

Françoise Lorcerie

# « La République aime l'école »

Le programme normatif républicain passe par l'école et par l'idéologie de l'intégration, et aujourd'hui, les valeurs républicaines sont incarnées par la laïcité. Aux débuts de la III<sup>e</sup> République, l'instruction affranchit, moralise et unifie. Le programme néo-républicain actuel change la donne en célébrant l'école républicaine contre l'école démocratique. On n'aime plus l'école dans les mêmes termes que jadis.

« Le peuple qui a les meilleures écoles est le premier peuple ; s'il ne l'est pas aujourd'hui, il le sera demain. » (Jules Simon)

« En république, la société doit ressembler à l'école, dont la mission première est de former des citoyens aptes à juger de tout par leur seule lumière naturelle. [...] La République aime l'école (et l'honore). » (Régis Debray)

**I**n'est peut-être pas de meilleur exemple du lien entre raison et nation que l'école, – l'école républicaine. Car l'école de la République, née après la défaite contre la Prusse, conjugue typiquement raison et nation. Dans l'école des bataillons scolaires et bien au-delà (les bataillons, introduits en 1882, disparaissent en 1892), l'idéal du savoir s'enroule autour du patriotisme ou du sentiment national et s'y appuie, comme le font les serpents autour de la baguette du caducée, s'arrachant au sol pour viser haut. Le programme lui-même est patriote, colonialiste accessoirement. On cultive la raison nationale : c'est dans cet esprit que Lavisser a conçu sa série magistrale

sur l'histoire de France. Les maîtres aussi sont patriotes, cela va de soi sans que cela implique qu'ils cultivent l'esprit de revanche<sup>1</sup>.

### **L'école et la fabrique du « nous » national**

Indubitablement, les élites républicaines se sont servies de l'école pour fabriquer le « nous » national et promouvoir en même temps l'identification aux institutions nouvelles. C'est à l'école que le « charisme national », pour parler comme Elias, a pris sa consistance et s'est incrusté dans les imaginaires : la beauté de l'Hexagone, l'équilibre de ses parties, le courage des ancêtres lointains, le prométhéisme libérateur des hommes de la Révolution, l'humanisme des Lumières qui s'incarne dans les valeurs républicaines, exprimées dans la devise *Liberté, Égalité, Fraternité* inscrite au fronton des mairies et écoles. La célébration politique de l'école pour tous rencontra la demande populaire, elle trouva une adhésion massive tant chez ses orateurs, que dans l'ensemble de la classe politique, chez les agents de l'école et ses assujettis. Elle fut un vecteur privilégié de la médiation politique dans la République d'avant 1914.

La célébration est restée, mais beaucoup de ce qui lui donnait son sens républicain a disparu. Le territoire national n'est plus entouré d'ennemis, la laïcité n'est plus en lutte contre le cléricanisme ou assez peu, et l'école du peuple, à laquelle Jules Ferry jurait (dans un célèbre discours d'avril 1870) de consacrer le meilleur de ses forces, est généralisée jusqu'à 16 ans. Le point crucial est qu'il n'y a plus de consensus social sur le projet scolaire national. De façon symptomatique, les leaders politiques font face à un discours de crise et de malaise qui émane de groupes divers, se répand dans les médias, mais ils préfèrent le silence au risque d'un discours de changement, et les ministres font à l'occasion passer des réformes qui ne changent pratiquement rien : comme naguère Olivier Guichard (épinglé par Antoine Prost), ils mettent « beaucoup d'habileté à agir peu »<sup>2</sup>. Dans ces conditions, la célébration de l'école républicaine prend aujourd'hui un tout autre sens qu'il y a un siècle.

**1** Cf. Jacques et Mona Ozouf, *La République des instituteurs*, Gallimard, Le Seuil, 1992.

**2** Antoine Prost, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome IV, *L'École et la Famille dans une société en mutation*, Paris, Nouvelle librairie de France, 1981, chap. « Le reflux » (près mai 1968), p. 341.

