

Une citoyenneté de seconde classe ? N'ayons pas peur des mots !

Eric Mutabazi, Nathanaël Wallenhorst

Université Catholique de l'Ouest

Résumé

Dans nos démocraties libérales chacun possède le même poids dans la participation à l'exercice du pouvoir. Il est loin le temps du suffrage censitaire où en France et dans d'autres pays européens le droit de vote était octroyé aux seuls citoyens dont le montant des impôts dépassait un certain seuil et où les femmes n'avaient pas droit au vote. Vraiment ? Pas si sûr ! Au sein de ce numéro thématique de Bildungsforschung nous avons décidé d'accorder du crédit au discours des acteurs sur leur expérience de mépris qui va jusqu'à éprouver une différence statutaire dans leur capacité à participer au pouvoir. Cette entreprise de conceptualisation d'une citoyenneté de seconde classe est loin d'être terminée et en est encore à un état embryonnaire, mais elle apparaît intéressante pour penser certains des enjeux contemporains de l'éducation.

Bürger zweiter Klasse? Habt keine Angst, zu sagen, wie es wirklich steht!

Zusammenfassung

In unseren liberalen Demokratien hat jeder Bürger gleichermaßen Anrecht auf Teilhabe an politischer Mitbestimmung. Lange her sind die Zeiten, in denen nur solchen Bürgern in Frankreich und anderen europäischen Ländern das Wahlrecht verliehen wurde, die gemäß dem Zensus nachweisen konnten, dass sie eine bestimmte Mindestmenge an Steuern bezahlten. Lange her die Zeiten, in denen Frauen generell kein Wahlrecht hatten. Aber stimmt das wirklich? Der provokante Ausdruck „Bürger zweiter Klasse“ scheint dieser Behauptung zu widersprechen. Offiziell und aus rechtlicher Sicht existiert der Begriff Bürger zweiter Klasse nicht. Was aber, wenn mancher diese Terminologie auf sich selbst bezieht. In dieser Ausgabe der bildungsforschung versuchen wir, den Menschen Gehör zu schenken, die sich von der Gesellschaft vernachlässigt fühlen und die der Überzeugung sind, täglich einen gesetzlichen Unterschied in ihrer Fähigkeit zur Machtteilhabe zu erfahren. Im Versuch, den Begriff „Bürger zweiter Klasse“ genau zu definieren, sind wir noch weit davon entfernt, ein abschließendes Urteil fällen zu können. Allerdings lohnt es sich, diesen Begriff genauer zu betrachten, um über einige der aktuellen Themen im Bildungsbereich nachzudenken.

Second class citizenship? Do not be scarred by words!

Abstract

In our liberal democracies, everyone has the same weight in participating in the exercise of power. Long gone are the days of suffrage where, in France and in other European countries, the right to vote was granted only to citizens whose tax amount exceeded a certain threshold and where women were not entitled to vote. Really? Not so sure seems to say the provocative expression of "second class citizenship"! So officially, or from a legal point of view, it is not possible to speak of second-class citizenship, nor of second zone or sub-citizenship what to do when the actors themselves evoke this type of terminology? In this thematic issue of bildungsforschung we have decided to give credence to the discourse of the actors on their experience of contempt which goes so far as to experience a statutory difference in their ability to participate in power. This endeavor to conceptualize second-class citizenship is far from over and is still in its infancy, but it seems interesting to think of some of the contemporary issues in education.

À la SNCF, il est possible de parler de première classe et de seconde classe. Lorsqu'on prend l'avion également... on appelle ça « classe économique » ou « business class » ! Quand on achète une voiture, la liste des classes est innombrable. On a le choix entre une « Clio d'occas » de 1995, une Picasso de 2013, une tesla neuve... ou la domination suprême d'un Hummer – sans oublier que nombreux sont ceux qui ne peuvent pas acheter et entretenir une « petite Clio d'occas » et se contenteront d'un scooter. Pour ce qui est de l'achat ou de la location d'un appartement, d'une maison ou d'un petit château, la démonstration n'est pas à faire. Mais ces différents exemples sont issus du registre économique et ne renvoient pas à l'exercice des droits et devoirs civiques et citoyens. Dans nos démocraties libérales chacun possède le même poids dans la participation à l'exercice du pouvoir. Il est loin le temps du suffrage censitaire où en France et dans d'autres pays européens le droit de vote était octroyé aux seuls citoyens dont le montant des impôts dépassait un certain seuil et où les femmes n'avaient pas droit au vote. Vraiment ? Pas si sûr semble dire l'expression provocatrice de « citoyenneté de seconde classe » !

