxe se situe parfois sous le risque de tendances centrifuges⁸²³, voire des attitudes intolérantes qui surgissent lorsque les étudiants n'ont pas la capacité de dialoguer avec les

⁸²¹ TIMIȘ Vasile et al., *Religie: Cultul Ortodox Manual pentru clasa-a XI- a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Româna, Cluj-Napoca, Dacia Educational, 2004.

⁸²² KINDER et HILGEMMAN, Atlas historique, Paris, Stock, 1968 cité dans PIAGET Jean, *L'éducation morale à l'École : de l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Paris, Economica, 1997.

⁸²³ SANDU Dan, *Ortodoxia românească la răscruce: trecut si prezent în educatia teologică*, Iasi, Facultatea de Teologie Ortodoxă „Dumitru Stăniloae”, 2007.

amis et les connaissances ayant d'autres croyances. Pour certains, l'orthodoxie est vue comme une croyance médiévale,⁸²⁴ appartenant au passé, cependant, il est également possible que la tradition ne soit pas dépassée, mais ce sont les hommes qui ont avancé trop vite et perdu leurs repères.

Les principes, les vertus, l'histoire et les enseignements de l'éducation religieuse ont une place importante dans le curriculum national roumain, cependant, l'École pourrait encourager l'utilisation d'une *pédagogie active* afin de créer des chrétiens actifs tout en tissant un lien entre les principes propres la religion et leur application dans la vie courante. A travers des études qualitatives, on a constaté qu'une pédagogie passive favorise le développement des élèves passifs, tandis qu'une pédagogie active crée des élèves actifs. D'ailleurs, en France tout comme en Roumanie, l'École pourrait promouvoir davantage la méthode active par l'ouverture au dialogue interculturel, sans craindre l'abandon des valeurs nationales. Selon le déterminisme culturel, la compréhension interculturelle qui est nécessaire à l'intégration, est impossible à achever en totalité.⁸²⁵ Néanmoins, le respect et l'obéissance à la règle pourront favoriser le vivre ensemble en colmatant les brèches des différences ethnoculturelles.

Une mission de l'École est de former l'enfant sur le plan intellectuel, émotif et spirituel (en Roumanie), de lui inculquer les valeurs de la nation tout en le préparant pour exercer son autonomie de la volonté. L'éducation civique et l'éducation religieuse sont toutes les deux nécessaires au développement équilibré de l'enfant. L'École fournit une boîte à outils et des repères, cependant elle ne peut prétendre à créer des bons citoyens et des bons chrétiens. L'École qui aspire à créer un citoyen modèle ou un citoyen

⁸²⁴ Idem, Ibidem.

⁸²⁵ LIU Eric cité dans ALRED Geof et al., *Intercultural Experience and Education*, Multilingual Matters, Glevedon, 2003.

idéal risque d'échouer dans sa mission, le mot « idéal » signifiant « existant uniquement [...] dans l'imagination ». ⁸²⁶ Par contre, elle devrait respecter l'individualité des personnalités multilatérales en contribuant à leur développement dans le cadre d'un respect mutuel et d'obéissance à la loi, sachant que les enfants ne se conformeront pas nécessairement aux valeurs culturelles de leur pays d'accueil lorsque la stratégie de gestion de la diversité est l'assimilation.

Le fonctionnement des méthodes de gestion de la diversité en France et en Roumanie

En France, la stratégie d'intégration par l'éducation au fait religieux pourrait produire des résultats positifs si elle accentue un socle de valeurs communes. Le **modèle du consensus** fonctionne bien avec les minorités qui partagent les valeurs culturelles européennes et chrétiennes de la France, cependant, n'étant pas ouvert au dialogue, il nourrit la méfiance envers les autres. Le modèle d'assimilation par l'éducation civique, juridique et sociale ne semble pas adapté à certaines minorités qui se révoltent périodiquement par des actes de désobéissance civile et le refus de participer à la vie socioéconomique de leur pays d'accueil.

Le **modèle religieux** d'éducation à la citoyenneté démocratique est une stratégie d'assimilation qui fonctionne bien en Roumanie, probablement puisque la grande partie de la population, spécifiquement les minorités, sont de religion orthodoxe. Malgré un faible opposition de la part des parents et d'autres acteurs, l'État continue à soutenir l'enseignement de la religion orthodoxe, une tradition représentant le ciment du vivre

⁸²⁶ WEBER Ken, *The Globe Modern Dictionary*, Toronto, Globe/Modern Curriculum Press, p. 517

ensemble. La politique d'intégration par l'éducation interculturelle est également adaptée au mosaïque ethnoculturel du pays ; en offrant aux minorités une éducation dans leur langue maternelle, l'État roumain démontre un respect pour les différences culturelles existant entre les citoyens. De ce fait, plusieurs minorités ont choisi de s'intégrer, voir de s'assimiler dans le pays.

Bibliographie

OEUVRES

Actualitatea Ortodoxa, Ottawa, Aprilie 2009, nr. 11, p. 11

AGARBICEANU Ion, *Fata de lumina a crestinismului*, Cluj-Napoca, Eikon, 2006.

ALBA Richard and NEE Victor, *Remaking the American Mainstream : Assimilation and the New Immigration*, Cambridge, Harvard University Press, 2003.

ALLEMANN-GHIONDA C., Sociocultural and Linguistic Diversity, *Global Constructions of Multicultural Education : Theories and Realities*, ed. par/GRANT C. Et LEI J., New Jersey, LEA, 2001.

ALMOND A. Gabriel et VERBA Sidney, *The Civic Culture : Political Attitudes and Democracy in Five Nations*, New Jersey, Princeton University Press, 1963.

ALRED Geof et al., *Intercultural Experience and Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 2003.

AUDIGIER François, *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Université de Genève, Conseil de l'Europe DGIV/EDU/CIT (2000) 23

AUDIGIER Francois, *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, INRP, 1999, p. 109

BALLADUR Edouard, *La Fin de l'illusion jacobine*, Paris, Fayard, 2005, p. 128, p. 138

BANKS James (ed.), *Diversity & Citizenship Education : Global Perspectives*, San Francisco, Jossey-Bass, 2004.

BANKS James, *An Introduction to Multicultural Education*, Boston, Allyn & Bacon, 1994.

Barometrul Politicilor Publice, Agenția Pentru Strategii Guvernamentale TNS-CSOP, București, Iulie 2006.

BARON A. Robert et al., *Psychology : Second Canadian Edition*, Allyn & Bacon Canada, Scarborough, Prentice-Hall, 1998.

BAYLAC M.-H., *Education Civique, Juridique et Sociale : de la vie en société à la citoyenneté, Classe de Seconde*, Paris, Bordas, 2002.

- BELL H. Gordon, *Educating European Citizens: Citizenship Values and the European Dimension*, London, David Fulton Publishers, 1995.
- BENNHOLD Katrin, *For French Muslims, a Catholic Education*, The New York Times, Thursday, September 25, 2008, Europe Section, p. 1 – 2
- BERRY W. John, *Children's Cultures in contact : Issues and strategies in international relations*, Kingston, Queen's University, 2006, (présentation) slide nr. 18.
- BIRNBAUM, Pierre et LECA Jean, *Sur l'individualisme: théories et méthodes*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1991.
- BIRZEA César, Conseil de la coopération culturelle, *L'éducation à la citoyenneté démocratique : un apprentissage tout au long de la vie*, 2000. DGIV/EDU/CIT (2000) 21
- BIRZEA César, *Education interculturelle: gestion de la diversité, renforcement de la démocratie*, Conseil de l'Europe, FMED21-4.
- BIRZEA Cesar, *Learning Democracy: Education Policies within the Council of Europe : learning to live together*, Conseil de l'Europe, 2005.
- BOESPFLUG François, DUNAND Françoise et WILLAIME Jean-Paul, *Pour une Mémoire des Religions*, La Découverte, Paris, 1996.
- BOLLINGER Daniel et HOFSTEDE Geert, *Les différences culturelles dans le management*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1987.
- BORNE Dominique, *Introduction : l'école et la religion*, Paris, no. 36 juillet 2004.
- BORNE Dominique, *La Laïcité au cœur des enseignements : valeurs Républicaines et laïcité*, Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, Ministère de l'Education Nationale, 12 janvier 2006.
- BOTTERY Mike, *The end of citizenship? The nation state, threats to its legitimacy, and citizenship education in the twenty-first century*, Cambridge Journal of Education, Vol. 33, no.1, UK, Carfax Publishing, 2003.
- BOUDON Raymond, *Déclin de la morale ? Déclin des valeurs ?* Paris, Presses universitaires de France, 2002.
- BRAUD Philippe, *Sociologie Politique*, 7^e édition, Paris, LJDJ, 2004, p. 111
- BREDELLA Lothar, *For a Flexible Model of Intercultural Understanding*, chapitre 3/ ed. par Alfred Geof et al., Multilingual Matters, 2003, p. 31.
- BROWN K. Susan and BEAN D. Frank, *New immigrants, new models of assimilation*, Center for Research on Immigration, Population and Public Policy, University of California, for Migration Policy Institute, 2006, p. 3

BUCALAE Aurelius Avacum, *Jesus Christ and the human loneliness at the crossroad of millenia*, Calendarul Credinta, Romanian Orthodox Archdiocese in America and Canada, Detroit, USA, 2000.

CANIVEZ Patrice, *Eduquer le citoyen ?* Paris, Hatier, 1995.

CASTLES Stephen et MILLER J. Mark, *The age of Migration: international population movements in the modern world*, The Guilford Press, New York, 1993.

CASTLES Stephen, Diversity and Citizenship Education. *Diversity & Citizenship Education : Global Perspectives/* ed. par BANKS James, San Francisco, Jossey-Bass, 2004.

CEAUSESCU Nicolae, *Coneptia Economica a Presedintelui Nicolae Ceausescu*, Bucuresti, Editura Politecnica, 1985.

Central Bureau voor de Statistiek, The integration Monitor, 2006, WODC/CBS, Ministry of Justice, The Hague, Fact sheet 2006-27a, 2006.

Centre for Educational Research and Innovation (CERI), *One School Many Cultures*,

OECD Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris, 1989.

CHEVALLIER Jacques, *L'État post-moderne*, 2^e édition, Paris, LJDJ, 2004.

CIA World Factbook, 2005, International Bureau of Education, UNESCO et World Bank.

Citizenship Education at School in Europe : Greece, National Description 2004-2005, Eurydice : Directorate General for Education and Culture, European Commission, p. 4

CNRS, *Théma – Le CNRS à l'heure de l'Europe*, 2eme trimestre 2003, numéro 1. Etude sous la direction de BRECHON P. et TCHERNIA J-F, intitulée *European Values Survey*.

Comisia Comunitatilor Europeene, *Raport de Monitorizare a stadiului pregatirii Romaniei si Bulgariei pentru statutul de membru UE*, Bruxelles, 2006.

Commission Européenne, *Communication on Immigration, Intégration and Employment* (2003:45).

Conseil de l'Europe, BIRZEA, C., *Education interculturelle : gestion de la diversité, renforcement de la démocratie*, 21^e session, Athènes, Grèce, 10-12 nov. 2003.

CONSTANT Fred, *La citoyenneté*, Paris, Montchrestien, 1998.

COSTA-LASCOUX Jacqueline et al., *Observatoire statistique de l'immigration et de l'intégration*, Groupe permanent chargé des statistiques, Haut Conseil à l'Intégration, Rapport 2002-2003, p. 3, p. 35.

CÔTÉ Pauline et Al., *École , éducation à la citoyenneté et diversité culturelle*, Université du Quebec à Rimansky, Quebec, 1997.

CRAIN W.C., *Theories of Developement*, New York, Prentice-Hall, 1985.