### **Le programme normatif républicain**

Selon toute apparence, la mémoire collective des Français (leur « cognition sociale ») comprend aujourd'hui un programme normatif pour lequel l'adjectif « républicain »

est disponible, il en est l'emblème. Cet ensemble associe fierté nationale et « valeurs républicaines » comme idéal individuel et collectif. Il est typiquement incarné par l'école et par l'idéologie de l'intégration des immigrés. L'enquête de terrain montre que les valeurs républicaines sont tenues communément en France pour distinctives, une particularité française, et l'on justifie la mise à l'écart des « immigrés » (nonobstant leur nationalité française le cas échéant) par leur éloignement supposément naturel de ces valeurs<sup>3</sup>. Le thème de la « laïcité » tend aujourd'hui à résumer ces valeurs. Depuis quand est-ce le cas ? Et quelle est la place de l'école dans l'acquisition de ce modèle ?

En ce qui concerne la laïcité comme archi-valeur républicaine, couvrant aussi bien la mixité hommes-femmes, l'égalité entre les sexes, que l'invisibilité des affiliations religieuses dans l'espace public, le doute n'est pas permis. Cette acception, donnée pour traditionnelle, « référence stable et un peu mythique » de l'identité française, mais « remise en cause par le multiculturalisme et le communautarisme », aux termes du rapport signé de François Baroin au printemps 2003, est en fait toute récente, – le titre même du rapport Baroin le suggère, *Pour une nouvelle laïcité*. Cette acception, qui va être reprise par le rapport de la commission Stasi en décembre 2003, en prélude à la loi interdisant le port de signes religieux à l'école (loi du 15 mars 2004), émerge en 1993-1994 avec le gouvernement Balladur, M. Pasqua étant ministre de l'intérieur. La politique de la France à l'égard de l'islam se fait alors policière et l'islam des « intégristes » est érigé en figure publique de l'ennemi intérieur. Une bonne partie des Français y adhère aujourd'hui (les sondages l'attestent). Il n'empêche que jusqu'à la fin des années 1980, la conception courante de la laïcité n'était pas celle-là : c'était la neutralité religieuse de l'école et de l'État et son indépendance en particulier à l'égard de l'Église. Après la constitutionnalisation du principe de laïcité en 1946, quelques épisodes – le débat sur la loi Debré de 1959 établissant le conventionnement avec l'État des établissements scolaires privés à certaines conditions, les débats autour du projet de grand service public de l'éducation qui finirent par céder sa place à Alain Savary en 1984 – ont montré la persistance latente du schéma des « deux France », la catholique et la « laïque », à propos de l'école. « L'orientalisme moral » qui colore aujourd'hui la conception de la laïcité et de l'intégration<sup>4</sup>

<sup>3</sup> V. Philippe Bataille, *Le Racisme au travail*, Paris, La Découverte, 1997 ; Michèle Lamont, *La Dignité des travailleurs*, Paris, Presses de Sciences Po, 2002.

<sup>4</sup> L'expression « orientalisme moral » est forgée par Adrian Favell, dans *Philosophies of integration. Immigration and the idea of*

avait été présent dans le programme républicain à l'époque coloniale, mais sans lien avec la laïcité. Il s'était ensuite estompé en métropole (entre autres à l'école) dans l'entre-deux-guerres, en même temps que baissait l'intérêt des gens pour la domination coloniale<sup>5</sup>.

À l'origine de l'enracinement des « valeurs républicaines » dans la mémoire collective se trouve la conjonction, dans les débuts de la Troisième République, entre le réformisme des leaders politiques et l'attente d'instruction des couches populaires. Une rencontre qu'analyse subtilement l'historienne Françoise Mayeur :

« Les lois scolaires venaient à leur heure, à la rencontre d'une évolution sociale qui s'est reconnue en elles. Dans les années 1880, la croyance dans les bienfaits de l'école n'est plus seulement le fait d'un groupe de pédagogues et de publicistes, elle a pénétré profondément ces couches

*citizenship in France and Britain*, London, MacMillan & New York, St Martin's, 1998. L'« orientalisme moral » est enclin à trouver, comme Renan, que « l'islam est la chaîne la plus lourde que l'humanité ait jamais portée » (« L'islamisme et la science », Conférence à la Sorbonne, 29 mars 1883).

**5** V. Charles-Robert Ageron, « L'exposition coloniale de 1931 », in P. Nora, dir., *Les Lieux de mémoire*, Quarto Gallimard, 1997, vol. 1 (édition originale, 1984).

**6** Françoise Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome III, *De la Révolution à l'école républicaine*, Paris, Nouvelle librairie de France, 1981, chap. « Le temps de Jules Ferry ». p. 523-524.

