

## **Un modèle français : l'intégration par l'école**

(Intervention au colloque de l'IIEP-UNESCO « Planning for diversity education in multi-ethnic and multicultural society », Paris, 2003)

La France est un des pays où un état a précédé la constitution d'une nation. La question du traitement politique de la diversité religieuse, linguistique, sociale et culturelle s'y est donc posée de longue date, depuis le Moyen Âge. Dans ce contexte historique, l'utilisation de l'école comme un instrument d'unification et de contrôle social, au service de cette fin politique - la constitution d'une nation - est apparue dès la fin du 17<sup>ème</sup> siècle avec la conjonction de la Contre Réforme et du développement de la scolarisation. Dans ces conditions, peut-on soutenir que le « modèle » scolaire français d'intégration sociale est « républicain », comme il est souvent affirmé, ou bien qu'il est plus simplement « national » ?

Pour répondre à cette question, on étudiera dans quelles démarches et avec quelles préoccupations ce modèle s'est constitué, et quelles sont aujourd'hui ses caractéristiques et son efficacité. Dans une première partie, préliminaire, on précisera le sens des concepts généralement utilisés : intégration, assimilation, insertion, société pluriethnique ou multiculturelle, notamment dès qu'on traite du sort des populations issues de l'immigration. Dans une seconde partie on analysera comment et à quelles fins les différents pouvoirs politiques qui se sont succédé depuis le 18<sup>ème</sup> siècle ont utilisé l'école, et quelles ont été les ambitions des réformes qui ont progressivement donné naissance au système actuel. Dans une troisième partie on étudiera les difficultés actuelles de ce modèle scolaire sous l'effet de divers facteurs, notamment l'émergence d'une ségrégation urbaine de l'habitat, la progression des conceptions utilitaristes de l'école, la confrontation européenne des modèles scolaires, le développement des migrations internationales et l'émergence d'un droit international.

### **Le sens des mots : des regards pluriels sur l'immigration**

En France, l'immigration - et par voie de conséquence l'intégration des populations immigrées - est en débat. Les Français y voient l'un des problèmes majeurs auxquels ils sont confrontés, avec le chômage et l'insécurité, une triade d'inquiétudes qui favorise les amalgames et les surenchères. L'extrême droite a fait de cette question son fonds de commerce politique. Les partis de droite et de gauche, lorsqu'ils sont au pouvoir, sont souvent divisés sur la politique à promouvoir en matière d'accueil et d'acquisition de la nationalité. Une approche dépassionnée et distanciée passe donc par une clarification des termes et de la manière dont ils sont utilisés.

Le mot *immigré* mérite d'abord d'être précisé tant les ambiguïtés, les imprécisions et les contresens fleurissent. Les immigrés, ce sont les personnes résidant en France nées à l'étranger de parents non Français ; ce qui exclut à la fois les Français nés à l'étranger et les étrangers nés en France. Une partie des immigrés est donc de nationalité étrangère, une autre de nationalité française, obtenue par acquisition ou naturalisation. Ainsi, au recensement de 1999, la France comptait 3,26 millions d'étrangers et 4,31 millions d'immigrés, dont 1,56 million étaient français.

Alors que la population étrangère diminue (-9% depuis 1990), la population immigrée augmente, mais sa proportion reste parfaitement stable depuis 1975, à 7,5% de la population totale<sup>1</sup>.

Le mot d'*intégration*, quant à lui, semble ne plus avoir besoin de complément d'objet pour être compris : dans la presse, à la radio, dans le langage courant, on désigne le plus souvent par ce terme le sort des immigrés et de leurs enfants, la place qu'ils occupent dans la société et celle que doivent y prendre leurs cultures d'origine, les dispositions juridiques concernant leurs droits et leurs obligations et, plus généralement, les politiques publiques les concernant. Pourtant, la terminologie concernant l'immigration a sans cesse hésité, et ne semble pas encore tout à fait stabilisée. Le terme d'*intégration*, comme ceux qui le complètent, lui font concurrence ou l'ont précédé dans les faveurs des chercheurs ou des hommes politiques, *insertion* et *assimilation*, sont en effet souvent investis de connotations morales ou porteurs de projets politiques.

