

## De l'éducation nationale à l'école cosmopolitique

François Durpaire et Béatrice Mabilon-Bonfils

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/3102>

DOI : 10.4000/trema.3102

ISSN : 2107-0997

### Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2013

Pagination : 102 - 113

ISSN : 1167-315X

### Référence électronique

François Durpaire et Béatrice Mabilon-Bonfils, « De l'éducation nationale à l'école cosmopolitique », *Tréma* [En ligne], 40 | 2013, mis en ligne le 01 décembre 2015, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/3102> ; DOI : 10.4000/trema.3102

---

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Trema

---

# De l'éducation nationale à l'école cosmopolitique

François Durpaire et Béatrice Mabilon-Bonfils

---

- 1 Un grand débat sur l'identité nationale a été organisé en 2010 en France et le ministre de l'identité nationale et de l'immigration a souhaité que tous les ministères, dont celui de l'éducation nationale, y participent, le ministre Luc Chatel invitant même les enseignants à s'y joindre. Pour saisir les enjeux contemporains de cette interrogation - « faut-il et peut-on enseigner la Nation et construire une mémoire nationale commune ? » -, un détour historique s'impose pour examiner la place de l'école et plus largement les modalités de construction du « vouloir-vivre » collectif français.

## I. La naissance de l'école, une histoire nationale

- 2 Le projet de l'école publique, depuis sa création, n'est pas seulement de transmettre des connaissances disciplinaires. Sinon, il ne s'agirait que d'une *instruction publique*. Or, il est bien question, comme le précise le nom du ministère français, d'une *éducation nationale*, c'est-à-dire littéralement d'une éducation de la nation à la nation. C'est aujourd'hui le seul ministère qui accole l'adjectif « national » à sa mission. L'objectif de la Troisième République était bien de créer de la cohésion, par la transmission d'un sentiment d'appartenance commune. Que l'on soit breton, auvergnat, normand, ou plus tard, que l'on ait des parents italiens, polonais, antillais...
- 3 C'est le sentiment de fraternité - troisième valeur de la devise - qui faisait l'objet de toute l'attention des maîtres. Les manuels en offraient des images concrètes : chaînes de solidarité, crèches, secours mutuels etc.

### I.1. L'école au service de la nation

- 4 Dans notre modèle politique, seul le citoyen est sujet de droits, citoyen abstrait dans l'unité abstraite qu'incarne la République (Étienne B., Giordan H., Lafont R., 1999), supposée mettre en acte une méritocratie fondée sur la Raison et les vertus du travail.

Unifiée et centralisée plus tôt que la plupart des autres États européens, la France fut plus radicalement sécularisée et laïcisée et développa des concepts novateurs comme les Droits de l'homme et du citoyen liés à l'équation État = Nation = Peuple, faisant de la Loi un paradigme universel. Le citoyen y devint l'homme d'un seul État, d'une seule foi - le républicanisme laïc et égalitaire - d'une seule idéologie, celle des Droits de l'homme. Le citoyen français abstrait n'a ni âge, ni sexe, ni origine sociale, ni origine ethnique. La République française moniste construit une solution originale, supposant l'allégeance des périphéries au centre. Mue par une philosophie de l'Un, la citoyenneté réduit « l'Autre au Même ». Tout citoyen doit être capable de prendre de la distance avec son groupe d'origine. Toute affirmation d'une solidarité autre que nationale est suspectée de mettre en danger la cohésion de la Nation républicaine.

