

## L'école et l'intégration

(Cours à l'INJEP, dans le cadre du DE-DEPAD)

Quel rôle joue l'école dans l'intégration des populations issues de l'immigration ? Quel rôle doit-elle ou peut-elle y jouer ? Ces questions renvoient d'une part aux processus sociaux, tels que les historiens et les sociologues peuvent les apprécier, et d'autre part aux politiques menées par les pouvoirs publics et aux projets des différentes forces politiques.

L'école française, "républicaine", possède sans doute une efficacité indéniable dès lors qu'on observe ses effets d'instruction et même de socialisation sur les enfants des immigrés. Mais dans les faits cette école n'est plus que partiellement républicaine. Par de multiples aspects elle s'est "démocratisée" en s'ouvrant à des pans entiers, mais encore limités de la société civile ; elle s'est aussi "libéralisée" en permettant au jeu de l'offre et de la demande scolaire de s'exercer plus librement, souvent au mépris de la réglementation. Elle est parfois poreuse, enfin, au désengagement éthique et aux attitudes les plus cyniques qu'il rend possible.

L'examen du rôle ambivalent, ou plutôt encore indécis joué par l'école dans les processus d'intégration, nécessite en premier lieu, par une approche politique, d'analyser les courants et les projets, "républicain", "démocrate", libéral et d'extrême droite, qui s'affrontent au nom de lectures différentes de la réalité sociale. En second lieu, une approche historique autorise à dresser le constat que l'école française a depuis longtemps privilégié une mission politique "nationale", pas toujours démocratique ni même républicaine. En dernier lieu, une approche plus clinique des évolutions du terrain permet de mieux cerner cette indécision par l'observation de différents aspects du système scolaire qui semblent montrer son hésitation entre le travail d'intégration et la résignation à la ségrégation, signe que les différents projets politiques, pourtant antagonistes, voire pour certains contradictoires, sont conjointement à l'œuvre, dans la société et à l'intérieur même de l'école.

### Courants politiques et lectures de la société

La France est un pays d'immigration qui s'ignore. L'immigration y est pourtant une constante historique. L'histoire de la société française fournit donc un exemple - parmi d'autres, tous différents - de la manière dont des populations parviennent à se mélanger ou à coexister. Pour tenter de comprendre ce que signifie l'intégration de nos jours, il faut commencer par examiner les différentes. La sociologie se divise sur la lecture de la structuration sociale et des rapports qui lient ou opposent les groupes constituant la société française : à des visions plus classiques privilégiant les intérêts économiques des acteurs sociaux s'oppose aujourd'hui un courant d'origine anglo-saxonne mettant en avant la force des identités culturelles.

De ces lectures différentes, sinon divergentes de la société, sont issus des modèles de sociabilité

---

\* Auteurs de « *Immigration et intégration* », Hachette Education, 1999

et d'intégration qui prennent de plus en plus la forme de véritables projets politiques, opposant notamment "républicains", "démocrates" et "libéraux", auxquels s'ajoute un projet d'extrême-droite fondé sur le rejet de l'intégration. Au sein même des partisans de l'intégration, un véritable clivage s'opère sur la question de la représentation politique et de la revendication des différences culturelles dans la sphère publique. L'école est un des terrains privilégiés de cet affrontement, non seulement à cause du rôle qui lui est dévolu par le modèle "républicain", mais aussi, et de manière plus spectaculaire, à travers la charge symbolique et émotionnelle de la controverse sur la place des religions et le contenu de la laïcité scolaire (voile islamique...).

Nous retiendrons ici deux séries de conceptions des rapports entre les individus, la société et le domaine politique. Pour la première l'ordre politique est distinct et organisateur de l'ordre social. C'est la conception française du rôle de la puissance publique, dans une tradition qu'il est plus juste de qualifier de nationale que de républicaine, tant elle a précédé l'avènement de la République. Pour ceux qui y adhèrent, la cité politique est par définition le lieu même de l'organisation de la vie commune. L'Etat est dans le monde moderne le régulateur des relations entre les groupes sociaux et le modernisateur de la société. Il édicte les règles du droit qui permettent de vivre ensemble, et dispose pour ce faire, selon l'expression de Max Weber, du monopole de la force légitime, et peut-être de nos jours du monopole de l'école légitime. Dans la seconde conception l'ordre politique est subordonné à l'ordre social, il en est une sorte d'excroissance, dotée de peu d'autonomie : il est toujours l'émanation d'un rapport de forces, dans une lutte pour le pouvoir entre différents groupes sociaux. Tout groupe parvenu à ses fins tend à vouloir conserver sa part de pouvoir et les avantages qu'il en retire, alors même que les raisons pour lesquelles il y était parvenu (puissance, dynamisme, créativité...) peuvent avoir disparu. De ce fait, le pouvoir politique est aliénant pour les autres groupes (c'est la vision marxiste) ou liberticide pour les individus et sclérosant pour la société dans son ensemble (c'est la version libérale). L'Etat dispose d'un pouvoir suspect, à la légitimité douteuse, c'est un mal, peut-être provisoirement nécessaire, responsable de l'aliénation des masses ou de l'étranglement des initiatives créatrices d'épanouissement individuel et d'enrichissement collectif. Si le politique est une émanation du social, un état du rapport de force entre groupes sociaux, sa légitimité propre est alors sujette à caution, et prennent corps la tentation révolutionnaire de s'emparer du pouvoir par la force, ou bien la vision libérale de laisser jouer les forces sociales, en particulier dans le domaine de l'immigration.

Par rapport à ces deux séries de conceptions, la sociologie, parce qu'elle a pour objet l'étude de la société, a plutôt tendance à considérer le politique comme une catégorie du social, et par exemple à abandonner l'idée de nation aux politologues et aux juristes. Mais elle se divise sur les schèmes et les concepts nécessaires pour penser la réalité sociale. A un extrême, on trouve la conception d'une société formée de groupes constitués de façon organique, sur la base de caractères partagés *déjà-là*, qu'ils soient familiaux, ethniques, linguistiques, économiques ou religieux. A un autre, se développe la vision d'une société organisée de façon consciente, où les rapports entre groupes seraient institués à partir de stratégies volontaires et raisonnées.

Schématiquement on peut opposer sur cette question les conceptions "démocrates" du libéralisme politique contemporain, souvent inspirées de la pensée de John Rawls<sup>1</sup>, aux conceptions "républicaines" qui se sont développées en réaction. Pour les "démocrates", le politique doit en principe se borner à organiser la coexistence entre les conceptions du bien présentes dans la société, sans qu'aucune puisse prétendre à la supériorité dans l'espace public, ce qui reviendrait à imposer une logique "communautarienne" à la société. Les "républicains" pour leur part récuse la priorité du juste sur le bien, et mettent en avant leur idéal du bien

<sup>1</sup> John RAWLS, "Théorie de la justice", Le Seuil, 1987

public s'imposant à toute autre conception morale.

Pour le modèle “ républicain ” d'intégration, seuls les individus ont publiquement droit de cité. Leurs différentes appartenances, culturelles et religieuses notamment, sont une affaire privée. L'Etat laïque assure l'égalité des droits et des obligations entre des citoyens présumés identiques ou des résidents étrangers établis légalement. Pour Dominique Schnapper, qui définit sans doute ce modèle d'une des façons les moins dogmatiques, “ *Si les spécificités culturelles des groupes particuliers sont compatibles avec les exigences de la vie commune, les citoyens et les étrangers régulièrement établis sur le sol national ont le droit de cultiver leurs particularités dans leur vie personnelle comme dans leur vie sociale, à condition de respecter les règles de l'ordre public (...). Mais en même temps, ces spécificités ne doivent pas fonder une identité politique particulière, reconnue en tant que telle à l'intérieur de l'espace public* ”<sup>2</sup>. Ce modèle opère donc une distinction radicale entre des inégalités socio-économiques, qui sont reconnues dans le champ politique, et des distinctions culturelles qui en sont rejetées car jugées contraires aux principes constitutionnels d'égalité et de laïcité de l'Etat. Pour les “ républicains ” les différences socio-économiques ont un caractère public et les distinctions socioculturelles un caractère privé. Ainsi les statistiques officielles, notamment scolaires, sont prolifiques concernant les données socio-économiques sur les familles (revenus, professions...) et inexistantes ou très incomplètes dès lors qu'il s'agit de connaître l'origine nationale ou ethnique, ou encore la religion des élèves. Ainsi, les causes socio-économiques des inégalités scolaires, bien connues depuis les années soixante par de multiples rapports et travaux de recherche<sup>3</sup>, ont été de longue date l'objet de politiques visant à les corriger. En revanche, les facteurs géographiques et culturels, dont l'influence est comparable dans la différenciation de la réussite scolaire, dévoilés plus tardivement, restent encore mal connus et font donc l'objet de politiques pour le moins hésitantes.

Dans la tradition “ républicaine ” du 19<sup>ème</sup> siècle, la culture (puisqu'elle est nationale) est ce qui unit, la position sociale ce qui distingue et oppose. Pour “ gérer ” cette stratification, les réformateurs républicains de la Troisième République chercheront bien davantage à imposer une conception idéologique unifiée autour des valeurs universalistes de la nation (qui remplace dans ce rôle la religion catholique), qu'à atténuer les disparités sociales, laissant ainsi la place à l'apparition sur leur gauche, puis à la structuration à partir de 1905, d'un puissant mouvement socialiste, représentant la traduction politique des intérêts socio-économiques de la classe ouvrière.

Cette conception purement “ sociale ” ou plutôt socio-économique de la société est aujourd'hui contestée par certains sociologues, notamment ceux qui se situent dans la mouvance d'Alain Touraine. Pour Michel Wievorka, “ *un renversement décisif accompagne le passage à l'ère post-industrielle en plaçant la culture au cœur des demandes dont la partie politique devient considérable* ”<sup>4</sup>. La culture nationale ou religieuse, et même “ identitaire ” lorsqu'elle concerne des groupes plus restreints, devient une catégorie centrale pour penser la structuration de la société. Question d'époque : l'affaiblissement des sentiments patriotique et religieux, la béance sociale façonnée par la précarité de l'emploi, sont jugées l'une et l'autre proprement désintégratrices pour la société héritée du 19<sup>ème</sup> siècle. La sociologie tourainienne observe que les mouvements qui émergent à partir des années soixante-dix (étudiants, femmes, immigrés, homosexuels...) ne se laissent plus enfermer dans des définitions socio-économiques et que leur

<sup>2</sup> Dominique SCHNAPPER, “ La France de l'intégration ”, Gallimard NRF, 1991

<sup>3</sup> Par exemple Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, “ La reproduction ”, Editions de Minuit, 1970

<sup>4</sup> Michel WIEVORKA, “ Culture, société et démocratie ”, in “ Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat ”, La Découverte, 1997

caractère “ identitaire ” ne peut faire de doute. “ *La question sociale est aujourd’hui indissociable de processus de fragmentation culturelle* ” en conclut Michel Wievorka.

