

## École républicaine et processus d'intégration

---

GILLES FERRÉOL

Université de Poitiers

Laboratoire de recherche en sociologie de la connaissance (LARESCO)

UFR SHA, 8 rue Descartes,

86022 Poitiers Cedex

[gferreol@hotmail.com](mailto:gferreol@hotmail.com)

### De nombreuses incertitudes

La crise de la laïcité qu'Amselle illustre ainsi : "Face à l'innovation identitaire, c'est-à-dire à la recomposition d'ethnies ou de communautés, la laïcité républicaine, liée à une conception atomistique de la citoyenneté, craque de toutes parts [...] et se trouve écartelée entre la défense du droit des peuples et celle des droits de l'individu" (1996, 178), les difficultés socio-économiques et l'essoufflement des modes de régulation traditionnels rendent, de nos jours, de plus en plus difficiles les arbitrages entre lumières universalistes, engagements communautaires et libertés individuelles (Ferréol 1992, Fourier & Vermès 1994, Kallen 1982, Schnapper 1994).

Face à l'imagerie de la peur, à la montée des intolérances et à ce que d'aucuns n'hésitent pas à appeler l'"intifada des banlieues", la mise en place de dispositifs de prévention s'avère délicate : l'intendance organisationnelle renâcle, la justice est mal en point, l'école aussi. On sait qu'en France, à l'automne 1989, "l'affaire du voile, du foulard ou du fichu, les hésitations terminologiques indiquant la difficulté de qualifier le problème, suscita une vive controverse chez les intellectuels et dans l'opinion publique. Les médias répercutèrent, en l'amplifiant, la querelle sur la signification de cette revendication vestimentaire et sur la qualification de son caractère attentatoire ou non au principe de laïcité" (Costa-Lascoux 1996, 69). La "question scolaire", on le voit, ne se résume pas à l'interdiction (ou non) du port de signes ostentatoires mais recoupe celle des enjeux et des missions du système éducatif, les legs et les appartenances ne devant pas être broyés ni même exagérément minimisés (Bourque & Duchastel 1996, Merle & Vatin 1995, Ferréol 2001).

Ainsi, pour Wieviorka, “la laïcité ne survivra, comme principe, que si elle est la combinaison de références à l’État et à la République, ce qu’elle a toujours été, mais aussi à la société et à la démocratie, ce qui n’a jamais été son problème. Il lui faut être indissociable d’une prise en charge des demandes sociales que l’école sait aujourd’hui de moins en moins bien traiter [...]. Il lui faut apprendre à considérer autrement que comme une menace mortelle des différences culturelles, et spécialement religieuses, qui sont elles aussi des demandes appelant débat, négociation, concertation” (Wieviorka 1995, 70).

Dans un tel environnement, l’hypodoxie (comprenons la raréfaction des référentiels et des projets à long terme) est lourde de menaces, de même que la galère, les frustrations ou les cultures sur macadam. D’autant que certains quartiers, en proie à la ghettoïsation, ne sont plus que des espaces dominés par la misère, marqués par l’anomie et l’enfermement dans une “underclass” dont les caractéristiques sont bien connues: ressources insuffisantes, faible niveau de diplôme, assistanat. “La cristallisation des noyaux durs de paupérisation et les limites perceptibles de la solidarité nationale forment-elles pour autant un ensemble à partir duquel le redressement n’est plus possible? A-t-on franchi un point de non-retour? La question vaut la peine d’être posée, même s’il suffit d’un regard sur le passé pour voir qu’il n’existe aucune fatalité” (Vieillard-Baron 1996, 106).

Les travaux ou les monographies dont on dispose vont dans ce sens et font état d’“adhésions à éclipses”. Suivant les lieux, les moments ou les interlocuteurs, la “zone” est perçue soit comme une patrie qu’il convient de défendre bec et ongles contre ceux qui voudraient s’y aventurer, soit comme un isolat sinistré symbolisé par le béton et les larmes. Les institutions elles-mêmes sont vécues tantôt comme des repoussoirs, tantôt comme des points d’ancrage, la “rage” étant cette violence pure qui explose périodiquement sans jamais se fixer de buts très précis. Toutes ces évolutions traduisent la “décomposition d’un système d’action séculaire” et peuvent être replacées dans un cadre plus vaste où se combinent remise en cause de l’État-providence, dysfonctionnements du marché du travail et déclin de la société industrielle. L’affirmation nationaliste de type “réactif” et le retour aux “racines” témoignent, de leur côté, d’une “poussée identitaire” de plus en plus vive susceptible de déboucher sur des tensions interethniques (Camilleri & Vinsonneau 1996, Delannoï 1999).

Si les sujets de discorde ne manquent pas (songeons à la participation aux scrutins municipaux, aux zones de transit ou aux seuils de tolérance), l’alternance se précise entre une Europe des citoyens et une Europe des minorités (Costa-Lascoux & Weil 1992), l’intégration ne pouvant plus être conçue comme une voie moyenne entre assimilation et insertion mais comme un processus incessant d’interactions, de négociations et de redéfinitions (Bernatchez & Bourgeault 1999, Padolsky 2000). L’intégration, en réalité, ne