Historiquement, c'est le mot d'*assimilation* qui s'est d'abord imposé : par métaphore, il désigne pour les démographes et les ethnologues la disparition des caractéristiques de certains groupes humains, par « incorporation », « absorption » par certains autres. Les individus et leur descendance ne disparaissent pas physiquement ; mais, progressivement le plus souvent, les caractères culturels qui les distinguent des populations assimilatrices s'atténuent puis s'évanouissent, seul un patronyme exotique témoignant encore d'une ascendance allogène plus ou moins lointaine. L'assimilation tendrait donc à désigner les processus irréversibles de perte des caractères culturels distinctifs d'une population immigrée, ou bien soumise à une invasion, une colonisation ou une influence culturelle dominante. Ce terme est cependant controversé, car un double soupçon moral et politique pèse sur lui. Moralement, vouloir assimiler c'est tenter de faire disparaître la culture de l'autre afin d'imposer ses propres traditions, normes et valeurs. Mais au nom de quoi ? peut-on se demander. D'une hiérarchie implicite ou explicite des normes culturelles que l'anthropologie a définitivement déconsidérées ? D'une prétendue suprématie de la civilisation occidentale qui a servi à justifier la conquête par l'Europe de l'Amérique et de l'Afrique et ses cortèges de massacres et de déportations ? Politiquement le terme est encore marqué par l'utilisation que les partisans de l'Algérie française en ont fait à la fin de la Guerre d'Algérie. Pourtant *s'assimiler* renvoie à un processus objectif : la perte des traits culturels d'origine ; ce que des sociologues, avec peut-être moins d'ambiguïté, nomment l'*acculturation* : l'adoption progressive de comportements et de normes empruntés à la culture du pays d'accueil, pertes et emprunts étant bien évidemment liés. Pour la sociologue Dominique Schnapper<sup>2</sup>, cette acculturation se fait progressivement, en plusieurs générations, en commençant par les pratiques sociales et publiques et en se poursuivant par les comportements familiaux et privés. Elle n'est pas sans réciprocité : une pratique culinaire comme la préparation du *couscous* maghrébin a été largement assimilée par les cuisinières françaises. Enfin, elle peut être partielle ou inachevée, comme pour les Juifs, dont certains sont présents sur le sol « français » depuis au moins vingt siècles (à Narbonne), et les Gitans arrivés dans notre pays il y a plus de cinq siècles. Les démographes observent donc les caractères qui identifient et distinguent un temps les populations allogènes des populations indigènes, et leur évolution : la pratique familiale d'une langue étrangère, les comportements religieux, matrimoniaux, culinaires, etc. De ce point de vue, les conclusions des études récentes tendent à montrer que les processus assimilateurs continuent de fonctionner efficacement en France, voire à s'accélérer pour les dernières vagues d'immigration. Seules les populations d'origine turque, marquées par une tradition communautaire acquise en Allemagne, semblent présenter une certaine résistance à l'assimilation<sup>3</sup>.

Le terme d'*insertion*, plus neutre, s'est imposé, dans les années 80, à des politiques soucieux de rompre avec les connotations colonialistes ou ethnocentristes portées par certains usages passés

---

<sup>1</sup> Jean-Pierre OBIN et Annette OBIN-COULON, *Immigration et intégration*, Paris : Hachette Education, 1999

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

<sup>3</sup> Michèle TRIBALAT, *Faire France*, Paris : La Découverte, 1995

du terme d'*assimilation*. Métaphoriquement, il désigne l'introduction d'un objet particulier, qui conserve son identité et ses caractéristiques tout en contribuant à la cohérence ou à l'harmonie d'un ensemble, opération qui suppose une réversibilité du processus. Des étrangers ou leurs enfants peuvent en effet choisir de retourner vivre dans leur pays d'origine et, en attendant, continuer à pratiquer en France, s'ils le souhaitent, leur langue, leur religion et leurs coutumes. L'exigence d'un « droit à la différence » pour les immigrés s'accommode bien des connotations de ce terme, au point qu'il fut utilisé, à un moment, de manière quasi exclusive. Son avantage est qu'il emprunte à l'imaginaire républicain comme à l'idéologie libertaire. L'idée d'insertion renvoie en effet à une certaine conception de la laïcité : un État engagé sur le plan social mais neutre en matière culturelle, des politiques publiques actives en matière scolaire, de sécurité sociale, d'emploi ou de logement, mais absentes des domaines linguistique, matrimonial et religieux ; ce qui satisfait aussi l'esprit libertaire et antiautoritaire, très développé en France dans les années 70 et qui, malgré un reflux, est resté actif sur certains fronts culturels comme l'éducation, le statut social des femmes ou l'immigration. Pour ce courant, toute contrainte sociale, surtout si elle est relayée par l'Etat apparaît suspecte, voire frappée d'illégitimité ; ce qui pose évidemment des problèmes éthiques, politiques et juridiques : ainsi de l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO), réservé aux enfants issus de certains pays d'émigration, critiqué à plusieurs reprises par des instances officielles comme ne satisfaisant pas au principe constitutionnel d'égalité ou au principe de neutralité politique, car dispensé parfois par des fonctionnaires étrangers plus soucieux de prosélytisme religieux ou de contrôle politique que de pédagogie<sup>4</sup> ; sans parler de questions qui ont fait débat ou le font toujours, sur les plans moral et juridique : au nom du respect et de l'égale valeur des traditions culturelles, doit-on tolérer la polygamie, le mariage forcé des jeunes filles ou encore l'excision ? Très vite, il est donc apparu que les pouvoirs publics ne pouvaient se désintéresser des questions culturelles, y compris religieuses, sauf à laisser sur ce terrain prospérer des groupes dont le projet politique était fondamentalement anti-laïque, voire antidémocratique. Le combat idéologique contre les partisans du « droit à la différence » a donc contribué à réserver peu à peu le terme d'insertion à des mesures touchant notamment le domaine professionnel et l'aide sociale. Aujourd'hui les politiques dites d'*insertion* (revenu minimum d'insertion, contrat d'insertion, etc.) sont destinées à des publics définis davantage par leur position dans une marginalité sociale (*l'exclusion*) que par leur origine culturelle, et n'incluent que partiellement les groupes issus de l'immigration, la précarité et l'exclusion ne touchant bien entendu pas de manière exclusive ces populations.