Si officiellement, ou du point de vue juridique, il n'est pas possible de parler de citoyenneté de seconde classe, ni de seconde zone ou de sous-citoyenneté que faire lorsque les acteurs eux-mêmes évoquent ce type de terminologie ? Que faire des outils conceptuels créés par les acteurs sociaux ? Envoyer lesdits acteurs en faculté de sociologie ou à Science-Po ? Mais... et s'ils n'ont pas leur bac ? D'un point de vue éducatif nous pourrions considérer qu'il est nécessaire de les envoyer vite fait bien fait en formation pour leur expliquer qu'ils n'ont pas vraiment compris ce qu'était la citoyenneté. Il s'agirait de leur expliquer qu'ils se trompent et que ce qui les différencie du propriétaire de Hummer rentrant de Floride en business class pour son duplex dans le 16^{ème} ne relève que du strict registre économique.

Une autre alternative, plus académique, est de policer le concept et de préférer celui de citoyenneté empêchée. De fait lorsque nous évoquons la question d'une citoyenneté de seconde classe, c'est en bonne partie de citoyenneté empêchée dont il s'agit. Mais l'expression de citoyenneté empêchée masque la puissance de l'intériorisation d'une

hiérarchie entre les citoyens (s'accompagnant de l'expérience d'un mépris) que l'expression de citoyenneté de seconde classe révèle avec force. Au sein de ce numéro thématique de *Bildungsforschung* nous avons décidé d'accorder du crédit au discours des acteurs sur leur expérience de mépris qui va jusqu'à éprouver une différence statutaire dans leur capacité à participer au pouvoir. Cette entreprise de conceptualisation d'une citoyenneté de seconde classe est loin d'être terminée et en est encore à un état embryonnaire, mais elle apparaît intéressante pour penser certains des enjeux contemporains de l'éducation. Nous proposons un retour sur la notion de citoyenneté avant de présenter la façon dont les différents contributeurs de ce numéro se sont saisis de cette expression.

1. Origine et idéal d'application de la citoyenneté

La citoyenneté est une notion polysémique qui varie d'un pays à l'autre (Xypas, 2003) et qui fait particulièrement florès depuis une trentaine d'années (Lenoir, 2006). L'idée de citoyenneté trouve ses racines chez les Grecs et signifie la participation de certains individus de la Cité au pouvoir : « Sont citoyens ceux qui participent au pouvoir » (Aristote, 1275a). La Cité grecque a comme base l'égalité et la liberté des citoyens. À travers cette notion de citoyenneté, les Grecs inventent le principe de l'État de droit. Cependant, si la Cité grecque est présentée comme un espace où règne le respect, la dignité et l'égalité des citoyens, elle est restée aussi limitée par une conception que Schnapper (2000) qualifie d'ethnique. Était citoyen celui qui était le fils, le petit-fils et l'arrière-petit-fils d'un citoyen d'Athènes. Les étrangers, les esclaves et les femmes en étaient exclus. Avec l'évolution et la fondation des Nations au cours de la période moderne, le déterminisme de la citoyenneté par l'appartenance sociale et familiale qui a marqué la période antique et médiévale, fut remplacé par le principe affirmant l'égalité civile, juridique et politique d'individus divers et inégaux (Schnapper, 2000). La *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* de 1789 matérialise ce passage des droits spécifiques de certains individus à des droits de tous à. L'État naissant a alors pour devoir d'assurer ces libertés promises aux citoyens (Janvier et Matho, 2011, p. 20). Chaque citoyen a alors une même place de droit dans l'espace public.

Le processus de mondialisation qui facilite les échanges dépassant les frontières nationales a participé au développement d'un ensemble d'outils conceptuels comme, par exemple, l'identité, le néolibéralisme, la communauté ou le multiculturalisme (Lenoir, 2006). Ceux-ci sont venus faire évoluer la citoyenneté structurée dans le cadre des États-Nation. Nous voyons en effet apparaître des notions évoquant l'universalisation de la citoyenneté telles que « citoyen du monde », « mouvement citoyen mondial », « débat citoyen mondial » renvoyant à l'universalité des droits et des devoirs pour tous les êtres humains.¹

1.1. Un type de citoyenneté marqué par le multiculturalisme

De façon schématique, il est possible de dire que deux modèles de citoyenneté dominent la politique des États-Nations actuellement : le multiculturalisme et la neutralité ethnoculturelle. La politique fondée sur le multiculturalisme reconnaît institutionnellement des appartenances ethniques ou sociales. Elle vise à faciliter

¹ C'est ce qui fait dire à Lenoir que la question citoyenne est un enjeu majeur en éducation (2006).

l'épanouissement des minorités ethniques à travers la reconnaissance de leur histoire et leur culture de pays d'origine (Lenoir-Achdjian, 2006). Pour les défenseurs du multiculturalisme, l'individu abstrait, sans ethnie, sans religion, sans appartenance régionale ou caractéristiques culturelles n'existe pas. C'est l'appartenance à une communauté qui définit et détermine de droit le citoyen. Ce modèle insiste sur le fait que les affections politiques se fondent dans les liens familiaux.