CUCOS Constantin, *Educația Religioasă*, București, Polirom, 1999.

DAHÉRON Blandine, *Religions au collège et au lycée : qu'apprennent nos enfants*, Paris, Bayard, 2004.

DEBRAY Régis, Rapport au ministre de l'Éducation Nationale : *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*, Odile Jacob, Paris, 2002.

DECULESCU Adriana, *Dragoste*, Bucuresti, Ed. Medicala, 1971.

DEFOIS Gérard, *Le citoyen chrétien aujourd'hui*, Impacts : Revue de l'Université catholique de l'Ouest, La Révolution Française et l'Éducation du citoyen, n.1-2, 15 juin, 1990.

DEWEY John, *My pedagogic creed*, The School Journal, Columbia, Vol LIV, Numéro 3, janvier 16, 1897.

DICKINSON Leslie et CARVER David, *Learning how to learn : steps towards self-direction in foreign language learning in schools*, ELT Journal, Oxford University Press, Oxford, 2004.

DUERR Karlheinz et al., *Stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique*, Conseil de l'Europe, DECS/EDU/CIT (2000) 16

DUIICU Serafim, *Ion Antonescu și Garda de Fier*, Tirgu Mures, Casa de Editura Rom Edition, 1991.

DURKHEIM Emile, *L'Éducation morale*: cours de sociologie dispensé à la Sorbonne, Produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, Bibliothèque de l'Université du Québec, Chicoutimi, 1902-1903.

DURKHEIM Emile, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, 5^e éd., Paris, PUF, 1968. Education - Formation, Atlas des populations immigrés en Ile de France, *Regards sur l'immigration*, INSEE, 1999.

ELGAR Edward, *International Migration in the 21 Century*, Northhampton, M.A.B. Siddique, 2001.

ELIADE Mircea, *Les Roumains: précis historique*, Bucarest, Editions Rosa Vinturilor, 1992, p. 15, 24, 35

ENGELS Friedrich, *L'origine de la famille de la propriété privée et de l'État*, Paris, Ed. Sociales, 1983, p. 283

ENTZINGER Han et BIEZENVELD Ronske, *Benchmarking in Immigrant Integration*, European Commission, Rotterdam, European Research Centre on Migration and Ethnic Relations, 2002.

ESTIVALEZES Mireille, BAUBEROT Jean, *Les religions dans l'enseignement laïque*, Puf, Paris, 2007.

- European Commission, *Accomplishing Europe through Education and Training : Study Group on Education and Training*, Brussels, 1997.
- FOERSTER F.W., *Europe and the German Question*, New York, Sheed and Ward, 1940.
- FOX Jonathon, *Ethnic minorities and the clash of civilizations: A quantitative analysis of Huntington's thesis*. *British Journal of Political Science*, 32(3):415-435.
- FREINET Céléstin, *Les Techniques Freinet de l'École Moderne*, Collection Bourrelier, Paris, Librairie Armand Colin, 1970, p. 44
- FRIEBEL Wim, *Education for European Citizenship : Theoretical and practical approaches*, INRP, bei den Autoren, Freiburg, 1996.
- FROISSARD André, *Dieu en questions*, Paris, Desclée de Brouwer, 1990.
- GAGNON France et al., *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Québec, Harmattan, 1996.
- GARBAGIU A. (coordinatrice), *Etude paneuropéenne des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique*. DGIV/EDU/CIT (2004) 12prov, Conseil de l'Europe.
- GAUDET Edithe et LAFORTUNE Louise, *Une Pédagogie Interculturelle pour une éducation à la citoyenneté*, St. Laurent Québec, Renouveau Pédagogique, 2000.
- GONZALES Jean-Jacques (dir. BELASKRI Yahia), *Les Franco-Maghrébins et la République*, Bobigny, Ed. APCV, 2007, p. 33
- GRINDAL K., *ECD : concepts de base et compétences essentielles. L'approche norvégienne*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997, Doc. DECS/CIT(97)24.
- GUTMANN Amy, *Democratic Education*, Princeton, Princeton University Press, 1999.
- HAHN, L. Carole, *Becoming Political : Comparative Perspectives on Citizenship Education*, Albany, State University of New York Press, 1998.
- HAYDON Graham, *Values Education : sustaining the ethical environment*, *Journal of Moral Education*, London, Taylor & Francis, vol.33, No.2, June 2004.
- HELLE Pascal, *Faut-il avoir peur des étrangers ?* Editions de l'Hèbe, Grolley, 2004.
- HEYDT Jean-Marie, *Éducation à la citoyenneté démocratique : une enquête des ONG*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, DECS/EDU/CIT (99) 52.
- HOFSTEDE Geert, *Culture's Consequences : Comparing Values, Behaviours, Institutions, and Organizations Across Nations*, London, Sage Publications, 2^e édition, 2001.
- HOLBAN Ion (coord.), *Cunoasterea Elevului: O Sinteză a Metodelor*, Bucuresti, Editura Didactica si Pedagogica, 1978.

- HOLLY Romuald, *Political Consciousness and Civic Education During the Transformation of the System*, Warsaw, Polish Academy of Sciences, 1994.
- HONOR Monique, *Vouloir apprendre : pouvoir se comprendre, de la langue de la maison à celle de l'école*, Lyon, Chronique sociale, 2005.
- ICHILOV Orit, *Dimensions and Role Patterns of Citizenship in Democracy*, Teachers College, New York, Columbia University, 1990.
- IFKAR Ahmad, Islam, *Democracy and Citizenship Education: An examination of the Social Studies Curriculum in Pakistan*, CICE, Columbia University, Vol. 7, No 1, December 15 2004.
- ILLICH Ivan, *Une société sans école*, Paris Seuil, 1971.
- INGLEHART Ronald et BAKER Wayne E., *Modernization, Cultural Change and the Persistence of Traditional Values*, American Sociological Review, 2000, Vol. 65, Feb. (19-65)
- Ipsos MORI, BBC News, *Britons fear race violence – poll*, Great Britain, 17 April 2008.
- ISBISTER John, *The Immigration Debate : Remaking America*, Connecticut, Kumarian Press, 1996, p. 1
- JACKSON Robert, *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, London, Taylor & Francis, 2003.
- JAMES Jocelyne et al., *Comment enseigner en CMI*, Paris, Hachette Education, 2004.
- JEURY M. et BALTASSAT J-D, *Petite histoire de l'enseignement de la morale à l'école*, Paris, Robert Laffont, 1990.
- JONES Eileen Baglin et JONES Neville, *Education for Citizenship: Ideas and Perspectives for a Cross-Curricular Study*, London, Kogan Page, 1992.
- Journal Permanences : *Dieu dans la cité des hommes*, no. 441, Mai-Juin 2007, p. 20
- JURCA Eugen, *Experienta duhovniceasca si cultivarea puterilor sufletesti : contributi de metodologie si pedagogie crestina*, Timisoara, Marineasa, 2006.
- KEAST John, St.Gabriel's Trust & the Professional Council for Religious Education, *Citizenship and Religious Education*, Report of the seminar held on 27th of April 2001 at London House, London.
- KHELLIL Mohand, *L'intégration des Maghrébins en France*, Paris, PUF, 1991, p. 44-45
- KIWAN Dina, *Citizenship Education in England at the crossroads ? Four models of Citizenship in England at the crossroads ? Four Models of Citizenship and their Implications for Ethnic and Religious diversity*, Oxford Review of Education, V.34, n1, Feb.2008, p. 39-58.

KOCHLER Hans, Council of Europe, *Decision making procedures of the European Institutions and democratic legitimacy: How can democratic citizenship be exercised on the transnational level?* DECS/EDU/HE (99) 30

KOHLBERG Laurence, *The Philosophy of Moral Development : Moral Stages and the Idea of Justice*, San Francisco, Harper & Row, 1981.

KOHLBERG Lawrence et al., *Moral Stages: A current formulation and a response to critics*, Basel, S.Karger AG, 1983, p. 138

KOHLBERG Lawrence, *Essays on Moral Development, Vol 1 : The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper & Row, 1982.

KYMLICKA Will, *States, Nations and Cultures*, Ottawa, Van Gorcum, 1997.

KYMLICKA Will, *Théories récentes sur la citoyenneté*, Ottawa, Université d'Ottawa, 1993.

KYMLIKA Will et NORMAN Wayne, *Citizenship in Diverse Societies*, New York, Oxford University Press, 2000.

La responsabilisation / empowerment : du principe aux pratiques. Séminaire organisé par le Conseil de l'Europe et le Centre Culturel Européen de Delphes, Delphes, 15-17 octobre 1999
CDCC/Delphes (99) 4

LAUBY Jean-Pierre, *Education Civique, Juridique et Sociale, Classe de terminale*, Paris, Magnard, 2002.

LAURENCE Jonathan and VAISSE Justin, *Integrating Islam : Political and Religious Challenges in Contemporary France*, Washington, The Brookings Institution, 2006, p. 94-97

LAURENT Alain, *Histoire de l'individualisme*, Paris, PUF Que sais-je ?, 1993.

Le comité Race Relations and Cross-Cultural Understanding au Canada, 2006.

LECCA Paulin Pr. arh., *De la Moarte la Viata – (Jurnalul lui Victor Moldovanu)*, Bucuresti, Paiadeia, 1996.

LELEUX Claudine, *Education à la citoyenneté*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2000.

LELEUX Claudine, *La démocratie moderne : les grandes théories*, Paris, Cerf, 1997.

LEROY Olivier, *Observations sur la discipline scolaire, management*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1987.

MARTINO Renato Raffaele, *La Doctrine Sociale de l'Église*, Conseil pontifical Justice et Paix, Paris, Cerf, 1988.

- MARZOUK Abdellah et al., *École, éducation à la citoyenneté et diversité culturelle*, Québec, Université du Québec à Rimouski, 1997.
- Mc ANDREW, *Education interculturelle et éducation à la citoyenneté dans les nouveaux programmes québécois : une analyse critique*, Laval, Les Presses de l'Université Laval, 2004.
- Ministère de l'éducation de la Roumanie, *Le système éducatif roumain : Rapport National*, Bucarest, 2001.
- MOISE Emil et CERNEA Remus, *Solidaritatea pentru Libertatea de Conștiință (SLC), Educația religioasă în școlile publice din România : promovarea interesului superior al copilului*, New York, The Institute for Humanist Studies, 2005.
- Monahul Neofit, *Rugaciuni catre tineri*, Neamt, Credinta Stramoseasca, 2005.
- MOODLEY Kogila, *Race Relations and Multicultural Education*, Centre for Study of Curriculum and Instruction, British Columbia, The University of British Columbia, 1985, p. 58, 70-71
- MOORE Rob, *Education and society*, Cambridge, Polity Press, 2004.
- MORANDI Franc, *Philosophie de l'Education*, Paris, Nathan, 2003.
- MORIN Edgar, *Ethique : la méthode 6*, Paris, Editions du Seuil, 2004.
- MORROW A. Raymond et TORRES Carlos Alberto, *Reading Freire and Habermas : Critical Pedagogy and Transformative Social Change*, New York, Teacher's college, Columbia University, 2002.
- NAHAS N. Georges, Faculty of Theology, University of Balamand, Lebanon, *Research on Orthodox Religious Education, A Sub-Conference of Holistic Christian Education*, 28 July – 02 August, 2006.
- NAVAL Conception et al., *Education for Democratic Citizenship in the New Europe : context and reforms*, Oxford, Blackwell, European Journal of Education, Vol. 37, no.2, June 2002.
- NOHRA Fouad, *l'Education morale au dela de la citoyenneté*, Paris, L'Harmattan, 2004.
- NOICA Rafail Ierom., *Cultura duhului*, Alba Iulia, Reintregirea, 2002, p. 3
- NOUAILHAT René, *Enseigner le fait religieux un défi pour la laïcité*, Paris, Nathan 2004.
- OSLER Audrey et STARKEY Hugh, *Education for Citizenship: mainstreaming the fight against racism*, European Journal of Education, Paris, Blackwell Publishing, Vol. 37, Number 2, June 2002.

