

L'école algérienne et la problématique de l'éducation à la citoyenneté

Résumé

La notion moderne de citoyenneté est productrice de lien démocratique et, par voie de conséquence, de lien social et de lien humain par l'égalité devant laquelle elle tient tous les hommes, tous les citoyens sans distinction de sexe, de condition, de race ou de religion. L'éducation à la citoyenneté constitue donc l'un des piliers de la construction de l'état de droit et du fonctionnement démocratique de ses institutions. Elle est aussi une partie importante de l'éducation de l'élève, de l'homme et du citoyen. A ce titre elle impacte, de manière significative, le parcours scolaire et la vie de l'individu. Cet article se propose d'exposer quelques unes des particularités qui posent problème à l'école algérienne dans son effort d'éducation à la citoyenneté.

Mots clés: Ecole algérienne, Education, Citoyenneté.

Allaoua BENDIF

Faculté des Sciences Sociales
et des Sciences Humaines
Université de Skikda
(Algérie)

ملخص

يعد المفهوم الحديث للمواطنة مصدرا مهما لصنع الرباط الديمقراطي، ومن ثمة، الرباط الإنساني والتماسك الاجتماعي، وهذا من خلال المساواة التي يتميز بها هذا المفهوم لدى كل الناس على اختلاف جلدتهم وجنسهم ودينهم وثروتهم. وفي هذا الإطار تعتبر التربية على المواطنة من أسس ديناميكية بناء دولة القانون والقاعدة المتينة للتوظيف الديمقراطي لمؤسساتها. إن التربية على المواطنة تعد أيضا جزءا هاما في تكوين وتربية التلميذ، والإنسان والمواطن، ولها بالغ التأثير على مسارهم المدرسي والوجداني.

يسعى هذا المقال إلى إبراز بعض خصوصيات المدرسة الجزائرية والصعوبات التي تواجهها في تحقيق التربية على المواطنة.

الكلمات الدالة : المدرسة الجزائرية- التربية- المواطنة.

Introduction

Le thème de la citoyenneté est vaste, riche et complexe. Dans cette communication, l'objectif est de présenter quelques uns des éléments qui nous paraissent constitutifs de la problématique de l'éducation à la citoyenneté démocratique au sein l'école algérienne et ce, d'abord, compte tenu de la prégnance de cette dernière dans la formation et la préparation de l'homme et du citoyen moderne, ensuite comparativement à ce qui se fait dans les pays développés et, enfin, en fonction des conditions historiques, sociales, institutionnelles propres à l'Algérie.

Citoyenneté et démocratie:

Dans l'antique société Grecque, la citoyenneté désignait, dans la hiérarchie des habitants, la qualité, le statut, d'une personne reconnue comme membre de la Cité. Ce statut conférait des privilèges dont ne pouvait pas jouir les autres habitants (résidents, métèques, esclaves). La citoyenneté n'impliquait donc ni la dimension démocratique ni la dimension égalitaire.

Dans son acception moderne, la citoyenneté, c'est le statut de celui qui est reconnu comme membre, comme citoyen d'un Etat et cela implique, pour tous, d'assumer des devoirs et de jouir de droits selon les lois propres à cet Etat et, ce, théoriquement, en toute égalité.

Ainsi dans cette acception moderne, le concept de citoyen est venu remplacer, de manière explicite et concrète, après la révolution française de 1789 (1), la notion de « sujet » (sujet d'un roi, jouissant d'un pouvoir monarchique absolu), à qui est dénié tout droit de participation ou de regard sur l'administration des instances qui gèrent sa vie quotidienne, lesquelles relèvent de la seule volonté du monarque et de ses délégués. La notion de citoyenneté, sa consistance réelle est donc liée à la nature de l'Etat et du pouvoir qui en émane: ayant été engendrée, dans cette acception moderne, par la République, elle lui est, de ce fait, liée. Plus largement, elle est liée à la démocratie, à travers, entre autres, l'exercice, essentiel, du « droit-devoir » de vote.

Dans ce sens, la notion moderne de citoyenneté est productrice de lien démocratique et, par voie de conséquence, de lien social et de lien humain par l'égalité devant laquelle elle tient tous les hommes, tous les citoyens sans distinction de sexe, de condition, de race ou de religion. La logique juridique démocratique fait que les droits civiques, que garantit la citoyenneté, soient l'objet de retrait pour ceux qui, pour une raison ou une autre, se retrouvent en situation d'infraction grave aux lois de la république.

Pour Saliou Sarr (2), la citoyenneté, tout en conférant des droits civils et politiques, sociaux, économiques, égaux pour tous, et des obligations, égales pour tous, dans le cadre d'une communauté politique donnée, permet la participation au pouvoir, à la décision et au contrôle. Cet auteur précise, par ailleurs, que la citoyenneté s'exprime à travers le comportement civique, dans « un ensemble de qualités morales et de devoirs civiques considérés comme nécessaires à la bonne marche de la cité, lieu où chaque personne doit accepter la règle commune ».

Ainsi définie, la citoyenneté constitue l'un des éléments majeurs de la volonté, tout autant que du besoin, de « faire société ». Dans ce sens, l'intégration de l'éducation à la citoyenneté, dans le cursus des différents paliers du système scolaire, est une préoccupation fondamentale de l'école démocratique, et par delà cette dernière, de tout système de gouvernance démocratique.

Cette dimension prend, de nos jours, une importance encore plus grande, plus cruciale, compte tenu de l'espace-temps extrêmement important, désormais pris par le système scolaire dans la formation, voire dans la vie tout court, du citoyen. En effet, le cursus de formation, tous paliers confondus, d'une personne qui l'effectue jusqu'à

son terme, dure une vingtaine d'années (voire plus...) et occupe la période la plus sensible de son développement physique, psychologique et social. Pendant cette longue période de socialisation intense, d'éducation au sens le plus large, il acquiert les connaissances, les techniques, les valeurs qui lui permettront de s'intégrer aux différents milieux de vie auxquels il sera appelé à évoluer, tout en s'affirmant comme personne libre, particulière et responsable, c'est-à-dire respectueuse des lois définissant les droits et des devoirs, sources d'ordre et de liens sociaux et humains. Mais cela ne veut pas dire que cette période de socialisation intense aura forcément comme résultat, sa « mise en conformité » pure et simple avec les normes et les modèles sociaux établis (3). Sa personnalité, en devenir, entretiendra, en permanence, un « débat actif » avec les éléments les plus significatifs de son milieu de vie, au sein duquel il assumera, souvent, une posture contradictoire, voire antagonique, vis-à-vis de ce qu'il lui est proposé, pour n'en retenir que ce qui fait consensus entre ses besoins spécifiques, ses aspirations et les nécessités de l'ordre social. Au besoin, il ne manquera pas de s'opposer, voire de se rebeller contre ce qu'il aura estimé inadéquat, injuste, inacceptable. Le comportement d'opposition principielle que les jeunes expriment à l'adolescence en est une illustration: en plus des conflits intergénérationnels qu'elle actualise, l'adolescence est une phase de réalisation et d'affirmation intenses de soi et ce, par l'opposition à la volonté de l'autorité et de l'ordre social en général de le conformer à ses règles, ignorant, éventuellement, tout ou partie de sa réalité individuelle, de ses besoins particuliers, de ses peurs, de ses aspirations. Cela explique au moins une partie des difficultés qui peuvent exister entre le système scolaire et les jeunes à cette phase de leur développement, ce système n'offrant pas suffisamment de réponses organisées et adéquates par rapport aux besoins inhérents à leur développement physique, psychologique et social.