Cette idée de la reconnaissance du communautarisme au sein d'une Nation est plutôt développée dans le monde anglo-saxon. La citoyenneté n'est pas d'abord pensée à partir du partage d'une même langue nationale, du partage de pratiques culturelles avec leurs traditions et valeurs, mais à partir de la singularité des groupes ethniques, culturels, linguistiques et religieux. Certains chercheurs américains ou canadiens proposent par exemple une considération de l'appartenance communautaire dans le domaine de droit, de la justice et de la gestion de la Nation. C'est le cas du canadien Kymlicka (1995) qui défend dans ses travaux sur la citoyenneté et la multi-culturalité l'idée de tenir compte de la spécificité de chaque communauté dans la gestion de l'État pour répondre aux revendications culturelles qui s'expriment aujourd'hui dans les nations modernes en proposant « une justice ethnoculturelle ». Ici il est possible de développer des politiques sociales qui permettent une reconnaissance des minorités considérées comme désavantagées. Il s'agit de la mise en place de politiques dites de « ségrégation positive » qui protègent les minorités contre les discriminations ou abus du pouvoir de la majorité.

1.2. Un type de citoyenneté marqué par la neutralité ethnoculturelle

Relativement autre est le modèle de citoyenneté fondé sur le dépassement de toute appartenance sociale (Schnapper, 2004). Ici la pluralité des appartenances est transcendée par la construction d'un espace « neutre » qui permet l'homogénéisation de la population. C'est l'ensemble des règles, des principes et des valeurs républicaines qui assure la coexistence entre les citoyens issus de diversités culturelles. En effet, En Europe par exemple, une politique de promotion culturelle consistant à prendre en compte des situations locales originales ou d'intérêt particuliers est perçue avec méfiance (Fenet, 2016, p.118). C'est à partir de la force sentimentale de l'image d'un passé, et les rêves que les individus projettent dans l'avenir que se fonde l'idée de la Nation. En d'autres termes, précise Renan, l'existence d'une Nation est « *un plébiscite de tous les jours* », comme l'existence de l'individu est une affirmation perpétuelle de vie (Renan, 1992).

Dans cette conception, la nation prolonge, par la citoyenneté, les sentiments d'appartenances sociales (Schnapper, 1994, p. 92). Le citoyen est appréhendé de façon abstraite, sans identification ni qualification particulière (tribu, ville, ethnie) et sans enfermement dans un destin imposé par sa naissance. Dans la mise en place de ce modèle, les nations ont inventé un ensemble de mythes et de valeurs venant nourrir un sentiment d'appartenance collective chez les citoyens. C'est le cas de la France, qui depuis la III^{ème} République, a associé au sein d'une même nation différents peuples habitant le territoire en réduisant les langues régionales au rang de patois et en invitant les immigrés et les minorités à s'assimiler aux valeurs de la République et à parler la même langue française. Il s'agit de constituer une et une seule communauté de citoyens (Schnapper, 1994).

Au-delà de ces deux modèles, nous constatons aujourd'hui, le développement d'une forme de citoyenneté supranationale voire mondiale. La citoyenneté est alors élargie au respect d'un certain nombre de droits et de devoirs universels. Ici les citoyens du monde sont invités à cohabiter ensemble en coopération, en respect mutuel et en dignité humaine. D'une certaine façon, c'est le cas du projet européen qui tente d'associer tant bien que mal les citoyens des pays de l'union autour d'une même forme de citoyenneté (le moins qu'on puisse dire est qu'il reste encore du chemin à parcourir afin que les citoyens de l'Union Européenne puissent maîtriser leurs droits et devoirs (Leclerc, 2014). La politique de la double nationalité qui est actuellement reconnue et appliquée dans plusieurs pays du monde où le citoyen dispose les droits et devoirs dans plus d'un pays renvoie aussi à un type de citoyenneté supranationale.