Le mot *intégration*, dont l'usage se développe à partir du début des années 90, a d'autres connotations. En sciences sociales, le terme renvoie tant à la cohésion d'un groupe ou d'un système social qu'au rapport qu'entretiennent les individus avec lui. Il s'oppose à *ségrégation*. Pour Durkheim, un groupe est intégré « *dans la mesure où ses membres possèdent une conscience commune, partagent les mêmes croyances et pratiques, sont en interaction les uns avec les autres et se sentent voués à des buts communs* »<sup>5</sup>. A l'inverse des termes d'assimilation et d'insertion qui impliquent un rapport d'inégalité entre l'objet et l'ensemble, celui d'intégration introduit l'idée de réflexivité et d'interaction : l'individu *intégré* n'est certes plus le même, mais le groupe intégrateur lui aussi a changé. Chacun est donc concerné par ce qui fait vivre ensemble. C'est sans doute aussi ce que veut signifier l'image, très à la mode, du « métissage culturel ». La notion d'intégration renvoie donc de manière dialectique au groupe intégrateur et au groupe intégré. On n'est pas intégré abstraitement, on intègre ou on s'intègre à quelque chose, on ne peut parler d'intégration sans préciser à quel niveau de la réalité sociale on se situe : familial, professionnel, culturel, religieux, national, autant de formes de sociabilité et d'appartenance, autant de degrés possibles d'intégration. En fait, l'idée d'intégration contient deux dimensions : la première, plus objective, est faite de l'appartenance des individus à des institutions, des structures et des cadres conditionnants (dont le premier est peut-être le cadre linguistique) ; la seconde, plus subjective, est la conscience de

---

<sup>4</sup> Haut Conseil à l'Intégration, *Affaiblissement du lien social, enfermement dans les particularismes et intégration dans la cité*, Paris, février 1997

<sup>5</sup> Émile DURKHEIM, *Le suicide, étude de sociologie*, Paris : PUF, 1991

l'existence de normes et de valeurs partagées, le sentiment d'une appartenance à un même ensemble social ou politique.

L'évolution récente de l'utilisation du terme témoigne à la fois de l'intérêt de réunir ces deux dimensions, ainsi que d'une répartition sémantique avec les termes voisins d'*assimilation* (qui évoque dorénavant plutôt les données culturelles) et d'*insertion* (qui se stabilise sur un domaine proprement social). Par *intégration* c'est de plus en plus la dimension nationale et politique qui est désignée. Serait *intégré* un individu qui, d'une part *serait* français, bénéficiant de tous les droits et accomplissant l'ensemble des obligations liées à la citoyenneté, et d'autre part *se sentirait* pleinement et se revendiquerait français. Parler d'intégration des populations immigrées serait donc évoquer leur entrée dans un ensemble politique qui a pris une forme historique, *la nation française*. Cette décantation sémantique ne doit cependant pas être trop schématique ou simplificatrice. Il n'y a pas, bien séparés, d'un côté le culturel (l'assimilation), d'un autre le social (l'insertion), et d'un troisième le politique (l'intégration). Si ces trois pôles peuvent être distingués sur le plan conceptuel, dans la réalité leurs interactions sont nombreuses : ainsi, le fait d'avoir un travail et des pratiques culturelles acceptées par son voisinage, car considérées comme « normales » (au sens de conformes aux normes sociales), joue forcément dans le sentiment d'être Français. Dimensions culturelles, sociales et politiques, sans être superposables, n'en sont pas moins liées.

Dans ces conditions peut-on qualifier la société française de *multiculturelle* ? D'une part est l'est sans doute beaucoup moins qu'il y a encore un siècle, lorsque la variété des langues, des traditions et des coutumes « provinciales » était encore la règle dans une société encore très largement rurale. D'autre part les flux migratoires, qui ne se tarissent pas, n'atteignent plus la vigueur qu'ils ont connue pendant les Trente Glorieuses (1945-75) et surtout dans les années vingt, après l'effondrement démographique dû à la Grande Guerre. Surtout, l'extrême variété des degrés d'assimilation, d'insertion et d'intégration des populations immigrées ou issues de l'immigration ne permet aucunement de les définir aujourd'hui, ni uniquement, ni même principalement, par leur « culture d'origine » ; une notion à manier d'ailleurs avec beaucoup de précaution, tant les populations immigrées n'ont pas eu le plus souvent accès à la richesse de leur culture d'origine : pour certains le départ et l'exil ont interrompu le processus d'acculturation, pour beaucoup la position sociale était incompatible avec l'accès à la profondeur de leur civilisation. Renvoyer certains groupes en difficulté d'intégration à leur « culture d'origine » revient le plus souvent à les laisser face à la violence d'une dépossession : celle de leur propre tradition. C'est pourquoi l'aspiration à reconstruire une identité culturelle se développe, chez certains jeunes de la seconde génération, sur les éléments les plus inconscients d'une vague « culture » d'imprégnation, sur des bribes figées d'une tradition imparfaitement ou partiellement transmise, qui suscitent alors un attachement passionnel, voire désespéré, et fonctionnent davantage comme support d'affiliation identitaire que comme partage d'une culture vivante.