se décrète pas mais “motive une coordination des actions” et “est nécessairement multilatérale et pluridimensionnelle”, reposant sur divers “piliers” : égalité de traitement, lutte contre les discriminations, mise en place de politiques socio-éducatives, obtention de la nationalité du pays de résidence, octroi des droits de vote et d'éligibilité aux instances municipales (Costa-Lascoux 1992, 69). Observons avec Dominique Schnapper que “quelles que soient les caractéristiques, indissolublement objectives et mythiques, de la nation, elles ne suffiraient pas à fonder le processus d'intégration si le projet politique d'origine n'était pas renouvelé, de génération en génération, par des institutions communes [...] susceptibles de maintenir la spécificité du domaine public comme lieu de la transcendance des particularismes” (Schnapper 1994, 115). Si, comme l'ont fait valoir Paul Ricoeur ou Michael Walzer à partir d'une méditation sur les catégories réflexives de “jugement réfléchissant” et de “validité exemplaire”, nous ne pouvons pas nous abstraire de ce que nous sommes, nous ne pouvons pas non plus abandonner la pensée de l'universel, d'un universel “inchoatif” ou “pluriel”, fondé sur la “force des convictions” (Ricoeur 1990, 279 et sqs). Celles-ci, n'ayant pas pour vocation prioritaire de se faire l'écho d’“indignations ritualistes”, représentent “notre être, notre patrimoine, notre foi” et doivent être aussi soumises au feu de la critique. “Recueillir l'héritage brut que nous ont transmis les laïcs historiques, en faire le bilan, c'est-à-dire identifier les traces institutionnelles qu'il a laissées, l'exposer à l'hommage de nos contemporains en réclamant d'eux qu'ils le contemplent avec le respect que l'on doit à tout ce qui est d'origine, constitue de toute évidence une tâche nécessaire mais qui reste largement insuffisante [...]. Il faut à présent [...] faire vivre les valeurs de ce patrimoine [...]. Sans cela, l'effort de mémoire réduirait son objet à n'être qu'une pièce de musée” (Boucher 1996, 161). Tout en sachant que l'échange “n'aboutira jamais à une identification” mais à une “mise en commun” par confrontation des valeurs les unes aux autres dans une “totalité présumée” (Abu-Laban & Stasiulis 1992, Hassner 1992, 109).

Une telle dialectique requiert un dialogue permanent entre les cultures, dialogue qui ne peut manquer d'être conflictuel mais où chacun doit s'engager en étant conscient qu'il a à apprendre de l'Autre. Jean Leca a raison d'y insister : “L'un des problèmes fondamentaux des systèmes politiques modernes est celui de l'équilibre entre l'altérité et la civilité. Les deux concepts ne sont pas logiquement exclusifs puisque le second ne peut exister sans le premier [...]. Deux grandes formes de solution à ce dilemme toujours renaissant peuvent être schématisées comme suit. Appelons-les par commodité ‘artificialiste’ et ‘naturaliste’, les nouvelles formes de migration changeant la donne” (Leca 1992, 32-33.). Chacun aussi doit accepter l'éventualité d'importants changements dans ses attitudes ou ses croyances en étant ouvert à une dynamique de transformation mutuelle, au lieu de se complaire dans ses singulari-

tés, aussi grandioses ou séduisantes soient-elles (Badie & Sadoun 1996, Labelle & Salée 1999, Mouffe 1992).

Le spectre des positionnements, on le voit, est des plus vastes, allant de la stigmatisation au cosmopolitisme, de la nostalgie à l'acrimonie, les compromis réalisés reposant sur la "constitution de territoires bien délimités", sur le "respect scrupuleux des distances" et sur des "stratégies de consolidation" très élaborées basées sur des "accommodements" et des "transactions" (Simon 1995, Vertovec 1996).

À partir du moment où l'homo urbanus —ni pleinement citadin, ni vraiment banlieusard— est dans un "entre-deux", les approches usuelles avec lesquelles nous pensions la Cité classique et, plus spécialement, les formes de civilité ou de socialité qu'on y associait spontanément, peuvent-elles être encore adéquates ? Les agglomérations modernes ne suscitent-elles pas, du fait de leur "fragmentation" ou de leur "déchirure", l'apparition de "citoyennetés" elles-mêmes éclatées ? Ne renonce-t-on pas alors à "une certaine figure du Politique, censée unifier des intérêts partiellement contradictoires d'individus et de groupes" ? (Merle & Vatin 1995, 10). La discussion du bien-fondé et de la pertinence de quelques notions clés n'en est que plus urgente (Ferréol 2002, Lombard 1999).

## Droit à la différence et quête des universaux

Commençons par le relativisme. Celui-ci —de simple principe méthodologique destiné, dans l'esprit des anthropologues du siècle dernier, à combattre l'ethnocentrisme— s'est paré abusivement, dans certains cercles (notamment parmi les tenants du "droit à la différence"), d'une dimension ontologique qui n'est pas sans équivoques ni contradictions.

En effet, si tout est équivalent, le dogmatisme, le révisionnisme ou la tyrannie deviennent légitimes, et on peut alors contextualiser n'importe quelle atrocité. Or, contrairement à ce que laissent entendre les zéloteurs du postmodernisme ou de la "political correctness", la sensibilité à l'égard d'autrui ne peut être considérée comme un code ou un idéal qui ne serait l'apanage que d'une élite occidentalisée, la quête d'universaux ne devant pas être disqualifiée mais encouragée. Nier cette transcendance reviendrait à glorifier les pires servitudes (Brown 1991, Wilson 1995), notre monde n'étant pas fait d'"îlots culturels se chevauchant, changeant rapidement, souvent en fusion ou en fission" (Gellner 1996, 546).

Fondée sur l'opposition être/devoir-être, l'idée kantienne de République n'est pas si éloignée de ces préoccupations puisqu'elle introduit le rationalisme en politique, qu'elle appelle une vision synthétique de la nation conciliant "héritage" et "volonté", et qu'elle promeut la création d'un "espace de

communication” au sein duquel prédomine l'ascèse de l'argumentation et de la preuve.

L'éthique de l'authenticité qui sous-tend les positions “communautariennes” souffre, quant à elle, de trop d'ambiguïtés pour constituer une réponse suffisante aux problèmes d'intégration (Rocher 1998). On gagnerait du temps, suggère Alain Pierrot, si l'on reconnaissait les valeurs de liberté dans l'accomplissement de soi, d'égalité dans la compétition scolaire ou professionnelle, et de fraternité dans la lutte contre la xénophobie (Pierrot 1997).