**7** Olivier Loubes, *L'École et la patrie. Histoire d'un désenchantement, 1914-1940*. Paris, Belin, 2001.

**8** V. Dominique Maingueneau, *Les Livres d'école de la République, 1870-1914*, Paris, Le Sycomore, 1979.

sociales nouvelles qui ont fait la République. C'est un idéal populaire qui s'inscrit dans la loi. On accorde alors à l'instruction des vertus singulières. Elle affranchit de l'ignorance : l'idéal des Lumières est devenu une croyance générale. Mais ce faisant, elle moralise : l'acquisition des savoirs et des préceptes moraux se fait par une démarche unique. Enfin, l'instruction unifie : dans un pays anxieux, au lendemain des désastres, de son être national, elle est considérée comme un incomparable moyen d'assurer la cohésion des citoyens par-delà les diversités régionales et les divergences idéologiques<sup>6</sup>. »

Après la guerre de 1914, l'école républicaine se consolide mais plusieurs éléments du programme républicain de l'école perdent de leur force pratique. Le patriotisme des instituteurs n'a plus l'évidence d'antan, le pacifisme gagne dans leurs rangs<sup>7</sup>, ils rechignent aux leçons de morale. Le triomphalisme colonial, qui s'étalait dans les manuels comme pièce du nationalisme<sup>8</sup>, devient plus discret, paradoxalement puisque l'heure sonne

du centenaire de la conquête algérienne. Surtout, une distorsion se fait jour entre la demande sociale croissante d'école et de diplômés, et le « malthusianisme » de l'enseignement secondaire<sup>9</sup>. Les experts de l'organisation scolaire commencent à parler de la crise de l'école et dénoncent (ils le faisaient précédemment, mais avec plus d'optimisme) l'archaïsme de la pédagogie<sup>10</sup>. Dans le même temps, la « forteresse enseignante » se structure autour des syndicats enseignants majoritaires et de leurs organisations amies, et elle accapare le thème de la laïcité pour la défense de ses intérêts corporatistes<sup>11</sup>.

Après la guerre de 1940-45, des réformes ouvrent enfin l'enseignement secondaire au grand nombre (suppression de l'examen d'entrée en 6<sup>e</sup>, poursuite de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, création du collège unique), sans enrayer le sentiment de réforme inaboutie. Les événements de mai 1968 font éclater la crise.

« L'inadaptation massive aux attentes et aux besoins d'une clientèle nouvelle devient patente. [...] Transmettre une culture toujours élitiste à un public massivement élargi et renouvelé par la démocratisation tenait de la quadrature du cercle. »

Sont en cause les organisations scolaires dominantes autant que la volonté politique :

« À la mutation du public aurait dû logiquement correspondre une mutation des méthodes et des contenus d'enseignement. Or, bien au contraire, l'institution a refusé tout changement comme une dégradation, un recul<sup>12</sup>. »

Un rapport d'altercation va dès lors se développer parmi les enseignants et les intellectuels, entre les « traditionalistes » et ceux qui préconisent d'innover. Le rapport pédagogique lui-même se politise.

<sup>9</sup> Le mot est d'Antoine Prost dans son classique *L'Enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, coll. U.

<sup>10</sup> Un tome de l'Encyclopédie française est consacré à Éducation et instruction, sous la direction de C. Bouglé (1939). Toute une partie est consacrée aux Méthodes pédagogiques. Bouglé y présente longuement les « méthodes nouvelles », avec un chapitre de tête écrit par Jean Piaget.

<sup>11</sup> Véronique Aubert, Gabriel Bergougnieux, Jean-Paul Martin, René Mouriaux, *La Forteresse enseignante. La Fédération de l'Éducation Nationale*, Paris, Fayard, 1985 (préf. M. et J. Ozouf).

<sup>12</sup> Prost, *L'École et la famille...*, *op. cit.*, p. 294; 332; 289. Prost, *L'École et la famille...*, *op. cit.*, p. 294; 332; 289.