C'est sur cette réalité que certains sociologues ont forgé le curieux concept d'*ethnicité*, comme construction identitaire d'un groupe, dans une volonté de se distinguer des autres à partir d'une origine supposée différente ; une construction qui repose souvent sur un mélange d'éléments naturels (l'apparence physique, la couleur de peau...), culturels (l'origine étrangère ou régionale, la religion, les goûts musicaux ou vestimentaires...) et proprement sociaux (la profession, les revenus, le lieu d'habitation...). Que désigne-t-on lorsqu'on parle aujourd'hui de société *pluriethnique* ? Fait-on référence à l'existence d'ethnies, au sens que les ethnologues accordent à ce concept (un groupe partageant une même langue, une même culture et une même histoire et vivant sur le même territoire) ; ou bien désigne-t-on ces bricolages identitaires qui caractérisent certains groupes de jeunes ? L'absence explicite de réponse devrait inciter à se garder d'utiliser ce qualificatif, du moins pour la France, d'autant que l'inflation de son usage par les médias (classes « ethniques », art « ethnique », etc.) peut en faire, selon le contexte, le substitut de « racial » ou bien l'équivalent « d'exotique ».



## L'école française : une école plus « nationale » que « républicaine »

Dans la conception française la citoyenneté est une notion politique et non pas ethnique : on ne naît pas citoyen, on le devient ; c'est, selon la tradition inaugurée par Condorcet, moins une question de naissance, d'âge ou de majorité civique que d'éducation. Bien que ce soit la Révolution qui confie la première à l'école une mission de formation des citoyens, la République n'est pas le premier régime à lui avoir accordé un rôle politique. Cette évolution se dessine en fait en Europe dès la Réforme, quand Luther, le premier, assigne aux écoles une fonction politico-religieuse et cherche à contrôler l'enseignement par le biais d'écoles « normales » qui forment les maîtres à la propagation de la doctrine. La Contre Réforme tente alors, souvent avec les mêmes armes, de combattre ce mouvement. Non seulement des congrégations ouvrent des écoles, mais un roi, Louis XIV, signe le premier texte qui assigne, 13 ans après la révocation de l'Edit de Nantes, une mission politique à l'école. Dans l'ordonnance de 1698, restée célèbre parce qu'elle semble définir une obligation scolaire à 14 ans (qui ne sera effective qu'au milieu du vingtième siècle), le Roi demande à chaque paroisse d'ouvrir une école de garçons. Cette injonction est destinée en fait à celles qui abritent des familles pratiquant « *la religion prétendue réformée* ». Il s'agit tout simplement d'éradiquer, grâce à l'école, le protestantisme et de mettre fin à ce qui apparaît comme un état dans l'état ! Les conséquences en sont connues : les protestants émigrent ou se cachent, créent des écoles clandestines au fond des bois, les « écoles buissonnières ». De cette persécution va naître le courant laïque et même, pour un historien comme Emmanuel Le Roy Ladurie, la Gauche française.

D'une certaine manière la République se contente donc de chausser les bottes des rois de France et de reprendre à son compte leur volonté politique d'unifier la nation, mais avec une différence notable puisque qu'elle fait résider la souveraineté nationale dans la citoyenneté. C'est pour exercer cette nouvelle responsabilité que plusieurs textes de la période révolutionnaire chargent l'école de former des citoyens. La Convention, par exemple, dans le décret du 12 octobre 1792, proclame que « *dans les écoles primaires, on enseignera les connaissances rigoureusement nécessaires à tous les citoyens. Les personnes chargées de l'enseignement s'appelleront instituteurs* ». C'est de là que provient le titre d'instituteur : il est celui qui institue la citoyenneté. Les décrets du 30 mai et du 6 juin 1793 proclament : « *Un instituteur est chargé d'enseigner aux élèves les connaissances élémentaires pour exercer leurs droits et remplir leurs devoirs, et administrer les affaires domestiques* ». On reconnaît là les idées de Condorcet, pour qui l'éducation *élémentaire* est la condition de l'exercice de leurs droits par des citoyens affranchis de la tutelle intellectuelle des privilégiés, capables de penser et de se déterminer librement. L'école élémentaire représente la condition même de l'exercice de la citoyenneté.