Du constat - contesté - d’une société “ multiculturelle ”, au postulat de son caractère inéluctable et durable, puis à la définition d’un nouveau modèle de sociabilité, les pas sont alors peut-être un peu rapidement franchis. L’opposition principale entre les modèles “ républicain ” et “ démocrate ” se situe dans l’ouverture à la société du champ politique. Dans la version “ démocrate ”, il s’agit de laisser la place, sans arrière pensée récupératrice, à la libre expression publique des différences culturelles (le foulard islamique à l’école est un bon exemple, qualifié par Alain Touraine de “ *manifestation légitime de la modernité* ”<sup>5</sup>), qui va jusqu’à souhaiter une représentation institutionnelle et politique pour les groupes culturels, afin d’intégrer à la vie politique des ensembles d’individus et non plus seulement des individus singuliers - les citoyens. Cette reconnaissance juridique et politique - le multiculturalisme -, qui poserait probablement par ailleurs des problèmes constitutionnels redoutables, n’est pas pour autant dans l’esprit de ses promoteurs une reconnaissance politique de *communautés* dans lesquelles les individus seraient davantage soumis aux lois d’un groupe qu’à celles de la société et de l’Etat. Bien au contraire, il s’agit, en organisant la représentation politique démocratique des groupes culturels, de leur permettre de ne pas s’enfermer dans “ *les tentations de l’intégrisme, du sectarisme et de la violence identitaire* ” et d’articuler leur action avec des significations collectives et une “ *adhésion aux valeurs universelles de la raison et du droit* ”<sup>6</sup>.

Les “ républicains ” pour leur part mettent en avant un idéal du bien public revenant à organiser non plus une coexistence sociale autour d’un accord minimal, mais une consistance sociale autour de buts partagés constituant “ l’intérêt général ”, un idéal “ *selon lequel participer activement à l’exercice de la citoyenneté est clairement meilleur d’un point de vue moral (plus civiquement “ vertueux ”) que de poursuivre la réalisation de tel ou tel but particulier* ”<sup>7</sup>. Le “ civisme ” républicain fondé sur la volonté morale s’oppose donc, comme fondement axiologique du lien social, au “ sens de la justice ” démocrate basé sur la raison juridique. Mais le fondement de la critique “ démocrate ” du modèle “ républicain ” n’est-il pas implicitement d’ordre moral ? Un certain relativisme culturel semble implicite à la critique de la contrainte jugée insupportable que le modèle républicain impose, notamment à l’école, à l’expression publique des différences, et de la véritable violence symbolique qu’il est accusé d’exercer sur les identités culturelles : à l’école en effet on est contraint d’apprendre en français, de ne pas porter de signes religieux de manière ostentatoire, on ne divise pas les élèves selon leurs goûts, leur origine ou leur appartenance religieuse ou culturelle, etc. Ce que les “ démocrates ” contestent fondamentalement, n’est-ce pas le droit du politique à exercer une contrainte sur la société ? Sa prétention à définir un *intérêt général* qui ne soit pas une simple transaction entre intérêts particuliers ? Le problème est que l’essence de l’ordre politique est sans doute de ne pas laisser la société fonctionner “ naturellement ”, ce qui débouche la plupart du temps sur des violences bien pires que ce qu’un Etat de droit peut imposer à ses citoyens. N’y a-t-il pas alors une sorte d’angélisme sociologique à postuler la capacité des groupes identitaires à s’auto-réguler ou à trouver dans leurs propres ressources culturelles la capacité à s’inscrire dans une perspective universaliste ? Pour beaucoup, cela ressemble au moins à un pari optimiste sur leur capacité à raisonner en termes d’intérêt bien compris, au pire à la boîte de Pandore ouverte sur la logique communautarienne.

Cette opposition de la “ république ” à la “ démocratie ” (qui irrite un peu ceux qui ne voient

<sup>5</sup> Alain TOURAINE, Conférence à l’Université Lumière-Lyon II, 20 janvier 1996

<sup>6</sup> Michel WIEVORKA, op. cit.

<sup>7</sup> Alain RENAULT, “ Libéralisme politique et pluralisme politique ”, Editions Pleins feux, 1999

nulle opposition entre les deux, ou qui souhaitent être à la fois républicains et démocrates !) pose une dernière question en terme d'efficacité. Le modèle " républicain ", s'il a montré ses limites, a sans doute aussi fait ses preuves. Démythifié, ramené à sa juste place, celle d'un ensemble de principes pour l'action, ne peut-il encore être utile ? Il faut reconnaître aux " démocrates " que l'école " républicaine ", égalitaire et universelle, n'a jamais existé. Le mythe du temple républicain du perfectionnement intellectuel et moral a vécu, bien qu'il n'ait pas été sans efficacité idéologique. Et puis, surtout, l'école " républicaine " n'a jamais été égalitaire. Son efficacité était fondée sur une féroce sélection sociale et l'existence de deux ordres d'enseignement quasi étanches, le Primaire (avec ses classes primaires supérieures) et le Secondaire (avec ses classes enfantines). " *Souhaiter sa pérennité, polémique Michel Wievorka, c'est d'une certaine façon en appeler au maintien d'un mode de sélection et de formation des élites* " <sup>8</sup>. L'école républicaine n'a donc pas été un âge d'or. Cela nous dispense de pleurer sur sa prétendue disparition. Pour autant on ne peut lui contester sa vocation à constituer un idéal d'action, ce qui est peut-être plus important. Quant au modèle " démocrate ", on doit s'interroger sur son efficacité intégratrice. Quel pourrait être le pouvoir intégrateur d'une organisation de la société qui ne propose somme toute comme idéal qu'un cadre formel pour gérer des relations inter-identitaires ? Mis à part la raison et le droit, c'est-à-dire l'existence de règles communes, plus rien ne transcenderait alors " *les valeurs, l'histoire, le mode de vie, les traditions, la langue, les références communes et spécifiques* " que chaque groupe se donnerait ou se reconnaîtrait, comme l'admet Michel Wievorka. Imaginons une équipe de volley-ball à laquelle on ne donnerait pour seule consigne que de respecter les règles du jeu. Le spectacle qu'elle offrirait ne serait sans doute guère enthousiasmant ! Peut-il y avoir jeu collectif, intégration, sans capacité de mobilisation, d'entraînement, d'identification des individus à une même communauté, sans valeurs positives partagées ? En l'absence d'une telle dynamique, il resterait sans doute peu de choses pour susciter la volonté de s'intégrer, entre le groupe identitaire replié sur ses normes et soudé par ses valeurs, et un universel devenu totalement abstrait.

Si la controverse principale oppose aujourd'hui, au moins dans les médias, les analyses " républicaines " et " démocrates " de la société, de l'intégration et de l'école, et les projets politiques qu'elles étaient, à droite de l'échiquier politique les sciences sociales sont également convoquées pour inspirer - signe des temps - les analyses du fonctionnement social et les visions de l'avenir.

La pensée libérale reste, comme au 19<sup>ème</sup> siècle, largement tributaire des expériences et des théories élaborées dans le monde anglo-saxon. Le long épisode thatchérien notamment, comme le règne victorien au siècle précédent, a fait de l'Angleterre le laboratoire des idées libérales et le phare qui éclaire une partie des droites européennes. Pour les libéraux la régulation sociale s'opère par le biais essentiel des libertés et des intérêts individuels, et donc des lois de l'économie. Le marché, dans le cadre du libre échange, n'est pas seulement le seul moyen de provoquer l'accroissement des richesses et d'organiser leur répartition, il est aussi le mécanisme par lequel s'établissent les positions réciproques et évoluent les relations entre les groupes et les individus. Dans cette vision, les relations familiales, les principes moraux, les convictions religieuses, les traditions culturelles sont renvoyées au domaine privé et ne doivent pas être une préoccupation des pouvoirs publics. L'Etat doit être réduit à sa plus simple expression : la monnaie, la diplomatie et la défense, la police et la justice ; et encore, les deux premiers domaines doivent disparaître dans le cadre - normal et attendu - de la mondialisation économique. Dans le monde libéral idéal, parachèvement de la modernité, les nations ont dé péri et seule la sécurité des personnes et des biens, c'est-à-dire la garantie de la liberté d'entreprendre et de s'enrichir, mécanisme essentiel du progrès économique et social, doit rester du domaine

<sup>8</sup> Michel WIEVORKA, " Régis Debray ou l'arrière-garde ", Le Monde du 31 mars 1998

public.

Dans cette conception, l'immigration n'est donc pas un problème, mais un mécanisme de régulation économique. Les migrants sont une force de travail qui contribue à abaisser les coûts de production des pays développés, tout en soulageant les régions sous-développées d'une part de leur fardeau démographique. A condition, bien sûr, de déréglementer, c'est-à-dire de détruire l'Etat providence, ses paradis artificiels et ses freins à la concurrence entre individus : sécurité sociale, aide au logement et école gratuite notamment. Dans la logique libérale, l'éducation est une affaire privée, prise en main par les entreprises qui ont intérêt à former les compétences dont elles ont besoin, et surtout par les familles qui s'associent librement pour ouvrir des écoles. Elles peuvent le faire sur une base sociale : des écoles pour les élites, d'autres pour le peuple, dans la tradition britannique. Avec la montée en force des identités culturelles et le développement de l'immigration, d'autres peuvent s'associer sur une base culturelle. Toute une sociologie anglaise a théorisé cette école "culturelle" et communautaire et l'organisation scolaire du multiculturalisme. Comme le remarque Jean-Claude Forquin<sup>9</sup>, un clivage apparaît aujourd'hui outre-Manche, dans le cadre du débat sur l'enseignement multiculturel, entre les "unitaristes", pour lesquels les contenus d'enseignement, empruntés à diverses traditions culturelles, doivent être les mêmes pour tous les élèves, et les "séparatistes", qui prônent, au nom du respect de la diversité culturelle, des réseaux scolaires totalement séparés, organisés sur une base ethno-culturelle ou religieuse. La pensée libérale rejoint ici la pensée libertaire, et le libre-échangeisme s'accommode très bien du *droit à la différence*, comme la déréglementation économique de la déréglementation morale. L'intégration des populations issues de l'immigration se réduit alors à leur insertion sociale, facilitée par le libre jeu du marché de l'emploi, lui-même mondialisé.