OUELLET Fernand, *La formation interculturelle en éducation*, Service de Formation interculturelle, Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie, Université de Sherbrooke, 2005.

PATITA Silvestru (dir.), *Munca Educativa cu Pionierii : Manual pentru liceele pedagogice*, Ed. Didactica si Pedagogica, Bucuresti, 1970.

PATTERSON Thorleif, *The relations between religion and politics in the contemporary Western world: The impact of secularization, post-modernization and peoples' basic value orientations*, World Values Survey, 2003.

PIAGET J., *The moral judgement of the child*, New York, Free Press, 1932.

PIAGET Jean, *L'éducation morale à l'École : de l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Paris, Economica, 1997.

POLICAR Alain, *Citoyenneté républicaine et pluralisme culturel*, Science Politique, DEES 126, Décembre 2001, p. 10

POULAT Emile, *Rencontre avec Emile Poulat*, Université de Picardie Jules Verne, Carrefours de l'Education, CAIRN, 2004/2, no 18, p. 212-221

POWER F. Clark, HIGGINS Ann et KOHLBERG Lawrence, *Lawrence Kohlberg's approach to Moral Education*, New York, Columbia University Press, 1989.

PURIC Dan, *Identitatea Poporului Roman : Cine suntem?*, Conferinta tinuta la facultatea de litere, Universitatea Bucuresti, 9 Februarie 2008.

RATHA Dilip et XU Zhimei, *Migration and Remittances in Romania*, Development Prospects Group, World Bank, 2005.

RAWLS J., *A theory of justice*, Cambridge, Harvard University Press, 1971.

REX John et SINGH Gurharpal (Thematic Introduction) *Multiculturalism and Political Integration in Modern Nation-States*, International Journal of Multicultural societies (IJMS), Vol. 5, No. 1, 2003: 3 – 19, UNESCO, p. 6

ROTTE Ralph and STEIN Peter, *Migration Policy and the Economy : International Experiences*; Neuried, Ars et unitas, 2002, p. 98

ROUSSEAU J. J., *Emile ou De l'Education* (1762), Paris, Garnier-Flammarion, 1969.

SANDU Dan, *Ortodoxia românească la răscruce: trecut si present în educatia teologică*, Iasi, Facultatea de Teologie Ortodoxă „Dumitru Stăniloae”, 2007.

SARTORI Giovanni, *Pluralisme, Multiculturalisme et étrangers: essai sur la société multiéthnique*, Paris, Syrtis, 2003.

SCHMIDT-FAJLIK Ronald, *Introducing non-verbal communication to Japanese University students : Determining content*, Ibaraki University, Japan, 2007.

SEVER Avram, *Noul concept asupra Uniunii Europene din perspectiva românească*, București, Editura Polirom, 2002.

SHAFIR Gershon (ed.), *The Citizenship Debates*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1998.

SIMA Lidia et al., *Integrarea Romaniei in UE : O viziune ortodoxa*, Bucuresti, C.H. Beck, 2007, p. 45

SLEETER E. Christine, *Empowerment Through Multicultural Education*, New York, State University of New York Press, 1991.

SOETARD Michel, *Former l'homme ou former le citoyen*, Impacts: revue de l'Université Catholique de l'Ouest, La révolution française et l'éducation du citoyen, n. 1-2, 15 juin, 1990.

STASI Bernard, *Rapport sur l'application du principe de laïcité*, Paris, 11 décembre 2003.

SWAN Neil (dir.), *Economic and Social impacts of immigration*, Economic Council of Canada, Ottawa, Minister of Supply and Services Canada, 1991.

THACKER John et al., *Personal, Social and Moral Education in a Changing World*, Oxford, NFER-NELSON, 1987.

TORNEY-PUERTA Judith, From Attitudes and knowerdge to schemata: Expanding the Outcomes of Political Socialisation Resecerch, *Dimensions and Role Patterns oh Citizenship in Democracy*,/ed. par ICHILOV Orit, Reachers College, New York, Columbia University, 1990.

TORNEY-PURTA Judith, *Patterns in the Civic Knowledge, Engagement, and Attitudes of European Adolescents : the IEA Civic Education Study*, Oxford, Blackwell, European Journal of Education, Vol. 37, no.2, June 2002.

TROHIN Liliana, *Problema congruenței dintre pedagogia modernă și religia creștină*, Chișinău, Academia Teologică, 2007.

United Nations Development Program, *Country Report*, Human Development Reports, Romania, 2007-2008.

VANC Antoneta, *Societal culture a determinant for gender-roles in organizational public relations in Romania*, Doctoral Candidate, School of Advertising and Public Relations, University of Tennessee, AllAcademic, 2009, p. 7.

VEUGELERS Wiel et OSER K. Fritz, *Teaching in Moral and Democratic Education*, Bern, European Academic Publishers, 2003.

VORNICESU Nestor, *Primele Scrieri Patristice in Literatura Romana Sec. IV-XVI*, Craiova, Scrisul Romanesc, 1992, p. 13-14, 39

WALTZER Michael, *La Révolution des Saints*, Trad. Paris, Belin, 1987.

WEBER Max, *l'Ethique protestante et l'esprit du capitalisme*, Trad. Paris, Plon, 1964.

WESTHOLM Anders et al, *Education and the Making of the Informed Citizen : Political literacy and the Outside World*, New York, Teachers University Press, Columbia University, 1990.

Y. HEBERT, *Citizenship in Transformation*, Toronto, University of Toronto Press, 2002.

ZANNA O. et LACOMBE P., *L'entrée en délinquance de mineurs incarcérés. Analyse comparative entre des jeunes « d'origine française » et des jeunes « d'origine maghrébine »*, *Déviance et Société* 2005 /1 vol. 29, p. 57

Entretiens

Entretien avec Alain Bergounioux, Inspecteur général de l'éducation nationale, nommé coordinateur de l'éducation à la citoyenneté démocratique pour la France auprès du Conseil de l'Europe (nomination le 24 mai 2005), France.

Entretien avec *Angelo BAGLIO*, membre de la Commission Européenne, programme EuropAid, 2005, Tunisie.

Entretien avec des membres d'une famille multiculturelle, Paris, avril 2008.

Entretien avec M. Georges Jacovlev, à Paris, mai 2007, discutant des idées débattues dans son livre « *Sept Repères pour une politique chrétienne* ».

Entretien avec un enseignant d'une école située dans la ZEP; éventuellement, cet enseignant a demandé d'être transféré. Entretien effectué en octobre 2007, Paris.

Entretien avec un immigrant d'origine marocaine, janvier 2009, Ville de Colombes, France.

Entretien avec un médecin psychiatre spécialisé dans l'intégration des enfants en France ; Ce médecin était mandaté par les écoles publiques françaises pour compléter l'équipe de spécialistes chargés de ces enfants. Entretien effectué le 31 décembre 2008, Louveciennes

(le nom du docteur restera anonyme pour des raisons de confidentialité).

Entretien avec un professeur d'origine coréenne (Corée du Sud), Paris, avril 2008.

Entretien avec Simona Velea, chercheur dans l'éducation à la citoyenneté démocratique pour l'Institut des Sciences Educatives en Roumanie, 2005.

Entretiens avec des professeurs ayant enseigné pendant la période communiste en Roumanie ; ils font partie d'une plus grande série d'entretiens effectués entre 2004-2007, Roumanie.

Conférences et séminaires

Assemblée des Evêques Orthodoxes de France, *Journée de commémoration du 40ème anniversaire de la fondation du Comité interépiscopal orthodoxe en France*, 17 novembre 2007 (Bizet et Unesco).

BAYLOCK Lat, *Pilgrims, Dissidents, Activists and Subversives : Models for a relationship between citizenship and religious educators*, Report of the Seminar held on Friday 27 April 2001 at London House, London, UK.

BRITISH Council, Young Learners Centre, *Primary Teacher Training Course*, 25-29 June, Paris, 2007.

BROWN Yasmin, *Citizenship and Religious Education*, Report of the Seminar held on Friday 27 April 2001 at London House, London, UK.

Catholiques et musulmans dans la France d'aujourd'hui : Où en sommes nous ? Diocèse de St. Brieuç et Tréguier, Compte rendu de la conférence de 15 mars 2008, p. 2

Cité nationale de l'histoire de l'immigration, Exposition permanente, Musée national de l'histoire et des cultures d'immigration, Paris, novembre 2007.

Commission Permanente, Commission de la cohésion sociale ; (Strasbourg ; 26-28 mars 2007), L'élaboration d'indicateurs de la cohésion sociale – L'approche territoriale concertée, Rapporteur : Valerio PRIGNACHI, Italie, Session de printemps CG(13)39PART2.

Exploring Issues in Classroom Management, Establishing rapport & maintaining discipline. American School in Paris, Extension Program, October 9, 2008, p. 3

FALGATE Graham, *Relationships between RE, citizenship and Religion : a reflection on one case*, St. Gabriels's Trust, Report of the Seminar held on Friday 27 April 2001 at London House, London, UK.

KEAST John, Qualifications and Curriculum Authority for religious education and citizenship in the UK, St. Gabriel's Trust & the Professional Council for Religious Education, *Citizenship and Religious Education*, Report of the seminar held on 27th of April 2001 at London House, London.

La responsabilisation / empowerment : du principe aux pratiques. Séminaire organisé par le Conseil de l'Europe et le Centre Culturel Européen de Delphes, Delphes, 15-17 octobre 1999, CDCC/Delphes (99) 4

Lycée de Presles, Cusset (03), Compte-rendu de la mise en oeuvre de l'ECJS en terminale, 2001-2002.

Research on Orthodox Religious Education, A Sub-Conference of Holistic Christian Education, 28 July – 02 August, 2006, Greece.

Séminaire *La participation démocratique à l'éducation et à la formation*, Lillehammer (Norvège), 22-24 octobre 1998, Rapport du Enseignant Gus John, Rapporteur général DECS/EDU/CIT (98) 44 rév.

Stop Persecutia Etniilor Rome, Reportage documentaire diffusé sur la chaîne TVR2, Roumanie, août, 2008.

TINCQ Henri, *La République a besoin de croyants*, Journal le Monde, samedi, 22 décembre 2007, Paris, Discours de Nicolas Sarkozy au Vatican de jeudi 20 dec., 2007.

Panels d'élèves en France et en Roumanie

Le tableau suivant affiche les écoles en Roumanie ayant participé à cette étude. Les panels sont composés principalement d'élèves, cependant des professeurs sont également interviewés.

<i>École ayant participé à l'étude</i>	<i>Ville (Roumanie)</i>	<i>Tranches d'âge des personnes étudiées</i>	<i>Méthodologie</i>
<i>Lycée Vlaicu Voda</i>	<i>Curtea de Arges</i>	<i>14-18</i>	<i>Questionnaires, observations, entretiens</i>
<i>Scoala Generala Nr. 4</i>	<i>Curtea de Arges</i>	<i>10-18</i>	<i>Questionnaires, observations</i>
<i>Scoala Electrica</i>	<i>Curtea de Arges</i>	<i>12-17</i>	<i>Questionnaires, observations</i>
<i>Scoala Generala Corbeni</i>	<i>Corbeni</i>	<i>6-12</i>	<i>Questionnaires, observations, entretiens</i>
<i>Scoala Generala Nr. 2</i>	<i>Cimpulung Muscel</i>	<i>6-9</i>	<i>Questionnaires, observations</i>
<i>Scoala Generala Oesti</i>	<i>Oesti</i>	<i>6-9</i>	<i>Questionnaires, conversations, observations</i>
<i>Scoala la Rudari</i>	<i>Oesti</i>	<i>5-9</i>	<i>Questionnaires, Entretiens</i>

Le tableau suivant affiche les écoles en France ayant participé à cette étude. Les panels sont composés principalement d'élèves, cependant des professeurs sont également interviewés.