## La recomposition néo-républicaine

De là date l'effort systématique chez certains intellectuels – historiens, philosophes –, pour réactiver un modèle « républicain » de l'école et de la société. Ce fut d'abord la grandiose entreprise éditoriale de Pierre Nora, commencée en 1984, *Les Lieux de mémoire*. La mémoire ne faisant plus office de ciment collectif au bénéfice de la République, explique-t-il, il va la soutenir par l'histoire. Et de décliner la République et la Nation dans leurs formes oubliées, dont l'école des pères fondateurs. Des philosophes embrayent, alléguant les principes républicains et les Lumières dans des essais qui stigmatisent mai 68, le multiculturalisme, l'antiracisme, l'école des imbéciles, etc. Aujourd'hui encore, chaque rentrée scolaire apporte son lot de libelles qui accusent la perte d'autorité des enseignants, désignent la bêtise des élèves, leur violence, et maintenant leur racisme, tandis que d'autres exposent qu'il faut construire avec les élèves tels qu'ils sont. Plus d'un ministre entonne la première chanson, on entend moins la seconde. Il y a loin décidément de l'idéologie néo-républicaine à l'authentique programme républicain de l'école. Celui-ci n'incluait en aucune façon le dénigrement des élèves et de leurs familles, surtout pas des familles populaires, ni la déresponsabilisation politique des enseignants.

En 2003, le débat autour du port du voile à l'école a paradoxalement consacré (lorsqu'on y regarde de près) un divorce entre les zéloteurs du modèle néo-républicain de l'école et de la laïcité, et les acteurs majeurs de l'école occupés à sa réforme. Sommairement résumé<sup>13</sup>, l'épisode fut porté par un noyau d'activistes néo-républicains (dont un membre éminent du Conseil d'État), en coalition avec la partie de l'UMP la plus proche du chef de l'État, relayés dans les médias et l'édition par de nombreux éditorialistes et intellectuels, et suivis par le gros de l'UMP puis du PS. Les acteurs scolaires en furent, pour certains, les heureux bénéficiaires : c'est le cas du syndicat majoritaire des chefs d'établissement (le SNPDEN), qui demandait une loi et a quasiment rédigé sa circulaire d'application, tout en restant extérieur à l'entreprise politique. Mais une majorité des hauts cadres de l'organisation scolaire

et les équipes nationales des syndicats majoritaires des personnels ont fait partie des opposants à l'entreprise, – tandis que les enseignants (et probablement les cadres intermédiaires), souscrivaient comme la

**13** Pour des détails, on peut se reporter à nos études « À l'assaut de l'agenda public » et « Les professionnels de l'école et l'affaire du voile », in F. Lorcerie (dir.), « La Politisation du voile », Paris, L'Harmattan, 2005.

majorité des Français à l'idée d'une école en ordre, débarrassée des conduites de visibilité des musulmans.

En bref, l'école des débuts de la République fut un lieu privilégié du couplage entre la nation et la raison. Ce message était consensuel tant parmi les leaders politiques, que les experts de l'école et l'opinion publique. Mais, dès les lendemains de la première guerre mondiale, il a perdu de son caractère organique et un discours de la crise scolaire s'est imposé depuis au moins 1968. Si l'association raison-nation-école a été ressuscitée depuis deux décennies comme patrimoine normatif « républicain », c'est dans un contexte sociétal et organisationnel où tous les paramètres ont changé. Il trouve du crédit dans l'opinion, surtout inquiète (nous n'y avons pas insisté) des « problèmes de l'intégration », mais peu parmi les responsables scolaires eux-mêmes. C'est que la réforme scolaire, ils le savent, n'a pas sa solution dans le passé.

### **L'impasse de la réforme scolaire**

Les deux citations placées en exergue de cet article laissent percevoir le profond décalage entre le programme républicain de l'école et le programme néo-républicain. Toutes deux exaltent l'école et disent son importance politique et sociale. « La République aime l'école », écrit Régis Debray ; Jules Simon aurait pu le dire aussi. Mais la ressemblance s'arrête là. Pourrait-on prêter à Jules Ferry, Gambetta, Jules Simon ou Ferdinand Buisson l'idée que la société doit ressembler à l'école ? Une idée incongrue dans la société bourgeoise d'avant les « classes moyennes », où quand on parle d'« école », c'est l'école des masses, pas la pépinière des élites. Et pourrait-on prêter à Régis Debray l'idée que le peuple qui a les meilleures écoles est ou deviendra plus puissant, plus fort que ses voisins ? Une idée à mille lieues des préoccupations actuelles du philosophe.