Par ailleurs, la notion de citoyenneté, en tant que conduite émanant d'une « charte civique » au sens large, prend d'autant plus d'importance qu'elle se conjugue, désormais majoritairement, sur le mode de l'urbanité, sachant que la vie en milieu urbain, plus compact, plus dense, est plus complexe et théoriquement plus codifiée mais en réalité plus permissive car offrant à l'individu plus de liberté et de discrétion dans la multitude, la compacité et la pluralité. Les statistiques confirment que plus de 60 % des habitants de la planète vivent maintenant en milieu urbain.

Les éléments de base de l'éducation à la citoyenneté

Etre citoyen d'un Etat implique d'assumer des devoirs et de jouir de droits: cela suppose, logiquement, la connaissance de ces devoirs et des ces droits, et donc leur apprentissage. Dans cette perspective, tous les cursus scolaires comprennent des matières dédiées à cela, que ce soit sous la forme d'éducation civique, d'éducation religieuse ou, plus directement et plus clairement, d'éducation à la citoyenneté, sauf que les objectifs, implicites ou explicites, recherchés à travers l'éducation civique, morale ou religieuse, relèvent du même souci d'obtenir du citoyen, par inculcation, des comportements, des postures aux normes établies par l'ordre social et le pouvoir quelques fois unilatéral qui en procède, dans lequel l'accent est surtout mis sur les obligations qui incombent à ce dernier (l'individu). L'éducation à la citoyenneté, vise, elle, par la pédagogie de la conviction, par l'argumentaire théorique et pratique à

amener l'individu à adhérer, librement et de façon responsable à un agrément social majeur entre lui-même et l'ordre social et ses différents démembrements et représentants. Dans cet agrément, l'autorité n'est pas uniquement source de pouvoir, éventuellement répressif, elle doit être aussi, au besoin, être source de sanction positive et source de protection, pour être acceptée, aussi, dans sa forme répressive légale, le cas échéant.

L'éducation à la citoyenneté dans les pays européens

En Europe, le rapport Eurydice 2005, s'inspirant des conclusions du projet du Conseil de l'Europe pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, développe une perspective qui dépasse la simple relation juridique entre les individus et l'Etat pour s'inscrire dans une perspective plus large, celle de la participation du citoyen à la vie sociale, civile et politique de la société (4).

Dans cette perspective, l'éducation à la citoyenneté se fait aussi bien par l'apprentissage théorique que par les expériences pratiques mises en œuvre dans le cadre de la vie scolaire et, plus largement, dans la vie sociale. Il inclue également la notion plus précise d'éducation civique, à savoir la connaissance et la compréhension des institutions et des processus formels du « vivre ensemble » (5).

En Angleterre (6), les préconisations de la « Qualifications and Curriculum Authority (QCA), l'instance en charge des programmes scolaires, insiste sur le fait que les programmes dédiés à l'éducation à la citoyenneté doivent avoir, comme objectif, d'aider les apprenants à devenir des élèves qui réussissent, des individus sûrs d'eux-mêmes et des citoyens responsables. Cela implique la mise en œuvre d'objectifs pédagogiques, mais aussi d'objectifs d'épanouissement et de développement personnel et, enfin, des objectifs civiques. Selon ces objectifs, l'apprentissage de la citoyenneté vise « à apporter aux élèves la sensibilisation, les connaissances et le savoir faire nécessaire pour jouer un rôle dans la société aux niveaux local, national et international. Un tel apprentissage vise à aider les apprenants à devenir « des citoyens informés et responsables, conscients de leurs droits et de leurs devoirs ». De tels programmes doivent inciter et motiver les élèves « à participer à la vie de l'école, du quartier et de la cité. Il vise à « les initier à l'économie, aux institutions et aux valeurs démocratiques. Il leur inculque le respect de la différence sur le plan national, religieux et culturel et développe leur capacité de réflexion et leur aptitude à l'expression » (7).

En France, les objectifs des programmes d'éducation à la citoyenneté, visent à former, selon le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche:

- Un citoyen autonome, qui comprend et respecte les lois, qui est capable de se donner des règles et d'adopter de comportements responsables que ce soit vis-à-vis de lui-même ou des autres et ce, notamment dans le domaine de la santé, de la sécurité routière, de la sexualité, de la solidarité, dans celui du respect de la différence, du respect de l'environnement (par l'éducation au développement durable).
- Un citoyen capable de débattre (noter, dans ce domaine, l'importance de la formation à l'expression orale), d'argumenter, de faire preuve de discernement, un citoyen capable de s'engager et de prendre des initiatives.

- Un citoyen conscient des enjeux nationaux et européens et ce, par une éducation à la défense et à la paix et qui développe un sentiment d'appartenance par l'éducation au devoir de mémoire.

Dans ces pays, un élément de poids a une importance fondamentale dans le processus global et permanent d'éducation à la citoyenneté, c'est le niveau de développement atteint dans tous les domaines: économique, politique, social.

L'éducation à la citoyenneté ne procède pas uniquement des curriculums scolaires, elle est également construite (ou, éventuellement, plus ou moins déconstruite...) sous l'influence permanente et renouvelée des enseignements et des valeurs vécues et intériorisées quotidiennement, de par les pratiques économiques, politiques, sociales, culturelles, institutionnelles. Elle est renforcée (ou, éventuellement, affaiblie...) par la qualité de l'organisation spatiale, par le paradigme social, politique et humain que cette dernière compose et diffuse continuellement et à travers lequel elle impacte profondément le développement physique, psychologique et social de l'homme et du citoyen.

L'éducation à la citoyenneté dans les pays arabes :

Nous avons convenu, dès le début, que la notion de citoyenneté est liée à la culture démocratique à laquelle elle doit son affirmation moderne explicite et concrète. Elle implique et nécessite à la fois la connaissance et la maîtrise des concepts, des systèmes et des processus de citoyenneté par l'éducation aux droits de l'homme et à la démocratie, par la possibilité, la volonté et la capacité à participer à la vie citoyenne et le sens de l'appartenance à un Etat ainsi que le partage de valeurs communes construisant l'état démocratique.

Si nous voulons aborder, de manière objective et rigoureuse, la problématique de l'éducation à la citoyenneté dans les pays arabes, il est difficile de faire l'impasse sur un certain nombre d'observations préalables:

1- Le mot exprimant le statut de citoyen qui définit, aujourd'hui, les relations entre l'individu et l'Etat a, comme source étymologique première mais aussi comme lien d'appartenance physique, spatiale, la cité. Ce lien à la cité, entité plus proche que l'Etat, implique une relation de plus grande amplitude, de plus grande proximité entre la personne du citoyen, sa vie de tous les jours et le pouvoir qui en règle l'ordre, dans le cadre de l'équilibre juste entre ce qu'il lui est demandé comme devoirs et ce qu'il lui est dû comme droits. Le rapport à la cité est plus propice à une définition précise, équilibrée, pouvant plus aisément être l'objet d'un « contrat » négociable et révisable, en termes de droits et de devoirs entre l'individu d'une part et l'entité-partenaire de ce contrat juridique, civique, social et humain, d'autre part.