Le “contrat” —dans son acception rousseauiste— ne pouvant être confondu avec un “pacte de soumission”, les rapports entre justice et équité, si essentiels pour comprendre la “tragédie de la Modernité”, doivent être réexaminés (Affichard & de Foucauld 1995).

Si “Je est un autre”, si “l'être n'est jamais sa propre raison d'être” et si “le monde est le monde de notre vie à tous”, alors —et pour reprendre une formule d'inspiration lévinassienne— “ce n'est pas l'ordre qui nous constitue, c'est nous qui le constituons”, le respect des valeurs de tolérance ou de laïcité étant à même de favoriser l'apprentissage des différences. À l'opposé, certains penseurs de la postmodernité tendent, à la façon d'un Richard Rorty, à accréditer la thèse selon laquelle ce qui compte est le “différend absolu” plutôt que l'“entente” ou la “conciliation”, le “dissentiment” plutôt que l'“accord”, la “singularité” et l'“incommensurabilité” plutôt que l'existence ou la recherche d'un “point commun” (Bouveresse 1984, 128).

Ce refus d'une “communauté communicationnelle” (chère à l'École de Francfort) nous paraît très dommageable car ceux qui défendent cette position ne saisissent la rationalité (qu'elle soit technico-médicale, juridico-politique ou éthico-religieuse) qu'à travers sa perversion instrumentale et ne peuvent admettre que nous puissions parvenir à une compréhension intersubjective et donc à la formation d'un consensus. En souscrivant à de tels propos et en pratiquant l'amalgame, on perdrait de vue l'un des principaux acquis de la rhétorique pérelmanienne, à savoir que “seule l'existence d'une argumentation, qui ne soit ni contraignante ni arbitraire, accorde un sens à la liberté humaine, condition d'un choix raisonnable” (Perelman 1958, 262). On méconnaîtrait pareillement que, le temps d'un dialogue, “il n'y a plus ni Juif, ni Grec; ni esclave, ni affranchi; ni homme, ni femme” (*Épître aux Galates*, III, 28). Argumenter, soulignons-le, revient à “chercher en soi-même, et non plus dans une extériorité divine ou cosmique [...], des raisons de justifier une opinion qui vaille aussi pour autrui” (Ferry 1991, 5-6).

Le principe d'universalité, tel qu'il est formalisé par divers auteurs comme John Rawls, Francis Jacques ou Jürgen Habermas, ne mérite pas, selon nous, pareil discrédit mais doit être conforté, qu'il s'agisse d'une “visée contractualiste”, d'une “philosophie de l'interlocution” ou d'une “éthique de la discussion” (Ferréol 1998a).

Le tableau ci-après explicite chacune de ces orientations :

| Références théoriques | Problématiques   | Argumentation  |
|-----------------------|--|--|
| J. RAWLS, 1987        | Approche contractualiste (recherche du maximum sous voile d'ignorance) | Les principes du choix social et, partant, les principes de la justice sont eux-mêmes l'objet d'un accord originel   |
| F. JACQUES, 1985      | Philosophie de l'interlocution (lien dialogique)                       | Le dialogue n'est ni impossible, comme le voudraient les partisans de l'incommensurabilité des théories, ni superflu, comme le croient les tenants de l'universalité des règles de méthode.                      |
| J. HABERMAS, 1986     | Éthique de la discussion (communauté communicationnelle)               | Une norme ne peut prétendre à la validité que si toutes les personnes qui peuvent être concernées sont d'accord (ou pourraient l'être) lorsqu'elles participent à une discussion sur la validité de cette norme. |

Comme le montre bien Alain Policar, “cette confrontation des traditions libérales et communautariennes permet de nuancer fortement l'opposition qui, a priori, pouvait paraître déterminante entre le juste et le bien”, l'insistance des principaux protagonistes sur le problème des identités étant de nature à “dissimuler le fait que la question politique par excellence n'est aucunement celle de l'identification culturelle mais celle de l'action publique” (Policar 2002, 206-207 et, pour approfondir la discussion, Berten et alii 1997, Kymlicka 1995, Kymlicka & Mesure 2000, Mesure & Renaut 1999, Sandel 1996, Taylor 1997, Touraine 1996, Walzer 1983).

Plusieurs interrogations peuvent être, dès lors, à l'honneur :

- L'éducation, “en son noyau dur, et en son tout”, a-t-elle encore —pour parler comme un Émile Durkheim, un Ferdinand Buisson ou un Louis Liard— les moyens de concourir activement à la “socialisation méthodique des jeunes générations” ?
- Quels types de valeurs ou de savoirs privilégier afin de “former le jugement et d'éveiller à la raison citoyenne” ?
- Dans quelle mesure les références au “républicanisme” peuvent-elles être judicieuses ? On pourra consulter les positions de Danièle Sallenave, Régis Debray ou Charles Coutel. Pour ce dernier, “depuis des années, des réformes précipitées produisent des effets pervers que d'autres réformes, tout aussi précipitées, prétendent rectifier en aggravant, en fait, la situation [...]. Tous ces effets sont actuellement masqués par une “pensée unique” qui décrète, sans justification, que ces réformes sont nécessaires parce qu'il faut réformer pour... réformer. Il nous appartient de sortir de ce cercle vicieux, en prônant une politique de réinstitution de l'École

publique” (*Dernières nouvelles d'Alsace*, lundi 15 mai 2000, 2). Une discussion critique est engagée par Dubet (1999). Pour Taguieff (1996, 64-65 et 67), “quand on a dit ‘République’, on n’a pas dit grand-chose. Il se trouve que le modèle républicain à la française est une tradition. Une tradition peut vivre très longtemps, se figer, mais également se métamorphoser [...]. Mon point de vue peut se définir par ce qu’il récuse : ni communautarisme, ni nationalisme [...]. La voie est étroite. C’est le prix de la nuance et de l’exigence. Si, dans la conclusion des *Fins de l’antiracisme*, je redécouvre et repense à ma manière la vertu de prudence après celle de tolérance, ce n’est pas par hasard.”