2. Les difficultés d'application de la citoyenneté : d'une citoyenneté à l'épreuve à une citoyenneté de seconde classe ?

Malgré leurs différences, ces modèles que nous pouvons qualifier de « démocratiques » mobilisent les mêmes dimensions politique, juridique, éthique et affective (Xypas, 2003) permettant de vivre ensemble de façon pacifique. La *dimension politique* renvoie ici à la facilitation de la participation active de tous les citoyens. Ce qui « est au cœur même de la citoyenneté », car est citoyen celui qui participe au pouvoir. La *dimension juridique*, signifie la garantie des droits politiques et civiques, des libertés individuelles, et des devoirs et obligations. Le citoyen est invité à respecter les lois du pays et, en contrepartie, le pays accorde des droits exclusifs à ses citoyens grâce l'appareil judiciaire fonctionnant « de manière efficace, juste et équitable » empêchant que nul ne soit « au-dessus de la loi aussi puissant soit-il » (Xypas, 2003). Enfin les *dimensions éthique et affective* renvoient pour chaque citoyen respectivement à l'ouverture au monde entier (notamment aux problèmes de la protection de l'humanité comme l'alimentation, l'accès à la lecture ou la sortie de la misère ; à la protection de la planète et de la biosphère ; ou encore aux droits des minorités) mais également au sentiment d'appartenance à la Nation dont il est membre.

Mais ces quatre dimensions de la citoyenneté apparaissent comme mises à l'épreuve dans la période contemporaine (Wallenhorst, Mutabazi, 2019). Ainsi Dominique Schnapper (2018) analyse la situation des juifs en France en précisant la tension observée entre leur expérience et la promesse de la citoyenneté moderne. Dans son étude, elle montre des limites tant au niveau « de l'intériorisation du civisme et de ses exigences par les individus » que de « la fragilité intrinsèque du projet démocratique ». C'est également le cas, par exemple, de catholiques en Angleterre qui ne cachent pas leur esprit de méfiance envers l'État qu'ils considèrent comme oppresseur et persécuteur (Vanderpelen et Weis, 2014) ou encore celui de musulmans en Allemagne considérant leur religion comme un obstacle à la réalisation de leur identité de citoyen (Olivier et Roudaut, 2014). L'exercice de la citoyenneté apparaît comme empêché dans certains pays où l'appartenance ethnique est devenue une des causes déchirant la communauté de citoyens lors de tribalisme, de guerres, de massacres ou de génocide. C'est le cas notamment en Côte d'Ivoire, en Centrafrique, au Soudan, au Burundi, au Tchad ou au Rwanda avec le génocide des Tutsis qui a marqué la fin du siècle dernier (Mutabazi, 2010, 2012, 2013).

Les constats d'une citoyenneté mise à l'épreuve conduisent Xypas (2003, p. 281) à affirmer que « Dans certains États coexistent deux "citoyennetés", une partie de la population, pour des raisons ethniques ou religieuses, pouvant être réduite à une citoyenneté "de seconde classe" (...). Car la citoyenneté, au même titre que la démocratie, est d'abord un idéal. Et chacun se forge son idéal en fonction des expériences vécues et de la noblesse de ses aspirations ». Cette idée de citoyens de seconde classe est également défendue par Saas (2016, p.153). En effet, en analysant la situation des Roms dans les pays d'Europe, elle a remarqué que leurs droits de citoyens européens, notamment la liberté de circuler et de séjourner à l'intérieur des pays de l'Union européenne sont contestés. C'est la raison pour laquelle elle se demande s'il n'existerait pas « une citoyenneté de seconde zone » destinée aux citoyens jugés indésirables au sein de l'Union Européenne.

3. Une citoyenneté de seconde classe en questions

Des lois ont été votées afin d'aider les publics en situation de fragilité à accéder à leurs droits et devoirs de citoyens (formation, accompagnement, organisation de leur structure professionnelle, etc.). Nous pouvons évoquer, par exemple, la loi n°2005-102 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » qui a été votée le 11 février 2005. Elle découle d'un long travail pour les droits fondamentaux des personnes en situation de handicap, comme la possibilité de s'inscrire dans un établissement scolaire ordinaire. Cette loi s'articule autour de sept thèmes principaux : l'accueil, le droit à la compensation, les ressources, la scolarité, l'emploi, l'accessibilité, la citoyenneté et la participation à la vie sociale². Le droit à la compensation permet de mettre en place des dispositifs afin de compenser le handicap et de faciliter la vie de la personne par des moyens humains ou techniques. Ce droit est un pilier de cette loi car il intervient dans tous les domaines de la vie quotidienne.

Mais, comme nous l'avons vu, la citoyenneté n'est pas uniquement la résultante de ce qui est fondé en droit. Ainsi, Xypas, en décrivant les violences urbaines qui ont secoué la France en novembre 2005 où les jeunes issus de l'immigration ont incendié plus de 1300 véhicules, précise que certains jeunes « arboraient devant les caméras de télévision leurs cartes nationales d'identité, pour ajouter qu'ils ont le sentiment de n'être que des citoyens de seconde zone face aux Français d'origine européenne » (2006, p. 224). Cette notion de citoyenneté de seconde classe ou de seconde zone est l'interrogation principale de ce numéro thématique de *Bildungsforschung*. Cette notion n'aurait-elle pas une forme de pertinence pour évoquer l'expérience de citoyens en situation de fragilisation ou de marginalisation, même au sein d'États démocratiques ne réalisant pas de différenciation en droit entre les citoyens ? Que faire de ce type d'expérience ?