- 5 Le citoyen est une abstraction construite et intériorisée par le plus grand nombre grâce à l'École républicaine. L'analyse de Florence Giust-Desprairies sur « la figure de l'Autre dans l'école » (Giust-Desprairies, 2003), montre que cette généalogie n'est pas sans effet sur les imaginaires et pratiques des enseignants d'aujourd'hui : le modèle républicain articulé autour des idées d'universalisme et d'abstraction induit chez les enseignants des modes de défense, notamment en termes de représentations qui les empêchent souvent d'accepter les élèves tels qu'ils sont. Selon l'auteure, l'imaginaire républicain est dans la culture scolaire ce qui sert d'étayage aux enseignants au détriment de l'histoire des sujets. Il conduit à faire l'économie d'une réflexion sur l'ensemble des protagonistes de l'institution. Les enseignants deviennent les serviteurs d'une légitimité qui les dépasse auprès d'un public non différencié. Cette croyance renforce les difficultés des enseignants à trouver des solutions qu'ils souhaiteraient universelles, mus qu'ils sont par des « attentes magiques », qui les poussent à nier l'altérité dans l'ici et maintenant des situations scolaires. Cette façon de faire laisse penser que les enseignants perçoivent alors l'identité comme « compacte » et non dynamique. L'impossibilité à trouver du sens dans les situations réelles les conduit à maintenir cette illusion au prix de l'exclusion des élèves considérés comme atypiques. Reprenant l'analyse de Freud dans *Malaise dans la civilisation*, Florence Giust-Desprairies (Giust-Desprairies, 2003) explique que cette illusion fait obstacle à la prise en compte de l'objet réel. Dans une société connaissant une accélération des processus d'identité, les scénarii construits sur un idéal de maîtrise ne peuvent alors perdurer et la tentation de l'emprise, qui nie l'autre dans son altérité comme sujet, vient combler cette absence de maîtrise. Pour endiguer ces angoisses, l'École édifie toutes sortes de contrôles tendant à soumettre les membres de l'organisation à son idéal commun de laïcité.

## I. 2. La Raison comme valeur républicaine

- 6 Dans son projet historique, l'École publique se construit sur l'intégration de tous dans une unité fondatrice émancipant l'individu par l'instauration d'un savoir commun (Citron, 1989). La raison s'éduque par l'exercice de savoirs scolaires (Frelat-Kahn, 1996). Si la République édifie l'école comme moyen de sa perpétuation, c'est au travers de sa prétention proprement politique à rythmer espace et temps, faisant abstraction des particularismes locaux et sociaux, par son action centralisatrice et rationalisante. Pour Mona Ozouf (Ozouf, 1984), l'efficacité de l'École républicaine a tenu à l'intériorisation de la règle d'or de Jules Ferry : silence sur tout ce qui pourrait diviser. L'École de la Nation républicaine travaille à la construction d'une civilité fondée en Raison, au point que les

instructions officielles affirment aujourd'hui encore : « on naît citoyen, on devient un citoyen éclairé ».

