

Jean-Pierre Obin

## L'ÉCOLE ENTRE INTÉGRATION ET SEGREGATION

(Texte pour la journée du Sénat d'Éducation et devenir « Une école pour l'intégration », 1996)

*Au collège, c'est sûr que les français n'avaient pas les mêmes principes, mais quand même ils s'adaptait, et nous aussi on s'adaptait, on ne voyait pas trop la différence. Aider, au collège, c'était un plaisir, mais au lycée, non. Vous aviez un trou de mémoire, ils vous disent rien, ils cachent. Moi, c'est là-bas où ça a commencé...*

Khaled Kelkal, entretien avec Dietmar Loch, 3 octobre 1992

Qu'entend-on de nos jours par *intégration* ? Ce terme remplace depuis peu celui d'*assimilation* pour désigner le processus d'acculturation des populations immigrées. Dominique Schnapper, dans *La France de l'intégration*, en propose une définition : on entend par là, nous dit-elle, l'homogénéisation de populations dont la diversité des religions, des langues, des cultures d'origine, des conditions sociales ou des opinions pourrait conduire à l'affrontement si nul sentiment d'appartenance commune ne venait transcender ces différences. Au travers de la création des enseignements publics secondaire, primaire et professionnel, puis par la convergence de ces trois ordres, l'Etat, quels qu'aient été ses représentants, a toujours eu pour ambition la recherche d'une cohésion de la société fondée sur l'intégration des populations au sein d'une même communauté, la nation française. Les objectifs pédagogiques, économiques, scientifiques ou technologiques n'ont jamais été absents des réformes scolaires mais ils sont toujours restés seconds par rapport à des fins premières de nature politique. L'École, en France, est aujourd'hui encore perçue comme une « école politique », on le voit bien dès qu'il s'agit de s'opposer à un projet que l'opinion juge dangereux ou aventureux : elle se mobilise alors, y compris dans la rue, au nom d'une grande valeur nationale qu'elle estime ignorée ou bafouée : la liberté, la justice sociale ou la laïcité.

Au-delà des ruptures, des remises en cause et des conflits, se dégage de l'histoire le sentiment d'une certaine continuité dans les adaptations de notre système d'enseignement. Dans un premier temps des impératifs politiques de stabilité sociale ont conduit à tenter de calquer l'organisation scolaire sur les hiérarchies sociales en instituant des ordres d'enseignement dotés chacun d'une administration locale puissante, d'un corps enseignant spécifique (avec un recrutement et des centres de formation particuliers, des salaires et des pensions garantis par l'Etat), des diplômes et des contenus nationaux d'enseignement ; enfin, clés de voûte de ces ensembles, des corps d'inspection ont été chargés de contrôler maîtres et programmes, en apportant dans l'établissement le plus reculé le sentiment de la présence de l'état central. Dans un second temps les mêmes impératifs de cohésion sociale et d'intégration nationale ont fait émerger une exigence de réduction des inégalités qui s'est traduite dans le mouvement pour l'école unique puis l'unification des trois ordres d'enseignement. L'édifice reste cependant inachevé au niveau du second cycle avec la coexistence de deux types d'établissement dont l'un, le lycée professionnel, pourrait apparaître, si on laissait les choses s'y dégrader, comme une structure non plus d'intégration mais de relégation sociale.

De plus, il n'est pas certain que l'unification des structures scolaires, notamment au niveau du collège, ait contribué à la réduction des hiérarchies sociales. Depuis la fin de la

première guerre mondiale le projet politique sur lequel fonctionne le monde scolaire est en effet celui de la *démocratisation* : l'école publique, notamment grâce à l'unification de ses structures a pour mission de recruter les élites sur la seule base du mérite scolaire et d'atténuer dans le fonctionnement de la société le poids des inégalités dues à la naissance. Ce projet reste inscrit dans la Loi d'Orientation de 1989, qui affirme dès son premier alinéa que « *Le service public de l'éducation contribue à l'égalité des chances* ». Or ce projet politique paraît aujourd'hui épuisé, comme le remarque Antoine Prost : non seulement il n'est plus productif mais certaines réformes faites en son nom, comme le collège unique, ont semble-t-il abouti à accroître les inégalités et à maintenir le recrutement de l'élite sur des bases fortement inégalitaires.