Les deux citations ne sont nullement interchangeables. La première résume l'élan réformiste scolaire de la troisième République. On voit la formule calligraphiée sur le tableau noir de l'école de campagne photographiée vers 1900, et placée en couverture de *La République des instituteurs*, par Jacques et Mona Ozouf, dans la collection *Points* (2001). Elle révèle le contexte international belliciste dans lequel s'installe la République, et la place que prend alors la généralisation de l'instruction primaire dans la politique de souveraineté de l'État, ainsi que la ferveur populaire autour de la grandeur du pays. La seconde formule est extraite de l'article « Êtes-vous démocrate ou républicain ? » publié

par Régis Debray dans le *Nouvel Observateur* du 30 novembre au 6 décembre 1995. Un morceau de bravoure où l'auteur se place sous l'égide de « la République » pour s'opposer aux menaces de réforme inspirées du reste de l'Europe qu'il nomme « démocrate » : décentralisation, libéralisation économique, « droit-de-l'hommeisme » et extension des recours judiciaires, etc. Il veut en particulier soustraire l'école aux changements de programme et de fonctionnement, et c'est à cette occasion qu'il pose l'impératif de faire ressembler la société à l'école plutôt que l'école à la société, comme le voudraient ceux qui souhaitent adapter le curriculum aux besoins économiques et sociaux. Un impératif proprement absurde appliqué aux sociétés globalisées d'aujourd'hui, mais la virtuosité rhétorique soutient ici l'argument d'autorité. Voici la *doxa* néo-républicaine de l'école :

« En république, la société doit ressembler à l'école, dont la mission première est de former des citoyens aptes à juger de tout par leur seule lumière naturelle. En démocratie, c'est l'école qui doit ressembler à la société, sa mission première étant de former des producteurs adaptés au marché de l'emploi. On réclamera en ce cas une école "ouverte sur la vie", ou encore une "éducation à la carte". En république, l'école ne peut être qu'un lieu fermé, clos derrière des murs et des règlements propres, sans quoi elle perdrait son indépendance (synonyme de laïcité) à l'égard des forces sociales, politiques, économiques ou religieuses qui la tirent à hue et à dia. Car ce n'est pas la même école, qui se destine l'une à libérer l'homme de son milieu et l'autre à mieux l'y insérer. Et tandis que l'école républicaine sera réputée produire des chômeurs éclairés, on verra dans l'école démocratique une pépinière d'imbéciles compétitifs. »

Au passage, on a gobé l'idée que l'école républicaine vise à libérer l'homme de son milieu : encore une idée qui n'effleurait guère les hommes de la troisième République. L'école « libératrice » visait à faire reculer les préjugés du peuple, certainement pas à produire des individus en rupture avec leur milieu. Mais cette idée satisfait au présent les partisans d'une rupture aussi marquée que possible entre l'école et les familles. Régis Debray argumente d'une façon générale la non-réforme, en matière scolaire comme dans les autres domaines, en la parant de force intellectuelle par résistance aux idées dominantes, et de fidélité à un programme « républicain » qu'il dessine en même temps qu'il s'en réclame. En ce qui concerne l'école, cette conception recoupe les options des groupes professionnels conservateurs mobilisés pour sou-

tenir l'autorité des professeurs, l'ordre et la discipline, pour s'opposer au principe des droits des élèves, pour défendre telle ou telle matière menacée, particulièrement l'enseignement de la philosophie, toujours obligatoire en terminale dans toutes les filières des lycées généraux et technologiques bien qu'il soit accablé des critiques des usagers pour son formalisme et l'arbitraire de sa notation au baccalauréat (« Il n'est pas de moyen plus sûr pour distinguer une république d'une démocratie que d'observer si la philosophie s'enseigne ou non au lycée, avant l'entrée à l'université », poursuit R. Debray).