L'interrogation de ce volume porte sur la manière dont les publics en situation de fragilité ou de vulnérabilité exercent leurs droits et devoirs de la vie civique et citoyenne. Quels types de population sont concernés ? Quel est l'impact de leurs fragilités dans la participation à la vie citoyenne ? Quels sont les dispositifs législatifs ou d'éducation et de formation mis en place pour palier à leurs difficultés ? Comment ces dispositifs

² <http://informations.handicap.fr/decret-loi-fevrier-2005.php>.

spécifiques accompagnent-ils ces publics ? Les contributions de ce numéro thématique tentent de répondre à ces questions en s'appuyant sur les travaux réalisés sur ou auprès de différents groupes sociaux qui se perçoivent ou qui sont perçus comme citoyens de seconde classe (des jeunes héritiers de l'immigration, des « personnes du quartier », des personnes de la rue, des personnes en situation d'illettrisme, des membres de groupes ethniques Hutu et Tutsi au Rwanda, ou des personnes de classes défavorisées).

3.1. La citoyenneté au défi des classes sociales au Brésil et en France (Constantin Xypas et Eric Mutabazi)

Constantin Xypas et Eric Mutabazi, en réalisant une étude comparative sur l'interrelation entre classe sociale et citoyenneté en France et au Brésil, montrent d'un point de vue sociologique que les droits et devoirs ne sont pas équitablement répartis parmi les populations vivant dans un même État. En s'appuyant sur des travaux sociologiques, les auteurs expliquent que certaines classes sociales sont plus citoyennes que d'autres. Néanmoins, cette situation de citoyenneté de seconde classe ne concerne pas seulement les classes sociales défavorisées, mais également les *minorités ethnoreligieuses* à l'intérieur de chaque État qui se perçoivent souvent comme exclues ou victimes de xénophobie – ou du moins marginalisées, ce qui met en crise la citoyenneté imaginée par les pédagogues qui ont pourtant inclus des visées, des contenus et des pratiques d'éducation à la citoyenneté dans les programmes de formations.

La citoyenneté de seconde classe n'est visiblement pas vécue de manière uniforme. Tout dépendant et varie d'une époque à l'autre et d'un pays à l'autre selon son contexte social, économique et politique. Cependant les auteurs identifient quelques invariants au sein de groupes sociaux qui se perçoivent ou qui sont perçus comme citoyens de seconde classe comme la frustration, des comportements qualifiés d'inciviques, l'expression d'un désespoir, un manque d'estime de soi si ce n'est une haine de soi, ou encore l'abandon de la protection du bien commun.

3.2. Quartierarbeit als professionelle Soziale Arbeit zur Verminderung oder Verhinderung von „Bürgerschaft 2. Klasse“ aus sozialraumorientierter Perspektive (Martin Becker)

Martin Becker fait porter son analyse sur un type de travail social prenant appui sur des groupes communautaires au sein de quartiers défavorisés. C'est-à-dire que la logique d'appartenance à une communauté ethnique est au cœur du travail social qui notamment a pour visée une forme d'intégration nationale. Sa contribution porte sur la façon dont il est possible de soutenir, accompagner et former des citoyens qui peuvent être qualifiés de « seconde classe ».

Après avoir présenté le type de travail social réalisé dans les quartiers et les concepts utiles à son analyse, Martin Becker montre que les personnes vivant dans des quartiers défavorisés, en plus de faire l'expérience d'être socialement défavorisé, font l'expérience d'une citoyenneté de seconde classe. Il développe à partir de là l'importance des infrastructures d'éducation et de formation pour mettre du tiers dans des espaces où l'expérience d'être un citoyen de seconde classe est majoritaire.

3.3. Ethnicity and Second-Class Citizenship in Rwanda (Eric Mutabazi)

L'article d'Eric Mutabazi continue de travailler sur cette question de la prise en compte de la diversité et de la mémoire. Sa contribution porte sur l'histoire du Rwanda et il souligne les événements de guerre, de massacres et de génocide qu'a connu ce pays et propose d'avancer dans la compréhension de l'origine de ces atrocités. En s'appuyant sur des ouvrages de l'histoire du Rwanda, il montre que des systèmes politiques et éducatifs d'avant le génocide en passant par la colonisation et les deux Républiques étaient fondés sur des discriminations, des inégalités et des injustices ethniques. Ces inégalités, qui ont nourri des souffrances, des rivalités, de la haine ethnique ont participé à la mise en place de ce qu'il convient d'appeler une citoyenneté de seconde classe.