L'extrême-droite, quant à elle, n'est plus aujourd'hui sans analyses ni projets. Désormais en position de force à droite, elle exerce une sorte d'aimantation sur une partie des libéraux. Mais sur quelles bases ? Unie sur la conception d'une société "épurée", fermée sur elle-même, d'inégalités naturelles ou culturelles formant le substrat de nécessaires ségrégations, l'extrême droite se divise sur ce qu'il convient de fermer et donc sur ceux qu'il faut exclure. Un premier courant qu'on pourrait qualifier de néo-nazi met en avant l'idée de race et cherche dans une ascendance commune - celtique ou indo-européenne - les fondements d'une pureté originelle, et donc d'une souhaitable *épuración*. "Païen", antinational, régionaliste, européen et antilibéral, ce courant a trouvé des inspirations intellectuelles et universitaires, notamment au Groupement de recherche et d'étude pour la civilisation européenne (GRECE) et l'Institut d'études indo-européennes (Université Jean Moulin Lyon III). Il cherche des connexions avec l'écologie. En effet, pour certains écologistes, en particulier les partisans d'une *écologie profonde* (*Deep ecology*), l'espèce humaine étant une espèce biologique parmi d'autres, il faut préserver sa diversité. L'extrême droite raciste n'a pas manqué de s'engouffrer dans cette brèche : " *Pourquoi se battre pour la préservation des espèces animales et accepter dans le même temps la disparition des races humaines par métissage généralisé ?* " demande ainsi l'un de ses leaders<sup>10</sup>. Un second courant, qu'on peut qualifier d'intégriste, s'est constitué autour de l'idée d'un retour à l'unité religieuse de l'Occident chrétien. Il s'organise autour d'une église en partie schismatique, en partie romaine. Il est le plus engagé dans la mise en place de réseaux d'éducation, scolaires et parascolaires (notamment dans le scoutisme). Le troisième courant, le plus important, est néo-fasciste. Il se structure autour d'un nationalisme mythique, d'une vision "ethnique" de la nation française démentie par l'histoire, transposition dans notre pays de la conception *allemande* de la nation, il utilise aussi la nostalgie d'un empire disparu, à l'instar du rêve mussolinien. Si ces trois

<sup>9</sup> Jean-Claude FORQUIN, "Ecole et culture ; le point de vue des sociologues britanniques", De Boeck Université, 1995

<sup>10</sup> Bruno MEGRET, Colloque du Front national sur l'écologie, 2 novembre 1991

courants se retrouvent dans la même organisation politique, c'est sur l'idée commune d'exclusion, bien qu'ils ne soient pas d'accord sur ceux qu'il faut exclure : les races *inférieures*, les juifs et les musulmans ou bien les étrangers ? Peu importe à la limite, le recouvrement de ces catégories est assez large pour nourrir l'intolérance et la haine communes. Reste à savoir comment opérer cette exclusion, et surtout à en définir les modalités : doit-elle être physique ou bien sociale ?

Officiellement c'est la première solution qui est prônée : l'expulsion organisée de millions de personnes, mais les dirigeants connaissent parfaitement son caractère irréaliste : elle serait destructrice, tant pour l'économie que pour la paix civile et les relations extérieures de la France. Dans l'Europe d'aujourd'hui elle ne peut être mise en oeuvre. La ségrégation, l'exclusion sociale, en revanche, semble un projet plus réaliste et qui présente bien des avantages. D'abord elle est déjà largement engagée : chômage, logement et quartiers dégradés, pauvreté, ségrégation devant l'emploi, l'habitat et les loisirs touchent en premier lieu les immigrés et leurs enfants. Ensuite, par le biais de la *préférence nationale*, elle permettrait de réduire les coûts de l'Etat providence, de doper l'économie en lui fournissant une main d'œuvre plus docile et meilleur marché. Cette évolution, qui a déjà commencé avec le développement du travail clandestin, permettrait un rapprochement politique, lui aussi amorcé, avec la droite libérale. Le projet de l'extrême droite est donc l'inverse de l'intégration, il a un nom et une histoire. Ce n'est ni l'extermination physique, ni l'exode massif et forcé. C'est *l'apartheid*, le *développement séparé*, une société de castes regroupant ses *intouchables* dans certains quartiers et leurs enfants dans des écoles séparées. Ce projet social et scolaire est aussi une base de rapprochement avec les libéraux et s'accommode fort bien de l'existence d'un multiculturalisme libertaire. Peu importe en effet que ce soit sous l'effet des mécanismes du marché (comme aujourd'hui), de différences culturelles naturalisées, ou encore sous celle d'une volonté politique extrémiste, le résultat est à peu près le même, l'exclusion sociale est en route, elle tend à perpétuer les inégalités, à les sédimenter et à les concentrer sur des groupes et des territoires, elle s'alimente des préjugés xénophobes et racistes et les alimente en retour par les effets de stigmatisation. A La Courneuve, à Vénissieux, on aperçoit les prémices de cette évolution.

Les politiques d'intégration doivent sans doute se garder de deux écueils théoriques : d'une part de la vision d'une "*société mosaïque*", comme l'appelle Martine Abdallah-Preitceille<sup>11</sup>, survalorisant les différences entre les groupes par rapport à ce qui les rassemble ; d'autre part de la conception d'une sphère politique développant son action dans une pure abstraction, au nom d'un intérêt général désincarné sans rapport avec les intérêts particuliers, un volontarisme politique qui mène à des modèles d'intégration ayant tendance à nier les différences culturelles ou à les rejeter dans le domaine privé, considéré comme subalterne. Ces deux séries de conceptions débouchent sur des visions contradictoires de la société : d'un côté des processus sociaux qui s'imposent avec une évidence qui ressemble à une transcendance et laisse le politique impuissant, d'un autre des projets politiques qui nient toute autonomie aux processus sociaux et finissent par échouer sur leurs dures réalités.

La question se pose alors de la viabilité et de la signification des dynamiques sociales et politiques qui sont à l'œuvre dans les différents modèles de sociabilité et d'intégration qui sont proposés. Le modèle "républicain" aboutit à mettre en valeur les différences socio-économiques pour mieux dénier la vigueur des particularités culturelles. Le modèle "démocrate" en souhaitant donner une représentation politique à ces dernières risque quant à lui d'accélérer la disparition de tout sentiment national. N'y a-t-il pas la place pour une société où les

<sup>11</sup> Martine ABDALLAH-PREITCEILLE, " Pour une éthique de l'altérité et de la diversité ", in " L'intégration, une mission pour l'école ? ", Journées d'études d'Education et Devenir, Hachette-Education, 1996

appartenances (ou les sentiments d'appartenance) qu'elles soient fondées sur une nature biologique, sur une identité culturelle ou sur une position sociale, ne seraient ni niées ni érigées en indépassables horizons ? Une société où la reconnaissance de ces différences s'accompagnerait, dans le domaine politique, d'une volonté de les atténuer, de les dépasser et de les transcender ? Si cette synthèse ne se réalisait pas, on pourrait craindre que les conceptions libérales et néo-fascistes, déjà puissamment à l'œuvre, n'imposent progressivement leurs modèles à la société et scellent la fin des espoirs placés depuis deux siècles dans l'école publique.

La Loi d'orientation du 10 juillet 1989 ne fait pas explicitement référence à une mission spécifique de l'école en direction de l'immigration. D'ailleurs, un examen attentif du fonctionnement des établissements pourrait conduire à douter de la réalité d'une telle mission. C'est la démonstration à laquelle se livre par exemple Bernard Charlot, pour lequel la fameuse "école républicaine" égalitaire, libératrice et intégratrice non seulement n'existe pas mais n'a jamais vraiment existé, puisqu'elle n'a jamais réellement scolarisé les enfants des classes privilégiées<sup>12</sup>. Ce constat historique invalide-t-il pour autant le modèle scolaire "républicain" ?

Revenons un moment sur ce modèle qui donne un rôle central à l'école dans la production d'une unité politique, autour de valeurs communes, et culturelle, autour d'une langue, d'une histoire et de savoirs communs. Dans cette conception l'école n'est pas neutre ou indépendante de la société, elle part plutôt à sa conquête, dans une volonté de la maîtriser et de la transformer. L'élève (et non les enfants ou les adolescents, il n'y a pas de place pour les différences dans l'espace scolaire "républicain") se construit non pas indépendamment, mais *contre* son environnement linguistique, social et religieux. Et ce pour une raison historique : les républicains du début de la III<sup>ème</sup> République ont commencé par être minoritaires dans la République, et la "laïque" a d'abord été pour eux l'école d'un combat politique, ce par quoi ils s'inscrivaient d'ailleurs dans une longue tradition historique. L'environnement des élèves de l'école publique était à l'époque le plus souvent clérical et monarchiste à la campagne, ou socialiste et révolutionnaire dans les villes. L'école "républicaine" n'était donc à l'origine ni un sanctuaire, ni une forteresse. C'était plutôt le ver de la raison, des Lumières et du progrès placé par les républicains dans le fruit de l'obscurantisme, de la réaction ou des illusions révolutionnaires antinationales.

Pour les "républicains" d'aujourd'hui, ce modèle n'est pas épuisé : si la réaction et la révolution ne sont plus des menaces réelles pour la République, les formes de l'obscurantisme religieux semblent quant à elles ne s'être guère renouvelées : aux voiles des religieuses expulsées des écoles par la loi Goblet du 30 octobre 1896, ont succédé les voiles islamiques de certaines collégiennes qu'on traite de nos jours par l'exclusion. Aux petits Bretons, Basques, Alsaciens et Provençaux qui ont découvert en fréquentant l'école publique le français et le monde, ainsi que la France et ses valeurs "universelles", ont simplement succédé les enfants des Marocains, des Portugais, des Turcs et des Cambodgiens.

Les "démocrates" quant à eux, se livrent à un examen sans concession d'un modèle jugé "*paisible et injuste*" pour reprendre l'expression de François Dubet<sup>13</sup>. Son principal caractère était de reposer sur un principe accepté de sélection sociale par la naissance, qui assignait à l'école primaire fréquentée par les classes populaires une finalité civique, moralisatrice et d'accès à des savoirs concrets, et à l'enseignement secondaire réservé aux classes privilégiées,

<sup>12</sup> Bernard CHARLOT, "L'intégration, une mission pour l'école ?", Actes de la journée d'études d'Education et Devenir, Hachette-Education, 1997

<sup>13</sup> François DUBET, "Ecole, familles : le malentendu", Textuel, 1997



une finalité culturelle et d'accès à l'abstraction. Cette école ségrégative bénéficiait de plus d'une forte homogénéité socioculturelle de recrutement entre élèves et professeurs, facilitant l'acceptation réciproque de rôles clairement définis. Pour les "démocrates" ces conditions de fonctionnement se trouvent bousculées depuis une trentaine d'années par les évolutions sociales. La sélection par la naissance a été relayée par une sélection par le mérite scolaire, elle-même conditionnée en partie par l'environnement familial, social et culturel des élèves. Le résultat en est que les attentes concernant l'école - de performance, de réussite et, par voie de conséquence, de diplôme et d'emploi - ont explosé, bouleversant les finalités poursuivies, sinon les missions officielles. Quant à *l'élève*, singulière abstraction, il a été remplacé par son pluriel - les élèves - et par la place centrale faite en pédagogie à la prise en compte de l'hétérogénéité. A l'indifférenciation s'est substituée la différenciation : révolution copernicienne qui a pris de court plus d'un enseignant !

Soucieux, on l'a vu, de donner une représentation politique aux acteurs culturels, et en particulier aux immigrés, les "démocrates" insistent particulièrement sur un point : afin de ne pas voir, dans les banlieues, les collèges se transformer en "*classes coloniales*", il faudrait doter les établissements d'une autonomie renforcée et d'une capacité réelle de négociation entre parents et enseignants. Faute de quoi le républicanisme scolaire apparaîtrait en plein jour pour ce qu'il est : "*l'universalisme des français de souche et des classes moyennes*"<sup>14</sup>. A quoi les "républicains" répondent qu'il s'agit là d'un projet socialement risqué, car il repose sur l'hypothèse que l'autonomie des établissements et l'ouverture sur la société sont des facteurs d'intégration, et politiquement dangereux, car il aurait toute chance de saper l'unité nationale et d'augmenter la ségrégation sociale. Car il s'agirait en fait de "négocier" les objectifs et les contenus de l'enseignement, le reste étant déjà adaptable par les collèges et les lycées dans le cadre de leur autonomie pédagogique. Le ministre lui-même a été touché par cette accusation avec la rumeur qui a circulé lors des manifestations du printemps 1998 selon laquelle il voulait instituer un *bac 93 "au rabais"* pour la Seine-Saint-Denis !