Tous les régimes, au 19<sup>ème</sup> siècle, considéreront également l'école comme un instrument politique. Ainsi, les décrets impériaux de 1806 instituant le monopole de l'Etat sur l'enseignement, indiquent que « *Toutes les écoles de l'Université impériale tendent à former des citoyens attachés à leur religion, à leur prince, à leur patrie, à leur famille* ». En 1833, un an après la première révolte ouvrière, à Lyon, François Guizot fonde l'école primaire publique en déclarant qu'elle doit devenir « *le gouvernement des esprits* », et que « *L'instruction primaire universelle est désormais une garantie de l'ordre et de la stabilité sociale* »<sup>6</sup>. « *Le gouvernement, écrit-il par ailleurs, doit prendre soin de propager, sous les rapports de la religion, de la morale et de la politique, les doctrines qui conviennent à sa nature et à sa direction* »<sup>7</sup>. Objectifs dépourvus d'ambiguïté ! Cinquante ans plus tard Jules Ferry et les Républicains poursuivent cette action dans deux directions. D'abord ils laïcisent l'éducation primaire en lui ôtant sa dimension religieuse, mais tout en lui conservant sa portée morale et en annexant sa mission politique. Ils l'ouvrent ensuite aux filles, car, pour eux : « *Celui qui tient la femme, celui-là tient tout, d'abord parce qu'il tient l'enfant, ensuite parce qu'il*

<sup>6</sup> François Guizot, lettre aux instituteurs, 18 juillet 1833

<sup>7</sup> François Guizot, essai sur l'histoire de l'instruction, 1816

tient le mari... C'est pour cela que l'Eglise veut retenir la femme, et c'est pour cela qu'il faut que la démocratie la lui enlève... sous peine de mort »<sup>8</sup>. Jules Ferry, à cause de la charge mythique du personnage, mérite qu'on s'y attarde un instant. On rencontre souvent des représentations assez erronées de sa conception de la laïcité. Revenons donc aux textes et notamment à ce qu'il déclare aux instituteurs : « *Il y a deux choses dans lesquelles l'Etat 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 d'assurer l'enseignement civique, mais aussi parce que vous devez vous souvenir que vous êtes les fils de 1789, qui a affranchi vos pères, et que vous vivez dans la République de 1870 qui vous a affranchis vous-mêmes. Vous avez le devoir de faire aimer la République, et la première Révolution* ». Un peu plus loin on lit à propos des livres d'éducation civique contrôlés par le ministère : « *Peut-on voir dans une mesure de ce genre une violation de la neutralité promise par le gouvernement ? Non, Messieurs, j'ai promis la neutralité religieuse, je n'ai jamais promis la neutralité politique* »<sup>9</sup>. Pour les républicains la laïcité scolaire est d'abord une arme politique au service de leur cause.

Quant à l'enseignement technique public, il serait naïf de penser que son institution a correspondu aux nécessités des évolutions technologiques ou du développement économique. Écoutons d'abord Astier, député radical et promoteur de la première loi sur l'apprentissage votée en 1918 : « *Quand l'Etat aura pris la responsabilité de leur éducation technique, écrit-il à propos des jeunes ouvriers, 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* »<sup>10</sup>. Les raisons pour lesquelles Carcopino, ministre de l'Éducation de Vichy, ouvre en 1941 des « Centres de formation professionnelle », ancêtres de nos Lycées professionnels, sont également sans ambiguïté : il s'agit, pendant l'Occupation, moins de fournir des ouvriers professionnels à l'industrie que de « *recueillir les jeunes de 14 à 21 ans au chômage ou sans métier défini* », et 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. Dans un premier temps, la formation de six mois y sera d'ailleurs centrée sur « *les exigences morales et politiques de la Révolution nationale* ».

L'unification du système éducatif sera la grande œuvre de la 5<sup>ème</sup> République. Elle s'inspire des réflexions politiques mûries pendant les deux guerres mondiales : en 1918 paraît le manifeste des Compagnons de l'Université nouvelle ; en 1947 est publié le rapport de la commission présidée par Paul Langevin puis Henri Wallon. Ces deux textes définissent une volonté de transformer l'école, d'unifier ses filières ségréguatives, afin d'aller vers une société plus juste et plus démocratique. Mais il faut attendre les débuts de la 5<sup>ème</sup> République pour aboutir à la mise en œuvre de ces orientations. La guerre d'Algérie terminée, le Général de Gaulle, Président de la République, fixe à son nouveau Premier Ministre Georges Pompidou, trois priorités : « *Premièrement les prix (...); deuxièmement l'intégration ouvrière (...); troisièmement, l'Éducation 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* »<sup>11</sup> : vaste ambition politique !