Son étude de l'évolution de l'histoire socio-politique du Rwanda montre que depuis la période postcoloniale, le pouvoir politique et son système éducatif n'a pas pu réaliser l'unité nationale des citoyens. Les dirigeants ont instrumentalisé les clivages ethniques dans tous les domaines. Les principes et valeurs de la citoyenneté ont été davantage ritualisés qu'appliqués. Nous avons ici affaire à une citoyenneté ethnique, selon l'acception qu'en donne Schnapper, avec des différentiels de degré de citoyenneté pour chaque citoyen Rwandais. Eric Mutabazi insiste sur le fait que même l'appareil scolaire, qui est normalement le lieu de la citoyenneté par excellence (Schnapper, 2000, p. 155), n'a pas pu assurer son rôle d'« universalité de la citoyenneté » en proposant une éducation sans ségrégation pour tous les citoyens. Au contraire, ici l'école a catégorisé les futurs citoyens en assurant l'intérêt particulier de communautés ethniques au détriment de l'intérêt général de toute la communauté des citoyens rwandais.

3.4. Les personnes à la rue : des citoyens en situation de sous-citoyenneté sociale ? (Marianne Trainoir et Bertrand Bergier)

L'article de Marianne Trainoir et Bertrand Bergier analyse la question de la citoyenneté politique et sociale des personnes de la rue. En s'appuyant sur les données de terrain d'une enquête ethnographique menée dans les structures de la « géographie du savoir survivre » et sur un ensemble de travaux de recherches sur cette thématique, les deux auteurs mentionnent que les personnes de la rue sont souvent considérées comme des non-citoyens car elles se retrouvent souvent empêchées dans l'exercice de leur citoyenneté politique et sociale. Les auteurs montrent par exemple que sous le régime censitaire et jusqu'à la III^{ème} République, les personnes de la rue, en situation de pauvreté, étaient appréhendées comme incapables, dangereuses et susceptibles de compromettre l'ordre public. La non résidence fixe les privaient de certains droits, dont le droit de vote.

Les auteurs soulignent qu'aujourd'hui les dispositifs d'accueil et d'accompagnement ainsi que les lois promulguées facilitant au minimum l'indépendance économique et sociale, d'autres situations les laissent dans une situation de sous-citoyens dépendant – comme les processus de construction de leur identité et de leur liberté alimentant leur insécurité et les exposant au rejet. Sans la reconnaissance des autres citoyens, il est difficile pour ces personnes de la rue d'exercer leurs droits et de participer à la gestion

du pays. Elles peuvent donc être reconnues comme non-citoyennes ou sous-citoyennes « bien qu'au » regard de la loi soit affirmée leur citoyenneté pleine et entière.

3.5. French and Swedish students' perspectives on second-class citizenship in educational contexts – shared experiences and questioned values (Eric Mutabazi et Stellan Sundh)

La contribution d'Eric Mutabazi et de Stellan Sundh porte sur la situation des Roms dans les pays d'Europe. En mettant en place un dispositif pédagogique favorisant l'échange entre étudiants français et suédois, ils tentent de comprendre les perceptions de ces étudiants à l'égard des Roms, qui peuvent être qualifiés de citoyens de seconde classe. Les étudiants perçoivent-ils les difficultés rencontrées par ce groupe de personnes, tant sur le plan de l'accès aux droits fondamentaux que sur celui de l'exercice de leur citoyenneté ? Identifient-ils l'importance du rôle des écoles et des enseignants dans le soutien aux enfants Roms ?

Les propos des étudiants de ces deux pays dévoilent combien les personnes de la rue en général et les communautés des Roms en particulier sont considérées comme des citoyens de seconde classe. Les étudiants expliquent en effet que les personnes de la rue ne vivent pas dans les mêmes conditions que les autres citoyens, ce qui rend difficile l'exercice de leurs droits et devoirs de citoyens. Les étudiants ont souligné que le rôle de l'école, comme lieu de formation par excellence des citoyens, est de répondre à la spécificité des besoins de ces citoyens qui peuvent être qualifiés de seconde classe. Cependant, l'école et les enseignants sont confrontés à de nombreux défis liés à la représentation de l'école des Roms, à leur peur de l'école et au manque de ressources financières. D'une certaine façon, ici l'école n'est pas le lieu où les élèves et les parents de la communauté des Roms peuvent jouir d'une forme d'égalité, de justice, de liberté, ou de possibilité de promotion sociale. Elle est au contraire le lieu où ils risquent toutes formes de violence, de souffrance et de discrimination liées à leur appartenance spécifique.