### **Une école fermée, confrontée à des problèmes inédits**

Ces idées trouvent de l'écho dans l'opinion, c'est indéniable, même si la variation sociale des représentations de l'école est largement méconnue. Pourtant, suffira-t-il de « fermer » l'école matériellement et moralement pour qu'elle forme des citoyens autonomes? En réalité, l'école française est fermée. Partout, les créneaux d'ouverture des portes sont étroits et strictement contrôlés. Les parents n'ont à peu près aucune part à la décision sur les fonctionnements et les activités (sauf à faire pression par-dessous), tout comme les collectivités territoriales. L'école est fermée, elle ne forme pas pour autant des citoyens. Une thèse récente en donne une illustration impromptue. S'intéressant à « la construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre », Maroussia Raveaud observe des classes de maternelle à l'aide de divers indicateurs (gestion des corps, gestion des apprentissages, développement des appartenances)<sup>14</sup>. En France, découvre-t-elle, à la différence de l'Angleterre, on n'est pas dans un modèle Jardin d'enfants (où l'on jouerait comme on veut), ni dans un modèle Famille (où l'on s'aimerait), ni dans un modèle Morale (il n'y a pas de récompenses dans l'école française, on n'y félicite pas les élèves pour leur conduite). On serait dans un modèle de « l'école-comme-Cité » si la discipline inculquée aux élèves était orientée par des valeurs politiques. Mais il faut bien admettre que ce n'est pas le cas. « Marianne règne toujours en maîtresse à l'école. Mais elle n'est plus qu'un fantôme », conclut l'auteur (p. 196). Dans le même sens, une autre thèse montre que la hiérarchie intermédiaire de l'Éducation nationale (les inspections académiques) gère sur un mode purement bureaucratique les problèmes

<sup>14</sup> Maroussia Raveaud, *De l'enfant au citoyen. La construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*, PUF, 2006.

qui remontent des établissements, et n'a aucune gestion stratégique des objectifs de mixité sociale<sup>15</sup>.

Or l'école est aujourd'hui confrontée à des problèmes inédits, que les fonctionnements scolaires routiniers entretiennent ou creusent. Ni le modèle néo-républicain, ni même le modèle républicain s'il pouvait ressusciter dans sa ferveur consensuelle, n'offrent de solutions pour y faire face. Les problèmes scolaires d'aujourd'hui se disent dans le vocabulaire de l'inégalité. Cette approche, qui n'est pas républicainement orthodoxe, s'est imposée de façon irréprouvable dans les années 1960, exprimant la croissance de la demande sociale d'éducation dans les couches populaires au cours des Trente Glorieuses. Le thème a été porté sur la place publique par les sociologues, dans une perspective critique ou non<sup>16</sup>. Après 1968, la lutte contre les inégalités sociales d'éducation devient un critère majeur de la légitimation de l'action publique dans le domaine. Depuis, l'analyse des inégalités en éducation s'est considérablement développée, avec deux moteurs : le perfectionnement des instruments statistiques et le changement social qui a déterminé l'évolution des attentes et des conflits autour de la justice scolaire.

L'action publique en matière d'éducation scolaire est aujourd'hui devant une double impasse. D'une part, les inégalités d'éducation sont devenues des inégalités socio-spatiales ethnicisées, qui ne relèvent pas de l'école seule mais où l'école a sa part. D'autre part (en lien avec le premier point), un besoin nouveau se fait jour de cohésion nationale,

– comme à l'aube de la troisième République mais les enjeux humains n'ont plus rien à voir. La prise en charge de ces problèmes requerrait à la fois une volonté politique et des formes professionnelles nouvelles. La première n'a pratiquement pas de place pour l'instant sur la scène publique. Les secondes, sans être inconnues, ne sont ni conduites ni contrôlées par la hiérarchie scolaire, elles n'existent que sporadiquement à l'échelle micro-locale.

L'inégalité sociale dans l'éducation est devenue socio-spatiale et ethnicisée ou racisée, en relation avec la segmentation

<sup>15</sup> Denis Laforge, *La ségrégation scolaire: l'État face à ses contradictions*, L'Harmattan, 2005; voir aussi, Georges Felouzis, Françoise Liot, Joëlle Perrotton, *L'Apartheid scolaire*, Paris, Seuil, 2005.

<sup>16</sup> Les classiques sont les travaux de Bourdieu, théorisés dans *La Reproduction* (avec J.-C. Passeron), éd. de Minit, 1970; et C. Baudelot & R. Establet, *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971; à quoi répond R. Boudon dans *L'Inégalité des chances*, Paris, A. Colin, 1973..