---

<sup>8</sup> Jules Ferry, discours à la salle Molière, avril 1870

<sup>9</sup> Jules Ferry, intervention au congrès pédagogique du 3 avril 1883

<sup>10</sup> Cité par Claude LELIEVRE, *Histoire des institutions scolaires*, Paris : Nathan, 1990

<sup>11</sup> Conseil des ministres du 12 décembre 1962, cité par Claude LELIEVRE et Christian NIQUE, *L'école des Présidents*, Paris : Nathan, 1995

Ainsi, 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 guider, de faire évoluer, voire de réformer, « d'intégrer » la société, et l'école est un des instruments – privilégié – de cette volonté. A l'instar de la religion elle peut modeler les esprits, et donner à un corps social éclaté le sentiment d'une unité qui transcende les différences objectives d'origine culturelle et de classe sociale, de croyance religieuse ou d'opinion politique des individus : l'appartenance à la nation française.

Cette volonté ne va pas, la plupart du temps, jusqu'à une revendication d'égalité sociale : la cohésion de la société est conçue le plus souvent comme l'acceptation par tous, et principalement par les plus démunis, de leur condition. Une autre constante de la pensée politique sur l'évolution de l'école depuis le 18<sup>ème</sup> siècle est en effet 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 primaire, 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'égalles 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 vivement opposé à l'école unique durant l'Entre Deux Guerres, l'enseignement de masse ne devait surtout pas conduire les plus brillants de ses fils à s'éloigner de la classe ouvrière !

De ce rapide survol historique, on peut sans doute retenir que l'école a, en France, de longue date, une vocation politique. Cela a pour conséquence que par toute une série d'effets de culture (les contenus d'enseignement, la formation des maîtres, etc.), et de structure (les filières, leur architecture, l'orientation des élèves, etc.), elle intègre des finalités et des préoccupations politiques. L'école publique française tend historiquement à arracher les enfants à leur origine, à leur communauté, à leur famille et à tous leurs particularismes, afin de les introduire à quelque chose de plus vaste, qu'elle appelle l'Universel, dans ses dimensions culturelles et scientifiques bien sûr, mais aussi politiques. Bien que juridiquement « indifférente aux différences », puisqu'elle ne connaît que des élèves égaux en droits et en obligations, l'école française, sur le plan pédagogique et éducatif y est en fait très attentive : les élèves nouvellement arrivés sont le plus rapidement possible intégrés à une classe normale, surtout s'ils sont francophones et ont déjà été scolarisés. Les « élèves en difficulté » qui bénéficient de divers dispositifs d'aide, de soutien ou d'individualisation sont très majoritairement issus des classes populaires, et celles-ci sont aujourd'hui très fortement marquées par l'immigration ; mais c'est sur la base de leurs difficultés individuelles ou bien des difficultés économique et sociale de leur famille (bourses) ou de leur quartier (zones d'éducation prioritaires) qu'ils bénéficient de cette « discrimination positive », jamais sur celle de leur origine nationale ou de leurs caractéristiques « raciales ».

L'école française n'a plus, de nos jours, pour projet d'éradiquer les particularismes ou de combattre l'obscurantisme religieux, mais elle tient à ce que traditions et religions restent circonscrits à un domaine strictement privé, et ne viennent pas s'ingérer dans les savoirs scolaires. C'est en cela que l'école se heurte parfois aux individus et aux groupes qui souhaitent préserver, voire diffuser ces particularismes comme des universels concurrents. On conçoit que des compromis ont pu être trouvés lorsqu'il s'est agi, pour un groupe, de préserver son attachement à une langue et une culture d'origine, régionales ou étrangères ; elles sont désormais toutes reconnues et enseignées dans le second degré. On discerne mal en revanche quels compromis scolaires pourraient être passés avec ceux qui fondent sur des spécificités religieuses ou culturelles la

revendication de droits politiques particuliers, notamment concernant le statut des femmes. Là sans doute se situe la frontière que les partisans d'une « éducation nationale », très majoritaires parmi les enseignants et vraisemblablement dans l'opinion publique, sont prêts à défendre becs et ongles.