L'histoire n'a donc pas pris fin ! Et la mission intégrative de l'Ecole n'apparaît aujourd'hui nullement achevée. Le contexte et les conditions ayant changé, de nouveaux défis ont sans doute remplacé les anciens. Si de nos jours les Bretons, les catholiques ou la classe ouvrière ne songent plus à faire sécession ou à s'emparer de l'Etat, de nouveaux éléments font de la construction d'une communauté nationale une entreprise toujours précaire : le chômage, la question corse, la présence de plusieurs millions de musulmans sont de ceux-là. L'Ecole peut-elle contribuer à prévenir de nouveaux risques de fragmentation et à rapprocher du reste des français les groupes et les populations menacés ? Voilà une question dont l'histoire peut nous aider à préciser les termes dans une réflexion prospective qui doit s'efforcer de prendre en compte le poids de l'originalité scolaire française.

### **Des facteurs de dissociation**

Schématiquement, on peut penser que trois facteurs de dissociation agissent de manière complémentaire sur la société française d'aujourd'hui.

Le premier est *économique*. La « crise » qui s'est développée à partir du milieu des années soixante-dix débouche sur un monde bouleversé où les progrès de la productivité et la mondialisation des échanges entraînent l'explosion non maîtrisée d'un chômage affectant par priorité les travailleurs les plus jeunes, les moins bien formés, les moins résistants à la compétition du marché de l'emploi. Cette exclusion du travail touche, bien que très inégalement, toutes les couches de la société ; mais on retrouve parmi les « exclus » beaucoup d'immigrés et de leurs enfants qui cumulent les handicaps dans la course à l'emploi. Et l'on voit réapparaître la misère dans une société d'où on l'avait cru définitivement éloignée.

Le deuxième facteur est *historique*. La France a accueilli jusqu'à la fin des années soixante-dix de nombreuses populations immigrées dont certaines restent partiellement intégrées du fait d'une arrivée plus récente. Une part provient de civilisations arabo-islamiques dont les affrontements avec l'Occident chrétien marquent lourdement notre histoire, du 8ème siècle à la toute récente décolonisation, un épisode dont on aurait tort de croire les cicatrices refermées. On est en France peu disert - c'est un euphémisme - sur le traumatisme enfoui de toute une génération d'hommes brutalement plongés dans la guerre d'Algérie, parfois dans la barbarie, et sur son rôle dans la montée actuelle des thèmes de l'extrême droite. De même, on a peu parlé du rôle joué par la guerre du Golfe - vécue comme une sorte de métaphore de la précédente - dans la radicalisation « ethnique » d'un nombre non négligeable d'élèves d'origine algérienne.

Enfin, le troisième facteur est *idéologique*. L'affaiblissement de l'idéologie nationale dont nous sommes les témoins s'est installé sur un substrat d'évolutions multiples. Sans être exhaustif, on peut évoquer ici un développement des sciences humaines qui a privé de toute légitimité l'idée de supériorité culturelle de l'Occident et par contre coup a déstabilisé