<i>École ayant participé à l'étude</i>	<i>Ville (France)</i>	<i>Tranches d'âge des participants</i>	<i>Méthodologie</i>
<i>École de la rue Ampère</i>	<i>Paris 75017</i>	<i>4-6</i>	<i>Conversations, observations</i>
<i>Association English & Art</i>	<i>Paris 75008</i>	<i>4-10</i>	<i>Conversations, observations</i>
<i>American School</i>	<i>St. Cloud</i>	<i>10-15</i>	<i>Débats, questionnaires, panels</i>
<i>ASP Extention Program</i>	<i>St. Cloud</i>	<i>4-14</i>	<i>Interrogations, observations</i>
<i>Université de Créteil</i>	<i>Créteil</i>	<i>21-30</i>	<i>Présentations, débats, panels</i>

Législation, programmes scolaires

International

Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), Article 15 et 18.

Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), Article 26, lequel indique les objectifs de l'éducation, notamment « *...viser au plein épanouissement de la personnalité humaine... favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux...* ».

Déclaration des droits de l'enfant a été proclamée par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations unies (ONU) le 20 novembre 1959 [résolution 1386(XIV)].

Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966), Article 13 et 14, décrivant les droits liés à l'éducation, ainsi que la responsabilité des États dans l'organisation des institutions éducatives et leur fonctionnement.

Convention internationale relative aux Droits de l'Enfant (1989), Article 29 et Article 30

Européen

Charte des Droits Fondamentaux de la Constitution européenne, Article II-70, Section 1

Recommandation 207 (2007), *Elaboration d'indicateurs de la cohésion sociale – Approche territoriale concertée*, Le Congrès des Pouvoirs locaux et Régionaux, NB : projet de recommandation présenté par V. Prignachi (Italie, L, PPE/DC), rapporteur, p. 1

France

Code de l'éducation (français), Article L111-1 du 2 avril 2006, modifié par Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 – Art. 2 JORF 24 avril 2005, Livre Ier : Principes généraux de l'éducation.

Article 2 du statut de l'Inspection générale de l'Education nationale, France (1989).

Code civil français: articles 21-14-1 à 21-25-1 et articles 21-26 à 21-27.

Le premier alinéa, de l'article 12 de l'ordonnance du 2 novembre 1945 modifiée.

La loi n°2003-1119 du 26 novembre 2003 relative à la maîtrise de l'immigration, au séjour des étrangers en France et à la nationalité.

Article 13 de la loi du 25 juillet 1952 modifiée, France.

Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978 B.O. n° 31 du 7 septembre 1978, Ministère de l'éducation, dernière révision : samedi 22 décembre 2007.

Bulletin Officiel de l'Education Nationale et du ministère de la recherche, *Education Civique, Juridique et Sociale : Enseignement Obligatoire* – Séries Générales, BO Hors-série N° 6 du 31 août 2000.

Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978 B.O. n° 31 du 7 septembre 1978, Ministère de l'éducation, dernière révision : samedi 22 décembre 2007.

Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, Education civique, juridique et sociale : classes de seconde, première et terminale, CNDP, Paris, février 2003.

Roumanie

Ordre no. 3047 de 7.1.1998 concernant la composition du groupe d'élaboration du plan d'éducation (éducation pré-universitaire), Ministère de l'éducation, Roumanie.

MALINVERNI Giorgio and VOGEL Hans-Heinrich, Venice Commission, *Opinion on the draft law regarding the religious freedom and the general regime of religions in Romania*, adopted 21-22 October 2005, Venice, CDL-AD(2005)037.

Art. 318 du Cod Penal, publicat in Monitorul Oficial nr. 65 din 16 aprilie, România, 1997.

Cap. II, Art 7, alinéa 4b, Legea educatiei nationale (proiect), Ministerul Educatiei, Cercetarii si Inovarii, Bucuresti, 6 septembrie 2009.

Cap. II, Art 6, Legea educatiei nationale (proiect), Ministerul Educatiei, Cercetarii si Inovarii, Bucuresti, 6 septembrie 2009.

Romanian Education Law, promulgated 24 July 1995

Ministerul Educatiei Nationale, Consiliul National Pentru Curriculum, *Programe Scolare pentru clasele V-a – VIII-a*, Area Curriculara Om si SociÉtate, Bucuresti, 1999.

Le Ministère de l'éducation et de recherches roumain, ORDIN nr. 3638/11.04.2001, Art. 3 du Plan-cadre d'enseignement pour les classes I – VIII, 2001-2002, loi sur l'éducation nr. 84/ 1995.

ORDIN nr. 3638/11.04.2001, Art. 3 du Plan-cadre d'enseignement pour les classes I – VIII, 2001-2002, Cultura si Traditii Aromane. p. 1-2

Constitutia Romaniei, Bucuresti, Parlamentul României, 1991, Titlul I Pricipii Generale, Art.1 (1), p. 5

MARGA Andrei, Curriculum National, *Planul-Cadru de invatamint pentru clasa-a VII a*, Ministerul Educatiei si cercetarii, Romania, 2004.

Dictionnaires

Dictionnaire de Géopolitique, LACOSTE Yves (dir), Flammarion, Paris, 1993, p. 1033-1036.

Dictionnaire de l'Académie française, 8^e édition, Tome Second, Librairie Hachette, Paris, 1935.

Dictionnaire Général de la langue française au Canada, Beauchemin Louis Belisle, Métropole Lithe, Montréal, 1974.

Encarta Webster's Dictionary of the English Language, New York, Bloomsbury, 2004.

Hachette le Dictionnaire, Paris, Hachette, SPADEM, ADAGP, 1991.

LACOSTE Yves (dir), Dictionnaire de Géopolitique, Flammarion, Paris, 1993, p. 467

Le Nouveau dictionnaire national, Bescherelle Aîné, 3^e édition, Tome Troisième, Garnier Frères, Librairie Editeurs, Paris, 1893.

Le Petit Robert, Paul Robert, SNL Le Robert, Paris, 2007.

Micro Robert, SNL Le Robert, Paris, 1971.

New Standard Dictionary of the English Language, Vol. 2. M-Z, Frank & Wagnalls, United States, 1963.

RAY Alain, Dictionnaire de la Langue Française (deuxième édition), Paris, Dictionnaires Le Robert, 1994.

SPIRA Thomas, Nationalism and Ethnicity Terminologies, An Encyclopedic Dictionary and Research Guide, vol. 1, Academic International Press, USA, 1999, p. 227

The New Shorter Oxford English Dictionary, Vol. 2., N-Z, Clarendon Press, Oxford., 1993.

WEBER Ken, The Globe Modern Dictionary, Toronto, Globe/Modern Curriculum Press, 1984, p. 8, 517

Sites Web

Art. 1, Titre. 1, Partie 1. no. 767 de 31/10/2003, Constitution roumaine, Monitorul Oficial, www.constitutia.ro

L'Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe, Recommandation 1201 (1993)¹ sur les droits des minorités nationales, Titre 1, Art 1, Disponible sur www.assembly.coe.int

HUNTINGTON Samuel : Disponible sur www.alamut.com/subj/economics/misc/clash.html

Recensământul Romaniaa, www.recensamint.ro, 2004.

Conseil de l'Europe : www.coe.int, Conférence permanente des ministres européens de l'Education, « *Education interculturelle : gestion de la diversité, renforcement de la démocratie* », Athènes, Grèce, 21^e session, 10-12 novembre 2003.

Ministerul Educatiei si Cercetarii, devenu Ministère roumain de l'éducation, de la recherche et de la jeunesse, www.edu.ro et www.gov.ro, 2001.

Poulat Emile, Jesus in Our time, www.vatican.va, 30.04.2007.

La Ligue de l'Enseignement, disponible sur http://www.fol.infini.fr/SPIP/article.php?id_article=312

INCA comparative tables, Table 7 : Primary curriculum, Table 8 : Lower secondary curriculum (to age 15/16), www.inca.org.uk, September 2009, p. 29 – 32

Programme d'Instruction civique et morale, <http://www.education.gouv.fr/cid38/programmes-a-l-ecole-elementaire.html>, 14 mai, 2010.

Projet de Loi d'orientation pour l'avenir de l'École, Disponible sur: www.loi.ecole.gouv.fr/

Disponible sur www.vie-publique.fr/decouverte_instit/instit/instit_1_2_0_q1.htm

Banque de Ressources Interactives en SES, www.brises.org/, 8 avril 2005.

Service Interculturel Collégial de Québec, Disponible sur : www.service-interculturel-collegial.qc.ca

Art. L. 912-1-1.- Projet de Loi d'orientation pour l'avenir de l'École - <http://www.loi.ecole.gouv.fr/>

Statistics Canada, GILMORE Jason, The Immigrant Labour Force Analysis Series, The Canadian Immigrant Labour Market in 2006: Analysis by Region or Country of Birth, Catalogue no. 71-606-X2008002, Disponible sur: <http://www.statcan.gc.ca/pub/71-606-x/71-606-x2008002-eng.pdf>, Minister of Industry, 2008, p. 17-18.

Assemblée nationale, Disponible sur http://www.assemblee-nat.fr/12/tribun/fiches_id/1821.asp

Conseil de l'Europe, Disponible sur : www.coe.int

Constitution roumaine, Art.50, www.constitutia.ro

Institut de Stiinte Educative, *Educatie pentru cetatenie democratica*, www.civica-online.ro, Romania, 2005.

Brises.org, Disponible sur : <http://www.brises.org/category/e1565a01e605d46ad54ee4fea8b97933>

Manuels Scolaires

Grande Bretagne

KEY stage One English (Levels 2-3), *Advanced Practice Book*, Cumbria, Coordination Group Publications, 2008.

SOARS John and Liz, *New Headway English Course*, Oxford, Oxford university press, 2000.

Russie

NIKITINE A., Droit et politique Manuel pour la 9ème classe des écoles secondaires, Moscou, édition Prosvecheniye, 2003.

Sciences sociales, Partie I, *Manuel pour la 10ème classe des écoles secondaires*, Moscou, Edition Prosvechenye, 2004.

Canada

DESROCHERS Monique et al., *Vie spirituelle...comment s'épanouir? Vision chrétienne, sens de la vie*, Ottawa, Centre franco-ontarien de Ressources Pédagogiques, 1991, p. 30-32.

DURAND-LUTZY Nicole, Office de catéchèse du Québec, *Libre et Responsable: Conduire ma vie à la lumière de l'évangile*, Office de catéchèse de Québec, Québec, Fides-Médiaspaul, 2005.

France

AURIAC J.-M. et al., *Education Civique, Juridique et Sociale : vivre sa citoyenneté*, Paris, Delagrave, 2001.

BAYLAC M.H., *ECJS : de la vie en société à la citoyenneté, Classe de terminale*, Paris, Bordas, 2004.

BAYLAC M.-H., *Education Civique, Juridique et Sociale : de la vie en société à la citoyenneté, Classe de Seconde*, Paris, Bordas, 2002.

CHAGNOLLAUD D. et COSTA-LASCOUX Jacqueline, *Education civique, juridique et sociale : la citoyenneté en actes* Classe de Seconde, Rosny, Bréal, 2000, p. 22

LOUBY Jean-Pierre et al., *Education civique, juridique et sociale* Classe de terminale, Magnard, Paris, 2002.