- 7 C'est la République qui a reçu mission de construire un savoir scolaire articulant une certaine vision de la scientificité et du savoir savant aux vertus civiques. Le savoir modèle un projet politique unitaire. Le postulat scientifique prévient ainsi la croyance dogmatique, la superstition et la spéculation métaphysique. Ce paradigme d'un savoir unifié et globalisant est fondé sur un progrès continu de la connaissance, reconstruction scolaire d'une histoire cumulative qui organise à l'identique et dans le même temps, conquête de l'Altérité par la colonisation et travail de conquête intérieure des esprits prise en charge par l'École. Le moyen le plus efficace de cette diffusion du savoir est l'instauration d'une instruction gratuite et obligatoire, mais surtout résolument laïque. L'unité méthodique du savoir renvoie ainsi à l'unité de l'esprit humain dans cette construction d'un espace commun de raison entre maîtres et élèves. La circulaire du ministre de l'Instruction publique du 17 novembre 1884, dite « Lettre de Jules Ferry aux instituteurs » fait la distinction entre deux domaines trop longtemps confondus, celui des croyances qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances qui, de l'aveu de tous, sont communes et indispensables à tous.
- 8 Le projet fondateur de la République est la construction d'un système scolaire, homogène et homogénéisant les différents milieux d'appartenance sociales, sexuelles, ethniques, régionales, idéologiques et singulières des acteurs, dans un lieu de savoir, par delà la concurrence des autres lieux supposés exogènes. La politique scolaire de la Troisième République fondant l'unité de la Nation autour de l'idéologie républicaine inaugure l'entrée dans l'ère de l'État éducateur. Cet État éducateur initié par Jules Ferry dans le primaire inculque à la jeunesse la Morale naturelle et dans le secondaire les Humanités. Cette Morale naturelle est une conquête de la maîtrise de soi et du contrôle de la Raison sur les désirs. L'uniformité par la négation des milieux qu'assure la centralisation doit renforcer l'unité nationale. L'École reçoit la fonction d'abolir les particularismes et notamment les particularismes locaux, que ce soit par l'imposition du français face aux patois encore usuels dans la vie courante, par l'imposition du système métrique face aux mesures locales (corde, pousse, toise), du franc comme mesure des prix face aux louis et aux écus, ou encore, par le refus d'un enseignement de l'histoire ou de la géographie locales, afin de modeler une conscience collective nationale par delà les résistances. Du fait de l'institutionnalisation de la langue, projet de la Révolution française et dont l'école est porteuse (Vermes, 2002), les enseignants participent très largement de l'idéal du monolinguisme. Depuis la Révolution française leur représentation dominante est dans la nature du français d'être Français et dans la nature du français de ne parler que français. L'école et particulièrement l'école du village, gratuite et obligatoire s'est vue attribuer le processus d'acculturation qui a transformé les habitants de la France en Français, qui les a « civilisés » (Weber, 1983). Jean-Michel Berthelot montre comment l'École est chargée d'une double mission : construire un enseignement commun, laïc (engendrant une lutte contre les parlers régionaux et les congrégations religieuses) et édifier un enseignement professionnel systématique. Si le projet fondateur de l'École de la République passe par la négation des milieux d'appartenance des élèves et des autres lieux concurrents de socialisation, c'est que l'École est ce facteur d'acculturation où l'instituteur "institue" la Nation. Selon Suzanne Citron, la francisation républicaine, qui fut essentiellement l'œuvre de l'école, fut une « nationalisation », une intériorisation de l'État Nation et de

son histoire francophone, parisienne, monocentrée, ancrée dans l'immémorial gaulois. L'École est donc bien affaire d'État.

- 9 Dans un manuel d'éducation civique encore utilisé dans les écoles primaires, il faut répondre à des questions du type : quels traits de caractère attribue-t-on au coq ? Ou bien encore à la lecture d'un texte de celui-ci : « comment Jules Ferry justifie-t-il la colonisation ? » La réponse attendue, dictée par le professeur d'école est "apporter la civilisation aux pays colonisés", sans aucune distance critique sur le texte de Jules Ferry !
- 10 Suzanne Citron dans *Le mythe national, L'histoire de France en question* (Citron, 1989), retrace l'histoire de l'affirmation de l'École républicaine en tant que creuset de la Nation et « conscience morale », mutilant la richesse multiple et contradictoire des mémoires françaises, par la promotion d'une « légende », consacrant une France immémoriale au travers de l'enseignement de l'histoire « patriotique ».

## II. Le tournant global de l'éducation

- 11 La mondialisation rend cette histoire en partie caduque. L'école ne peut plus désormais se penser dans une perspective strictement nationale, comme institution destinée à former une communauté dont l'avenir se contiendrait dans les limites des frontières d'un seul État.