l'entreprise coloniale. Le rejet des nationalismes totalitaires, le développement de l'Europe et la disparition durable de notre paysage de tout « ennemi héréditaire », les progrès de l'individualisme ont aussi contribué à l'érosion du sentiment patriotique. Cet affaiblissement a eu pour conséquence le développement à un extrême d'une idéologie du relativisme culturel (« tout se vaut... ») qui développe l'idée d'un « droit à la différence » des populations immigrées et, à l'autre extrême, d'une idéologie nationaliste et xénophobe reposant sur l'idée d'une hiérarchie raciale et culturelle. Ces deux idéologies sont longtemps apparues opposées. Mais quelle distance existe-t-il encore entre un Félix Guattari qui ne voit « nulle raison de demander aux immigrés de renoncer aux traits culturels qui collent à leur être ou bien à leur appartenance nationalitaire » et un Bruno Mégret qui se bat contre « la disparition des races humaines par métissage généralisé » ? Pour Luc Ferry, en concevant les identités culturelles comme des réalités ontologiques (la culture « colle » à l'être), ou biologiques (elle « colle » à la peau) les extrêmes se rejoignent pour dénier la possibilité ou bien pour rejeter l'obligation de communiquer, de se rapprocher, de s'arracher à ses origines pour tendre à l'universel. Ultra-gauche et extrême droite constituent de fait une sorte de « front antirépublicain » qui concourt à rendre plus difficile encore l'intégration des jeunes issus de l'immigration.

Ces divers facteurs ne jouent pas évidemment à l'identique dans les différents groupes sociaux. De plus, si chacun d'eux participe à l'affaiblissement de la cohésion sociale, on ne peut affirmer pour autant qu'à lui seul il soit en mesure d'entraîner une fraction de la population dans un refus du pacte qui lie ses membres au reste de la nation. On confond volontiers dans les discours cohésion sociale et cohésion nationale. On ne peut assimiler l'une à l'autre bien qu'elles ne soient pas sans lien. En fait la France semble confrontée aux risques d'une triple « fracture » (pour reprendre une terminologie à la mode et une nouvelle fois organiciste) : sociale, territoriale et nationale.

### **Une triple fracture**

Les victimes de la première, *la fracture sociale*, sont ceux qui se trouvent durablement exclus du travail, et pour lesquels se loger, se nourrir et se soigner deviennent des préoccupations quotidiennes. Hier on appelait cette condition la misère, aujourd'hui l'exclusion. Pour la combattre, on dispose semble-t-il aujourd'hui des mêmes armes qu'hier : le développement économique, un meilleur partage du travail et une amélioration de la redistribution des revenus. Mais une donnée nouvelle, la mondialisation de l'économie, semble soustraire aux états nationaux la maîtrise de certaines d'entre elles.

La seconde, *la fracture territoriale*, symbolise les écarts de développement qui se creusent entre régions pauvres, périphériques dans l'ensemble européen, et régions riches et plus centrales, mais aussi entre quartiers résidentiels et déshérités des mêmes villes. On tente de la combattre par un effort accru de solidarité entre quartiers, villes et régions, en mettant en place de nouvelles politiques d'urbanisme et d'aménagement du territoire encouragées par les administrations locales, nationales et européenne.

La troisième, *la fracture nationale*, réside dans le refus par un groupe structuré (des nationalistes basques ou corses, des groupes politiques ou religieux fanatisés, etc.) de respecter le pacte à la fois démocratique et républicain qui lie les français entre eux, et leur permet de coexister pacifiquement en réglant leurs différents par la discussion et la participation aux institutions. Cette rupture du pacte national, fondée sur la mise en valeur des différences et le développement des antagonismes, peut déboucher sur la haine et les affrontements, et en particulier sur le terrorisme. Alimentée à l'évidence par les fractures sociale et territoriale, les

atteintes à la cohésion nationale sont cependant d'un autre ordre de gravité, à la fois par le côté radical de leurs manifestations et par la difficulté de leur traitement.