TOURILLON Anne-Marie et HAYMANN-DOAT Arlette, *Education civique : Demain citoyens (6^e)* Programme 1996, Paris, Nathan, 2004, p. 50

Roumanie

CHIRITESCU Dorina et TESILEANU Angela, *Cultură Civică Clasa a VIII-a*, Bucuresti, Editura Sigma, 2000.

CHIRITESCU Dorina et TESILEANU Angela, *Cultură Civică, Manual pentru clasa a XIII-a*, Bucuresti, Editura Sigma, 2000.

CHIRITESCU Dorina si TESILEANU Angela, *Cultură Civică Manual pour clasa a VII a*, Bucuresti, Sigma, 2000.

CRISTESCU Octavian et al., *Istoria Romanilor, Epoca Moderna si Contemporana, Manual pentru clasa VIII-a*, Ministerul Invatamintului, Bucuresti, Editura Didactica si Pedagogica, 1992, p. 27

DAICOVICIU Hadrian et al., *Istoria romanilor din cele mai vechi timpuri pina la revolutia din 1821*, Manual pentru clasa a VII-a, Ministerul Invatamintului, Bucuresti, Editura Didactica si Pedagogica, 1997, p. 80

DUMITRA Radu et GHERGHINA Andrei, *Educație Civică Manual pentru clasa a III-a*, Ministerul educației si cercetării, București, Aramis, 2005, p. 1, 4-12, 20, 58-59

LACATUS Maria-Liana, *Cultură Civică : Manual pentru clasa a VII-a* , Ministerul educatiei si cercetarii, Bucuresti, Univers, 1999.

LEMENI Adrian (coord.), *Religie: Cultul Ortodox - Manual pentru clasa-a X- a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Romana, Bucuresti, Editura Corint, 2005, p. 22-23, 28,29, 62, 85

MARCHIS Iustin, Ierom. *Religie: Cultul Ortodox - Manual pentru clasa-a X- a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Romana, Bucuresti, Editura Rosetti, 2004.

NEDELUCU Elena et MORAR Ecaterina, *Cultură Civică Manual pentru clasa a VI- a*, București, Ed. All, Ministerul educației si cercetării, 2003, p.10, 16

NICU D. Octavian, *Religie: Cultul ortodox Manual pentru clasa a IX-a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Romana, Bucuresti, Editura Dacia, 2002, (Ef, 4,3), p. 55

OPRIS Dorin et al., *Religie : Cultul Ortodox Manual pentru clasa a-IX a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Romana, Bucuresti, Editura Dacia, 2002.

OPRIS Dorin et al., *Religie : Cultul Ortodox Manual pentru clasa-a IX a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Romana, Bucuresti, Editura Dacia, 2002.

PENES Marcela et MOLAN Vasile, *Educatie Civica, Manual clasa IV a*, Ministerul educatiei si cercetarii, Bucuresti, Aramis, 2004.

PILIȚĂ et al., *Educație Civică Manual pentru clasa a III-a*, Ministerul educației si cercetării, București, Aramis, 2004. p. 4-6, p 6-7

TIMIȘ Vasile et al., *Religie: Cultul Ortodox Manual pentru clasa-a XI- a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Româna, Cluj-Napoca, Dacia Educational, 2004.

TIMIȘ Vasile, *Religie : Manual pentru clasa a-XII-a*, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Patriarhia Româna, Cluj-Napoca, Editura Dacia educațional, 2004.

Table des annexes

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE POUR LES PROFESSEURS (ROUMANIE).....	427
ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE POUR LES ELEVES - EDUCATION RELIGIEUSE (ROUMANIE).....	428
ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE POUR LES ELEVES - EDUCATION CIVIQUE	429
ANNEXE 4 A) : DES REPONSES AU QUESTIONNAIRE D'EDUCATION RELIGIEUSE	430
ANNEXE 4 B) : DES REPONSES AU QUESTIONNAIRE D'EDUCATION RELIGIEUSE.....	431
ANNEXE 5 A) : DES REPONSES AU QUESTIONNAIRE D'EDUCATION CIVIQUE.....	432
ANNEXE 5 B) : DES REPONSES AU QUESTIONNAIRE D'EDUCATION CIVIQUE.....	433
ANNEXE 6 : PLAN-CADRE D'ENSEIGNEMENT POUR LES MINORITES NATIONALES, CLASSES I-II (ROUMANIE)	434
ANNEXE 7 : PLAN-CADRE D'ENSEIGNEMENT PUBLIC, CLASSES I-II (ROUMANIE)	435
ANNEXE 8 : PLAN-CADRE D'ENSEIGNEMENT PUBLIC, CLASSES I – VIII (ROUMANIE)	436
ANNEXE 9 : PLAN-CADRE D'ENSEIGNEMENT PUBLIC, POUR LES MINORITES NATIONALES CLASSES I – VIII (ROUMANIE)	437
ANNEXE 10 : PLAN-CADRE ET OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC DE LA CULTURE MINORITAIRE AROUMAINE EN ROUMANIE.....	438
ANNEXE 11 : CURRICULUM D'ENSEIGNEMENT PUBLIC, CLASSES PRIMAIRES (INTERNATIONAL).....	440
ANNEXE 12 : CURRICULUM D'ENSEIGNEMENT PUBLIC, CLASSES SECONDAIRES (INTERNATIONAL).....	441
ANNEXE 13 : DEBAT SUR LE PORT DU VOILE – PANEL D'ELEVES FRANÇAIS (FRANCE).....	442
ANNEXE 14 : ETUDE DE CAS – LA PARABOLE DU VIGNOLE – PANEL D'ELEVES FRANÇAIS (FRANCE)	446
ANNEXE 15 : EXERCICE « ECRIRE UNE LETTRE A UNE PERSONNE FAMEUSE OU UNE PERSONNE QUE VOUS ADMIREZ » - REPONSE D'UN ELEVE DU PANEL D'ELEVES FRANÇAIS (FRANCE)	447
ANNEXE 16 : EXERCICE « EXPRIMEZ VOTRE OPINION» - REPONSES DU PANEL D'ELEVES FRANÇAIS (FRANCE)	448

ANNEXE 1 : Questionnaire pour les professeurs (Roumanie)

CHESTIONAR DOMNI PROFESORI

1. Cum ar trebui sa fie un bun crestin ortodox ?

Să fie blând, înțelegător, să meargă la biserică și să încerce să îi ajute pe cei din jur necondiționat.

2. Ce parere aveti despre predarea religiei in scoli ?

cred că ar trebui să se predă, dar să se predă și noțiuni de bază despre celelalte religii (altile decât ortodoxă) pentru a se putea compara.

3. Ce parere aveti despre cei de alte credinte ? Dar despre atei ?

Fiecare are dreptul să aleagă în ce sau în cine crede, sau dacă vor să creadă în ceva.

4. In relatiile interumane ar trebui tinut cont de religia fiecaruia ?

Doar cât să nu fie lezată celălalt.

5. Cum vedeti o mai buna colaborare intre oameni ? Ce ar trebui facut ?

Fiecare să fie mai înțelegător, să încerce să nu supere pe nimeni. Să se țină cont de părerea celor din jur

ANNEXE 2 : Questionnaire pour les élèves - éducation religieuse (Roumanie)

35 copii

RELIGIE

1. Ce inseamna a fi un bun ortodox ?
2. Ce ati invatat in religie care o sa va fie de folos in viata ?
3. Ce credeti despre persoanele care nu cred in Dumnezeu ?
4. Ce credeti despre persoanele care au alte credinte (baptisti, evanghelisti, budisti, etc.)?
5. V-ati inpristenii cu aceste persoane ? De ce?
6. S-ar schimba ceva daca Dumnezeu nu ar mai exista ? Ce ?
7. Daca vi s-ar indeplini o dorinta care ar fi?

Ati sori să cunoasteti istoria altelor religii? De ce?

ANNEXE 3 : Questionnaire pour les élèves - éducation civique (Roumanie)

EDUCAȚIA CIVICĂ

1. Ce înseamnă a fi un bun cetățean ?

2. Ce considerați mai important în viață, religia sau educația civică ? De ce ?

3. Dacă ați fi președintele României ce ați schimba în România ?

4. Ce drepturi aveți ca om și cetățean ? Ce îndatoriri aveți ?

5. Care este diferența între democrație și comunism ?

6. Ce credeți despre președintele României ?

7. Ce ați învățat în educația civică ce vă poate folosi în viață ?

Ce părere aveți despre munca voluntară în interesul comunității? Ați face muncă voluntară?

ANNEXE 4 a) : Des réponses au questionnaire d'éducation religieuse (Roumanie)

RELIGIE

1. Ce înseamnă a fi un bun ortodox ?

Să lucrăm să respectăm legile religiei așa cum sunt tu, să fim siguri de credința ta și să nu lucrăm să te cămpărim așa cum face toată lumea doar pentru aparențe.

2. Ce ai învățat în religie care o să vă fie de folos în viață ?

Lucrurile de bază (cele 7 taine) și sfaturi pentru a fi un om bun.

3. Ce credeți despre persoanele care nu cred în Dumnezeu ?

Probabil nu sunt acest lucru. Nu am întâlnit până acum persoane de acest gen, dar probabil că e greșnică a-tu-ți cănd nu ai cui să ceri ajutorul, unei divinități care știu ca face ca totul să fie posibil.

4. Ce credeți despre persoanele care au alte credințe (baptiști, evangheliști, budisti, etc.) ?

Nu condamnăm alte religii. Important este că există o forță creatoare omnipotentă, nu contrară cum se numește!

5. V-ați împrietenii cu aceste persoane ? De ce ?

Au prietenii cu altă credință și nu mi se par cu nimic diferiți. Iar diferențele religioase nu sunt pentru mine un criteriu pentru a-mi alege prietenii.

6. S-ar schimba ceva dacă Dumnezeu nu ar mai exista ? Ce ?

Toți oamenii ar lucra să fie ca Lucifer. Oamenii au nevoie de cineva în care să creadă, o autoritate, altfel instinctele animale și cele de supraviețuire existente în fiecare om ar ajunge la o treaptă negativă (malefică)

7. Dacă vi s-ar îndeplini o dorință care ar fi ?

Să fie să mă notase și mereu alături de părinții mei.

ANNEXE 4 b) : Des réponses au questionnaire d'éducation religieuse (Roumanie)

RELIGIE

Voda

1. Ce înseamnă a fi un bun ortodox ?

Să fii sincer față de tine și față de Dumnezeu

2. Ce ați învățat în religie care o să vă fie de folos în viață ?

Să-l iubim pe Dumnezeu. Acest lucru ne va fi de ajutor în momentele grele ale vieții.

3. Ce credeți despre persoanele care nu cred în Dumnezeu ?

Că nu au reușit să-și găsească liniștea aflatească.

4. Ce credeți despre persoanele care au alte credințe (baptiști, evangheliști, budisti, etc.) ?

Sunt niște persoane care la noi, care au alte concepții despre Dumnezeu și viață, persoane care nu trebuie idolatrizate.

5. V-ați împrietenit cu aceste persoane ? De ce ?

Da. Pentru a face schimb de cunoștințe.

6. S-ar schimba ceva dacă Dumnezeu nu ar mai exista ? Ce ?

Da, lumea ar fi mai rea, mai tristă.

7. Dacă vi s-ar îndeplini o dorință care ar fi ?

Să fiu ~~un~~ sănătoasă, dar și familia mea.

ANNEXE 5 a) : Des réponses au questionnaire d'éducation civique (Roumanie)

Réponse de l'élève no. 1

EDUCATIA CIVICA

1. Ce inseamna a fi un bun cetatean ?

sa te respecti pe tine si pe oamenii din jur.