En langue arabe, le mot citoyen est, généralement, traduit par « mouwatana », de watan, c'est à dire pays, lequel réfère plus à la notion de territorialité au sens large et même de patrie (8). Il est donc plus proche du concept de nationalité. Le concept de pays, celui de patrie sont plus larges, plus ambigus, plus fluents que celui de cité. Ils évoquent une résonance plus émotionnelle. Le concept d'Etat, qui est censé imputer une consistance juridique au rapport individu-entité d'appartenance est traduit, en

arabe par «Dawla». Le pouvoir de l'Etat centralisé est moins proche, plus «souverain»; il est plus puissant, moins à portée de négociation et de révision pour l'individu, que le pouvoir local, celui de la cité. Le rapport à l'Etat est plus déséquilibré, en défaveur du citoyen, que le rapport à la cité. Il est, par ailleurs, plus largement contractuel. La notion de raison d'Etat, avec tout ce qu'elle véhicule de secret, de mystère, de non négociable, en est, entre autres, une illustration: d'une certaine manière, dans son acception et dans sa mise en œuvre, elle évoquerait presque, pour le citoyen, sa condition antérieure de sujet. On parle, en effet de fonction régaliennne de l'Etat; le dictionnaire Larousse définit le mot régalien comme ce qui appartient, en propre, au roi. Les fonctions régaliennes de l'Etat seraient donc des survivances des fonctions royales et reproduiraient, en quelques sortes, la relation roi-sujets dans le domaine où elles sont appliquées.

D'ailleurs, dans cette perspective, la décentralisation de certains pouvoirs de l'Etat et leur transfert vers les structures locales constitue une revendication constante dans les systèmes de gouvernance démocratiques. En ce qui concerne l'Algérie, il est difficile de ne pas prendre en compte le «brouillage sémantique» du mot «Dawla» par la notion de «Beylik», survivance de l'occupation Othomane et largement utilisée dans le langage populaire: ce mot est traductible par «gouvernorat». Les Othomans avaient organisé le territoire en trois beyliks, gouvernés chacun par un «Bey»: les beyliks d'Alger, d'Oran et de Constantine placés sous l'autorité du «Dey» résidant à Alger. Dans le langage populaire, le beylik désigne la puissance occupante et spoliatrice: ainsi, s'accaparer, indûment, de ce qui appartient au «Beylik», ou le dégrader, ne correspond pas, dans tous les cas de figure et pour tous, à un acte totalement négatif. Ce serait presque un acte de rébellion plus ou moins légitime. Une telle vision de l'Etat a été renforcée par l'occupation coloniale française. Ce rapport à l'Etat-puissance occupante traduit donc forcément un vécu détestable: n'ayant pas été suffisamment pris en charge sur le plan de l'éducation à la citoyenneté pour en réduire la charge négative, il continue plus ou moins à être projeté par, beaucoup de citoyens, sur le rapport à l'Etat algérien indépendant qui a, ainsi, hérité, pour tout ou partie, symboliquement, de la dimension répressive du beylik.

2- Si nous nous en tenions à la citoyenneté dans sa dimension de sentiment d'appartenance à un pays, les diversités ethniques, culturelles, linguistiques, encore insuffisamment intégrées dans le cadre de projets nationaux adéquats et satisfaisants pour tous, dans la plupart des pays arabes, arabophones ou de culture officielle arabe, combinées aux conditions historiques, économiques sociologiques et politiques de développement font qu'ils sont traversés par au moins trois niveaux d'appartenance:

- Le niveau territorial: celui déterminé par l'appartenance à un Etat dans son acception territoriale et juridique (l'Algérie, la Tunisie, le Maroc, le Koweït...).
- Le niveau linguistique et culturel officiel qui est déterminé par l'usage commun de la langue arabe comme langue officielle. Il suggère un niveau d'appartenance supranational, panarabe. Or, Ce niveau de citoyenneté panarabe, est concrètement gêné, d'une part, par les différences d'organisation politique des pays concernés et donc du contenu et de la consistance juridique précise qui lie les individus aux Etats membres de cette entité «pan-nationale» fondée sur la langue et la culture «nationales» et officielles. Elle est également gênée par les intérêts stratégiques et les

prises de position, quelques fois antagoniques, voire concrètement conflictuelles qui en résultent. Enfin, une telle nation panarabe, fondée principalement sur le lien linguistique et culturel officiels s'inscrit, dans certains cas, en déni des autres expressions historiques, linguistiques et culturelles particulières, Amazigh, Kurdes, Druzes etc., (éventuellement non officialisées...) mais pourtant si réelles dans la vie des individus, dans la constitution de leurs identité, de leur personnalité et donc dans la construction de leur sentiment d'appartenance.

- Le niveau religieux qui est déterminé par l'appartenance à une même religion, l'Islam, au sein de laquelle les rapports entre les croyants et la nation (la « oumma ») sont dictés par la loi islamique (9), suprême, coiffant, de fait, toutes les lois que peuvent produire les hommes.

Ces trois niveaux de citoyenneté ne sont pas suffisamment intégrés, harmonisés ni au niveau national ni au niveau panarabe. On pourrait presque dire qu'ils fonctionnent de manière cloisonnée avec, chacun sa logique, sur un modèle opportuniste mais, cependant, avec une gestion politique, économique, diplomatique et stratégique concrète dont les tenants et aboutissants réels contredisent quelques fois violemment, y compris en termes de conflits armés, le discours sur l'appartenance et la « communauté d'intérêt et de destin » arabe d'abord et arabo-islamique ensuite et dont la dimension démagogique ne résiste pas à l'analyse réaliste et objective. Ces trois niveaux d'appartenance, recherchés, imposés ou refusés, dans le discours et dans les faits, posent un problème d'intégration et d'harmonisation aussi bien sur le plan de l'élaboration théorique (historique, sociologique, politique...) que sur le plan pratique (juridique, administratif et économique).

Quel est le résultat du fait de discourir et d'éduquer sur la citoyenneté arabe ou islamique alors que certaines problématiques historiographiques et culturelles locales, nationales, sont tronquées, voire verrouillées et interdites de débats, que la libre circulation des personnes, entre ces pays, est soumise à visas, voire bloquée entre certains pays d'une nation supposée commune, que les échanges économiques interarabes et inter-islamiques sont réduits à leur plus simple expression, que les accords stratégiques (y compris de défense) sont le plus souvent signés avec des puissances non arabes et non islamiques, sur la base d'intérêts stratégiques largement divergents, pour ne pas dire conflictuels?

Le résultat d'un tel décalage entre ce qui est inculqué et ce qui existe en réalité, c'est d'aboutir à une corruption sémantique et fonctionnelle plus ou moins prononcée de la citoyenneté assumée, responsable, à ces trois niveaux, au profit d'une conception formelle de cette dernière et des conduites et attitudes de même nature.

Comment, donc, lier, pédagogiquement, en Algérie et dans les autres pays faisant partie de la nation arabe, le discours éducatif et au-delà ou plus exactement en projection pratique de cela, à cette situation dans l'éducation à la citoyenneté arabe et islamique. Par ailleurs, ce déficit d'harmonie, de synthèse crédible entre le discours et les faits, tels qu'ils sont réellement ressentis et vécus, ne risque-t-il pas de polluer le projet d'éducation à la citoyenneté dans son ensemble voire d'atteindre à sa crédibilité en tant que tel?

3- Cela nous amène à évoquer une problématique plus vaste: celle des référents pratiques de l'éducation à la citoyenneté des pays arabes ambitionnant de promouvoir et développer l'éducation à la citoyenneté démocratique. Peut-on, en effet, éduquer l'apprenant, en général, à la citoyenneté démocratique, sur la base de la dimension juridique des relations individus-Etat, dans un environnement institutionnel, politique, culturel au sens large qui ne fonctionne pas selon les règles de base de la gouvernance démocratique?