La marginalisation provoquée par le chômage chronique ou par le fait d'habiter dans un quartier ou une région déshéritée n'entraîne pas forcément ceux qui en sont les victimes dans la perte du sentiment d'appartenance à la communauté nationale ou l'abandon de la volonté de vivre ensemble, bien qu'à l'évidence elles favorisent ces évolutions. C'est de la conjonction des facteurs économique, historique et idéologique, de leur concentration sur le même groupe qu'on peut redouter les plus graves dangers. De ce point de vue, certains pensent que les jeunes franco-maghrébins représentent la population objectivement la plus fragile. Écoutons les propos du sociologue allemand Dietmar Loch qui a travaillé auprès des jeunes de Vaulx-en-Velin : « *Le représentant des institutions françaises ne connaît que « les jeunes » ; où met-il les franco-maghrébins ? Chez les jeunes domine l'idée qu'il y a une similitude d'expérience de vie dans une banlieue pluriethnique. Il reste qu'il y a une particularité des franco-maghrébins : ils sont la cible privilégiée de la discrimination xénophobe et raciste* ». Victimes à la fois de la crise économique, des séquelles les plus graves de l'histoire coloniale et de la xénophobie montante (70% des victimes de violence raciste sont des « arabes »), sans attaches réelles avec le pays d'origine de leurs parents, se sentant trop souvent rejetés par leur pays de destin, en recherche d'une identité de rupture, certains d'entre eux sont tentés par l'expression d'un racisme à rebours ou par l'adhésion à un islam antirépublicain. S'il existe un risque pour l'unité nationale, et donc pour la paix civile, n'est-ce pas là qu'il réside ?

Si l'on adhère à cette analyse la priorité de l'Etat, et donc de l'Ecole, devrait sembler claire pour les années qui s'ouvrent.

### **Un projet pour l'Ecole**

La France est un pays d'immigration, mais un pays d'immigration qui s'ignore : l'intégration des populations allogènes (italiens, espagnols, polonais ou arméniens) est passée d'autant plus inaperçue jusqu'ici qu'elle a pris les mêmes formes et s'est déroulée en partie dans le même temps que celle des populations indigènes (alsaciens, bretons, provençaux ou auvergnats). Elle ne prend aujourd'hui une allure problématique que par la conjonction d'un facteur économique, l'existence d'un chômage structurel fort, d'un facteur historique, l'Islam est lié à une histoire inachevée de conflits avec l'Occident chrétien, et d'un facteur idéologique : une droite qui a laissé se développer en son sein un courant xénophobe doté dorénavant d'une base populaire et d'une organisation politique structurée, une gauche déboussolée par l'influence encore active de l'idéologie libertaire du « droit à la différence ». Pour autant tout est-il joué ? Sans doute pas si l'on parvient à faire de *l'intégration* l'axe d'un projet politique d'ensemble qui seul permettra à l'Education nationale de dégager des réponses adaptées, autrement dit de demeurer une « éducation nationale ».

La société française de cette fin de siècle, à l'instar d'autres sociétés démocratiques occidentales, semble attirée par deux tentations également dangereuses. C'est d'une part l'individualisme, le retrait sur la sphère privée, une société fondée sur la conception d'un homme dégagé de toute obligation collective, avec un état prestataire minimal de services non rentables et acceptant les inégalités comme « naturelles » voire fécondes, et une Ecole fondée sur des établissements concurrents reflétant les inégalités d'origine. C'est d'autre part le communautarisme, une société juxtaposant des identités collectives auto-organisées, ancrées sur une culture d'origine ou renvoyant à un choix de vie, avec un état garantissant l'égalité des droits entre ces communautés et non plus entre les citoyens, une conception qui s'accommoderait d'une

privatisation de l'enseignement. On voit comment la première dérive alimente la seconde et comment l'absence de projet politique intégrateur, et de réaction d'ensemble des éducateurs, peut favoriser l'une ou l'autre. Pour s'opposer à ces dérives trois directions semblent s'offrir : la foi dans l'Economie, le dépassement de l'idée nationale dans l'Europe, et l'intégration.