3.6. Illettrisme et citoyenneté : un état des lieux à travers trois portraits d'adultes en grande difficulté dans le rapport à l'écrit (Christelle Chevallier-Gaté et Jean-Pierre Gaté)

Christelle Chevallier-Gaté et Jean-Pierre Gaté analysent la situation de personnes en situation d'illettrisme. Ces auteurs montrent, dans leur contribution, la façon dont le handicap au niveau de l'acquisition de la lecture a des conséquences pratiques sur le plan personnel, social, professionnel et familial. La question qui se pose alors est de savoir si les conséquences de ces fragilités ne feraient pas des personnes désignées comme étant en situation d'illettrisme des « citoyens de seconde classe », dans le sens où leurs difficultés compromettraient la connaissance et l'exercice de leurs droits et devoirs au sein de leur vie civique et citoyenne.

Les résultats de leur enquête révèlent que non seulement les personnes en situation d'illettrisme sont souvent sous la dépendance d'un tiers dans la gestion de la vie quotidienne, mais également que l'expression de leurs obligations et de leurs droits est touchée. Pour Christelle Chevallier Gaté et Jean-Pierre Gaté, dans une société où la moindre démarche administrative ou juridique impose d'en passer par l'écrit, les

personnes en situation d'illettrisme se trouvent en déficit, tant au niveau de l'accès à l'information qu'en terme d'autonomie ou de liberté. Cela n'est pas sans conséquences dans la construction de l'image de soi, à laquelle est associée un sentiment de gêne, de honte, de blessure personnelle et d'exclusion par les autres. Cette étude, qui s'appuie sur des récits confirme, l'hypothèse selon laquelle les situations d'illettrisme pourraient relever d'une « citoyenneté de seconde classe ». Leur contribution souligne combien la formation des personnes en situation d'illettrisme à travers l'accompagnement d'un tiers bienveillant (enseignant ou formateur) peut jouer un rôle important dans le développement de compétences leur permettant de prendre « leur envol » et de s'émanciper vers une vie citoyenne plus harmonieuse.

3.7. Mémoires blessées, post-colonialité et subalternité (Fred Poché)

L'article de Fred Poché met en lumière des éléments de la citoyenneté de seconde classe en interrogeant la mémoire historique des personnes défavorisés et issues de l'immigration en France, des « Indigènes de la République ». Il questionne l'intérêt et limites de la prise en compte de cette mémoire dans la promotion de leur participation à la vie de la cité. La valorisation de certains faits historiques dénonçant des défaites et des injustices passées sont parfois des instruments politiques pouvant contribuer à accentuer les tensions et à susciter de la violence. Oublier ces faits dans l'histoire nationale crée également de la frustration des groupes concernés qui peuvent être considérés comme citoyens de second classe et divise la nation. L'auteur considère l'oubli ou la négation des faits comme un crime absolu. Que faire de ces oublis dans l'enseignement de notre histoire nationale ?

En prenant appui sur la pensée de Paul Ricœur, Fred Poché met en relief les différents registres de mémoire (empêchée, abusée, obligée) en les articulant avec la question de la citoyenneté. L'auteur souligne qu'il est temps de valoriser l'interculturalité, l'hybridation et le métissage de notre « culture française », par exemple à travers l'enseignement, l'éducation et la formation. La « culture » est ainsi pensée sous le mode de la mosaïque : à la fois en harmonie et dans la diversité, à distance du mythe du « choc des civilisations ». La prise en compte de cette diversité comme de la mémoire des uns et des autres participe de la vie de la démocratie et contribue à consolider la citoyenneté de chacun.

3.8. Point de vue – Transkulturalität (Christoph Wulf)

L'article de Christoph Wulf est publié dans une rubrique « Point de vue ». Les Sciences de l'éducation et de la formation étant axiologiquement non neutres, il importe en effet de pouvoir également expliciter son positionnement et de quitter parfois une forme de « devoir de réserve » que s'imposent les chercheurs.

Cet article consiste en une réflexion sur la façon dont nous pouvons apprendre à vivre ensemble dans un contexte européen, et tout particulièrement allemand, marqué par une forte immigration. Les problèmes relatifs à une immigration conséquente (plus d'un million de réfugiés entre 2015 et 2016) sont bien réels en Allemagne : augmentation de la violence, création de communautés ethniques (avec la question posée par certaines pratiques de l'islam qui renforcent l'intégration dans des groupes minoritaires et non dans la démocratie libérale majoritaire), etc. Face à ces constats et à la situation de

« superdiversité » de l'Allemagne aujourd'hui, l'analyse de Christoph Wulf est sans ambages : une éducation transculturelle est nécessaire au sein de laquelle la culturalité des personnes soit embarquée dans un mouvement permanent. Les limites de nos cultures ne vont cesser d'être transgressées mais cela va faire émerger de nouvelles formes de vie ensemble. En somme : n'ayons pas peur de l'autre !