Peut-on éduquer l'élève à la citoyenneté démocratique dans des pays où il n'y a pas de séparation entre les pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire? Peut-on former le citoyen en devenir qu'est l'élève à la citoyenneté démocratique dans des pays où le droit à la liberté d'organisation politique, où le droit à la liberté d'opinion, de publication, de culte, n'est pas garantie et protégé par la loi? Dans un tel environnement, est-il envisageable que l'élève assimile, accepte et assume un curriculum éducatif officiel dont le contenu est contredit, voire plus ou moins discrédité, par les pratiques qui règlent sa vie au quotidien? Est-il envisageable, de manière réaliste, que le citoyen formé dans ces conditions fasse siens les principes de la citoyenneté démocratique et mette en œuvre, au quotidien et de manière libre et responsable, les comportements citoyens qui en découlent? Ces questions sont d'autant plus cruciales que le développement considérable de la disponibilité et de la circulation de l'information en rend la comparaison et l'objectivation possibles avec le bond en avant réalisé dans le domaine des technologies de l'information et de la communication.

Si la citoyenneté, dans les pays ne fonctionnant pas sur la base des systèmes démocratiques, n'est pas liée aux rapports individus-Etat basés sur la logique, les valeurs, les procédures de la culture démocratique, à quel système de gouvernance réel, à quelles valeurs, l'éducation à la citoyenneté est-elle explicitement ou implicitement reliée?

Une étude menée par le Carnegie Middle East Center, à propos des programmes d'éducation civique tenant lieu de curriculums d'éducation à la citoyenneté, mis en œuvre dans les écoles de onze pays arabes, a mis en relief un décalage important entre ce qui est enseigné et le manque de pratique réelle de la citoyenneté démocratique et ce, de par la prévalence de « l'autoritarisme dans les structures éducatives et administratives induites par le système politique qui s'y reproduit ». « Les écoles, sous l'égide de régimes autoritaires, ne voient pas d'un bon œil la liberté d'expression, le respect de la diversité des opinions, la créativité, l'innovation. » (10)

Marlène Nasr rapporte que, selon certains auteurs jordaniens (11), « l'école doit confronter avec fermeté certaines tendances localistes, régionalistes ou confessionnelles (...), ainsi que le phénomène de désintégration sociale et l'affaiblissement du sens de la citoyenneté, le recours à la violence dans les conflits sociaux, la tendance à la marginalisation et à l'exclusion sociale ».

L'auteure rapporte que l'éducation religieuse, formaliste, se fait par « inculcation », aboutissant à une « foi formelle », au contraire d'une foi authentique qui se traduirait concrètement par des comportements quotidiens positifs au travail, dans les relations

avec les autres, dans une plus grande tolérance et dans le refus du fanatisme et du confessionnalisme.

Selon les auteurs cités par M. Nasr, l'école jordanienne ne donne pas aux élèves la formation intellectuelle, sociale et politique appropriée, laissant cela à des structures non officielles, les quartiers, les médias, les centres religieux etc.

Elle conclue que les textes fondamentaux sur l'éducation insistent surtout sur l'inculcation active, sinon l'ingurgitation, d'un « système de valeurs et d'identité arabo-islamique et d'allégeance à l'Etat jordanien » mais qu'une tendance consensuelle se constitue au sein de la société pour introduire plus d'équilibre entre « la fonction de socialisation identitaire, patriotique et normative » et celle d'éducation à la citoyenneté démocratique.

La problématique de l'éducation à la citoyenneté en Algérie: les particularités algériennes:

Pour construire rationnellement la problématique de l'éducation à la citoyenneté en Algérie, il est nécessaire de faire l'inventaire, le moins incomplet possible, des facteurs qui constituent la particularité de ce pays, car, dans tous les cas de figure, tout en tenant compte des référents mondiaux en matière d'éducation à la citoyenneté, il serait pour le moins inadéquat de procéder à un placage normatif pur et simple des contenus et des méthodes, dont la substance, certes universelle, revêt forcément des formes régionales faites des particularités territoriales, historiques, culturelles, culturelles, etc. Tout cela est, en outre, forcément marqué par des facteurs inhérents à des moyens et à des stratégies spécifiques de développement ne pouvant ignorer ni les contraintes internes, ni les contraintes régionales et suprarégionales, qu'elles soient conjoncturelles ou plus durables.

Dans ce domaine, la première particularité de l'Algérie est la taille de son territoire : après la partition du Soudan, l'Algérie est devenue le pays le plus vaste d'Afrique et du Moyen-Orient : trois fois plus grande que la France; sa capitale, Alger, est distante de Borj Baji Mokhtar, ville de l'extrême Sud, à la frontière Nord avec le Mali, de 2203 kms, soit près de trois fois la distance avec Tunis, près de deux fois et demi la distance Alger-Marseille en France, et plus de cinq fois la distance de l'Algérie avec la Sardaigne. Le territoire de la seule wilaya de Tamanrasset est aussi vaste que celui de la France. Pour un pays de cette étendue territoriale, il est nécessaire, voire vital de développer une puissante politique d'aménagement du territoire, activement et concrètement soutenue par des programmes effectivement pensés « nationalement et agis localement » (12). Malgré ce qui a été réalisé jusqu'à aujourd'hui et qui ne peut être tenu pour quantité négligeable, beaucoup reste à faire dans ce domaine.

En effet, après avoir conquis le territoire algérien et après l'avoir soumis par la guerre, la puissance coloniale française s'est intensément investie dans sa transformation pour le soumettre et l'intégrer à l'économie métropolitaine. La densification du réseau urbain et son expansion au sein même de la surface agricole utile (SAU), matrice principale des ressources foncières agricoles du territoire, brutalement imposé à la réalité locale dans sa globalité, a notoirement bouleversé la logique locale de l'organisation sociale, économique, culturelle, militaire (au sens de la

défense nationale). Il a également lourdement impacté l'Homme algérien dans toutes les dimensions de sa vie quotidienne passée, présente et à venir.

A titre d'exemple, la surpopulation actuelle de la bande Nord du pays, connue par tous les spécialistes en aménagement territorial (4% du territoire supportant plus de 60% de la charge démographique nationale, au détriment des Haut-Plateaux et du Sud, lesquels représentent 96% du reste du pays pour n'accueillir que 40% de ses habitants), constitue une atteinte significative et hautement dommageable à la conservation et à la restauration durable des ressources foncières agricoles nourricières infligée au territoire par l'expansion intense, peu maîtrisée et puissamment agressive par rapport à l'écosystème. La configuration actuelle du réseau urbanistique national en général et de l'espace urbain, *intra muros*, lequel, au-delà du fait qu'il constitue un groupement démographique et administratif, est aussi un espace social et sociétal et donc éducatif, y compris en matière d'éducation à la citoyenneté. A ce titre, il ne peut constituer un facteur neutre dans la dynamique de l'éducation et de la socialisation de l'homme algérien.