Le débat sur les processus d'intégration et la part qu'y prend l'école, on le voit, n'est pas toujours bien engagé ! Si le modèle "républicain" souffre d'un certain idéalisme, de beaucoup de volontarisme et d'une certaine rigidité, voire de dogmatisme, on souhaiterait, de la part des tenants du modèle "démocrate" bien des précisions et des clarifications. Ces deux "modèles" scolaires issus des sciences sociales fonctionnent également comme des projets politiques. Situés tous deux à gauche (quoiqu'une partie du RPR adhère au moins formellement au modèle "républicain"), ils sont concurrencés sur leur droite par le modèle libéral de privatisation de l'éducation et un projet d'extrême droite, implicite mais bien réel, *d'apartheid* social et scolaire.

Les deux approches auxquelles nous allons maintenant procéder, la première historique, la seconde fondée sur des observations de terrain, ont pour objet de montrer que l'école, en fait plus nationale que républicaine, est aujourd'hui dans *l'indécision* par rapport à ces projets. Que de multiples évolutions - et certaines permanences - procèdent de l'un ou de l'autre, sans que l'on puisse affirmer que l'un ou l'autre soit en mesure de l'emporter, ou encore qu'une synthèse partielle puisse s'opérer. L'école "républicaine" semble tenir bon en maintenant étroitement associées et unifiées l'éducation culturelle et l'éducation politique, en rénovant et revalorisant cette dernière, en contrôlant étroitement programmes et enseignants. L'école "démocrate" a progressé lorsqu'on a introduit dans les années quatre-vingt l'autonomie pédagogique et éducative des établissements secondaires, avec des conseils d'administration dominés par les représentants des acteurs sociaux (parents, élèves, collectivités, entreprises, enseignants, autres personnels) et où les représentants de l'Etat sont fortement minoritaires. D'autres projets

---

<sup>14</sup> François DUBET, op. cit.

circulent pour donner encore plus de poids à la société civile dans la vie des établissements scolaires. Mais les “ démocrates ” ont échoué jusqu’à présent dans leur volonté de disjoindre le politique et le culturel ; pour que, comme l’écrit Françoise Lorcerie, “ *la différence soit bien marquée entre ce qui est culturel et propre aux groupes qui composent la société, fussent-ils majoritaires, et les valeurs et processus démocratiques qui définissent le contrat social que l’État a pour charge de protéger et d’inculquer à tous les membres de la société* ”<sup>15</sup>. L’école “ libérale ”, quant à elle, est également en marche, du moins si l’on observe la montée en puissance des phénomènes de différenciation et de concurrence entre les établissements et surtout la manière dont des stratégies familiales de plus en plus élaborées parviennent à contourner la réglementation scolaire. L’existence d’une école privée presque entièrement financée par l’Etat, mais non soumise à cette réglementation, continue de jouer un rôle puissant dans ces évolutions<sup>16</sup>. Une ségrégation ethnique et raciale se met également en place dans certaines zones et dans certains établissements, sous l’action conjuguée de la constitution de *ghettos* urbains, du consumérisme scolaire et du non respect de la sectorisation, et aussi du racisme implicite ou explicite de certains administrateurs et même de certains enseignants.

### **Une école plus “ nationale ” que “ républicaine ”**

L’originalité de l’école française est d’avoir pris la forme historique d’une “ éducation nationale ”, une expression qui a pourtant eu du mal à s’imposer, y compris dans la période récente. On peut y lire une volonté d’éduquer pour la nation, d’intégrer dans la même forme scolaire, et par conséquent dans le même moule politique, des populations d’origines, de langues, de religions, de conditions sociales ou de cultures différentes. On ne peut comprendre les réformes scolaires du vingtième siècle (comme la mise en place de l’école unique ou la mise en système des établissements), on ne peut imaginer et entreprendre celles qu’il faudra conduire demain si l’on méconnaît les particularités d’une histoire qui a toujours associé l’école à l’action politique de transformation de la société.

La France est en effet singulière parmi des pays européens où l’institution d’un état est généralement venu couronner l’achèvement du lent processus d’émergence d’une nation. Un processus qui n’est d’ailleurs pas terminé : il se poursuit sous nos yeux, pacifiquement en Europe centrale, et dans l’horreur dans les Balkans. En France, à l’inverse, l’état, qui a préexisté, a été le principal édificateur de la nation.

Après la mort de Charlemagne, le partage de l’Empire, en 843, laisse à Charles le Chauve un conglomérat de populations, entre Flandre et Catalogne, que rien ne prédestine vraiment à devenir un même peuple. A partir du Moyen Age l’action de la monarchie alliée à l’Eglise, autour de la Couronne de France (l’Ile-de-France d’aujourd’hui) va parvenir progressivement, par une action continue de rassemblement (par héritages, mariages, conquêtes, luttes contre les féodalités), à transformer cet ensemble sans unité géographique, culturelle ou linguistique en une forme politique originale : la nation française. L’Ancien Régime, la Révolution, puis l’Empire, enfin la République renforceront ce projet collectif en le modernisant. La révolution française notamment, en confiant la souveraineté à la nation, va faire de chaque français un citoyen. Aujourd’hui encore, la décentralisation à peine amorcée, l’Europe à peine née, c’est vers le pouvoir central que les français se tournent spontanément pour faire bouger les choses ou pour exiger qu’elles restent en l’état : c’est de l’ordre politique qu’ils attendent toujours la modernisation de la société.

<sup>15</sup> Françoise LORCERIE, “ Les immigrés entre exclusion et intégration ”, Confluences n° 14, L’Harmattan, 1995

<sup>16</sup> Robert BALLION, “ La bonne école ”, Hatier, 1991

Au cours de cette longue histoire, des institutions scolaires émergent lentement, se structurent en ordres parallèles, voire concurrents, puis se rapprochent et s'organisent en système. On peut affirmer que dès la Contre Réforme le pouvoir va concevoir l'école comme devant être mise au service de la politique nationale de l'Etat.

Sous l'Ancien Régime, les universités puis des congrégations ont fondé de nombreux collèges (ils sont près de 600 à la veille de la Révolution). Ils forment, avec les universités et les petites écoles, ce qu'on appelle déjà communément "l'instruction publique", dénomination qui manifeste que la scolarisation est dès cette époque perçue comme contribuant à l'intérêt général. Beaucoup d'entre eux sont d'ailleurs gratuits grâce aux subventions royales et surtout aux "fondations" des villes ; à la veille de la Révolution la moitié des élèves y sont boursiers, et dès le 17ème siècle, leur composition sociale reflète ce qu'on appellerait aujourd'hui une certaine "démocratisation" : la moitié des élèves sont issus de familles de bourgeois, d'artisans ou de laboureurs. Le pouvoir royal n'est pas indifférent à ce qui s'y enseigne - et à qui y enseigne - si l'on en juge notamment par l'épisode de l'expulsion des Jésuites en 1762, suivie d'une véritable confiscation de leurs biens par l'Etat. Que reproche-t-on en effet à la congrégation, sinon de délivrer un enseignement trop "scolastique", c'est-à-dire inadapté aux exigences de l'époque et aux besoins de la société, d'être rétive à toute évolution, en bref, de constituer, au plan de l'instruction publique, un état dans l'Etat ? L'Ecole est déjà considérée comme un bien public, une institution "nationale" au service des intérêts d'un état, confondus alors avec ceux du Roi.

Lorsqu'en 1802, par la loi du 11 Floréal an X (loi Fourcroy), Bonaparte institue le lycée, l'enseignement secondaire a donc déjà une longue histoire. De fait, la création du lycée poursuit deux grands objectifs. Le premier est de remettre de l'ordre dans un enseignement mis à mal par la Révolution. De la tourmente révolutionnaire, outre l'écume du formidable bouillonnement d'idées qu'elle a suscité, il reste beaucoup de ruines. La déscolarisation est presque totale : il faudra attendre 1850 pour retrouver les 100 000 élèves de l'enseignement secondaire de l'Ancien Régime ! Il s'agit tout simplement de reconstruire un enseignement secondaire et universitaire, un appareil capable de transmettre le patrimoine culturel, de produire des connaissances scientifiques et techniques, de moderniser l'économie et l'administration. Napoléon, en 1806, choisit de fonder, sur les décombres des universités corporatives et des collèges congréganistes, une corporation publique, laïque et nationale - l'Université impériale - à laquelle il confie le monopole de l'enseignement et de la délivrance des grades et diplômes. Il scelle de plus, et définitivement, une évolution largement entamée dès le 18ème siècle : l'abandon de l'enseignement dans la langue de l'Occident chrétien, le latin, au profit d'une langue sécularisée et nationale, le français. Au sein de ce monopole public, le lycée est chargé de l'enseignement secondaire. Etablissement public, il est doté d'une administration forte. Le proviseur, "chef du lycée", est entouré de plusieurs collaborateurs recrutés et contrôlés comme lui par l'Etat : le censeur chargé de l'enseignement, le sous-directeur (qui prendra le nom de surveillant-général en 1819) qui veille à l'ordre et à la discipline, le procureur-gérant (dénommé économiste à partir de 1809) en charge de l'intendance. Ce petit groupe doit rendre compte de son action à un "bureau d'administration" composé de représentants de l'Etat, mais il dispose d'une bonne marge de manœuvre opérationnelle. Cette organisation s'inspire d'un modèle cher à Bonaparte, celui de la guerre de mouvement : à l'état-major national incombent la stratégie, la détermination des grands objectifs, la répartition des moyens, le contrôle des hommes et les moyens de communication ; au commandant d'unité, sur le terrain, revient la responsabilité de la conduite tactique des opérations

Ainsi, à la sécularisation entamée par l'expulsion des Jésuites et poursuivie par la Révolution,

s'ajoute une “ nationalisation ” de l'enseignement, par l'Etat et à son profit, dont les formes ne peuvent se comprendre sans évoquer les débats qui ont agité la période révolutionnaire, entre partisans d'une “ instruction publique ” et ceux d'une “ éducation nationale ”. Pour n'en donner qu'une brève illustration, citons La Chalotais qui dès 1763, dans son *Essai sur l'éducation nationale* écrit : “ *Je prétends revendiquer pour la nation une éducation qui ne dépende que de l'Etat, parce qu'elle lui appartient essentiellement(...) parce que les enfants de l'Etat doivent être élevés par les membres de l'Etat* ”. Condorcet, quelques années plus tard, en 1792, lui apporte la réplique dans son *Premier mémoire sur l'Instruction publique* : “ *L'éducation publique doit se borner à l'instruction(...) parce qu'une éducation publique deviendrait contraire à l'indépendance des opinions(...). Or, la liberté de ces opinions ne serait plus qu'illusoire, si la société s'emparait des générations naissantes pour leur dicter ce qu'elles doivent croire* ”. Le débat, on le sait, n'est pas tout à fait clos... La Chalotais place en premier le souci de cohésion sociale, et Condorcet celui de liberté individuelle. Toutes les sociétés démocratiques cherchent encore de nos jours à opérer une synthèse de ces deux préoccupations majeures, en s'efforçant de trouver les formes les mieux adaptées à leur situation et à leur temps.