Perçu pendant longtemps comme un simple représentant de l’institution, l’enseignant est en réalité au cœur du dispositif et l’on sait, depuis les contributions de Rosenthal et de Jacobson, que les attitudes et les jugements des maîtres peuvent être décisifs dans la réussite des enfants. Il conviendrait, dans cette optique, de mieux connaître la composition et les pratiques pédagogiques de ce groupe (Monférier 1999).

D’autres pistes mériteraient davantage d’attention : celles relatives aux conditions d’élaboration des programmes, à l’alternance et aux transitions professionnelles, au fonctionnement interne des établissements, aux procédures d’orientation ou d’évaluation, aux représentations et aux attentes parentales, les marchandages qui s’opèrent faisant appel à des compétences spécifiques... Ce qui compte ici, ce n’est pas la fermeté sans discernement, pas plus que la brillante rhétorique, mais la “discretio”, cet “art bienveillant de se proportionner aux aptitudes, aux sentiments et aux aspirations” de ceux dont on a la charge (Fleury 1996, 20).

## Civilité et éducation à la citoyenneté

La civilité, telle qu’on peut l’appréhender à travers le fonctionnement de comités d’éthique, de collèges de sages, de réseaux ou de forums de rencontres, revêt des caractéristiques spécifiques :

- elle “s’ancre dans le ponctuel, l’individuel et le quotidien”, mais c’est aussi un “style”, une façon de “prendre ensemble des dimensions cruciales de l’expérience humaine” (Duclos 1993, 25) ;
- elle “met de l’huile dans les rouages” en développant une gestion “périphérique” et en étant tournée vers la complexité, l’informel (Duclos 1993, 38) ;
- elle peut faire des “miracles”, des maux dénoncés mille fois s’estompant brusquement, des angoisses emmagasinées pendant des dizaines d’années se volatilissant “non pas parce que les faits dénoncés ont disparu mais parce

que les intéressés ont décidé de les prendre autrement” (Duclos 1993, 55-56);

- elle engendre des “paradoxes fructueux” et doit ruser en permanence: “Si elle accepte l’image, c’est pour la traverser et découvrir d’autres figures de rapports humains; si elle se sert de règles, c’est en se souvenant de leur caractère arbitraire; et lorsqu’elle se base sur la rationalité, elle la confronte à diverses contraintes” (Duclos 1993, 251).

La tradition grecque, avec Platon et Périclès, insiste sur deux formes particulières de douceur: la “pudeur” et la “justice”. Quant à la “grâce”, elle est la compagne de la “persuasion”, laquelle —fait observer Isocrate— a pour véhicule la parole (de Romilly, 1991). Cet “humanisme rhétorique” sera, par la suite, mis à l’honneur par Cicéron dans le cadre de la “civitas” républicaine, le modèle de “l’orator plenus” et “perfectus” incarnant un idéal de sagesse et d’instruction, de bienséance et d’élégance (Nicolet 1976).

La Renaissance italienne, pour sa part, élabore un code prescriptif rigoureux qui laisse toutefois le dernier mot à la “discrezione”, ce “discernement” qui donne à chacun la possibilité de tenir compte du lieu, du moment et des circonstances ayant trait à ce qui est ou non “convenable”. C’est ainsi que les grandes œuvres du XVI<sup>e</sup> siècle (*Le Livre du Courtisan* de Castiglione, le *Galatée* de Della Casa, la *Conversation civile* de Guazzo) ne sont pas que de simples manuels de “politezza” mais s’efforcent de mettre en avant les vertus ou les activités susceptibles de donner tout son sens à l’existence.

Quelques enseignements en découlent:

- la présence sur le terrain ne doit pas se résumer à une simple “logique de quadrillage”, d’autres finalités comme l’insertion, l’intégration et l’équité ayant également toute leur importance;
- la promotion de l’éducation à la citoyenneté, même si elle n’est pas la panacée, demeure fondamentale, de même que la constitution de passerelles plus étroites entre l’école, le collège et le lycée (continuité pédagogique, dispositifs de consolidation);
- sans une forte culture d’établissement conciliant souplesse, discipline et écoute, les objectifs fixés ne peuvent être pleinement atteints, la synergie escomptée pouvant céder la place à des blocages ou des résistances.

La mise en œuvre de telles actions nécessite un nouveau rapport au savoir (aide au travail personnel, ateliers d’écriture, supports méthodologiques adaptés), des compétences de plus en plus diversifiées (d’ordre non seulement cognitif ou organisationnel, mais aussi symbolique ou relationnel) et un partenariat actif avec d’autres institutions dans le but de favoriser l’apprentissage de l’autonomie et, plus encore, de répondre à l’impératif de socialisation (Ferréol 1998b).



Quelles que soient les modalités retenues, il ressort que ce n'est pas la multiplicité des interventions qui est gage de crédibilité ou d'efficacité, mais la disponibilité et la qualité de l'encadrement, des règles du jeu clairement définies ainsi qu'une volonté constamment réaffirmée d'explicitation et de cohérence, de concertation et de responsabilisation.

## Des arbitrages toujours délicats

Comme le rappellent François Dubet et Marie Duru-Bellat, "les aspirations à la restauration, fût-elle républicaine, et les appels à l'ouverture délibérée aux demandes économiques et sociales se partagent l'espace des querelles scolaires, gelant ainsi les débats qu'ils prétendent ouvrir" (Dubet & Duru-Bellat 2000, 271).