Pour prétendre développer, chez le citoyen algérien, le sentiment d'appartenance nationale qui est l'un des éléments constitutif de la conscience citoyenne, il convient de matérialiser concrètement et fonctionnellement cette nation algérienne par un maillage suffisant et efficace sur le plan des voies de communication, d'une organisation administrative, économique, industrielle, sociale, culturelle équilibrée, juste et fonctionnelle, dans le double souci de l'efficacité nationale et locale. C'est cette homogénéité, cet équilibre multidimensionnel, juste et concrètement efficace, qui est le facteur le plus crédible de la conscience de l'unité nationale et sa garantie durable. Développer, quotidiennement, depuis l'indépendance du pays, un discours insistant sur l'aspect quasi sacré de l'unité territoriale nationale, c'est d'abord la mettre en œuvre, concrètement, de la manière la plus équilibrée, la plus équitable et la plus efficace possible dans la réalisation et la mise en œuvre des infrastructures de base, dans la mise à disposition des services, dans la distribution de l'emploi et des ressources. Le faire insuffisamment, c'est prendre le risque de créer des situations à même de générer et de développer des disparités et des formes de déséquilibres régionaux propices, non seulement à créer des fractures dans cette unité nationale et donc, au niveau de la conscience citoyenne et du sentiment d'appartenance nationale, mais aussi à décrédibiliser les curriculums pédagogiques scolaires et parascolaires (13) d'éducation à la citoyenneté et à en minorer considérablement la portée.

Par ailleurs, en plus de l'étendue et de la diversité de son territoire, l'Algérie compte un patrimoine culturel riche et varié: des régions du grand Sud, des versants Sud et Nord de l'Atlas Tellien, à la bande côtière méditerranéenne, en passant par les Hauts Plateaux, les conditions naturelles, historiques ont façonné des mode vie particuliers comme autant de matrices de cultures régionales forcément différenciées, bien que globalement unifiées par un vecteur important, la religion. Ces spécificités culturelles régionales, liées à l'histoire particulière des territoires concernés, au mode d'adaptation façonné par le contexte de vie et de survie tout au long des siècles n'est pas un handicap à la conscience citoyenne et nationale des algériens, elles sont une expression de la richesse de la Nation, que ce soit au niveau langagier et linguistique,

au niveau des traditions ou au niveau de l'extraordinaire étendue des divers modes d'expression culturelles, artistiques, culinaires etc.

Mais ces cultures régionales, ne peuvent nourrir l'identité nationale inclusive qu'en s'exprimant sur un modèle d'ouverture et d'altruisme, de connaissance et de reconnaissance de l'autre, des autres cultures régionales. Sinon elles s'enfermeraient dans un modèle d'introversion et d'exclusion. Elles rejoindraient, par là, le concept d'« identité meurtrière » développé par Amine MAALOUF.

A l'opposé, le modèle d'identité algérienne développé et enseigné dans les cursus scolaires de l'école nationale ne peut prétendre à la cohérence susceptible de créer la dimension inclusive de l'identité nationale par ou dans l'unicité déniante: l'union et la cohésion ne peuvent exister et se consolider que dans la diversité, connue, reconnue et cultivée. L'identité nationale s'enrichit des diversités régionales tout en apportant à ces dernières la portée et la profondeur dont elles ont besoin pour s'exprimer dans l'espace et le temps national et au-delà.

L'historiographie de la nation algérienne comprend également un certain nombre de lacunes notoirement préjudiciables à la constitution et à la consolidation de ce sentiment d'appartenance nationale. Ne pas entreprendre de connaître et de reconnaître, là aussi, la profondeur de la dynamique historique nationale dans toutes ses séquences, dans toutes ses dimensions, ne pas faire l'effort de la mettre en cohérence juste, c'est prendre le risque, là aussi, de favoriser les postures de recherche historique d'appartenance identitaire cloisonnées, non communicantes entre elles. Par voie de conséquences, la vitalité du segment historique du sentiment d'appartenance identitaire et national sera diminuée d'autant. Or, ce dernier est, nous en avons convenu, l'une des composantes actives de la citoyenneté. Sa faiblesse favorisera la constitution d'une citoyenneté plus ou moins formelle et, dans le pire des cas, des fractures au sein de celle-ci. Cela peut participer à créer les conditions favorables à l'apparition et la manifestation de comportements liés à une culture identitaire et citoyenne formelle, voire perverse, dans le sens de son usage opportuniste et réactif, en fonction des situations et des besoins personnels de toutes sortes.

Le cloisonnement entre les référents cognitifs religieux, les référents cognitifs non religieux et les référents pratiques

En ce qui concerne l'Algérie, ne pouvant aborder la question de l'éducation à la citoyenneté au sein du système scolaire de manière exhaustive, dans le cadre de cette communication, nous avons fait le choix de concentrer l'exposé sur les programmes d'éducation islamique et de sciences islamiques. Ces deux matières étalées successivement sur les trois cycles du système scolaire, constituent l'essentiel de l'éducation morale, une partie non négligeable de l'éducation tout court et, transversalement, de l'éducation à la citoyenneté dans sa dimension islamique.

Djilali El Mestari (14) conclue une étude sur le contenu des discours religieux des manuels scolaires algériens de l'éducation islamique dans le cycle secondaire en y relevant le caractère mobilisateur « basé d'une part, sur une logique de vénération et de sacralisation et d'autre part, sur une logique sélective et ambivalente marquée par

l'apologétique ». Il précise que ces caractéristiques fonctionnent dans le cadre « des mécanismes de défense des valeurs religieuses contre un ennemi supposé ».

Il estime que ces référents du discours religieux sont susceptibles d'engendrer des problèmes au niveau de l'appropriation et de la construction personnelle des connaissances par l'élève car elles introduisent une certaine « ambiguïté épistémologique dans la prise en charge de questions importantes dans l'enseignement religieux telles que celles de la croyance et du savoir, des limites entre l'universel et le local dans la culture religieuse, de la différence entre mythe et histoire et de la différence entre la morale et le savoir ». Il considère que « cette sacralisation amplifie l'éloignement problématique entre l'enseignement de l'éducation islamique et d'autres disciplines en instaurant une absence de complémentarité et une incohérence entre les disciplines religieuses et celles traitant du savoir pratique des sciences non religieuses ». Ces savoirs, ces pédagogies, cloisonnés, non harmonisés, souffrant d'un déficit d'interconnexion, sont à même de favoriser une intériorisation dichotomique entre les postures adoptées de manière formelle, par inculcation, et les comportements exprimant une adhésion libre et responsable à des valeurs adoptées par conviction et renforcées par des pratiques adéquates et complémentaires dans un projet pédagogique et éducatif, voire dans un système de pensée cohérent.

Si l'éducation à la citoyenneté ne bénéficie pas d'une recherche et d'un effort d'harmonisation triple, entre l'enseignement des savoirs, les démarches pédagogiques et didactiques et l'articulation aux pratiques concrètes, cela risque de favoriser l'adoption de postures formelles, d'une citoyenneté formaliste, hétérotopique, procédant de l'extérieur de la personne et, par conséquent, porteuse du risque opportuniste, voire d'une citoyenneté perverse, au lieu d'une citoyenneté autonome procédant des convictions et de l'adhésion responsable du citoyen lui-même. Dans la configuration opportuniste, les règles de la citoyenneté et du civisme formels ne servent qu'à répondre aux questions lors des examens scolaires, les règles du code de la route ne se respectent que le jour de l'examen du permis de conduire ou à la vue du gendarme, les conduites préventives, en matière de santé, ne sont que peu observées et la consultation médicale ne se fait qu'en cas de crise ou d'urgence. Les étudiants pratiquent le culte musulman, font les cinq prières quotidiennes mais fraudent aux examens, tout autant que les lycéens qui organisent des manifestations de rue pour exiger une « ataba » (seuil des révisions pour le baccalauréat...) sans que cela ne semble déranger leurs enseignants dans leurs convictions professionnelles, déontologiques, morales et citoyennes. La satisfaction de cette revendication, unique au monde, est supposée augmenter leurs chances de réussite... à un examen de portée universelle ainsi dévalué, en toute connaissance de cause.