Le second objectif de Bonaparte en instituant le lycée est de disposer d'un vivier permettant de recruter des élites dévouées à l'Etat et à son chef. Différentes mesures prolongent et complètent la création du lycée : on établit un corps de professeurs, on définit des contenus d'enseignement nationaux, on confie le monopole de l'éducation à l'Université, enfin on fait contrôler établissements, professeurs et programmes par la nouvelle Inspection Générale. Dans un discours du 11 Mars 1806 au Conseil d'Etat, l'Empereur affirme sans détours : “ *Dans l'établissement d'un corps enseignant le but principal est d'avoir un moyen de diriger les opinions politiques et morales* ”. Deux ans plus tard, le décret du 17 Mars 1808 vient préciser que “ *toutes les écoles de l'Université impériale prendront pour base de leur enseignement(...) l'obéissance aux statuts du corps enseignant, qui ont pour objet l'uniformité de l'instruction, et qui tendent à former, pour l'Etat, des citoyens attachés à leur religion, à leur prince, à leur patrie et à leur famille* ”. Comme on le constate, les préoccupations démocratiques de Condorcet ne sont plus vraiment à l'ordre du jour ! Mais qu'on ne s'y trompe pas, il ne s'agit pas là d'une directive organisant on ne sait quel endoctrinement de masse, mais seulement d'un texte dirigé vers la formation d'une petite élite destinée à commander l'appareil administratif, militaire et économique de la nation : en 1809, 44 000 élèves seulement fréquentent les lycées et les collèges communaux alignés sur leur régime d'études. Ces effectifs progresseront peu par la suite et même resteront stables pendant cinquante ans, de 1880 à 1930 (autour de 75 000 élèves de sexe masculin), preuve que la vocation de ces établissements n'a pas réellement varié. Les progrès de la scolarisation secondaire se feront par d'autres voies : celles des établissements privés, de l'enseignement féminin et surtout de l'enseignement primaire supérieur. Dans ce modèle, l'Etat est l'organisateur et le garant de la cohésion nationale, et le lycée est le vivier dans lequel ses “ grands corps ” (l'Université elle-même, mais aussi l'Armée, le Génie, les Mines, les Ponts et Chaussées, les Travaux Publics, les Arts et Métiers, dont les écoles ont été confortées ou créées par l'Empereur) puisent les cadres dont ils ont besoin pour diriger l'administration publique, les forces militaires et l'économie nationale, et encadrer ainsi efficacement le “ corps social ”.

Ce n'est pas la quantité qui a fait le triomphe du lycée, ce sont la qualité de son enseignement et l'efficacité de son mode d'organisation. Lorsqu'après la première guerre mondiale se développera le mouvement de l'école unique, toutes les convergences, toutes les fusions de structures se feront par alignement sur ses programmes d'enseignement et son organisation scolaire. Chaque intégration au secondaire traditionnel, que ce soit celle de l'enseignement féminin en 1924, des Ecoles primaires supérieures en 1941, des Collèges techniques en 1959, ou des Cours complémentaires devenus CEG en 1975, prendra pour base les normes pédagogiques et

administratives du lycée. Le baccalauréat, diplôme qui sanctionne le terme de ses études et constitue en même temps le premier grade universitaire, deviendra l'unique étalon de tout l'enseignement - y compris de l'enseignement professionnel à partir de 1985. Le modèle napoléonien aura fait ainsi la preuve d'une remarquable efficacité.

Une certaine mythologie "républicaine" fait de Jules Ferry le fondateur de l'école primaire publique. En réalité, la grande réforme qui transforme les "petites écoles" héritées de l'Ancien Régime et donne à l'enseignement primaire le caractère qu'il a gardé depuis lors est due à François Guizot, ministre de l'Instruction publique de la Monarchie de Juillet. Ce qui prédispose sans doute Guizot à entreprendre une telle "révolution", à entamer définitivement le rôle des congrégations, à "nationaliser" en quelque sorte l'enseignement, ce qui le rapproche aussi de plusieurs autres grands réformateurs laïques, républicains ou socialistes qui vont d'une certaine manière poursuivre son oeuvre (on pense à Ferdinand Buisson, à Jean Zay, à Lionel Jospin notamment), c'est son origine protestante. Ce qui le distingue de ces successeurs, c'est qu'il se trouve prémuni contre les fascinations révolutionnaires par un père guillotiné sous la Terreur.

Pour Guizot, l'éducation des enfants par l'Etat est en effet d'abord un moyen de maintenir l'ordre, de garantir la paix sociale et de protéger la nation des débordements révolutionnaires. Dès 1816, il développe sa thèse dans son *Essai sur l'histoire de l'instruction* : " *Quand le gouvernement, y écrit-il, a pris soin de propager, sous les rapports de la religion, de la morale, de la politique, les doctrines qui conviennent à sa nature et à sa direction, ces doctrines acquièrent bientôt une puissance contre laquelle viennent échouer les écarts de la liberté d'esprit et toutes les tentatives séditeuses* ". Pourtant, la Charte libérale, promulguée en 1830, prévoit de " *libérer l'enseignement du monopole de l'Université* ", monopole que la seconde Restauration a maintenu. C'est en ayant conscience qu'à l'inverse d'un désengagement de l'Etat il lui faudra conduire une politique résolument dirigiste afin " *d'arrêter le désordre politique, le désordre intellectuel* " que Guizot accepte néanmoins en Octobre 1832 la responsabilité de l'Instruction publique.

Pour lui, comme il l'écrit dans ses Mémoires, " *Le grand problème des sociétés modernes, c'est le gouvernement des esprits* ". Ce souci de l'ordre public est chez lui constant. Il ne s'agit plus en effet, pour gouverner la France, de s'attacher la maîtrise des élites. Avec la révolution industrielle, la question sociale a fait durablement irruption dans le paysage politique. La cohésion nationale ne peut plus être réduite, comme cinquante ans plus tôt, à l'unification culturelle, religieuse, administrative d'une France éclatée en provinces et soumise à un ordre politique en retard sur le développement social. En 1832 les premières insurrections ouvrières éclatent, à Lyon les Canuts se révoltent. Maintenir la cohésion sociale, c'est alors, au tournant du siècle, faire en sorte que les pauvres acceptent mieux leur condition ! Pour cela, la compétence et l'attachement idéologique des élites ne suffit plus : l'éducation doit permettre de contrôler les masses. Dans sa *Lettre aux instituteurs*, dès le 18 juillet 1833, Guizot précise s'il en était besoin le sens de sa réforme : " *L'instruction primaire universelle est désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale* " écrit-il aux nouveaux enseignants.

Pour y parvenir, la loi sur l'instruction primaire des garçons du 28 Juin 1833 tente d'associer quatre principes complémentaires : un premier dit de " *libre industrie* ", c'est-à-dire de liberté d'enseigner, concession à la Charte et aux libéraux majoritaires à la Chambre ; un second d'intervention religieuse : l'enseignement public comporte des programmes d'éducation morale et religieuse ; un troisième, communal : les communes sont responsables de l'entretien de l'école, du choix et de la rémunération des maîtres ; enfin le quatrième est le " *principe national* " : c'est l'Etat qui légifère, organise, impulse et contrôle l'ensemble de l'édifice. Des quatre c'est ce

dernier qui est de loin le plus important, du moins si l'on en juge à ses effets. Guizot doit ménager la Chambre par des concessions au libéralisme et au cléricisme. Sa réforme soulage en outre l'Etat d'une charge financière considérable par ce qu'on appellerait aujourd'hui une décentralisation de mise en oeuvre. Mais l'essentiel des pouvoirs de décision et de contrôle reste entre les mains de l'Etat ! Certes, à chaque commune incombe l'obligation d'ouvrir au moins une école primaire de garçons, à chaque ville de plus de 6000 habitants celle de créer une école primaire supérieure, enfin à chaque département celle d'entretenir une école normale d'instituteurs. Mais c'est au niveau central que sont prises les mesures essentielles : l'institution de programmes communs d'enseignement pour les élèves et celle, pour tous les maîtres, d'une formation unifiée, d'un traitement fixe et d'une retraite. On édite cinq manuels scolaires nationaux pour les principaux enseignements, l'embryon d'une administration " déconcentrée " voit le jour, on publie chaque mois un *Manuel général*, précurseur de notre *Bulletin officiel*. Enfin et pour couronner l'édifice, on crée une Inspection primaire aux compétences à la fois pédagogiques et administratives. Autant d'initiatives qui vont permettre de dessiner les contours d'une véritable éducation primaire " nationale " pour les garçons. Afin de contourner l'opposition des députés à un dirigisme jugé excessif, Guizot est contraint de trouver un subterfuge pour fonder puis entretenir le corps qui va constituer la clé de voûte de sa réforme : les 500 inspecteurs primaires qu'il nomme dès la rentrée de 1834 resteront donc quelques années en " mission extraordinaire ", sans statut et reconduits par simple mesure budgétaire. Ils deviendront pourtant les principaux vecteurs de l'unification de l'enseignement en allant visiter régulièrement les quelques dizaines de milliers d'écoles publiques dispersées sur le territoire. Ils représenteront le témoignage vivant, jusque dans les hameaux les plus reculés, de l'existence de l'Etat, de sa sollicitude pour les Français et de l'intérêt qu'il porte à leur éducation.

Le Secondaire avec le baccalauréat, dispose d'un but qui consacre et garantit la valeur de son enseignement ; le Primaire, pour être crédible, doit posséder le sien. Dès 1834, Guizot crée un " certificat " d'études primaires ; Victor Duruy en fera un examen départemental qu'il qualifiera lui-même de " diplôme de bachelier du Primaire ". En 1829, 1 370 000 élèves sont scolarisés dans 31 000 écoles ; en 1848, ils seront 3 500 000 dans 63 000 écoles. Ce succès quantitatif se double, on le sait, d'une réussite qualitative : la pérennité du système imaginé en 1833. Des successeurs l'amélioreront mais sans jamais le remettre en cause. Parmi eux, on peut citer Albert Falloux qui lance l'idée d'un enseignement public féminin (loi du 15 Mars 1850), Paul Bert qui oblige les départements à ouvrir une école normale d'institutrices (loi du 9 Août 1879) et bien sûr Jules Ferry et René Goblet qui, par les lois du 16 Juin 1881, 28 Mars 1882 et 30 Octobre 1886, vont rendre l'enseignement primaire gratuit et obligatoire, laïciser les programmes d'enseignement et le recrutement des instituteurs.