2. Ce considerati mai important in viata, religia sau educatia civica ? De ce ?

Religia, intrucat educatia civica se deriva din ea, pentru ca nimic nu este mai presus ca Dumnezeu.

3. Daca ati fi presedintele Romaniei ce ati schimba in Romania ?

Modul de trai al oamenilor. Disparitia As inierca intiera ~~unf~~ unei campanii impotriva tiganelor si a mizeriei de pe strada.

4. Ce drepturi aveti ca om si cetatean ? Ce indatoriri aveti ?

Dreptul de a fi liber. Indatorirea de a fi cinstit.

5. Care este diferenta intre democratie si comunism ?

Democratia presupune libertate, dreptul omului de a fi liber, de a alege. Comunismul impune multe limite.

6. Ce credeti despre presedintele Romaniei ?

E bun in felul lui.

7. Ce ati invatat in educatia civica ce va poate folosi in viata ?

Mai nimic.

ANNEXE 5 b) : Des réponses au questionnaire d'éducation civique (Roumanie)

Réponse de l'élève no. 2

1. Ce înseamnă a fi un bun cetățean ?

A respecta normele educaționale, a respecta murmur altora și a dați ce locul în care trăiești să fie cât mai curat și mai frumos.

2. Ce considerați mai important în viață, religia sau educația civică ? De ce ?

Ambele sunt la fel de importante, dar aș putea spune astfel: pentru sufletul omului - religia
pentru relația cu societatea - educația civică.

3. Dacă ați fi președintele României ce ați schimba în România ?

Atitudinerea oamenilor față de vot, față de ceilalți oameni și față de resursele și istoria țării, care pot fi valorificate.

4. Ce drepturi aveți ca om și cetățean ? Ce îndatoriri aveți ?

Sunt multe, atât drepturi cât și îndatoriri. Un cetățean trebuie să știe să se bucure de drepturile sale, dar să-și respecte și îndatoririle.

5. Care este diferența între democrație și comunism ?

Este doar una aparentă, în momentul de față în România și probabil și în alte țări, puterea fiind detinută de un grup sau un anumit grup. Ca și cetățean, ai mult mai multe drepturi și posibilități.

6. Ce credeți despre președintele României ?

Este un om destept și abil (peu în falasul lui).

7. Ce ați învățat în educația civică ce vă poate folosi în viață ?

Nu prea am învățat.

ANNEXE 6 : Plan-cadre d'enseignement pour les minorités nationales, classes I-II (Roumanie)

Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului nr. 4686/05.08.2003, privind aprobarea Planului-cadru de învățământ pentru clasele I – a II-a

Plan-cadre d'enseignement pour les minorités nationales

**PLANUL-CADRU DE ÎNVĂȚĂMÂNT PENTRU CLASELE I – a II-a
PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL ÎN LIMBILE MINORITĂȚILOR NAȚIONALE**

ARIA CURRICULARĂ/ DISCIPLINA	I	II
I. Limbă și comunicare	11-12	11-12
1. Limba și literatura română	4	4
2. Limba și literatura maternă	7-8	7-8
II. Matematică și Științe ale naturii	4-5	4-5
1. Matematică	3-4	3-4
2. Cunoașterea mediului	1	1
III. Om și societate	1	1
1. Religie	1	1
IV. Arte	2-3	2-3
1. Educație muzicală	1-2	1-2
2. Educație plastică	1-2	1-2
V. Educație fizică și sport	2-3	2-3
1. Educație fizică	2-3	2-3
VI. Tehnologii	1-2	1-2
1. Abilități practice	1-2	1-2
VII. Consiliere și orientare	0-1	0-1
NUMĂR TOTAL DE ORE ALOCATE PENTRU TRUNCHIUL COMUN	21	21
DISCIPLINE OPȚIONALE	1-3	1-3
NUMĂR MINIM DE ORE PE SĂPTĂMÂNĂ	22	22
NUMĂR MAXIM DE ORE PE SĂPTĂMÂNĂ	24	24

Langue et littérature maternelle (7-8 heures par semaine)

NOTĂ: Planul cadru de mai sus se aplică la toate grupele, clasele, secțiile și unitățile școlare cu predare în limbile minorităților naționale.

ANNEXE 7 : Plan-cadre d'enseignement public, classes I-II (Roumanie)

Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului nr. 4686/05.08.2003,
privind aprobarea Planului-cadru de învățământ pentru clasele I – a II-a

Plan-cadre d'enseignement classes I-II

PLANUL-CADRU DE ÎNVĂȚĂMÂNT PENTRU CLASELE I – a II-a

ARIA CURRICULARĂ/ DISCIPLINA	I	II
I. Limbă și comunicare	7-8	7-8
1. Limba și literatura română	7-8	7-8
II. Matematică și Științe ale naturii	4-5	4-5
1. Matematică	3-4	3-4
2. Cunoașterea mediului	1	1
III. Om și societate	1	1
1. Religie	1	1
IV. Arte	2-3	2-3
1. Educație muzicală	1-2	1-2
2. Educație plastică	1-2	1-2
V. Educație fizică și sport	2-3	2-3
1. Educație fizică	2-3	2-3
VI. Tehnologii	1-2	1-2
1. Abilități practice	1-2	1-2
VII. Consiliere și orientare	0-1	0-1
NUMĂR TOTAL DE ORE ALOCATE PENTRU TRUNCHIUL COMUN	17	17
DISCIPLINE OPȚIONALE	1-3	1-3
NUMĂR MINIM DE ORE PE SĂPTĂMÂNĂ	18	18
NUMĂR MAXIM DE ORE PE SĂPTĂMÂNĂ	20	20

→

→ Religion

NOTA: În școlile sau clasele cu predare în limba română, elevii aparținând minorităților naționale pot studia, în condițiile legii, disciplina **Limba și literatura maternă**. Numărul de ore afectat acestei discipline este de 3-4 ore pe săptămână, în fiecare an de studiu. Aceste ore intră în trunchiul comun și sunt incluse în schemele orare ale școlilor respective. În aceste condiții, numărul total de ore pe săptămână poate depăși, pentru acești elevi, numărul maxim prevăzut în tabelul de mai sus.

ANNEXE 8 : Plan-cadre d'enseignement public, classes I – VIII (Roumanie)

Ordinul M.E.C. nr. 3638 / 11.04.2001

Plan cadre d'enseignement classes I- VIII

PLANUL-CADRU DE ÎNVĂȚĂMÂNT PENTRU CLASELE I – a VIII-a

valabil în anul școlar 2001-2002

Aria curriculară/disciplina	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
I. Limbă și comunicare	7-8	7-8	7-9	7-9	9-10	8-9	8-9	9-10
Limba și literatura română	7-8	7-8	5-7	5-7	5	4	4	4
Limba modernă 1	-	-	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3
Limba modernă 2	-	-	-	-	2	2	2	2
Limba latină	-	-	-	-	-	-	-	1
II. Matematică și Științe ale naturii	3-4	3-4	4-6	4-6	5-6	8	10	9-10
Matematică	3-4	3-4	3-4	3-4	4	4	4	4
Științe ale naturii	-	-	1-2	1-2	-	-	-	-
Fizică	-	-	-	-	-	2	2	2
Chimie	-	-	-	-	-	-	2	2
Biologie	-	-	-	-	1-2	2	2	1-2
III. Om și societate	1	1	2-3	3-5	3-5	3-5	4-5	6-7
Educație civică	-	-	1-2	1-2	-	-	-	-
Cultură civică	-	-	-	-	0-1	0-1	1-2	1-2
Istorie	-	-	-	-	1-2	1-2	1-2	2
Geografie	-	-	-	1-2	1-2	1-2	1-2	2
Religie*	1	1	1	1	1	1	1	1
IV. Arte	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	1-2
Educație plastică	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	} 1-2
Educație muzicală	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	
V. Educație fizică și sport	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	1-2
VI. Tehnologii	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2
Abilități practice	1-2	1-2	1-2	1-2	-	-	-	-
Educație tehnologică	-	-	-	-	1-2	1-2	1-2	1-2
VII. Consiliere și orientare	0-1	0-1	0-1	0-1	1	1	1	1
Număr total de ore alocate pentru trunchiul comun	16	16	18	19	23	25	28	28
Discipline opționale	1-4	1-4	1-4	1-4	1-3	1-3	1-2	1-2
<i>Nr. minim de ore pe săptămână</i>	18	18	20	21	24	26	29	29
<i>Nr. maxim de ore pe săptămână</i>	20	20	22	23	26	28	30	30

} classes
 } Nombre d'heures par semaine

} Education civique et culture civique

} Religion (1 heure par semaine)

ANNEXE 9 : Plan-cadre d'enseignement public, pour les minorités nationales classes I – VIII (Roumanie)

Plan cadre d'enseignement
pour les minorités
nationales

Ordinul M.E.C. nr. 3638/ 11.04.2001

**PLANUL-CADRU DE ÎNVĂȚĂMÂNT PENTRU CLASELE I – a VIII-a
pentru învățământul în limbile minorităților naționale**

valabil în anul școlar 2001-2002

Aria curriculară/ disciplina	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
I. Limbă și comunicare	11-12	11-12	11-14	11-14	12-13	10-11	10-11	11-12
Limba și literatura română	4	4	4	4	5	4	4	4
Limba și literatura maternă	7-8	7-8	5-7	5-7	5	4	4	4
Limba modernă I	-	-	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3
Limba latină	-	-	-	-	-	-	-	1
II. Matematică și Științe ale naturii	3-4	3-4	4-6	4-6	5-6	8	10	9-10
Matematică	3-4	3-4	3-4	3-4	4	4	4	4
Științe ale naturii	-	-	1-2	1-2	-	-	-	-
Fizică	-	-	-	-	-	2	2	2
Chimie	-	-	-	-	-	-	2	2
Biologie	-	-	-	-	1-2	2	2	1-2
III. Om și societate	1	1	2-3	3-5	3-5	4-6	5-7	6-7
Educație civică	-	-	1-2	1-2	-	-	-	-
Cultură civică	-	-	-	-	0-1	0-1	1-2	1-2
Istorie	-	-	-	-	1-2	1-2	1-2	2
Geografie	-	-	-	1-2	1-2	1-2	1-2	2
Istoria și tradițiile minorităților	-	-	-	-	-	1	1	-
Religie*	1	1	1	1	1	1	1	1
IV. Arte	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	1-2
Educație plastică	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	} 1-2
Educație muzicală	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	
V. Educație fizică și sport	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	1-2
VI. Tehnologii	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2
Abilități practice	1-2	1-2	1-2	1-2	-	-	-	-
Educație tehnologică	-	-	-	-	1-2	1-2	1-2	1-2
VII. Consiliere și orientare	0-1	0-1	0-1	0-1	1	1	1	1
Număr total de ore alocate pentru trunchiul comun	20	20	22	23	26	28	31	30
Discipline opționale	1-4	1-4	1-4	1-4	1-3	1-3	1-2	1-2
<i>Nr. minim de ore pe săptămână</i>	22	22	24	25	27	29	32	31
<i>Nr. maxim de ore pe săptămână</i>	24	24	26	27	29	31	33	32

Langue
et
littérature
maternelle

Histoire et
traditions
des
minorités

ANNEXE 10 : Plan-cadre et objectifs de l'enseignement public de la culture minoritaire aromaine en Roumanie

→ Culture et Traditions aromaine

CULTURĂ ȘI TRADIȚII AROMÂNE

Clasele: I – IV

Nr. de ore / săptămână: 1

Durata: 4 ani

ARGUMENT

Patrimoniul cultural al aromânilor cuprinde o bogată literatură folclorică și o remarcabilă literatură cultă, prea puțin cunoscute și studiate, din păcate. Primul pas pentru cunoașterea acestora este *învățarea corectă a dialectului aromân*. Din cauza că aromânii trăiesc despărțiți în state diferite (Grecia, Republica Macedonia, Albania și Bulgaria), pericolul dispariției dialectului aromân și implicit al patrimoniului lui cultural este considerabil, având în vedere presiunea exercitată de utilizarea limbilor majoritare în mass-media. Unul dintre motivele pentru care o parte dintre aromâni au emigrat în România, în special în perioada 1924 – 1941, a fost tocmai faptul conservării patrimoniului lor cultural aici. *Asemănările dintre dialectul aromân și limba română privesc cu precădere fapte de comunicare. Studiul aprofundat al dialectului aromân permite îmbogățirea vocabularului, dezvoltarea competențelor de citire și de înțelegere a textelor literare. Studiul dialectului aromân se impune cu atât mai mult în perioada actuală cu cât acesta este tot mai puțin vorbit în mediul familial sau în cazul căsătoriilor mixte. Politica lingvistică promovată de Consiliul Europei, la care s-a aliniat în mod explicit și România, recomandă încurajarea diversității lingvistice și culturale a Europei. În acest sens, în anul 1997, Consiliul Europei a emis recomandarea 1333 care privește conservarea dialectului aromân.*

Dialectul aromân a început să fie studiat, ca obiect facultativ, în câteva școli din Republica Macedonia, Albania, Bulgaria și România, în urmă cu câțiva ani, elevii dovedind o mare receptivitate și disponibilitate pentru această activitate. Nu ne putem integra în marea familie europeană fără a prezenta ceea ce ne definește.