Cette citoyenneté formelle, au sein de laquelle l'agir citoyen est largement déficitaire par rapport au discours citoyen, a, entre autres, fait que les phénomènes parallèles, informels, illégaux, se multiplient jusqu'à biaiser de manière significative le fonctionnement de l'économie, de l'Etat, de la société, ou tout aussi gravement, de se poser en alternative « tolérée » au fonctionnement officiel.

Charles Péguy écrivait en 1904 (15) : « les crises de l'enseignement ne sont pas des crises de l'enseignement; (...) elles sont des crises de vie (...) éminentes, qui

annoncent et accusent des crises de la vie générale ou, si l'on veut, les crises de vie générales, les crises de vie sociales s'aggravent, se ramassent, culminent en crises de l'enseignement qui semblent particulières ou partielles mais qui, en réalité, sont totales parce qu'elles représentent le tout de la vie sociale ».

En ce qui concerne l'Algérie, en plus de la problématique de l'harmonisation et de la synthèse fonctionnelle et crédible des trois niveaux de citoyenneté évoqués précédemment et du contenu des programmes pédagogiques, le système scolaire, en tant qu'ensemble d'institutions participant activement à l'éducation à la citoyenneté, est exposé à deux sources de « stress » (16). La première se situe dans son environnement, dans le contexte social dans lequel il fonctionne.

Depuis les années ayant immédiatement suivi l'indépendance, l'effort de développement, sans doute insuffisamment intégré, mis en œuvre et post-évalué, a produit un changement social accéléré dont beaucoup d'effets sont, sans doute, plus subis que rigoureusement planifiés et, en tous cas, insuffisamment maîtrisés. Ainsi, conjuguant le déficit tendanciel de maîtrise de la pression démographique sur le double plan de l'accroissement naturel et de la mobilité géographique, le déséquilibre régional en matière d'aménagement du territoire, le choc entre, d'une part, le système de valeurs traditionnel façonné par le patriarcat et le mode de production agrarien et, d'autre part, les exigences relevant de la nécessaire modernisation économique, sociale et politique, l'Algérie connaît une crise de croissance multiforme qui ne cesse de produire des effets déstabilisants dans plusieurs domaines de la vie sociale : surpopulation et sur-urbanisation de la bande côtière au détriment des Hauts Plateaux et du Sud, difficultés majeures en terme d'urbanisation, de gestion des villes, d'habitat, chômage endémique sans doute plus important que ce que laisse apparaître les statistiques officielles, évolution et difficultés de la famille etc.

Il est connu que de telles phases de changement social accéléré et peu maîtrisé sont favorables à la survenue de situations et de conditions diversement anormales, sur le plan social, économique et culturel, qu'ils sont propices à l'apparition et à la multiplication des comportements déviants au niveau des individus et des groupes mais qu'ils favorisent également divers niveaux dysfonctionnements des institutions. Cela est d'autant plus dommageable, socialement, que les conséquences de ces crises, n'ayant pas toujours bénéficié des prises en charge adéquates, suivies et post-évaluées, à même de les réduire à leur proportion tolérable ont, au contraire, produit les effets de majoration découlant du phénomène de l'accumulation.

L'école algérienne ne peut se soustraire, pour tout ou partie, de cette problématique anormale nationale.

Dans ce sens, les comportements inciviques, voire violents se multiplient autour de l'école et bien qu'à un degré heureusement moindre mais suffisant pour être visible, au sein de l'école. Ces violences connaissent, en outre, un certain degré d'amplification à travers une réverbération médiatique pas toujours soucieuse de professionnalisme et de déontologie et ce, compte tenu de la multiplication récente, dans le champ communicationnel algérien, de médias lourds privés: télévisions et journaux, plus en recherche principielle d'audience, par les effets de l'impact émotionnel, que soucieuse

de déontologie. Ainsi, violence politique, ou plutôt pratique violente de la politique durant les années quatre vingt dix, violence de masse dans les stades, dans les revendications sociales, sont autant de comportements clairement franchement attentatoires à la loi et aux normes sociales mais constituent également une source de « déséducation » active à la citoyenneté.

Un tel environnement social est-il propice à l'éducation à la citoyenneté convaincue, responsable, démocratique? Est-il favorable à l'adoption des comportements civiques au quotidien? Le système d'éducation et de formation, de l'école primaire à l'université, en passant par les centres de formation professionnelle a-t-il les moyens moraux, matériels et humains, dispose-t-il d'une démarche pédagogique claire, concrète et maîtrisée (pas idéologique, voire fantasmatique) pour gérer ce stress environnemental et l'intégrer de manière constructive dans l'objectif de produire un discours une stratégie et des curriculums pratiques d'éducation à la citoyenneté suffisamment articulée au réel pour être crédible et productrice d'une réelle plus-value pédagogique et citoyenne?

La deuxième source de stress se situe dans le fonctionnement propre de l'école. En écartant toute prétention à l'évaluation exhaustive ou, pire, absolue, il nous semble réaliste de la résumer dans ses éléments les plus admis, à savoir:

- Le manque d'équipement en moyens pédagogiques et didactiques modernes.
- Le manque de qualification traditionnelle des personnels enseignants, d'abord au recrutement car ce sont, majoritairement, des universitaires de faible niveau académique, compte tenu du recul notoire du niveau des universités algériennes, encore déficitaires en termes de formation, entre autres, aux compétences informatiques multimédias, aux langues étrangères etc. Ces universitaires recrutés pour assurer la fonction d'enseignants ne bénéficient, pour la plupart d'entre eux, d'aucune formation pédagogique particulière pendant leur cursus. Ils ne seront pris en charge, dans ce domaine, que pendant l'équivalent d'un exercice scolaire avant d'être versés dans leur fonction. Il est difficilement envisageable qu'ils puissent, pendant un temps aussi court, assimiler les savoirs et développer les savoir faire et les savoir être nécessaires à la compréhension de la psychologie des enfants et des adolescents, de la pédagogie et de la didactique, de la docimologie et de l'évaluation, de la gestion des groupes et des conflits etc. et surtout pour affronter quotidiennement, par l'esprit d'initiative et l'inventivité, par l'adaptabilité pratique, la problématique globale de l'école algérienne contemporaine y compris et peut-être surtout dans cet axiomaticque précise de l'éducation à la citoyenneté.

A cette faiblesse au recrutement et à la préparation proprement professionnelle viennent s'ajouter deux facteurs d'affaiblissement supplémentaires: le manque en matière de formation continue et d'actualisation des connaissances que ce soit dans le domaine académique ou pédagogique. Dans ce domaine, la disparition des instituts de technologie de l'enseignement, et le retard mis à les réactiver au service de la formation continue des enseignants ainsi que la faiblesse de la participation des écoles normales d'enseignement (ENS) dans la satisfaction des besoins en personnels enseignants de l'éducation nationale constituent des facteurs qui impactent négativement la performance du secteur.