Encore faut-il clarifier certaines idées à propos de cette laïcité. La conception qu'en développe Jules Ferry s'inscrit davantage dans une continuité que dans une rupture par rapport aux idées de Guizot. Il ne s'agit nullement pour lui de préconiser une neutralité de l'Etat vis à vis de la diversité des opinions et des idéologies et d'abdiquer le rôle essentiel de l'Ecole en matière de formation voire d'endoctrinement politique. Jules Ferry le proclame sans détours aux instituteurs à leur Congrès pédagogique du 3 avril 1883 : *" Nous avons promis la neutralité religieuse, nous n'avons pas promis la neutralité philosophique, pas plus que la neutralité politique. Il y a deux choses dans lesquelles l'Etat enseignant et surveillant ne peut pas être indifférent : c'est la morale et la politique, car en morale, comme en politique, l'Etat est chez lui ; c'est son domaine et par conséquent sa responsabilité. Vous devez enseigner la politique parce que la loi vous charge de donner l'enseignement civique, et aussi parce que vous devez vous souvenir que vous êtes les fils de 1789 qui a affranchi vos pères et que vous vivez sous la République de 1870 qui vous a affranchi vous-mêmes. Vous avez le devoir de faire aimer la République et la première*

*Révolution(...). J'ai promis la neutralité religieuse, je n'ai jamais promis la neutralité politique ".*

Pour Guizot comme pour son plus célèbre successeur républicain, l'Etat est bien l'édificateur de la cohésion nationale, qui est elle-même la condition de la paix civile. Pour ces “ modérés ” le danger provient aussi bien de la droite réactionnaire (les menées des ultra-libéraux pour Guizot, des cléricaux pour Ferry) que de la gauche révolutionnaire (le souvenir de la Terreur pour Guizot, l'expérience de la Commune pour Ferry). Pour l'un comme pour l'autre, l'Ecole est le moyen privilégié de promouvoir une idéologie nationale qui rassemble les Français, atténue et leur fait accepter leurs différences d'origine, de condition et d'opinion, et, en définitive, écarte le spectre de l'affrontement des extrêmes et de la guerre civile.

Après la création d'un enseignement secondaire et d'une école primaire l'Etat va se préoccuper au 20ème siècle de l'institution d'un enseignement professionnel public. A la Libération, la construction d'un système d'enseignement technique et professionnel est loin d'être réalisée. Le 18ème siècle a commencé par en édifier la superstructure : les grandes écoles d'ingénieurs. Pendant la seconde moitié du 19ème siècle la Troisième République a mis en place une formation publique des cadres moyens, techniciens et contremaîtres : Ecoles professionnelles du commerce et de l'industrie (EPCI) et Ecoles nationales professionnelles (ENP), au fonctionnement desquelles l'Etat prend une part prépondérante. Pour la formation des ouvriers et employés, en 1944, rien n'a été véritablement institué.

Une première tentative a échoué : celle de la loi Astier du 25 Juillet 1919. Préparée dès avant la Grande Guerre, elle prévoit des “ *cours professionnels de perfectionnement* ” gratuits pour “ *les jeunes gens et jeunes filles de plus de 18 ans employés du commerce et de l'industrie* ”. Des *cours* et non des *centres*, car il n'est pas question de fabriquer des “ déclassés ” par un enseignement trop “ théorique ”. Il faut surtout éviter que les jeunes ouvriers y soient exposés aux séductions des sirènes révolutionnaires. Comme l'écrit Astier en 1909 dans son livre *L'enseignement technique et industriel* : “ *Quand l'Etat aura pris la responsabilité de leur éducation technique, développant en eux à la fois l'homme et le citoyen, c'est toute une nouvelle mentalité qui se substituera à l'ancienne. Le travailleur obéira moins à ses nerfs qu'à son jugement, les meneurs ou les courtisans populaires auront moins de part dans ses décisions que son intérêt bien compris* ”.

Astier se place ainsi clairement sur une ligne à la fois “ éducatrice ” et “ nationale ” que La Chalotais, Bonaparte, Guizot ou Ferry n'auraient sans doute pas désavouée. Il développe la même vision, largement représentative d'une certaine pensée “ progressiste ” du 19ème siècle : la société étant structurée en classes sociales dont l'existence garantit la stabilité, le rôle de l'éducation n'est pas de bouleverser ces inégalités de fortune, qui sont dans l'ordre “ naturel ” des choses, mais plutôt de permettre à chacun de pouvoir s'élever en proportion de sa condition. Astier n'a cependant pas la vision réformatrice, ou ne dispose pas des moyens politiques de ses prédécesseurs. Décédé prématurément, il ne verra pas l'application d'une réforme dont les résultats se révéleront décevants. D'une part les conditions d'accès aux cours de formation professionnelle sur le temps de travail sont assez dissuasives : il faut travailler plus de 8 heures par jour ou plus de 48 heures par semaine pour en bénéficier ! D'autre part ces cours reposent sur un financement de communes peu mobilisées par la formation professionnelle, ou de patrons peu convaincus de ses bienfaits, à l'exception notable des métallurgistes. Seuls environ 10 % du public visé bénéficieront des dispositions de la loi. Néanmoins, autour de cette initiative et de ce qu'on appelle aujourd'hui *l'apprentissage*, d'autres réformes voient le jour qui se révéleront plus durables : créations du diplôme du CAP (1911), des chambres de métier et de la taxe d'apprentissage (1925), enfin du contrat d'apprentissage (1928).

La seconde tentative est due au régime de Vichy et à son ministre de l'éducation, Jérôme Carcopino, qui, dans un contexte bien différent, franchissent le pas de l'institution de "Centres de formation professionnelle" (CFP) pour les ouvriers et employés. Dans ces centres, de même que dans les "Chantiers de jeunesse", il s'agit en 1941 de "*recueillir les jeunes de 14 à 21 ans au chômage ou sans métier défini*" qui, en conséquence, "*se trouvent exposés à de nombreux dangers*". En termes moins voilés, l'objectif de Pétain est de soustraire une jeunesse ouvrière désœuvrée aux tentations de l'opposition au régime en lui fournissant un encadrement politique et une formation idéologique. D'ailleurs, dans un premier temps, la formation de six mois y est centrée sur "*les exigences morales et politiques de la révolution nationale*"; ce n'est qu'à partir de 1942 que les études dans les Centres (unifiés avec les Chantiers et confiés au Secrétariat général à la Jeunesse) sont portées à 3 ans pour déboucher sur le CAP.

En 1944, de Gaulle et le Gouvernement provisoire héritent ainsi de près de 900 CFP. Les décisions du chef du gouvernement vont permettre d'instituer, à côté du Primaire et du Secondaire, un troisième ordre d'enseignement, l'enseignement professionnel, qui résistera jusqu'à nos jours à toutes les tentatives d'unification. Dès le 18 septembre, les CFP prennent le nom de Centres d'apprentissages (CA) et passent sous la tutelle du ministère de l'Education nationale où est créée une Direction de l'enseignement technique. Le choix est donc fait (il avait été préparé dès 1943 par le Gouvernement Provisoire installé à Alger) d'une scolarisation de la formation professionnelle, distincte des voies du système dual allemand ou de l'apprentissage façon Astier. La CGT, majoritaire dans les Centres, soutient cette politique, et un communiste est placé à la tête de la Direction de l'enseignement technique.

Comme pour le Primaire et le Secondaire, c'est en dotant l'enseignement professionnel de tous les attributs d'une existence autonome que l'on va parvenir à assurer sa pérennité. A côté d'établissements spécifiques (les CA), sont en effet institués un corps d'inspecteurs départementaux (les IET) dirigé au niveau académique par un inspecteur principal (l'IPET), des corps enseignants spécifiques pour l'enseignement général, l'enseignement professionnel pratique et l'enseignement théorique, recrutés par l'Etat et formés dans des Ecoles normales nationales, les ENNA (quatre pour les métiers masculins, deux pour les métiers féminins). Enfin un dispositif de définition des diplômes et d'élaboration des programmes, les commissions professionnelles consultatives (les CPC d'aujourd'hui) rassemble les représentants de l'Etat et ceux des professions, patrons et salariés.

Les Centres d'apprentissage prennent en 1959 le nom de Collèges d'enseignement technique (CET), puis en 1975 celui de Lycées d'enseignement professionnel (LEP), enfin en 1985 celui de Lycées professionnels (LP). Ils constituent jusqu'aux années quatre-vingt un puissant moyen d'intégration de la jeunesse ouvrière. Déstabilisés par l'effondrement des perspectives d'emploi et les contrecoups de la politique d'élévation massive du niveau de formation initiale, ces établissements gèrent tant bien que mal un discrédit d'image souvent injuste et une désaffectation des familles parfois peu rationnelle. La création du baccalauréat professionnel en 1985 et leur ouverture à l'apprentissage en 1993 ne sont pas parvenus à enrayer totalement ce mouvement. C'est leur identité et même leur existence qui est en jeu aujourd'hui. La perspective de leur intégration au sein de lycées polyvalents peut être considérée comme l'ultime étape - encore à franchir - de la longue marche vers l'école unique.

Ecartée à la fin de la Grande Guerre comme une idée dangereuse pour la paix civile, puis adoptée par Vichy pour mieux contrôler les jeunes ouvriers, conçue par le PCF comme un moyen de former l'aristocratie ouvrière à l'abri de tentations inter-classistes, les établissements



publics d'enseignement professionnel ont représenté pendant quarante ans un réel facteur d'intégration sociale. Pourtant, leur maintien peut jouer demain en sens inverse s'ils tendaient à devenir des ghettos et à favoriser la mise à l'écart de la partie socialement la plus fragile de la jeunesse.

L'idée d'école unique est née dans le formidable brassage social des tranchées de la Grande Guerre. Un groupe d'officiers, les Compagnons de l'université nouvelle, publie à son issue en 1918, un manifeste qui représente un véritable hymne à l'intégration nationale par l'Ecole : “ *Les distinctions entre primaire, secondaire et supérieur n'ont plus de sens, y proclame-t-on. Séparer dès l'origine les Français en deux classes et les fixer pour toujours par une éducation différente, c'est aller à l'encontre du bon sens, de la justice et de l'intérêt national. Parlons de l'enseignement tout court, de l'enseignement unique* ”. Combattue à la fois par la droite et par les communistes, cette idée va être reprise par les radicaux et les socialistes puis recevoir ses premières et modestes applications sous le gouvernement du Front Populaire avec le ministère de Jean Zay. Mais déjà la principale difficulté réside dans l'affrontement corporatiste opposant les instituteurs et les professeurs du Primaire supérieur aux professeurs du Secondaire, pour décider de ceux qui doivent enseigner dans le premier cycle unifié du second degré, conflit qui explique également la paralysie ultérieure de la Quatrième République.

La commission mise en place à la Libération par le Général de Gaulle et présidée successivement par Paul Langevin et Henri Wallon, reprend l'idée d'école unique. Le texte de son rapport, remis en 1947 et diffusé par la suite sous le nom de “ Plan Langevin-Wallon ”, deviendra la référence, avouée ou non, des réformateurs de la Quatrième et de la Cinquième Républiques. Dans la lignée du *Manifeste* (Wallon est un des fondateurs des Compagnons) le rapport développe une nouvelle notion dont le succès ne se démentira pas, celle de “ démocratisation ”. La démocratisation de l'enseignement c'est, pour les rapporteurs, “ *l'introduction de la justice à l'école* ”, un principe qui “ *met chacun à la place qui lui est assignée* ” non par la naissance ou la fortune mais “ *par ses aptitudes* ” scolaires. L'idéal qui fonde le rapport va plus loin que la conception méritocratique des Compagnons, que certains appellerons plus tard l'élitisme républicain : l'école démocratique doit en effet servir “ *l'intérêt collectif en même temps que le bonheur individuel* ”. Signe des temps, et de la montée de l'individualisme, la recherche de l'épanouissement de l'individu rejoint, dans les finalités de l'Ecole, la préoccupation de cohésion de la collectivité nationale ; peut-être en devient-elle même, dans certains esprits, la garantie essentielle. Mais la guerre froide, en restaurant la politique stalinienne d'affrontement “ classe contre classe ”, contribue à partir de 1947 à faire provisoirement tomber dans l'oubli un texte préparé par un compagnon de route et un membre du PCF.