urbaine et la concentration des populations issues de l'immigration extra-européenne dans des zones paupérisées « de relégation ». Si les parcours scolaires des élèves agrégés à l'échelle nationale ne font pas nécessairement apparaître de discriminations caractérisées, toutes choses égales par ailleurs<sup>17</sup> (il faudrait pouvoir estimer les variations micro-locales), la catégorisation ethno- raciale est très présente parmi les acteurs de l'école en milieu populaire, qu'il s'agisse des professionnels ou des parents, et, assez tôt, des élèves<sup>18</sup>. Dans un contexte où la sélection pour les formations de qualité est dure, la catégorisation ethno- raciale tend à radicaliser la distinction qui est opérée précocement au sein des établissements entre populations à protéger pour diverses raisons, et les autres. Elle aigrit la contradiction entre les deux principes dont se réclame la politique scolaire : démocratisation (élévation du niveau de formation de tous) et élitisme (sélection des élites). La démocratisation est aujourd'hui en panne. La catégorisation ethnique y contribue, car elle ethnicise la sélectivité de classe du système, laquelle demeure extrêmement marquée en France. Par là même, elle rend plus coûteuse d'un point de vue politique, ou plus volontariste le cas échéant, une politique scolaire stratégique de lutte contre l'inégalité de classe. L'inégalité de classe dans une « société ethnique » est forcément ethnicisée<sup>19</sup>. Une politique comme le *No Child left Behind* des Américains, repris par les Anglais, aurait forcément pour principaux destinataires des enfants de minorités ethnicisées. Qui a vraiment envie aujourd'hui d'une telle politique ? La commission présidée par Claude Thélot (2004) avait élaboré l'idée d'un « socle commun » destiné à orienter l'action scolaire de sorte à doter chacun d'un niveau de formation considéré comme suffisant dans des compétences sélectionnées, au terme de la scolarité obligatoire. L'idée a été intégrée dans la loi d'orientation de 2005, aux moindres frais.

Le projet de « socle commun » a été victime de la faiblesse politique du projet de lutte contre l'inégalité sociale à l'école. Victime aussi de l'opposition de la fédération syndicale majoritaire des enseignants, la FSU, soucieuse de préserver les horaires et les programmes des disciplines d'enseignement, et au total les formes scolaires acquises. Ici se voit la deuxième impasse que rencontre la réforme scolaire, avec la caution du néo-républicanisme. L'école

**17** Jean-Paul Caille, « Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés », *Éducation & Formations* (74), avril 2007, p. 117-142.

**18** Françoise Lorcerie, *L'École et le défi ethnique. Immigration et intégration*, Paris, ESF et INRP, 2003 (avec coll.).

**19** Albert Bastenier, *Qu'est-ce qu'une société ethnique?*, Paris, PUF, 2004.

en France est organisée sur une conception stricte de l'instruction décañtée de l'éducation (la désignation du ministère est trompeuse), et déclinée en disciplines d'enseignement articulées aux concours de recrutement. Cette conception organise le baccalauréat, elle prévaut depuis longtemps dans le second degré, elle s'est répandue depuis les années 1980 à l'école élémentaire et même en maternelle, avec l'appui des inspections. On enseigne peu les savoir-faire et pas les savoir-être. L'école ne sait pas et ne veut pas enseigner les comportements (la laïcité est invoquée pour expliquer le refus). Les savoirs enseignés sont typiquement des savoir-que, et le savoir qui les surplombe tous, le savoir-penser – la philosophie –, s'incarne à son tour dans un savoir-que, la connaissance des idées philosophiques. Or dès 1985, Jacques Berque, chargé par le ministre d'un rapport sur l'intégration scolaire des enfants d'immigrés<sup>20</sup>, concluait qu'il y fallait un projet, un projet politique et pas seulement scolaire, que l'école relaierait. Il le résumait ainsi : « Solidariser les présences ». Depuis, la politique scolaire d'intégration a disparu. Des années plus tard, le phénomène de la discrimination à raison de l'origine supposée a été reconnu, et son caractère massif commence à être mesuré. Les blessures qu'il génère ne sont évidemment pas étrangères aux violences qui sévissent dans les établissements ou dans les quartiers. La question de la cohésion de la société nationale se pose dès lors en des termes inédits, comme ailleurs en Europe. Quelle est la réponse scolaire ? Aucune, l'Éducation nationale a sauté du train de l'intégration, ce n'est pas pour prendre celui de la lutte contre les discriminations ethniques. Comment lui faire une place dans l'emploi du temps sans reconnaître le problème et l'enjeu, donc le fait que les élèves ont une identité sociale, comment en parler avec eux sans leur donner la parole, sans gérer cette parole et la prolonger en activités pédagogiques ? Cela, l'école ne tient pas à le faire. On l'a bien vu lors de « l'affaire du voile ». C'est d'ailleurs impossible sans une formation pertinente des inspecteurs et des enseignants.

**20** J. Berque, *L'Immigration à l'école de la République*, Paris, La Documentation française, 1985.