Certaines tensions peuvent être néanmoins très éclairantes (Obin 1993, 221-223):

| Dimension | Articulation              |
|-----------|---------------------------|
| Pouvoir   | Pilotage et participation |
| Cohésion  | Unité et autonomie        |
| Espace    | Ouverture et recentrage   |
| Temps     | Tradition et modernité    |

Ainsi, "plus le processus est participatif, plus sa légitimité globale doit être affirmée". Or, il n'en est pas toujours de la sorte: "Les prises de décision, contrairement à ce que l'on pourrait espérer, sont souvent peu rationnelles, liées à la pression de l'actualité, à des effets d'image ou à l'influence (provisoire) de tel ou tel, sans parler des contraintes du travail interministériel [...]. Cette situation s'est aggravée et ceci pour plusieurs raisons, fréquemment énoncées et dénoncées, mais dont on n'a pas pris assez la mesure ou qu'on ne combat pas avec assez de force et de volonté" (Joutard & Thélot 1999, 116-117). Parmi celles-ci, une certaine "déconnexion" entre le ministre et son cabinet, la confusion des rôles, la tendance à passer à l'administration des commandes multiples (à honorer dans les délais les plus brefs) sur les sujets les plus variés. Le pouvoir, en définitive, "sécrite autour de lui des comportements de courtisan, quand on pense en attendre quelque chose, et de résistant, quand on n'en attend rien de bon". Ces comportements ont pour effet de "gauchir gravement le diagnostic sur une situation" et par là de "limiter l'efficacité de l'action" (Joutard & Thélot 1999, 121).

Tous ces dysfonctionnements peuvent renforcer l'immobilisme: "Directeurs de l'administration centrale et recteurs se trouvent en présence

de chefs de division et de bureau, arrivés là avant eux, certains depuis une ou deux décennies, et qui pour beaucoup seront là après eux. Il n'est pas question de mettre en cause leur loyauté vis-à-vis de leurs supérieurs. Mais [...] la tentation est forte de considérer toute nouveauté comme impossible techniquement [...]. Ces fonctionnaires dévoués et consciencieux ont vu tellement de velléités de réformes et tant de projets improvisés qu'ils sont dotés d'un profond scepticisme: leur réaction naturelle est donc d'attendre le prochain ministre ou le prochain directeur. Compte tenu de l'histoire chaotique de notre système éducatif, qui pourrait leur jeter la pierre?" (Joutard & Thélot 1999, 103).

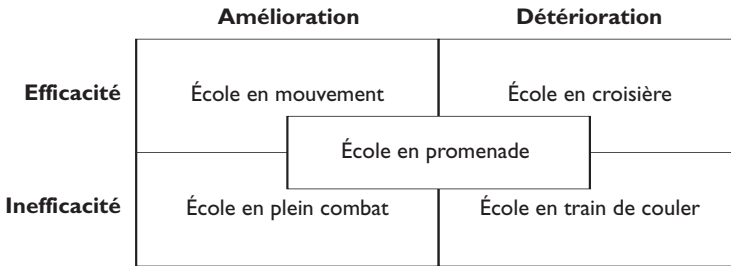
La question de la cohésion, à présent, est structurée par les "couples" intégration/fragmentation, intérêt général/intérêts particuliers, centre/périphérie, les projets d'établissement rendant possibles des compromis entre contraintes d'efficacité et normes d'équité. Les régulations auxquelles on aboutit dépendent du type de relations professionnelles, du style de direction, de la nature du consensus et des modes de fonctionnement (Gather Thurler 2000, 68):

| Relations professionnelles entre enseignants | Style de direction                          | Forme de consensus par rapport aux objectifs | Mode de fonctionnement   | Incidences sur le changement                                 |
|--|---|--|--|--|
| Individualisme                               | Autoritaire libéral                         | Consensus faible                             | En circuit fermé, sphère "privée"                                      | Changements ponctuels dans des domaines d'action spécifiques |
| Balkanisation                                | Décentralisation et séparation des dossiers | Accords partiels, projets juxtaposés         | Coexistence pacifique  | Richesse et dispersion, cohérence problématique              |
| Grande famille                               | Pastoral, grand-père; souci du bien-être    | Valorisation du local et de la continuité    | Conservatisme, évitement des conflits                                  | Réactivité plutôt qu'initiative                              |
| Collégialité contrainte                      | Chef d'orchestre                            | Consensus "guidé", imposé                    | Centration sur la tâche; alternance entre pics d'activités et routines | Impact plus ou moins important, souvent limité dans le temps |
| Coopération                                  | Mise en commun et délégation                | Concertation et régulation permanentes       | Confrontation d'expériences, partage d'un cadre de référence           | Forte valeur ajoutée   |

La culture de coopération, par exemple, "opère dans le monde des idées, soumet les pratiques existantes à une analyse critique, suscite une recherche constante et conjointe d'alternatives efficaces"; on peut y voir une "procé-

de dure sophistication et méthodique d'analyse de l'équation entre les finalités du projet collectif, les efforts et moyens (pédagogiques, personnels, matériels) qui ont été investis et les effets produits en termes de progression des élèves, d'évolution des compétences primaires" (Dubet 1999, 128).

L'influence de la culture locale est, à bien des égards, déterminante. Plusieurs cas de figure peuvent être distingués, le modèle "coopératif" allant de pair avec une école "en mouvement" (Dubet 1999, 108) :



S'agissant cette fois de la dialectique ouverture/recentrage, celle-ci renvoie aux rapports entre institution et société, organisation et environnement, service public et usagers. De nos jours, et "pour dire les choses simplement", "les adolescents disposent d'autres moyens de s'informer et de grandir que ceux proposés par l'école", l'introduction des NTIC dans les établissements contribuant à "affaiblir la légitimité de la culture scolaire et de la pédagogie traditionnelle" (Dubet & Duru-Bellat 2000, 49). Si un partenariat actif doit être encouragé, encore faut-il éviter dispersion ou éclatement, se concentrer sur les "fondamentaux" et revenir aux sources :