Dès 1958, revenu au pouvoir, de Gaulle décide qu'une des grandes affaires de sa présidence doit être l'intégration de la classe ouvrière dans la communauté nationale. L'Ecole pense-t-il, dans la tradition qui est la sienne en France, peut participer à cet objectif. En fait, deux principes complémentaires guident l'action scolaire du nouveau Président : contribuer à l'intégration nationale, en ancrant à la République non seulement les ouvriers mais aussi les catholiques (d'où une loi Debré sur le privé que ne satisfera que très médiocrement les défenseurs d'un enseignement catholique réellement “ libre ”), élargir ensuite le recrutement des élites dans la perspective d'une économie modernisée, ouverte et si possible conquérante, l'un et l'autre objectifs n'étant évidemment pas sans lien.

La loi Debré du 31 Décembre 1959 reste encore aujourd'hui, en dépit des épisodes qui lui ont succédé (loi Guermeur, projet Savary, loi Chevènement), la base durable des rapports régissant les relations entre un enseignement privé essentiellement catholique et l'Etat. C'est une loi

d'intégration nationale en ce sens que, moyennant une participation publique importante au financement de ses établissements, elle soumet l'enseignement privé aux objectifs, aux programmes et au contrôle de l'Etat. En l'obligeant à contracter, elle le transforme de fait en un service public à initiative et gestion privées, complémentaire de l'école publique, comme il en existe dans d'autres domaines comme la santé, la formation, l'éducation populaire ou les sports. La reconnaissance d'un " caractère propre " pour les établissements, concession obtenue par le lobby de l'enseignement catholique lors du débat parlementaire, ne doit pas être surestimée s'agissant d'une disposition symbolique aux contours juridiques flous et controversés.

La réforme Berthoin (ordonnance du 6 Janvier 1959) et surtout la réforme Capelle, injustement connue sous le nom de Fouchet (décret du 3 Août 1963), s'attachent pour leur part à transformer le second degré ; la première en allongeant la scolarité, en supprimant les classes de fin d'études primaire et les classes primaires des lycées et collèges ; la seconde en séparant les premiers des seconds cycles et en transformant ces derniers en " Collèges d'enseignement secondaire " (CES). Ces nouveaux établissements comportent trois voies : la première est celle des lycées, moderne ou classique, la deuxième est celle des études courtes sur le modèle des CEG (ex-Cours complémentaires), et la dernière est celle des " classes pratiques " devant accueillir les élèves jusque-là jugés inaptes à poursuivre des études secondaires.

C'est le Président de la République lui-même qui souhaite, décide et mène cette réforme essentielle qui ouvre la voie au collège unique d'aujourd'hui. Il le fait avec d'autant plus de résolution qu'il se trouve contraint de forcer à de multiples reprises la ferme et double opposition de son Premier Ministre, Georges Pompidou, et de son ministre de l'Education nationale, Christian Fouchet. Son seul appui dans cette démarche réside dans la collaboration directe qu'il noue, en dépit de tous les usages, avec un haut fonctionnaire convaincu et efficace, le recteur Jean Capelle. Le dessein de de Gaulle est clair, il l'expose sans ambages au Conseil des ministres du 12 Décembre 1962 à son tout nouveau Premier Ministre en lui fixant trois priorités : *" Premièrement les prix(...) ; deuxièmement l'intégration ouvrière(...) ; troisièmement, l'Education nationale : c'est la grande affaire, tout de suite et pour longtemps. Elle doit d'ailleurs contribuer à effacer peu à peu les classes sociales, à condition que tous les jeunes français y jouissent de chances égales et que son ouverture aux masses soit compensée par une orientation et une sélection appropriée "*. Saurait-on être plus précis pour signifier que le projet de l'Ecole doit être de constituer et d'affermir la cohésion de la nation, d'intégrer tous les français dans une communauté dans laquelle ils peuvent se reconnaître au-delà de leurs différences de conditions, et de leurs légitimes divergences de conscience et d'opinion ? De Gaulle va certes plus loin que ses prédécesseurs, en fixant à l'Education nationale l'étonnante mission *" d'effacer les classes sociales "*, mais il n'est pas nouveau - on vient de le voir pour Napoléon, Guizot ou d'autres réformateurs - que l'Ecole soit conçue comme un moyen au service d'une fin éminemment politique, l'intégration nationale.

C'est la même conception des rapports de l'Etat et de la société qui guide à travers les siècles les grands réformateurs de l'école : le rôle du politique est de contrôler, de faire évoluer, de réformer la société, et l'école est un des instruments de cette volonté. A l'instar de la religion elle peut modeler les esprits, et donner au corps social le sentiment d'une unité, l'appartenance à la nation, qui transcende les différences objectives ou d'opinion des individus et des groupes sociaux. Cette volonté de faire *tenir ensemble*, de *souder*, ne va pas, la plupart du temps, jusqu'à une revendication d'égalité sociale : la cohésion sociale est conçue le plus souvent comme l'acceptation par tous, et principalement par les plus démunis, de leur condition. C'est en effet une constante de la pensée sur l'évolution de l'école depuis le 18ème siècle que de veiller à ce que les réformes de l'ordre scolaire ne perturbent pas trop l'ordre social établi. Ainsi Condorcet

justifiait l'inégalité " *naturelle* " devant l'école par la nécessité pour certains enfants de travailler très tôt ; Jules Ferry illustre sa vision de la hiérarchie sociale et scolaire par des métaphores militaires évocatrices : " *les soldats* ", les " *sous-officiers* ", les " *officiers* " de la République formés respectivement à l'école, à l'école primaire supérieure et au lycée ; on trouve même ce conservatisme social, sous une forme certes différente, dans le plan Langevin Wallon de 1947 : " *L'enseignement doit donc offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation* ", y est-il déclaré. Pour ces deux compagnons de route d'un Parti Communiste violemment opposé à l'école unique durant l'Entre Deux Guerres, l'enseignement de masse ne devant pas conduire les meilleurs de ses fils à s'éloigner de la classe ouvrière !

Les bases objectives de la cohésion sociale ne sont pas seulement idéologiques mais également économiques. A sa manière l'école a contribué à établir les unes et les autres. Sous la III<sup>ème</sup> République, un accord idéologique, dont Jaurès a été la figure emblématique, a permis le rapprochement de la petite bourgeoisie et des classes populaires autour des valeurs universalistes de la République. L'école a eu pour fonction de les promouvoir, bien qu'elle se soit structurée en fait autour de deux principes *universels* distincts : la République pour le primaire et la Connaissance pour le secondaire. A partir de la Libération, avec les exigences de la reconstruction nationale, puis grâce au développement économique continu des *Trente Glorieuses*, un consensus social se développe autour d'un accès à l'emploi et d'une promotion sociale garantis à tous. Les immigrés eux-mêmes, remplaçant les Français dans les emplois les moins qualifiés, vivent une promotion par rapport à leurs conditions d'existence antérieures. On assigne alors à l'école le rôle central d'organiser l'accès à la hiérarchie sociale sur la base du mérite scolaire<sup>17</sup>. Aujourd'hui ces pactes, idéologiques puis économiques entre la société française et l'école publique semblent brisés. Examinons pourquoi et comment ils l'ont été.

La Grande Guerre rompt d'abord l'accord idéologique. Les " *Compagnons* ", pour la plupart des officiers, découvrent dans la fraternité des tranchées que l'adhésion partagée aux valeurs universelles de liberté et de justice dissimule en fait de profondes inégalités sociales. Le mouvement pour l'école unique propose de fabriquer de l'unité non plus sur la base des idées ou des idéaux, mais sur celle, plus tangible, de l'architecture unifiée d'un " *système éducatif* ". L'accord économique quant à lui, a été brisé par la crise de 1975 et la fin du plein emploi. L'école, qui devait seulement classer et orienter, se met alors à trier et exclure et l'on voit apparaître une école inégalitaire à l'intérieur même de l'école unique.

On semble assister aujourd'hui à deux tentatives de recomposition, qui semblent en partie illusoire. Sur le plan idéologique, l'unité est recherchée dans une référence à la citoyenneté. Mais que signifie une exigence d'égalité des devoirs qui ne peut se fonder sur une garantie d'égalité des droits, comme l'égal accès au logement, à l'embauche ou à une discothèque ? Sur le plan économique, l'école est censée s'adapter en mettant en place l'alternance. Mais sur quoi débouche une multiplication des stages s'il n'y a pas, corrélativement, création d'emplois ? Pourtant, si l'on se fie à certaines études statistiques, l'école " *républicaine* " ne fonctionne pas si mal en matière d'intégration sociale. Selon une étude de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du Ministère de l'Education nationale, seule l'origine sociale des enfants d'immigrés détermine leurs performances scolaires, le fait d'être étranger ou enfant d'étranger jouant plutôt de manière positive au sein des catégories socioprofessionnelles défavorisées.<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Bernard CHARLOT, op. cit.

<sup>18</sup> Louis-André VALLET et Jean-Paul CAILLE, " *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français* ", Dossier d'Education et formations n° 67, DEP-MEN, 1996

Il n'empêche, l'école ne joue plus vraiment le rôle de diffusion d'un lien idéologique socialement consensuel, ni celui d'organisation d'un ordre économique promotionnel qui lui ont permis d'apparaître par le passé comme l'instrument incontesté de la cohésion sociale. Un système plus éclaté, mal régulé par l'État s'est déjà mis en place, dont les cellules de base sont des établissements scolaires dont l'autonomie se distingue parfois mal de l'indépendance. Ici on continue par une action volontaire de tisser le lien social et d'intégrer les enfants à la nation. Mais là on laisse les choses filer et l'école devenir poreuse aux mouvements des idées, y compris les plus intolérables. Plus loin on va même jusqu'à *en rajouter*, en accentuant les tendances sociales à l'éclatement et aux développements des inégalités. De ces derniers établissements, de ces situations, on parle peu, sans doute un peu par honte. Ce sont ces diverses tendances que nous allons maintenant examiner.