### Un modèle scolaire en difficulté

L'efficacité du modèle scolaire « républicain » en matière d'intégration est devenue de nos jours, en France, une question récurrente. Certes on lui reconnaît le plus souvent une efficacité (redoutable accusent les régionalistes) dans la modernisation de la société française, dans la transformation d'une société rurale, paysanne, morcelée et communautaire, en une société urbaine, économiquement développée et culturellement unifiée. Mais le défi d'aujourd'hui semble différent : certains se demandent dans quelle mesure les populations immigrées sont encore intégrables. Les nouveaux immigrés, en provenance du tiers-monde, notamment les musulmans, sont-ils aussi assimilables que l'ont été les anciens, Polonais, Italiens, Espagnols ou Arméniens, en provenance de pays européens, ou du moins chrétiens, eux-mêmes successeurs en matière d'intégration des Bretons, des Auvergnats et des Provençaux ? Pour un historien comme Maurice Agulhon, la réponse est claire : « *L'intégration des Arabes, des Antillais et des Vietnamiens, même si elle est a priori moins aisée que celle des Occitans ou des Alsaciens, a quelque chance de passer par les mêmes conditions, qui sont éminemment culturelles, et qui, par conséquent, ne sont pas sans précédent ni sans loi* »<sup>12</sup>. Autrement dit, pour l'historien de la longue durée, les conditions dans lesquelles la nation s'est constituée et a évolué pendant des siècles ont été tellement différentes, et les mécanismes culturels de l'intégration des populations tellement semblables, qu'on ne voit pas pourquoi, tout à coup, alors qu'ils se trouvent placés une nouvelle fois devant une situation nouvelle, les processus intégrateurs ne fonctionneraient plus. Pour lui, la continuité historique réside à la fois dans la variabilité des situations et des caractéristiques des populations à intégrer, et dans la constance des conditions politiques de l'intégration : « *Un État puissant a fondé une nation bien délimitée, administrée selon des règles et des cadres uniformes d'un bout à l'autre du territoire ; et il s'est finalement surimposé à cette construction politique une conscience d'appartenance française qui était acceptée par l'immense majorité des gens, et même intériorisée* »<sup>13</sup>. Pourtant, à cette analyse on est tenté d'opposer les conditions particulières à notre époque, dont certains pensent qu'elles pourraient bien mettre à mal le modèle français d'intégration.

La première est le développement, sous le double effet de la précarité économique et du progrès de l'individualisme, notamment dans les conceptions de l'habitat, de la ségrégation urbaine sur la base de *territoires*. Le cas de la région parisienne est exemplaire : alors qu'au début du 20<sup>ème</sup> siècle la différenciation sociale s'opérait sur une logique verticale, les « bourgeois » occupant les étages inférieurs, les ouvriers et les domestiques les étages supérieurs, elle se déploie aujourd'hui selon une logique territoriale, les quartiers populaires se trouvant à l'est et au nord, autour des zones industrielles, les « beaux quartiers » s'étendant à l'ouest et au sud, protégés de la pollution par les vents dominants, avec les quartiers de bureaux. Le modèle égalitaire républicain, avec ses écoles et ses collèges publics recrutant leurs élèves sur une base territoriale et non pas sociale, est déstabilisé par cette évolution. Second facteur d'inquiétude, le comportement « consumériste » d'un nombre croissant de familles (qui ont recours à l'enseignement privé ou, par différents biais légaux ou frauduleux, à des dérogations à la carte scolaire) aboutit à une « sur-ségrégation » scolaire dans les établissements des quartiers populaires. En fait ce comportement n'est qu'un des effets d'une évolution plus vaste concernant les conceptions de l'école : d'une école « politique » garantissant l'égalité d'accès comme effet du contrat social, on semble passer à une école « utilitaire » assurant la qualité d'un service défini par un contrat marchand. Au bout du compte, ces deux facteurs se

---

<sup>12</sup> Maurice AGULHON, « La fabrication de la France, problèmes et controverses », in Martine SEGALIN (dir.), *L'autre et le semblable*, Presses du CNRS, 1989

<sup>13</sup> Idem



combinant, l'homogénéité sociale de certains établissements apparaît parfois comme le résultat d'une véritable ségrégation raciale. Bien évidemment cela ne constitue pas un facteur d'intégration.

Les évolutions internationales sont une dernière source d'interrogation, et même d'inquiétude pour le modèle scolaire français. D'une part le contexte des migrations internationales a profondément changé. Le développement des communications et la liberté des échanges, réels et virtuels, place les populations émigrées dans un tout autre environnement culturel qu'auparavant ; émigrer constitue beaucoup moins une séparation, une rupture : la facilité des voyages, les antennes paraboliques, l'Internet constituent autant de liens permanents avec le pays d'origine et permettent d'envisager le maintien, dans le pays d'accueil, d'une « communauté d'origine » culturellement vivante et, pourquoi pas ?, pérenne. D'autre part le développement des échanges politiques, culturels et scolaires, notamment au sein de l'Europe, fait peu à peu sortir la France d'une certaine autarcie, et prendre conscience aux responsables de son isolement : ainsi, en matière de centralisme dans le management du système et la gestion des ressources humaines, de séparation entre contenus et méthodes d'enseignement, de clivage entre instruction et éducation, et aussi de laïcité. Enfin l'émergence d'un droit international, hier encore vécu par les Français comme « l'exportation » de leur modèle universaliste des droits de l'homme, peut être perçue aujourd'hui comme bridant, parfois de manière illégitime, leurs conceptions « républicaines », notamment en matière scolaire. C'est le cas notamment dans le débat très vif qui se noue aujourd'hui autour du refus ou de l'acceptation du port de signes d'appartenance religieuse, par certains élèves, dans les établissements scolaires publics. Deux conceptions de la laïcité s'affrontent, la première plus sensible aux libertés et aux droits des individus, la seconde plus attachée à l'égalité et inquiète des dangers du communautarisme. Il est révélateur que les deux camps puisent des arguments dans les traités multilatéraux signés par la France, le premier s'appuyant sur la Convention européenne des droits de l'homme pour arguer de l'impossibilité d'interdire le port du « foulard islamique » à l'école, le second prenant appui sur la Convention internationale des droits de la femme pour soutenir l'obligation de le faire.