Anterioară literaturii culte, literatura populară oglindește o cultură milenară. În acest sens, elevii vor avea ocazia, prin intermediul opționalului de

față, să cunoască obiceiurile și tradițiile specifice aromânilor (poezia ceremonialurilor, obiceiuri ocazionale, ritualuri de muncă).

→ OBIECTIVELE CADRU *Objectifs cadre*

1. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral
 2. Dezvoltarea capacității de exprimare orală
 3. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris (citirea / lectura)
 4. Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă
 5. Dezvoltarea atitudinilor de empatie culturală și interculturală
- Le développement des attitudes d'empathie culturelle et interculturelle*
Clasele I și a II-a

OBIECTIVE DE REFERINȚĂ ȘI EXEMPLE DE ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE*

1. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral

Obiective de referință

La sfârșitul clasei a II-a, elevul va fi capabil:

- 1.1. să desprindă semnificația globală a unui mesaj oral articulat clar și rar;
- 1.2. să distingă silabele și sunetele într-un cuvânt rostit;
- 1.3. să distingă cuvintele într-un enunț oral;
- 1.4. să reacționeze verbal / nonverbal la un scurt mesaj oral.

Exemple de activități de învățare

Pe parcursul clasei I și a II-a se recomandă următoarele activități:

- exerciții de ascultare și confirmare a înțelegerii mesajului ascultat;
- formularea unor întrebări în legătură cu mesajul ascultat;
- formulări de răspunsuri la întrebările puse;
- exerciții de selectare și de ordonare de imagini;
- exerciții de identificare a sunetelor specifice dialectului aromân;
- exerciții de stabilire a locului unui anumit sunet în cadrul cuvântului;
- exerciții de despărțire a cuvintelor în silabe și a silabelor în sunete;
- exerciții de discriminare a cuvintelor și a sintagmelor în fluxul verbal;
- exerciții de poziționare a unor cuvinte;
- exerciții de răspuns la comenzi și la formule uzuale (salut, cerere etc.)

ANNEXE 11 : Curriculum d'enseignement public, classes primaires (International)

Primary curriculum

The tables below give an indication of the range of subjects covered without reflecting the content, status (compulsory or elective) or length of time for which a subject is studied. The table does not reflect the inter-disciplinary manner in which subjects are often taught in this phase. Individual Country Archives provide such detailed information. 'Optional' means that a child's parents may request that the child does not study religious education. 'Some' indicates that schools may choose whether to offer religious education within their programmes.

Country	National language (and literature)	Alternative language/ regional language or mother tongue*	First foreign language	Mathematics/arithmetic	Science	Environment	Information technology	Technology	History	Geography	Society/social studies/ civics/economic awareness	The arts/cultural awareness/drama	Arts/crafts/fine arts	Music/dance	PE/sport/movement	Health	Moral education/ethics	Religious education	Homemaking/domestic skills	Social skills /life skills	European dimension/ multiculturalism
England	•			•	•				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Ireland	•			•	•				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
N. Ireland	•			•	•				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Wales	•			•	•				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Scotland	•			•	•				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
France	•			•	•				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Germany	•			•	•				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Hungary	•			•	•				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Italy	•			•	•				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Netherlands	•			•	•				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Spain	•			•	•				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Sweden	•			•	•				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Switzerland	•			•	•				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Australia	•			•	•				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Canada	•			•	•				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Japan	•			•	•				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Korea	•			•	•				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
New Zealand	•			•	•				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Singapore	•			•	•				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
South Africa	•			•	•				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
USA	•			•	•				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

Alternative language may be either a regional language or mother tongue language

Source

Education
Religieuse

Table 7 Primary curriculum | INCA Comparative Tables | September 2004 | <http://www.inca.gov.uk/> | Page 20

ANNEXE 12 : Curriculum d'enseignement public, classes secondaires (International)

Lower secondary curriculum (to age 15/16)

The subject listings in the tables below are drawn from the documentation received from participating countries as forming the curriculum at the lower secondary level, which usually coincides with the compulsory full-time secondary education requirement. The tables 'convert' them into comparable subject headings to give an indication of the range of subjects covered without reflecting the content, the compulsory or elective status of a subject or the length of time for which the subject is studied. 'Optional' in this table indicates that parents may specifically request that their child(ren) should not study religious education. 'Some' indicates that schools may choose whether to offer religious education. All countries provide science as a curriculum subject. In some countries/school types it is taught as 'general science', in others it is broken down into individual subjects, e.g. biology, chemistry, geology and physics.

Country	National language (and literature)	Alternative language*	First foreign language	Foreign language 2,3 etc.	Mathematics	Science	Environment	Technology/technical education	IT/computer literacy	Classics (Latin/ Greek)	History	Geography	Society/social studies/ civics/politics	Economics/business	The arts/cultural awareness/drama	Arts/crafts/fine arts	Music/dance	PE/sport	Health	Moral education/ethics	Religious education	Homemaking/domestic skills	Social/life skills/sex education	Careers	European dimension/ multiculturalism
England	•		•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	optional	•	•	•	•
Ireland	•		•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	optional	•	•	•	•
N. Ireland	•		•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	optional	•	•	•	•
Wales	•		•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	optional	•	•	•	•
Scotland	•		•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	optional	•	•	•	•
France	•		•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	optional	•	•	•	•
Germany	•		•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	optional	•	•	•	•
Hungary	•		•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	some	•	•	•	•
Italy	•		•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	optional	•	•	•	•
Netherlands	•		•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	some	•	•	•	•
Spain	•		•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	optional	•	•	•	•
Sweden	•		•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	optional	•	•	•	•
Switzerland	•		•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Australia	•		•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	some	•	•	•	•
Canada	•		•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	some	•	•	•	•
Japan	•		•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	some private	•	•	•	•
Korea	•		•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
New Zealand	•		•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	some	•	•	•	•
Singapore	•		•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	some	•	•	•	•
South Africa	•		•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	some	•	•	•	•
USA	•		•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

*Alternative language may be either a regional language or mother tongue language.

Source

Educational
Religious

ANNEXE 13 : Débat sur le port du voile – panel d'élèves français (France)

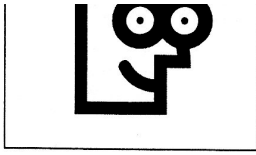
Réponse de l'élève no. 1

DEBATE WORKSHEET

SUBJECT _____

FOR	AGAINST → Alex B. 10/11
<p style="text-align: center;">Respectants (Beaucoup de Français non-immigrés)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">The headscarf brings about racism in schools</p> <p style="text-align: center;">←</p> <p style="text-align: center;">2 people said this!</p>	<p style="text-align: center;">We need to respect the country where we are.</p> <p style="text-align: center;">The school is not a mosque.</p> <p style="text-align: center;">All pupils must be the same for a good working.</p> <p style="text-align: center;">←</p> <p style="text-align: center;">The headscarf entrain racism at school.</p> <p style="text-align: center;">←</p> <p style="text-align: center;">The religion is independent ^{not very important}</p> <p style="text-align: center;">The France is ^{is} a catholic country.</p> <p style="text-align: center;">The school ^{school} is a <u>secular</u> place.</p>

Réponse de l'élève no. 2



DEBATE WORKSHEET

SUBJECT Headscarf in school

FOR

- ^{our} Religion is really imp. - ertant
- you don't have to brush your hair
- You can mask your face if you aren't preatty .
- You can be different ~~of~~ the other people .
- every people who wear an headscarf are egal.

equal
cause of equality!

AGAINST

- ~~The discrimination is really important in many states.~~

Réponse de l'élève no. 3



DEBATE WORKSHEET

SUBJECT headscarf

FOR

- Religion is really important
- You don't have to brush your hair
- You can mask your face if you aren't pretty
- every people who wear on headscarf are equal
equal

AGAINST

Réponse de l'élève no. 4



JURY of DEBATE

SUBJECT Port du voile.

One point per valid argument should be given to each group. Write arguments.

POINTS FOR		POINTS AGAINST	
Argument	Points	Argument	Points
<ul style="list-style-type: none"> - You don't have to brush your hair in the morning. - Religion is really important. - You can mask yourself if you aren't pretty. - You can be different of the other people. <p>than other</p>			
Total Points		Total Points	

ANNEXE 14 : Etude de cas – la parabole du vignoble – panel d'élèves français (France)

ITS harvest time.

④ The owner of a vineyard needs employees to harvest the grapes on his property. He goes out early in the morning and employs all that accept to work for 70 euros a day.

He (needs more) would like to find more workers so at 10:00 AM he goes to the marketplace and finds more workers. He hires them, sending them to the vineyard to start working. He assures them that he'll make their wages right.

He (the owner) goes out again at 12:00 noon then at 3:00 pm. and does the same thing.

Again, at 5:00 pm., when the day is almost over, he does the same thing.

[He promises every worker 70 €/day and they all agree ^(each) before starting work.]

At the close of the day, all labourers are mustered for payment of wages.

Payment began with those who had come last. The early comers, looking on, imagined that as they worked all day, they would get more than those who had worked a part, although they agreed to 70 €/day.

When their turn came, they received what they agreed for: but because the others had received an equal amount, they grumbled. [Hearing their grumbling the owner of the vineyard asked:

"Is it not lawful for me to do what I will (want) with what belongs to me?"]

ANNEXE 15 : Exercice « Ecrire une lettre à une personne fameuse ou une personne que vous admirez » - réponse d'un élève du panel d'élèves français (France)

Exercice ③: Dear Mr. Sarkozy,

I am French, I live in France, the country whose president is an immature man. Yes, Mr. the President, you are immature.

The France was shocked by your behaviour. Did you have to marry this woman? You have been ^{knowing} her for less than three months and you marry her without loving her. She doesn't love you either because both of you are living far home. You are ridiculous! It is a shame for us to have such immature President: you are supposed to represent us!

I don't feel represented by you, neither this Carla Bruni. She marries you because it will make her famous "I was married to the President". You are supposed to be an example. I am very disappointed, as for lots of French people. Anyway, I mustn't lose my tone, you don't care...

All my regards to you and your NEW WIFE...