### Une école dans l'indécision

Au niveau général on sait que trois grands paramètres socioculturels jouent dans les mécanismes de production des inégalités scolaires : l'origine socio-familiale de l'enfant, l'inscription géographique de sa scolarité et son sexe. Les filles réussissent mieux que les garçons, les Aveyronnais bien mieux que les Nivernais, les enfants d'enseignants mieux que ceux d'ouvriers. L'école peut paraître ici relativement innocente : elle n'est pas l'origine mais l'instrument de ces inégalités. Il n'en est pas de même pour l'inégalité devant les maîtres et devant les établissements : l'effet maître et l'effet établissement, purs produits de la machine scolaire, *en rajoutent* par rapport aux mécanismes socioculturels. Comme l'ont montré les travaux de l'IREDU<sup>19</sup>, la différenciation progressive de réussite entre l'entrée des enfants à l'école et leur sortie du système, est la résultante d'une multitude d'actions individuelles et collectives dont certaines s'opposent avec efficacité aux inégalités d'origine et d'autres, à l'inverse, les accentuent. Les processus d'orientation s'ajoutent de ce point de vue aux facteurs proprement pédagogiques : à performances scolaires identiques, enfants d'ouvriers et de cadres supérieurs ne sont pas orientés vers les mêmes filières.

Aux niveaux régional et local on observe parfois de grandes disparités dans la répartition et la gestion des fonds publics. La zone d'éducation prioritaire d'une ville préfecture draine davantage de crédits pour ses écoles que celle de la commune de banlieue voisine. La rénovation des bâtiments des collèges obéit à des priorités qui ont rarement à voir avec l'acuité des besoins sociaux, mais sont plus souvent en rapport avec des influences politiques locales. La construction de nouveaux lycées a mobilisé ces dernières années les finances de nombreuses régions, souvent aux dépens de lycées professionnels laissés en déshérence, voire poussés vers la fermeture. On pourrait multiplier les exemples.

Au niveau des écoles et des établissements eux-mêmes, les comportements consuméristes des familles ne concernent plus seulement les couches supérieures et moyennes de la société, mais de plus en plus les classes populaires. Ajoutés à la conception "libérale" du métier d'enseignant, traditionnelle et vivace, et à une conception managériale des fonctions de chef d'établissement développée par l'Ecole supérieure des personnels d'encadrement du ministère de l'Education nationale, ils contribuent notamment à l'accroissement et l'aggravation des situations de sur-ségrégation sociale dans les collèges. Ainsi, dans tel quartier où la population d'origine maghrébine représente la moitié des habitants, on peut voir cette proportion s'élever à 80 ou 90% au collège. Enfin, une frange de plus en plus large et de moins en moins timorée d'enseignants et d'administrateurs affiche désormais ouvertement ses sentiments racistes ou xénophobes,

<sup>19</sup> Marie DURU-BELLAT, Jean-Paul JAROUSSE et Alain MINGAT, Revue Française de Sociologie n° 34, 1993

contribuant à modifier la nature de la violence à laquelle sont soumis les établissements scolaires ; ce n'est plus seulement une violence sociale qui se diffuse dans les locaux scolaires, c'est de plus en plus une violence scolaire qui s'adresse directement à l'école et qui s'en prend spécifiquement aux locaux, aux professeurs, à leurs biens et à leurs familles.

Des études de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère de l'Education nationale nous permettent d'avancer une analyse de la manière dont certains courants idéologiques se diffusent dans l'école. A une question sur les finalités de l'enseignement, les réponses des instituteurs se répartissent selon le tableau ci-dessous<sup>20</sup> :

Apprendre à lire, écrire, compter	Transmettre le goût du savoir	Développer l'autonomie de l'enfant	Former des citoyens
62%	56 %	34 %	11 %

De leur côté, les professeurs du second degré apportent les réponses suivantes<sup>21</sup> :

	Aider à comprendre le monde	Intéresser à la discipline	Développer les méthodes de travail	Développer l'autonomie de l'élève	Faire réussir aux examens	Former des citoyens
Collège	52 %	35 %	50 %	48 %	51 %	24 %
Lycée	49 %	33 %	53 %	46 %	66 %	20 %
Lycée Professionnel	36 %	28 %	41 %	53 %	51 %	18 %

Le paysage idéologique sous jacent à ces résultats est bien entendu composite. Un premier constat s'impose cependant : l'universel civique et républicain s'effondre, principalement chez les instituteurs. Que sont les " *hussards noirs* " devenus ? Un autre constat est la domination de l'universel de connaissance. Traditionnelle dans le second degré, l'idéologie de la prééminence des savoirs *savants* ou si l'on veut du Vrai (de l'instruction) sur le Bien (l'éducation morale), le Beau (l'éducation artistique) et le Juste (l'éducation civique), s'étend dorénavant au premier degré, où " l'instituteur " laisse la place au " professeur des écoles ". Le vieux fonds libertaire naturaliste garde malgré tout son influence, renforcée par la vague individualiste : on continue à vouloir développer *l'autonomie*, même dans les quartiers où des enfants plus ou moins abandonnés par leurs parents se débrouillent déjà seuls depuis longtemps, et on s'attache à vouloir faire *s'épanouir la nature* des élèves alors que le problème est peut-être davantage de leur fournir des cadres de référence et de leur transmettre un héritage culturel nullement assuré par l'environnement familial et social. Nouvelles venues, les idéologies postmodernes récusent, contrairement aux précédentes, toute idée d'universalité ou de transcendance axiologique.

<sup>20</sup> Bruno MARESCA, " Enseigner dans les écoles. Enquête sur le métier d'enseignant ", Dossier d'éducation et formations, n° 51, Ministère de l'Education nationale, Direction de l'Evaluation et de la prospective, 1995

<sup>21</sup> Pierre PERIER, " Enseigner dans les collèges et les lycées. Enquête sur le métier d'enseignant ", Dossiers d'éducation et formations, n° 48, Ministère de l'Education nationale, Direction de l'Evaluation et de la prospective, 1994

L'individu et sa totale liberté deviennent les seules références, l'utilité et la satisfaction des désirs les seuls critères de jugement. La *loi du monde* se substitue à la volonté humaine. La décomposition du projet moderne, qui s'évertuait à faire tenir ensemble la subjectivité individuelle et l'objectivité des rapports sociaux, entraîne la décomposition de la société elle-même : rien ne doit subsister entre la mondialisation de l'économie et la subjectivité privée<sup>22</sup>. Les faits sont eux-mêmes vécus comme transcendants en ce sens que rien ne peut être opposé à leur évidence. Le secteur éducatif, et encore davantage le secteur du travail social, ne sont pas à l'abri de l'influence de ces conceptions. Le relativisme culturel, l'absence de toute possibilité de jugement de valeur, souvent alliés à la recherche de l'efficacité à tout prix, laissent le champ libre à des évolutions parfois inquiétantes. Ainsi de la revendication de contenus d'enseignement particuliers à tel ou tel groupe, que l'on voit progresser en Angleterre, et dont la France n'est pas épargnée avec le développement des communautés sectaires. Autre exemple, on voit apparaître dans des établissements techniques ou professionnels des pratiques insidieuses de sélection des élèves sur des bases raciales : puisque les employeurs sont racistes, pourquoi accueillir dans telle formation des élèves d'origine maghrébine ou africaine qui ne seront de toutes façons pas embauchés dans les entreprises de la branche professionnelle correspondante, et qui par conséquent prennent la place de ceux qui trouveraient un emploi à l'issue de la formation ? On est loin de l'image édifiante que nombre de responsables voudraient donner de l'école "républicaine", *creuset de la cohésion sociale, fer de lance de l'intégration*.

Qu'on s'en scandalise, qu'on s'y résigne ou qu'on s'en réjouisse, les faits sont là : l'école française présente des visages multiples et contradictoires, intégrant ici, opérant des ségrégations ailleurs. Elle apparaît comme un curieux mélange de républicanisme, d'évolutions laissant de plus en plus la place à la participation démocratique des acteurs sociaux, de concessions plus ou moins tolérées, parfois assumées au libéralisme, et aussi de zones *d'apartheid* et de pratiques racistes qui n'osent pas dire leur nom. Cette diversité, cet éclatement peut-être, sont-ils un signe des temps, ceux de l'affaiblissement inéluctable d'un pouvoir central trop longtemps ignorant de la diversité des hommes et des territoires ? Ou sont-ils plutôt le signe d'une hésitation ou d'une indécision politique sur l'école depuis environ trente ans, c'est-à-dire la disparition du Général de Gaulle et de sa vision d'une école qui "supprimerait les classes sociales" ? Ou sont-ils encore, autre manière de dire la même chose, le signe de l'épuisement progressif du vieux projet des Compagnons de l'Université nouvelle de *démocratiser* la société par l'École unique ? Quoi qu'il en soit, revendiquer pour l'école un désengagement du politique, ou encore un jeu plus libre en son sein pour les forces sociales, culturelles ou religieuses, est en soi un projet politique. On ne s'en sort donc pas : l'école est bien l'un des laboratoires où se prépare la société que nous léguerons à nos enfants. Jusqu'où peut-on y laisser jouer les différences culturelles et à qui risque de profiter ce jeu en dernier ressort ? La Californie, qui avait été le plus loin en matière de multiculturalisme scolaire vient de faire machine arrière, notamment sous la pression des parents hispaniques eux-mêmes.

Pour autant la question de la culture ne peut être évacuée de la réflexion sur l'école. La culture n'est pas figée, et ni l'école, ni la société ne sont des musées. L'école d'aujourd'hui est soumise à trois exigences, irréductibles, mais nullement contradictoires. Elle doit à la fois tenir la référence à un patrimoine, diffuser une culture ouverte sur des influences extérieures, sur les autres civilisations, et être en contact avec une culture vivante, au contact des créateurs, en un mot être elle-même un lieu de création.

Il existe une première façon de penser l'intégration, sur le mode de la clôture, de l'appartenance ou de l'assimilation à un même groupe. Une seconde consiste à la penser comme une

<sup>22</sup> Gilles LIPOVETSKY, "L'ère du vide ; essais sur l'individualisme contemporain", Gallimard, 1983

coexistence, aussi pacifique que possible, de différences et de diversités jugées culturellement ou moralement indépassables. Une troisième enfin nécessite un effort pour tenir une proximité, une parenté, une identité dans l'altérité. L'universalité de l'homme, l'humanité, n'est pas un fait de nature. Pour exister elle doit être postulée. C'est par une exigence éthique qu'elle nous apparaît possible et sa recherche nécessaire. Dans cette conception, les lois de la cité ne sont plus seulement des contraintes qui obligent, des dissuasions efficaces qui régulent la vie sociale et assurent la coexistence pacifique des individus et des groupes. Elles érigent aussi la sociabilité, elles fomentent en chacun de nous, selon l'enseignement d'Aristote, une disposition éthique d'épanouissement et d'amitié dans la réciprocité.

Quant à l'école et aux éducateurs qui y travaillent, cette même exigence éthique les entraîne à poser deux postulats complémentaires, qui déterminent un champ de tensions où s'inscrit leur action professionnelle. Le premier, côté diversité, porte sur la personne de l'enfant, le respect qui lui est dû dans sa singularité et l'attention pédagogique qui en est la conséquence. C'est ce que Philippe Meirieu nomme le postulat d'éducabilité<sup>23</sup>. Mais il en est un second, côté universalité, qui porte sur le monde humain, sur l'existence d'un monde commun à tous les hommes qui transcende et donne du sens à leurs différences, sur le progrès souhaitable de l'humanité et l'existence corollaire d'un avenir ouvert pour les jeunes, sans lequel éduquer devient également difficile. Celui-là est un postulat d'espoir.

---

<sup>23</sup> Philippe MEIRIEU, " Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie ", ESF, 1991