Enfin, la faiblesse de la motivation vocationnelle dans le choix du métier d'enseignant de la part des candidats au métier. Ces derniers opèrent souvent un choix de commodité, pour les avantages (temps de travail, *in situ*, inférieur aux métiers de l'administration et de l'industrie, vacances, etc.), que ce métier peut présenter, surtout pour les femmes qui pensent pouvoir, ainsi, arriver à résoudre le problème du cumul des trois fonctions qui leur sont imposées par la société algérienne anormale: enseignante, épouse et mère. Cela explique sans doute la féminisation importante de ce corps de fonctionnaires au sein d'une société cependant encore largement patriarcale, pour ne pas dire phalocrate.

- La multiplication des réformes dans le secteur de l'éducation nationale, conjuguée aux trop peu nombreuses phases d'évaluation précises et objectives des effets, positifs et négatifs, de ces dernières.

- L'emprise et la prégnance de l'influence idéologique sur la prise en charge des projections de développement de l'école qui ont souvent plus mis en exergue les « apriori » des constantes de l'identité nationale (17) unilatéralement pensée et du « projet idéologique de société » que les nécessités de l'épanouissement de l'élève, de son bonheur de personne en cours de développement et en situation d'apprentissage, des exigences de son temps, de la modernité, de la démocratie concrète etc.

- L'affaiblissement de l'apprentissage des langues étrangères (auquel l'argumentaire, voire la pression idéologique immature, voire démagogique ne sont pas, non plus, étrangers) lesquelles constituent, pourtant des outils nécessaires et une exigence de compétence première, pour l'accès aux connaissances universelles, pour entrer dans le marché de l'emploi globalisé et mondialisé et, surtout à la pratique et à l'éthique de l'altérité en général.

- Le déficit dans le domaine des activités sportives et culturelles scolaires à même de permettre aux élèves en tant que personnes et à l'institution scolaire de mieux gérer les pressions qui les impactent et de disposer (en ce qui concerne les élèves) d'opportunités abréactives mais aussi d'affirmation de soi.

- Concernant ce stress de l'école, il est difficile de ne pas évoquer un autre facteur: celui des conflits sociaux, caractérisés par leur répétition et leur durée (parfois comptabilisable en mois), ayant marqué le secteur depuis maintenant presque une décennie. En plus de la moins-value pédagogique intrinsèque générée par ces conflits particulièrement durs, mettant face à face des parties privilégiant l'affrontement prolongé, à des périodes de l'année scolaire apparemment sciemment et stratégiquement choisies pour leur impact notoirement dommageable surtout en ce qui concerne les classes d'examen, au lieu et place de l'art, du talent et, pourquoi pas, en ce qui concerne une institution éducative majeure de la société, de la passion vocationnelle de la négociation et de la construction des consensus. Ces conflits sociaux durs, prolongés engageant l'ensemble des parties concernées dans leur durcissement et leur chronicisation, ont généré, pratiquement chaque année, un certain nombre de nuisances: déperdition considérable de temps pédagogique avec comme corollaire, la compression des cours, et les pratiques de gavage pédagogique qui s'en suivent, ainsi que la quasi institutionnalisation de la « ataba » (18) qui n'est, ni plus ni moins, qu'une atteinte à l'intégrité programmatique et académique du baccalauréat algérien. Ils ont également généré une culture syndicale hyper conflictuelle, dure, dont

l'effet d'impact sur l'éducation des élèves gagnerait à être l'objet d'études et de recherches méthodiques. La tricherie aux examens, sa facilitation plus ou moins avérée semble également susceptible d'être liée, peu ou prou, aux conséquences de ces grèves prolongées pendant lesquelles les élèves sont privés de cours à des moments cruciaux de l'année afin de faire fortement pression sur la tutelle, gavés de rattrapage principaux après les grèves et surveillés mollement pendant les examens etc. (19)

Compte tenu de tout ce qui précède, il nous semble réaliste d'estimer que la notion de citoyenneté connaît un certain nombre d'effets d'impact, provenant aussi bien des conditions sociales globalement anormales, que des difficultés internes de l'école, que de la consistance de l'éducation à la citoyenneté telle qu'elle est pratiquement mise en œuvre. Ces impacts commencent à produire des comportements de plus en plus visibles, de plus en plus nocifs, à même de générer une crise significative de la citoyenneté.

Cette crise de la citoyenneté, par ailleurs perceptible au niveau de tous les pays du monde, bien que pour des raisons différentes, constitue une raison supplémentaire pour motiver, non seulement de la part du système scolaire algérien, mais de l'ensemble de la société et des divers démembrements de l'Etat, une prise en charge plus réaliste, plus active et plus méthodique de l'éducation à la citoyenneté.

En effet, selon Philippe Perrenoud (20), l'État Nation n'est plus aujourd'hui le "*locus of control*" de la société civile. Il fût un temps où les communautés politiques étaient plus fermées et se donnaient les moyens de contrôle des esprits et des comportements que l'État n'a plus aujourd'hui. L'acquisition d'une plus grande capacité d'objectivation de l'information, des connaissances et des valeurs, rendue possible par les progrès humains et technologiques dans tous les domaines, a favorisé l'émergence d'une lecture plus critique, plus indépendante et aux sources plus variées. Par ailleurs, le monde moderne, mondialisé, globalisé, connaît de nouveaux pouvoirs (21), supranationaux, de nouvelles entités, supranationales également, qui ne fonctionnent pas forcément en harmonie avec les idéologies des États Nations mais sur la base de motivations et d'intérêts dépassant ces derniers pour s'inscrire dans diverses logiques, supranationales, d'ordre économique, financier, industriel, stratégiques, idéologique etc. Ces dernières années, des entités d'une nature autrement plus agressives se sont manifestées à ce niveau supranational, il s'agit des entités terroristes, telles qu'El-Qaïda et Daech pour ne citer que celles-là. Toutes ces entités supranationales (sectes, ONG, Zaouias, groupes religieux et caritatifs, groupes d'intérêts divers, groupes terroristes etc.) diffusent nombre de discours, de valeurs, à travers des médias mondialisés, impactant les citoyens du monde entier, outrepassant ou même contredisant, de manière quelques fois agressive, le contenu des curriculums éducatifs tels que voulus et élaborés par les États et leurs démembrements, la famille et tous les agents socialisateurs convenus.

Vis-à-vis de ces sources supranationales d'incitation à une certaine forme de citoyenneté, seule une formation solide à l'évaluation critique, à l'indépendance de la pensée, et, par voie de conséquence la formation d'une conscience libre et autonome est susceptible de constituer un filtre efficace.

Conclusion

Plus que de seulement former l'élève ou même de le préparer à recevoir une formation qualifiante, à même de lui donner un niveau d'employabilité globalement adéquat, compte tenu des critères actuels du marché de l'emploi, théoriquement national et international, l'école est, d'abord, avec d'autres institutions sociales (la famille, l'organisation fonctionnelle de l'espace urbain, entres autres...), l'un des espaces prépondérants de la formation de l'homme et du citoyen algérien. La première épreuve que subit l'élève, à son entrée dans le système scolaire, est celle de son adaptation à l'école, aux exigences du travail scolaire et à son organisation (au sein de l'école et en dehors de celle-ci), aux valeurs de l'école (discipline, rigueur, saine compétition, éthique). Ce processus d'adaptation à l'école, qui couvre une partie importante de son éducation à la « citoyenneté scolaire », partie importante de son éducation à la citoyenneté tout court, conditionne sa performance tout au long de son éducation/formation, jusqu'à l'âge adulte.