*La foi dans l'Economie* semble avoir fait son temps, du moins dans le domaine des idéaux. D'une part l'approche économiste est en train de révéler ses limites en butant sur les questions sociales, et d'autre part, en considérant l'homme comme un simple producteur-consommateur, en rejetant les valeurs d'égalité et de solidarité, elle fait le lit de l'individualisme et, par réaction, du communautarisme. Il reste que certains mènent encore un combat d'arrière-garde pour transformer l'Ecole en une sorte d'auxiliaire des entreprises. Leur arme favorite est d'utiliser le chômage pour tenter de culpabiliser l'Education nationale et la pousser à évoluer. Mais ce n'est pas l'Ecole qui supprime les emplois et fabrique les chômeurs. Rendons à l'Ecole ce qui lui appartient : un des meilleurs niveaux de formation initiale de la planète ; et à l'Economie ce qui lui revient : un des plus fort taux de chômage des jeunes dans un pays développé !

D'autres sont tentés de voir dans *l'Europe*, dans le dépassement de l'idée nationale, l'axe d'un projet mobilisateur. Beaucoup de professeurs et de responsables d'établissement s'y investissent, et cherchent à effacer les frontières en développant les rencontres de jeunes et en multipliant les échanges culturels. Mais l'Europe n'est-elle pas encore principalement fondée sur une approche économique ? Et peut-elle se construire sur des sociétés atomisées ou fracturées ? Ce qui, au moins pour notre pays, est bien le principal problème aujourd'hui. Donnons le temps à l'Europe de se dégager des conceptions économistes, et de trouver une dimension politique qui pourra seule permettre de rapprocher des systèmes éducatifs profondément divisés par des histoires séparées.

Il reste l'idée *d'intégration*. Elle nous semble pouvoir être aujourd'hui à la base d'un nouveau projet politique dans lequel l'Ecole pourrait jouer un rôle majeur. La France n'est pas confrontée à un problème d'immigration - depuis longtemps elle s'enrichit de multiples et féconds apports extérieurs - mais bien à une difficulté d'intégration. Traduire cette question d'intégration en terme d'immigration - alors même que les flux d'entrée de migrants ont rarement été aussi faibles - c'est vouloir échanger une conception politique de la nation, ouverte et dynamique, pour une conception ethnique, culturelle ou même « biologique », close et statique, qui n'a jamais été dans notre tradition. L'idée nationale « à la française » n'est nullement dépassée, elle reste féconde si on veut bien l'adapter et la moderniser. L'intégration des individus dans une communauté de citoyens reste la seule conception réellement efficace à notre disposition pour conjurer, avec quelque chance de succès, notamment par l'Ecole et grâce à l'éducation, les risques évoqués ci-dessus et leur commune conséquence, une société atomisée ou fragmentée en groupes portés à l'antagonisme. L'école française a toujours eu vocation à intégrer les jeunes d'origines diverses dans une même communauté nationale. Aujourd'hui sans directives, isolée, démobilisée, elle donne des signes d'essoufflement, de désorientation, de résignation.

L'Ecole, quoi qu'on en dise souvent, ne refuse pas le changement, elle veut seulement savoir pour quoi et au nom de quoi on lui demande de changer. Plus profondément, elle aspire à être placée de nouveau dans une dynamique d'ensemble visant la transformation de la société. Pour accepter de nécessaires réformes, elle attend simplement qu'on l'intègre à un projet d'ensemble qui la transcende et la mobilise. Qui d'autre que l'Etat, aujourd'hui encore, est susceptible de définir et d'impulser une telle ambition ?

**BIBLIOGRAPHIE**

FERRY (L), *Le nouvel ordre écologique*, Grasset, 1992

LELIEVRE (C), *Histoire des institutions scolaires*, Nathan, 1990

LELIEVRE (C), NIQUE (C), *L'école des Présidents*, Nathan, 1995

LOCH (D), « L'énergie qui émane de l'exclusion », *Le Monde*, 7 octobre 1995

OBIN (J-P), *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*, Hachette Education, 1996

PROST (A), *Education, société et politique*, le Seuil, 1992

SCHNAPPER (D), *La France de l'intégration*, Gallimard, 1991

La plupart des citations historiques utilisées dans ce texte sont issues de *Histoire des institutions scolaires* de Claude Lelièvre et de *L'école des Présidents* de Claude Lelièvre et Christian Nique.