ANNEXE 16 : Exercice « Exprimez votre opinion » - réponses du panel d'élèves français (France)

Réponses de l'élève no. 1

February 2008 classe de 3^e

Exercice 1: your opinion

clases 5^e and
4^e answered
same for a
①+② +
didn't answer
other.

① What do you know about the Americans?

- they have the right to buy guns.
- each family have a flag in the house.
- They celebrate Thanksgiving in November.
- They don't celebrate Christmas in December.

All questions are in there!

② How would you describe the French culture?

They have lots of public holidays. People the bread in the mornings of Sunday we buy

③ Can people from different countries live together? Why or why not?

No, they can't live together because they don't have the same culture, the same education but if each can put his part aside, we can live together.

④ would you like to learn about different cultures?
what cultures?
what would you like to learn?

Yes, I think it's very interesting to talk about the Muslim culture & the American culture. And, why not, the culture of the years 50, 60, 70 and 80.

⑤ Should people coming to live in France adopt the French culture or keep their own culture?
OK Explain. OK

No, because we are in a democratic^{cy} and we respect the culture of our neighbours.

Réponses de l'élève no. 2

Exercise ①: your opinion ✓

1. What do you know about Americans?
 It's a different culture. They've got a bad medical system, more fast food, and it's the ~~the~~ most commercial country in the world ✓

2. How would you describe the French people?
 It's the most visited country in the world. We've good food like, cheese, wine or meat. They don't like the change and don't like their president. ✓

3. Can people from different countries live together? why or why not?
 Yes they can because we all are human and not different.

4. Would you like to learn about different culture?
 Yes I like to learn about ^{(other) away} far countries or very different cultures

P.T. O -

⑤ Should people coming to live in
OK France adopt the French culture
or keep their own culture?

I think both, because ~~ex~~ people
who come ^{to} in France need to be integrated
so ^{they} he must learn the French culture.

But he has to be the same as he ^{is} for
he comes so he should stay to
practice his culture. try

Réponses de l'élève no. 3

Exercice #1Your opinion

① What do you know about the Americans?

It's a different culture than the French culture. For example, in the US we can speak about money unlike in France. They have got a different medical system, as much Fast Food as us, a different election system.

② How would you describe the French people?

The French people like wine, cheese. It's the most visited country in the world. ~~Many french or~~ ~~these~~ ^{vs.}

③ Can people from different countries live together? Why?

They can live together but there is often many problem like immigration, language, integration.

④ Would you like to learn about different cultures?

Yes I like to learn many things about the American and the Indian cultures because they are different but very interesting interesting.

⑤ Should people coming to live in France adopt the French or keep their own culture? Explain.

I think that when one person lives in France, that make a mix between their culture and the French culture. They can't keep their own culture if they want to be integrated but they can't forget their original culture.

Réponses de l'élève no. 4

Exercice ① : your opinion

Very
Good

① What do you know about the Americans?

- They are cool and they like fast food.
- they are a "melting pot".

② How would you describe the French culture?

For the other countries, we look like very strict. They think we haven't any cars and we ride with a baguette under arm.

③ Can people (from different countries) live together? why or why not?

I think people of different cultures can live together but they must choose between their two cultures because they can't live with different roles.

④ Would you ^{like} to learn about different cultures? (what cultures? what would you like to learn?)

I would like to learn about ^{the} Egyptian culture. I would like to know why they must wake several times during the night to pray.

⑤ Should people coming to live in France adopt the French culture or keep their own culture? Explain.

People coming to live in France should adopt the French culture because that can do problems and if they aren't happy they can go back home.

Réponses de l'élève no. 5

your opinion

Greece

1) What do you know about the Americans?

- They are cool
- They like fast-food

2) How would you describe the French people culture?

(For the) other countries, we look (like) very strict. ^{by}
 They think we haven't got a car and we ride (with the) bike and the baguette under ^{the} arm

3) Can people (of different countries) live together? Why or why not?

not? I think what that people from different cultures and countries can live together but there need to respect ^{each other} and they must ^{choose} the choice for live together.

4) What would you like to learn about different cultures?

What cultures?

What would you like to learn?

yes I would like to learn about different cultures.

The cultures ^{are} China and Australia

I would like to learn her food and her way of life.

I think it's very interesting way of

5) Should people coming to live in France adopt the French culture of keep their own culture?

Explain: People coming to live in France should adopt the French culture because they are respect the tradition

Réponses de l'élève no. 6

your opinion

Good

1) What do you know about the Americans?

- They are cool
- They like fast-food

2) How would you describe the French people culture?

(For the) other countries, we look ^{to} (like) very strict. ^{by}
 They think we haven't got a car and we ride (with the)
 bike and the baguette under ^{the} arm

3) Can people (of different countries) live together? Why or why not?
from different cultures

not? I think what that people from different cultures and coun-
 tries can live together but there need to respect and they
 must the choice for live together. ^{each other}
_{choose}

4) Who would you like to learn about different cultures?

What cultures?

What would you like to learn?

Yes I would like to learn about different cultures.

The cultures ^{are} is: China and Australia

I would like to learn her food and her stay of life.

I think it's very interesting stay of

5) Should people coming to live in France adopt the French culture of keep their own culture?

Explain: People coming to live in France should adopt the French culture because they are ~~restep~~ respect the tradition

INDEX

A

appartenance 175, 235, 245, 265, 291, 349
apprentissage coopératif 181, 205, 211, 247, 267, 314, 315, 316, 317, 321, 322, 326, 332, 354
assimilation 167, 174, 180, 186, 197, 198, 200, 201, 204, 211, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 239, 240, 242, 243, 256, 266, 268, 270, 273, 276, 296, 301, 302, 355, 356, 360, 406
autonomie 189, 206, 207, 222, 279, 298, 299, 304, 310, 312, 316, 318, 319, 322, 327, 329, 330, 333, 335, 352

C

Charte des Droits Fondamentaux de la Constitution européenne 287, 419
citoyens..... 168, 171, 173, 176, 177, 179, 180, 187, 188, 189, 190, 198, 199, 214, 219, 223, 225, 232, 234, 239, 240, 253, 256, 257, 270, 271, 276, 278, 279, 282, 285, 289, 291, 292, 294, 304, 307, 308, 309, 310, 311, 313, 314, 316, 319, 320, 321, 324, 330, 333, 337, 339, 345, 347, 349, 350, 354, 362, 424
Comenius 193
confiance 176, 193, 204, 216, 236, 279, 280, 289, 304, 307, 309, 312, 321, 322, 333, 334, 341, 350
conformité..... 200, 223, 224, 227, 237
Conseil de l'Europe..... 168, 170, 171, 172, 255, 301, 302, 311, 312, 338, 405, 406, 407, 408, 409, 415, 422, 423
Créateur 191, 220
culture168, 176, 190, 191, 193, 209, 210, 211, 220, 224, 226, 233, 244, 255, 256, 257, 258, 259, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 291, 297, 307, 312, 315, 317, 325, 338, 339, 340, 414, 438
curriculum 267, 268, 279, 297, 312, 330, 340, 358, 360, 361, 422

D

Descartes 193
diversité ethnoculturelle 167, 199, 200, 227, 237, 240, 242, 243, 257, 271, 273, 275, 276, 308, 314, 341, 356, 357
Droits de l'Homme 306, 311, 337

E

éducation à la citoyenneté démocratique 170, 171, 172, 219, 222, 271, 272, 278, 279, 284, 302, 306, 309, 311, 312, 342, 405, 409, 415
éducation civique..... 168, 169, 170, 171, 173, 174, 176, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 197, 198, 199, 200, 201, 205, 206, 219, 220, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 231, 232, 234, 240, 242, 245, 247, 252, 253, 262, 263, 264, 275, 276, 279, 289, 297, 303, 304, 305, 307, 308, 309, 312, 313, 319, 323, 325, 332, 337, 338, 339, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 358, 360, 361, 362, 363, 429, 432, 433
éducation religieuse. 168, 179, 188, 191, 193, 197, 199, 200, 201, 207, 211, 219, 220, 223, 224, 229, 231, 234, 236, 237, 239, 240, 242, 252, 292, 293, 297, 307, 338, 347, 349, 350, 351, 352, 353, 360, 361, 362, 363, 364, 428, 430, 431
éduquer l'homme 192

F

Français..... 171, 174, 184, 224, 225, 226, 236, 237, 245, 270, 282, 283, 288, 293, 325, 362

G

gestion de la diversité 167, 172, 177, 200, 204, 219, 227, 240, 242, 243, 252, 254, 266, 271, 272, 274, 275, 276, 301, 302, 307, 311, 312, 314, 330, 333, 341, 345, 354, 355, 356, 357, 406, 407, 422

I

identité	168, 175, 190, 196, 197, 198, 211, 219, 227, 228, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 244, 246, 249, 252, 255, 256, 266, 268, 269, 271, 277, 279, 280, 282, 283, 285, 290, 292, 294, 297, 301, 303, 311, 312, 314, 325, 341, 358
individualisme.....	194, 277, 298, 299, 301, 314, 406, 411
intégration	168, 172, 173, 174, 175, 176, 191, 197, 198, 200, 204, 211, 224, 227, 232, 233, 234, 240, 242, 243, 245, 249, 256, 267, 269, 270, 271, 272, 274, 275, 276, 277, 281, 285, 290, 291, 294, 301, 305, 307, 309, 311, 312, 314, 317, 324, 330, 332, 333, 335, 338, 341, 354, 355, 356, 358, 407, 410, 415

L

laïcité	170, 173, 190, 191, 208, 237, 253, 285, 286, 287, 288, 290, 293, 294, 296, 297, 305, 406, 414
----------------------	---

M

manuels	170, 171, 173, 174, 175, 177, 188, 199, 201, 205, 207, 223, 226, 227, 229, 240, 242, 250, 252, 273, 297, 304, 307, 309, 314, 325, 337, 346, 349, 350, 351, 352, 353, 355, 356, 357, 358, 362
méthode passive	267, 318, 326, 327, 328, 330
méthodes pédagogiques actives	330
minorité nationale	359
minorités ..	175, 180, 191, 200, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 235, 237, 239, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 258, 260, 261, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 274, 276, 277, 279, 280, 281, 283, 290, 301, 306, 307, 309, 333, 335, 339, 340, 341, 342, 345, 354, 356, 358, 359, 360, 422, 434, 437
modèle pluraliste	281, 307, 324

N

nation	190, 227, 237, 255, 263, 286, 301, 304, 309, 364, 406
nationaux	224, 247, 254, 274, 312, 360

O

obéissance	206, 208, 209, 212, 238, 318, 324
origine ethnique	233

P

parents immigrés	196
pays adoptif	196
pédagogie	181, 198, 203, 205, 211, 227, 269, 316, 317, 318, 323, 324, 325, 326, 327, 329, 332, 333, 350, 354

R

règles de la société	192
Roumains	230, 237, 246, 263, 274, 307, 337, 408
Rroma	246, 270, 277, 341, 342, 356

S

Soetard	191, 192
----------------------	----------

V

valeurs 167, 168, 169, 171, 172, 175, 179, 181, 191, 195, 196, 199, 200, 204, 210, 212, 215, 216, 220, 224, 227, 228, 229, 231, 232, 235, 237, 238, 249, 256, 264, 266, 267, 268, 270, 271, 274, 276, 278, 280, 284, 287, 289, 290, 292, 301, 303, 305, 306, 307, 308, 311, 312, 313, 315, 316, 325, 332, 335, 337, 338, 342, 345, 346, 347, 348, 349, 352, 354, 355, 363, 406

valeurs communes 228, 271, 292, 335, 338, 345, 355

valeurs enseignées par l'éducation civique 191, 301