La performance du système scolaire algérien n'est donc pas réductible à sa seule capacité d'inculquer et encore moins de faire ingurgiter à l'élève, les savoirs et les savoir-faire professionnellement habilitants, elle ne peut faire l'impasse sur l'éducation et la formation aux savoirs et aux savoir-être, compatibles avec tous les constituants de notre identité, soutenus par une historiographie non exclusive et cohérente, éloignée des visions stratégiques et idéologiques, mais également articulés à la nécessaire capacité d'interaction et d'échange avec les valeurs de la modernité, de l'universalité, de la mondialisation, de la démocratie, de la capacité à créer et à gérer les consensus sociaux stabilisateurs, car la culture de la confrontation principielle est une culture fracturante, attentatoire au lien démocratique, social et humain.

Cette éducation à la citoyenneté démocratique doit prendre en compte un effort d'harmonisation réaliste et rigoureux sur le double plan cognitif et pratique:

- Sur le plan cognitif et pédagogique, l'école algérienne doit confronter un problème important: l'éducation islamique et les sciences islamiques, en tant que disciplines enseignées, sont-elles des disciplines ayant pour objectif l'éducation morale et culturelle ou alors participe-t-elles, transversalement, de l'éducation à la citoyenneté? Si la réponse à cette question correspond à la deuxième proposition, elles doivent faire l'objet d'un effort consistant, réaliste et rigoureux d'harmonisation sur le plan académique et cognitif, en tant que corpus théorique global relevant du sacré, avec les données relevant des sciences non religieuses d'une part et, d'autre part, avec les pratiques sociales, économiques, politiques et institutionnelles inhérentes à la gouvernance démocratique. Une telle harmonisation participerait à éviter le cloisonnement des référents moraux et citoyens dans l'esprit des élèves et, ainsi, le risque de leur usage formel et opportuniste, voire pervers par les citoyens adultes qu'ils deviendront.

- Sur le plan méthodologique et pratique, par l'articulation des référents théoriques de l'éducation à la citoyenneté aux pratiques de tous les jours: celles de l'école d'abord et celles des institutions et des procédures sociales liées à la citoyenneté

démocratique ensuite, lesquelles fautes d'être conformes aux données théoriques, devraient être l'objet de lectures actuelles et prospectives, favorable au développement de capacités critiques constructives et responsables, à même de ne pas favoriser, chez les élèves, un deuxième niveau de cloisonnement des références citoyennes de leur comportement, celui qui existe entre les valeurs théoriques étudiées et celles vécues réellement au quotidien. Un tel décalage est porteur du risque de « brouillage », de perversion ou de rejet du sens de la citoyenneté. Cette dimension de l'éducation à la citoyenneté dépasse l'école en tant que telle pour interpeller l'ensemble de la société algérienne.

Notes et références bibliographiques

- 1- La devise de la Révolution française de 1789 qui a renversé le système féodal et son pouvoir monarchique absolu est : « Liberté, Egalité, Fraternité ».
- 2- Saliou. Sarr:«L'éducation à la citoyenneté: le rôle de l'école», enjeux socio-éducatifs et pédagogiques, sous la direction de F. Jutras, presses de l'université du Québec, 2010, D2529, ISBN 978-2-7605-2529-0.
- 3- Cf. Guy Rocher : « L'organisation sociale », Editions HMH, Paris, 1970.
- 4- « L'éducation à la citoyenneté en Europe », p. 8, publication de l'Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» (EACEA P9, Eurydice et soutien aux politiques).ISBN 978-92-9201-265-6.
- 5- Ibid, p. 9.
- 6- www.qca.org.uk/curriculum.
- 7- Eduscol, portail national des professionnels de l'éducation.
- 8-En langue arabe l'expression de « el watan-el-oum est la traduction la plus proche de l'expression française « la mère patrie ».
- 9- A partir de certains versets coraniques et de certains hadiths du Prophète des exégètes musulmans ont légiféré dans le domaine de la politique « légale» (Essyassa Echaryya) qui définit les pratiques politiques considérées comme conformes à la loi Islamique (Echariia).
- 10- Muhammad Faour, « A review of citizenship education in Arab nations», paper, in Carnegie Middle East Center, May, 2013.
- 11- Marlène Nasr : « Islam et démocratie dans l'enseignement en Jordanie », Editions Karthala 2007, ISBN : 978-2-84586-919-6:
- 12- "**Demain l'Algérie, les dossiers de l'aménagement du territoire**", tomes 1,2 et 3, publication du ministère de l'équipement et de l'aménagement du territoire, OPU, Alger, non daté.
- 13- Combien de fois a-t-on entendu des citoyens se plaignant du manque d'équipements publics, d'investissement créateurs d'emploi, d'infrastructures de base, se demander s'ils sont « algériens autant que les autres »,se considérés comme « oubliés » par l'Autorité publique.
- 14-Djilali el Mestari, « Le discours religieux des manuels scolaires algériens de l'éducation islamique dans le cycle secondaire » Tréma, 35-36/2011.
- 15-Cité par Philippe Perrenoud in :«Apprentissage de la citoyenneté...des bonnes intentions au curriculum caché, former les professeurs, oui, mais à quoi?» http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_07.html

16- L'état de stress est défini par H. Selye, comme un « syndrome d'adaptation spécifique » consistant en la production, par l'organisme, d'un certain nombre de réactions psychologiques, organiques et fonctionnelles lui permettant de s'adapter, dans l'urgence, à des situations exceptionnelles, généralement caractérisées par leur agressivité et par leur propension à le déstabiliser dans ses capacités adaptatives. C'est donc, à l'origine, un état positif. On parle, en effet d'un état de stress positif, qui permet la majorer la réactivité de la personne dans certaines situations exigeant cette disposition particulière. L'état de stress devient cependant négatif dans deux cas: la répétition et/ou la durée excessive. Dans ces conditions, l'état de stress répétitif ou permanent produit les symptômes du « burn out » susceptibles de perturber de manière significative la personne qui en souffre, dans son potentiel adaptatif. Cette description nous semble tout à fait valide pour décrire la situation de l'école algérienne depuis des décades (notion de durée...).

17- A une certaine époque, il se disait que le secteur de l'éducation nationale qu'il était le premier parti politique d'Algérie.

18- Compte tenu de déperditions de temps pédagogique occasionnés par les grèves prolongées et des restes à réaliser en matière de programmes scolaires, les élèves obtiennent régulièrement de la tutelle depuis quelques années maintenant, la délimitation du seuil (ataba en arabe) des programmes concernés par les sujets d'examen du baccalauréat. Autrement dit, cet examen important ne porte pas sur l'ensemble des programmes de l'année scolaire.

19- Que dire aussi de cette revendication syndicale de baisser le nombre d'années de travail pour une retraite à taux complet à 25 ans, alors que dans les pays développés, 42 ans d'activités suffisent à peine à équilibrer les comptes des caisses de retraite et que l'âge légal de la retraite dans certains pays scandinaves est de 67 ans?

20- Philippe Perrenoud : «Apprentissage de la citoyenneté...des bonnes intentions au curriculum caché, former les professeurs, oui, mais à quoi?»
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_07.html

21- Certains groupes multinationaux, que ce soit dans les divers secteurs de l'industrie, des finances, de l'audiovisuel etc. ont acquis, par les moyens gigantesques qu'ils ont accumulés, un pouvoir supérieur à celui de certains pays et sont capables d'orienter de manière significative leurs politiques.