- l'exigence d'une "citoyenneté éclairée", irriguant la cité tout en la faisant vivre et en assurant son unité, rencontre sur son chemin deux obstacles majeurs : celui du "dogmatisme" moral ou pédagogique, proche de l'"embrièvement sectaire", et celui du "relativisme sceptique", assujéti au diktat du "politiquement correct" et affichant ouvertement ou plus insidieusement le dénigrement du savoir ;
- mettre sur un même plan les finalités essentielles et les décisions pratiques qui leur sont subordonnées se révèle, en particulier, très pernicieux, le constant besoin d'innover tenant le plus souvent de la fuite en avant ;
- politesse et culture générale peuvent fort heureusement constituer ici des remparts efficaces car toutes deux, présupposant l'accès à l'universel, "obligent à sortir du nombrilisme narcissique" (Jolibert 1999, 72), donnant ainsi à la personne sa cohérence et les appuis normatifs sans lesquels l'individu ne pourrait résister aux "séductions de la facilité" (Jolibert 1999, 78).

Concernant enfin l’articulation entre tradition et modernité, “il nous faut admettre que ces deux inspirations contrastées, raidies en conservatisme ou en progressisme, n’ont pas disparu, alimentant —dans nos désaccords et dans nos débats parfois furieux— une radicalisation en tout ou rien qui préserve amoureusement leur pérennisation”. Ces choix sont “exclusifs”, de préférence “sans concession” : certains parent le passé de toutes les grâces et se réfèrent à la “statue du Commandeur revêtu d’un masque de Jules Ferry”, d’autres n’y voient que désuétude et “parient ou s’échauffent sans fin pour des mesures radicalement nouvelles” (de Peretti 2000, 42-43). Ne serait-il pas plus judicieux, comme le préconisent divers auteurs (Dubet & Duru-Bellat 2000, Obin 1993, Pair 1998), de dépasser ces dualismes (lesquels admettent la coexistence de deux principes irréductibles) tout en les préservant comme dualités (c’est-à-dire doubles en soi) ?

Dans le droit fil d’une analyse de type “stratégique”, quelques observations peuvent être faites :

- chaque acteur gère quotidiennement incertitudes, conflits et aspirations tout en étant une source et un récepteur potentiels d’influence ;
- les divers impératifs auxquels les uns et les autres doivent se plier sont d’une intensité et d’une efficacité très variables car ils s’exercent sur des unités actives, dont les motivations demeurent très fluctuantes. Il faut compter avec l’intervention de la contingence : le déroulement des actions ne se déploie ni de manière régulière, ni de façon nécessaire ; quant au résultat, il ne peut être entièrement déduit des conditions initiales ;
- pour un réseau d’interactions donné, le préférable s’exprime sous forme relative et comparative, par des ajustements limités et graduels ;
- puisqu’il est non seulement impossible d’atteindre la perfection mais également irrationnel de vouloir la rechercher à tout prix, on doit alors apprendre à raisonner non plus “catégoriquement” mais par incrémentation (logique du “plus ou moins”).

Par suite, “les politiques les plus justes, les conceptions pédagogiques les mieux adaptées, les programmes les plus intelligents ne sont rien sans les hommes et les femmes qui les mettent en pratique. Rien ne sert d’élaborer de savants plans de réforme si l’on ne commence pas par convaincre de leur valeur ceux qui doivent les appliquer. Ces remarques de bon sens sont tellement évidentes qu’on a un peu honte de les rappeler et pourtant tout se passe comme si elles étaient oubliées au moment même de la mise en application des dites réformes” (Joutard & Thélot 1999, 241). Ces auteurs poursuivent : “Nous assumons cette ‘banalité’. Nous avons eu le souci constant de présenter des propositions qui ont été, pour la grande majorité, expérimentées ou qui ne supposent pas un bouleversement radical : derrière les quelques exemples que nous avons cités pour appuyer notre propos, nous en avons

beaucoup d'autres à l'esprit, et les lecteurs avertis pourraient tout autant en fournir un certain nombre" (Joutard & Thélot 1999, 274).

Faire évoluer l'Éducation nationale est, en réalité, une entreprise à la fois extrêmement simple et extraordinairement difficile: "Simple quand on découvre le chemin déjà parcouru, insuffisamment connu d'ailleurs, pour répondre à plusieurs défis de notre époque: pensons à la facilité avec laquelle l'école et l'entreprise, contrairement aux idées reçues, ont su dialoguer et mener des actions communes [...]. Particulièrement difficile quand on prend conscience de tous les obstacles psychologiques à surmonter et des révolutions mentales à effectuer." Un fait semble en tout cas avéré: "Tout se décide sur le terrain et tout est dans l'exécution" (Joutard & Thélot, 1999, 191).

Dans ces conditions, "on aurait tort de réduire la demande de moyens à un simple réflexe corporatiste" (Lagarrigue 2001, 32-34): "Les revendications de salaire et de carrière occupent une place relativement réduite, et surtout cette demande excède très largement l'influence syndicale et militante", renvoyant à un "sentiment d'être écrasé par une charge de plus en plus lourde, qui exige plus de temps et qui appelle davantage d'engagement personnel" (Dubet & Duru-Bellat 2000, 75).