Quoi qu'il en soit, la France semble sortir de son isolement et, sans renoncer à croire en la légitimité de son modèle d'intégration, s'interroge sur son efficacité dans le monde ouvert d'aujourd'hui ; avec néanmoins deux certitudes.

La première est que l'origine étrangère n'est pas (ou plus ?) aujourd'hui, en France, un facteur discriminant de la réussite scolaire différenciée des élèves. Ces facteurs discriminants des performances scolaires ont été l'objet de nombreuses études, qui se sont avérées concordantes. Ce sont le sexe (les filles réussissent mieux que les garçons à tous les niveaux), la région (ces inégalités géographiques qui opposaient une France du Sud et la Bretagne, régions de réussite scolaire, à une France du Nord et de l'Est, régions d'échec scolaire, ont été réduites ces dernières années par une politique volontariste de distribution inégalitaire des moyens), et la classe sociale d'origine. L'origine étrangère n'est qu'apparemment un facteur d'inégalité ; en fait, à identité de sexe, de région de résidence et de catégorie socioprofessionnelle, les élèves d'origine étrangère réussissent globalement aussi bien que leurs condisciples d'origine française et même, si une différence pouvait être observée, légèrement mieux.<sup>14</sup> Cette réussite différenciée peut être corrélée avec les attentes des familles vis-à-vis de l'école : plus fortes que pour les parents français chez les parents originaires d'un pays d'Afrique sub-saharienne et surtout du Maghreb, moins fortes chez les parents Turcs et Portugais.

La seconde certitude tient à l'efficacité relative des collectifs intégrateurs. La communauté villageoise, la ville, la région qui ont joué hier un rôle puissant, notamment grâce à la vigueur des normes sociales et culturelles dont elles étaient porteuses, ne sont manifestement plus en mesure de

---

<sup>14</sup> Vallet Louis-André et Caille Jean-Paul, « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collègue français », *Dossier d'Education et formations* n° 67, DEP-MEN, 1996

le faire. L'Europe n'est pas encore, en tant que telle, intégratrice pour ceux qui s'y installent, et on peut se poser la question de savoir si elle en aura un jour les moyens. Seule la nation le reste, même si sa puissance intégratrice diminue sans doute : les enfants des travailleurs portugais, chinois, marocains ou comoriens qui s'installent en France ne deviennent ni Bretons, ni Parisiens, ni Européens ; par l'école notamment, grâce à l'école, ils deviennent Français. La France est un pays d'immigration, cela n'est pas nouveau, plus du quart de la population possède au moins un grand-parent né à l'étranger ; ce qui est plus nouveau est le contexte dans lequel se poursuivent ces mouvements migratoires, globalement celui de la « mondialisation », contexte qui pourrait pousser demain la France, peut-être de façon paradoxale, face à la concurrence du modèle communautaire anglo-saxon, à chercher dans la coopération européenne les moyens de préserver son modèle scolaire d'intégration nationale, individualiste, laïque et égalitaire.

### **Roquefort et Camembert**

La France possède plus de trois cents variétés de fromages. Parmi les plus célèbres et les plus consommés : le Camembert et le Roquefort. Or toutes les études scientifiques le prouvent : les performances scolaires des élèves dont les familles préfèrent le Roquefort sont supérieures à celles des élèves dont les parents apprécient davantage le Camembert ! Prenant conscience de ces inégalités la France hésite : faut-il créer des classes spécifiques pour renforcer les apprentissages des mangeurs de Camembert ou, de toute autre manière, établir une discrimination positive en leur faveur ?

Il s'agit bien sûr d'une plaisanterie... ou plutôt d'une demi-plaisanterie, car comme le Roquefort est un fromage du Sud et le Camembert du Nord, et que le premier est plus cher que le second, leur consommation différenciée recouvre de fait deux facteurs discriminants de la réussite scolaire, la région et les revenus, et l'inégalité des performances a toutes chances d'être réelle !

On aura compris la parabole. Elle s'adresse à ceux qui, sur la base d'inégalités de performances scolaires dûment constatées entre élèves de « races » ou d'« ethnies » différentes, s'interrogent rarement sur la pertinence et l'utilisation de ces notions, et ne vérifient pas, notamment par l'analyse multi-factorielle, si ces paramètres naturels ou culturels sont effectivement discriminants ou bien s'ils occultent les facteurs réels d'inégalité.

Question : quels seraient les effets d'une politique scolaire de discrimination positive qui s'appuierait sur des critères en fait non discriminants dans la production des inégalités scolaires ? Il n'y a évidemment aucune réponse certaine à cette question, mais on peut risquer une hypothèse : une telle politique pourrait bien renforcer la stigmatisation et les préjugés dont sont victimes ses bénéficiaires, et alimenter les frustrations de ceux qui s'en trouveraient injustement exclus.