Références bibliographiques

- Aristote, *Les politiques*, livre III, Paris, Flammarion (2015), tr. fr.
- Bertaux, R., Hirlet, P., *Entre nécessité et vertu : les acteurs du champ social dans la complexité de leurs pratiques et face aux mutations de leur environnement*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2009.
- Fenet, A., « Union européenne et droits des minorités : la permanence d'une ambiguïté », in M. Catala S. Jeannesson, A.-S. Lamblin-Gourdin (dir.), Bern, Peter Lang, 2016, pp. 107-130.
- Janvier, R., Matho, Y., *Comprendre la participation des usagers*, Paris, Dunod, 2011.
- Kymlicka, W. *Multicultural Citizenship*, London, Oxford University Press, 1995.
- Lamblin-Gourdin, A.-S., « La condition juridique des individus au sein de l'Union européenne : sujet ou citoyens ? », in D. Avon (dir.), *Sujet, fidèle, citoyen*, Bern, Peter Lang, 2014, pp. 275-298.
- Lenoir, Y., « Citoyenneté et multiculturalisme, les termes du débat », in Y., Lenoir, C. Xypas, C. Jamet (dir.), *École et citoyenneté : un défi multiculturel*, Paris, Armand Colin, 2006, pp. 7-24.
- Lenoir-Achdjian, A., « La citoyenneté dans un contexte multiculturel : la diaspora arménienne au Québec », in Y., Lenoir, C. Xypas, C. Jamet (dir.), *École et citoyenneté : un défi multiculturel*, Paris, Armand Colin, 2006, pp. 61-80.
- Mutabazi E., *Histoire savante, histoire enseignée dans une nation multiethnique et conflictuelle. Le cas du Rwanda*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Nantes, 2010.
- Mutabazi, E., « Éducation à la citoyenneté et formation au vivre ensemble », in N. Bouchard, *Éduquer et former au vivre ensemble dans l'espace francophone et ailleurs. Analyse de conceptions théoriques, de politiques et de pratiques éducatives*. Les Dossiers du GREE, Montréal, série1, N°1, 2012, pp. 38-42.
- Mutabazi E., « Échec du vivre-ensemble au Rwanda : Quelle est la responsabilité des manuels scolaires d'histoire ? », in N. Bouchard et R. W. Morris (dir.), *Éduquer au vivre ensemble. Fondements, pratiques et politiques d'une éducation en quête d'éthique*. McGill Journal of education. Revue des sciences de l'éducation de McGill, n°48(1), pp. 131-154.
- Olivier, A. P. et Roudaut, M., « Aufklärung et Révolution : sur les conditions d'émancipation de l'homme et du citoyen », in D. Avon (dir.), *Sujet, fidèle, citoyen*, Bern, Peter Lang, 2014, pp. 123-140.
- Renan, E., *Qu'est-ce qu'une Nation*, Paris, Presses Pocket, 1992.
- Saas, C., « Les « Roms », des citoyens européens aux droits contestés », In A. Elias, A. Jomier & A.-T. Khatchadourian (éds), *Laïcités et musulmans, débats et expériences (XIXe-XXe siècle)*, Bernes, Peter Land SA, éditions scientifiques internationales, 2016, pp. 131-153.
- Schnapper, D., *La communauté des citoyens – Sur l'idée moderne de la nation*, Paris, Gallimard, 1994.
- Schnapper, D., *Qu'est-ce que la citoyenneté*, Paris, Gallimard, 2000.
- Vanderpelen, C., Weis, M., « Fidèles et sujets, fidèles et citoyens : les catholiques anglais (XVIe et XXe siècle) », in D. Avon (dir.), *Sujet, fidèle, citoyen*, Bern, Peter Lang, 2014, pp. 103-122.
- Wallenhorst, N., Mutabazi, E. (dir.), *D'une citoyenneté empêchée à une éducation citoyenne*, Lormont, Le Bord de l'eau, 2020 (à paraître).

Xypas, C., « La fonction politique de l'École au défi des jeunes issus de l'immigration », in Y., Lenoir, C. Xypas, C. Jamet (dir.), *École et citoyenneté : un défi multiculturel*, Paris, Armand Colin, 2006, pp. 223-235.

Xypas, X. (dir.), *Les citoyennetés scolaires*, Paris, PUF, 2003.

« Convention européenne des droits de l'Homme »

« Convention relative aux droits de l'enfant »

« Convention relative aux droits des personnes handicapées »

« Déclaration universelle des droits de l'Homme » de 1948

« Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » n°2005-102.