Au total, "le système scolaire [...] a changé bien plus que ne le laisserait croire la caricature de rigidité jacobine souvent brossée. Il a su se diversifier sans éclater, innover sans perdre son unité. Bien sûr, le bilan des dernières années est loin d'être univoque et l'on ne peut se satisfaire de ce qu'il serait "globalement positif" car il s'est créé des poches de ségrégation, proches parfois de l'apartheid [...]. De même, si certains des mécanismes structurels créateurs d'inégalités se sont résorbés, d'autres apparaissent et continuent à jouer un rôle essentiel". S'il y a donc incontestablement des évolutions réussies, "certains changements [...] ne reflètent pas toujours une politique parfaitement lisible, ni un consensus évident, et paraissent découler tantôt des intérêts de telle ou telle catégorie, tantôt d'une adaptation aux modifications du public". Par ailleurs, "d'autres chemins auraient pu être suivis: il suffit d'un coup d'œil chez nos voisins pour se convaincre qu'il n'y a pas de relation automatique entre tel ou tel mode d'organisation et tel ou tel résultat chez les élèves". On l'aura deviné, "on ne peut réformer si l'on ne met pas en débat à la fois les finalités du collège, le pilotage du système et le service des enseignants", mais ce sont là des "questions généralement considérées comme taboues": "Il faut donc disposer tout à la fois d'une forte légitimité et du consentement des professeurs et de leurs représentants, ce qui n'est pas simple et, semble-t-il, de moins en moins facile" (Dubet & Duru-Bellat 2000, 137, 165 et 210). D'autres principes sont à prendre en considération: la "répartition des responsabilités", le "décloisonnement entre enseignements primaire et secondaire", une "respiration dans un cadre normé", une "régulation continue"... (Pair 1998, 26-38). Et six défis, ajoute Develay, sont à relever: ceux

des coûts, des méthodes, des programmes, de l'orientation, de la formation et de l'adéquation entre les finalités et les pratiques (Develay 1996, 23-38).

Entre ce qui est économiquement rentable, la vertu égalitaire citoyenne et l'idéal de bonheur individuel, il existe de sérieux tiraillements. On comprendra, dès lors, que le système boite : si certains lorgnent vers un modèle de type "consumentiste" fondé sur une analyse en termes de coûts/bénéfices visant à la rationalisation des dépenses et au redéploiement des moyens, d'autres mettent tous leurs espoirs dans une "thérapie sociopolitique" ou sombrent, au contraire, dans le "puérocentrisme" en accordant le primat à la "participation spontanée" et à l'"expressivité immédiate". Face à ces dérives, l'heure est donc à la résistance (Jolibert 2001, 124), la devise des Lumières : "Sapere aude" méritant plus que jamais d'être mise en exergue.

## Bibliographie

- ABU-LABAN Y. & STASIULIS D. 1992 "Ethnic pluralism under siege: popular and partisan opposition to multiculturalism", *Canadian Public Policy/Analyse de politiques*, 18(4), 2<sup>e</sup> semestre, 365-386
- AFFICHARD J. & FOUCAULD J.-B. (dir.) 1995 *Pluralisme et équité. La justice sociale dans les démocraties*, Paris, Commissariat général du Plan/Esprit
- AMSELLE J.-L. 1996 *Vers un multiculturalisme à la française. L'empire de la coutume*, Paris, Aubier
- BADIE B. & SADOON M. (dir.) 1996 *L'Autre. Études réunies pour Alfred Grosser*, Paris, Presses de la FNSP
- BERNATCHEZ S. & BOURGEAULT G. 1999 "La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse à l'école publique et l'"obligation d'accommodement". Aperçu des législations et des jurisprudences au Canada, aux États-Unis et en Grande-Bretagne", *Canadian Ethnic Studies/ Études ethniques au Canada*, 31(1), janvier-avril, 159-171
- BERTEN A. et alii (dir.) 1997 *Libéraux et communautariens*, Paris, PUF
- BOUCHER G. 1996 *Laïcité et enseignement*, Paris, Armand Colin
- BOURQUE G. & DUCHASTEL J. 1996 *L'Identité fragmentée*, Montréal, Fides
- BOUVERESSE J. 1984 *Rationalité et cynisme*, Paris, Minuit
- BROWN D. 1991 *Human Universals*, New York, McGraw-Hill
- CAMILLERI C. & VINSONNEAU G. 1996 *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Paris, Colin
- COSTA-LASCOUX J. 1992 L'immigration au gré des politiques, in Ferréol G. (dir.), *Intégration et exclusion dans la société française contemporaine*, Lille, Presses universitaires de Lille, 59-77
- COSTA-LASCOUX J. 1996 *Les Trois Âges de la laïcité* (suivi d'un débat avec Joseph Sitruk), Paris, Hachette
- COSTA-LASCOUX J. & WEIL P. (dir.) 1992 *Logiques d'États et immigrations*, Paris, Kimé
- DELANNOI G. 1999 *Sociologie de la nation. Fondements théoriques et expériences historiques*, Paris, Colin
- DEVELAY M. 1996 *Donner du sens à l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF
- DUBET F. 1999 *Pourquoi changer l'école ? Entretien avec Philippe Petit*, Paris, Textuel

- DUBET F. & DURU-BELLAT M. (2000), *L'Hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil
- DUCLOS D. 1993 *De la civilité. Comment les sociétés apprivoisent la puissance*, Paris, La Découverte
- FERRÉOL G. (dir.) 1992 *Intégration et exclusion dans la société française contemporaine*, Lille, Presses universitaires de Lille
- FERRÉOL G. (dir.) 1998a *Intégration, lien social et citoyenneté*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion
- FERRÉOL G. 1998b *Les Stratégies de gestion de la violence dans les collèges. Éléments de comparaison et méthodologie de l'évaluation à partir de quatre monographies réalisées dans les agglomérations lensoise et lilloise*, Rapport de recherche, Lille, Convention Rectorat-CRDP/SUDES-USTL-SENAC
- FERRÉOL G. 2001 *La Loi d'orientation dix ans après: mise en œuvre et interprétation*, Rapport de recherche, Paris, Convention UNSA/IRES, Centre Henri Aigueperse, juin
- FERRÉOL G. (dir.) 2002 *Rapport à autrui et citoyenneté*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion
- FERRY L. 1991 "Tradition ou argumentation", *Pouvoirs*, 56, janvier-mars, 5-21
- FLEURY C. 1996 *Traité du choix et de la méthode des études* (précédé d'une Introduction de B. Jolibert), Paris, L'Harmattan
- FOURIER M. & VERMÈS G. (textes réunis par) 1994 *Ethnicisation des rapports sociaux. Racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*, Paris, ENS-Saint-Cloud/L'Harmattan
- GATHER-THURLER M. 2000 *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF
- GELLNER E. 1996 "La mascarade relativiste", *Commentaire*, 75, automne, 543-552
- HABERMAS J. 1986 *Morale et communication*, trad. fr., Paris, Cerf (1<sup>re</sup> éd. en langue allemande 1983)
- HASSNER P. 1992 "Vers un universalisme pluriel?", *Esprit*, 187, décembre, 102-113
- JACQUES F. 1985 *Dialogiques. II: L'Espace logique de l'interlocution*, Paris, PUF
- JOLIBERT B. 2001 "Le système éducatif. Problèmes et controverses", *Expressions*, 17, mai, 117-146
- JOUTARD P. & THÉLOT C. 1999 *Réussir l'école. Pour une politique éducative*, Paris, Seuil
- KALLEN E. 1982 "Multiculturalism: ideology, policy and reality", *Journal of Canadian Studies*, 17(1), 51-63
- KYMLICKA W. 1995 *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford, Clarendon Press
- KYMLICKA W. & MESURE S. (dir.) 2000 *Les Identités culturelles* (premier numéro de la revue *Comprendre*), Paris, PUF
- LABELLE M. & SALÉE D. 1999 "La citoyenneté en question: l'État canadien face à l'immigration et à la diversité culturelle", *Sociologie et sociétés*, 31(2), 125-144
- LAGARRIGUE J. 2001 *L'École. Le retour des valeurs? Des enseignants témoignent*, Bruxelles/Paris, De Boeck/Belin
- LECA J. 1992 Nationalité et citoyenneté dans l'Europe des immigrations, in Costalascoux J. & Weil P. (dir.), *Logiques d'États et immigrations*, Paris, Kimé, 13-57
- LOMBARD J. (Études réunies et présentées par) 1999 *Philosophie de l'éducation: questions d'aujourd'hui. L'école et la cité*, Paris, L'Harmattan
- MERLE P. & VATIN F. (dir.) 1995 *La Citoyenneté aujourd'hui: extension ou régression?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes

- MESURE S. & RENAUT A. 1999 *Alter ego. Les paradoxes de l'identité démocratique*, Paris, Aubier
- MONFÉRIER C. 1999 *La Culture au secours de l'école. Pour une pédagogie renouvelée*, Paris, L'Harmattan
- MOUFFE C. (dir.) 1992 *Dimensions of Radical Democracy. Pluralism, Citizenship, Community*, Londres/New York, Verso
- NICOLET C. 1976 *Le Métier de citoyen dans la Rome républicaine*, Paris, Gallimard
- OBIN J.-P. 1993 *La Crise de l'organisation scolaire. De la centralisation bureaucratique au pilotage par objectifs et projets*, Paris, Hachette
- PADOLSKY E. 2000 "Multiculturalism at the Millennium", *Journal of Canadian Studies/Revue d'études canadiennes*, 35(1), 138-160
- PAIR C. (dir.) 1998 *Faut-il réorganiser l'Éducation nationale? Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la ministre déléguée, chargée de l'Enseignement scolaire : "Rénovation du service public de l'Éducation nationale : responsabilité et démocratie"*, Paris, Hachette
- PERELMAN Chaïm (OLBRECHTS-TYTECA L. collab.) 1958 *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Paris, PUF
- PERETTI A. de 2000 *Pour l'honneur de l'école. Passions et controverses en éducation*, Paris, Hachette
- PIERROT A. 1997 "Pluralisme culturel et éducation", *Raison présente*, 122-2, 33-61
- POLICAR A. 2002 Principes du libéralisme et pluralisme culturel, in Ferréol G. (dir.), 2002 *Rapport à autrui et citoyenneté*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion
- RAWLS J. [1971] 1987 *Théorie de la justice*, trad. fr., Paris, Seuil
- RICCEUR P. 1990 *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil
- ROCHER F. 1998 "Repenser le Québec dans un Canada multinational. Pour un modèle fonctionnel de la citoyenneté", *Globe*, 1(1), 78-113
- ROMILLY J. de 1991 *Problèmes de la démocratie grecque*, Paris, Presses Pocket
- SANDEL M. 1996 *Democracy's Discontent. America in Search of a Public Philosophy*, Cambridge (Mass.)/Londres, Harvard University Press
- SCHNAPPER D. 1994 *La Communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*, Paris, Gallimard
- SIMON P. 1995 "La société partagée. Relations interethniques et interclasses dans un quartier en rénovation, Belleville, Paris XX<sup>e</sup>", *Cahiers internationaux de sociologie*, 98-1, 161-190
- TAGUIEFF P.-A. 1996 *La République menacée. Entretien avec Philippe Petit*, Paris, Textuel
- TAYLOR C. 1997 *La Liberté des Modernes. Essais choisis*, traduits et présentés par Philippe de Lara, Paris, PUF (essais parus, en langue anglaise, entre 1971 et 1997)
- TOURAINÉ A. 1996 Faux et vrais problèmes, in Wiewiorka M. éd., *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*, Paris, La Découverte, 291-319
- VERTOVEC S. 1996 "Multiculturalism, culturalism and public incorporation", *Ethnic and Racial Studies*, 13, 46, avril, 3-16
- VIEILLARD-BARON H. 1996 *Les Banlieues*, Paris, Flammarion
- WALZER M. 1983 *Spheres of Justice*, Oxford, Martin Robertson
- WIEWIORKA M. 1995 "Laïcité et démocratie", *Pouvoirs*, 75, oct.-déc., 61-71
- WILSON J. [1993] 1995 *Le Sens moral*, trad. fr., Paris, Plon