### II.1. L'école et le doute national

- 12 L'historien Ernest Lavisse a fixé pour les écoles un TEXTE du passé. L'histoire de chaque Français ne peut être que celle de la France. L'école républicaine fut une entreprise d'alphabétisation et d'égalisation méritocratique mais aussi une machine à acculturer en réduisant ou éliminant ce que la France de la fin du XIXe siècle conservait comme différences de cultures et de langages. Suzanne Citron insiste particulièrement sur ces « trous de mémoire » que représentent Vichy et la guerre d'Algérie, représentatifs des gommages et censures de notre histoire scolaire. Elle y voit les séquelles de l'État monarchique dans la République et la preuve d'une manipulation de la mémoire collective par les élites au bénéfice des différents pouvoirs. Car la logique de cette histoire est de légitimer le pouvoir en place, le « vainqueur » au détriment des vaincus. Cette mémoire repose sur la négation de l'Autre. Son caractère est d'être totalitaire et linéaire. Elle a pour finalité d'assurer au groupe qui s'en réclame, un droit exclusif et sacré, celui d'appartenir à l'entité nationale, par cette allégeance politique à une mémoire reconstruite qui repose sur l'ignorance, la suspicion ou la haine des autres. Cette mémoire excluante des subalternes est mise au service des jeux de pouvoir. Elle interdit tout projet d'avènement d'une mémoire existentielle, critique et plurielle.
- 13 Au XIXe siècle, l'école est l'instrument privilégié pour développer le sentiment d'appartenance nationale, grâce à la langue, à la littérature, aux enseignements d'histoire, de géographie et d'instruction puis l'éducation civique, destinés à construire un socle de valeurs communes (Dumont G-F, 2005). Une instruction ministérielle du 4 juillet 1961 rappelle que l'éducation civique doit préparer les citoyens au « sacrifice suprême » pour la patrie. Sans doute, le travail d'inculcation par le « haut », voire d'endoctrinement, dans l'École, d'une mémoire collective, en promouvant, en sélectionnant et en légitimant un savoir idoine à la construction d'un espace opératoire

au « vouloir vivre collectif », correspond-il à une œuvre de réduction des « indigènes », à une centralité "française". Il n'est pas fortuit que l'histoire de la colonisation coïncide historiquement avec l'invention de l'École laïque, obligatoire et républicaine. Jules Ferry est le commun artisan de ces deux processus, ce qui témoigne du caractère idéologique de l'État éducateur. La colonisation des territoires et des populations s'est accompagnée de la colonisation des esprits sous l'égide de l'École. La violence de l'État opère contre la socialité de la société. Éric Savarese analyse l'enseignement de l'histoire coloniale, dont la diffusion sous l'effet de la scolarisation obligatoire lui paraît être gage d'efficacité politique, grâce à la construction d'un imaginaire colonial (Savarese, 1998). Elle véhicule selon lui, des phénomènes de domination et de légitimation d'un ordre politique et économique nouveau, qui œuvre à la réduction de l'Autre au Même, à l'abolition de l'altérité, par « oubli » des « indigènes ». Amnésie lentement réalisée dans le cadre de rationalisations de colonisateurs qui, élaborant la mythologie de leur pratique coloniale, deviennent les agents de la légitimation de la colonisation et les agents de la colonisation des esprits par l'École. L'École parle à l'enfant comme la colonisation parle au sauvage vu comme un « grand enfant »<sup>1</sup>. Après 1962, un long silence sur l'histoire coloniale supplante le récit patriotique et enthousiaste des conquêtes. Il faut attendre les années 1980, pour que soit mentionnée la bataille de Dien Bien Phû... Sophie Ernst (Ernst, 2003) aborde la question de l'enseignement de l'histoire de l'immigration dans le modèle français d'assimilation, transmettant un attachement au passé national, fonctionnant sur un mode filial qui a pour vocation de transformer en une génération des enfants d'immigrés en français. La contrepartie est l'impossibilité de se représenter comment, tout en étant d'ascendance gauloise à l'école, on puisse avoir des parents qui ne correspondaient pas à cette filiation imaginaire. Il n'est pas étonnant dans ce contexte que le parlement ait pu proposer par la loi du 23 février 2005 un article qui supposait que soit enseigné « le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord ».

- 14 L'historien Lucien Febvre, dans un article de 1946, disait de la France « qu'elle se nommait diversité » (Febvre, 1946). La France s'est constituée en réduisant les particularismes provinciaux par la centralisation. L'unité s'est forgée à partir et en dépit d'une diversité de terroirs, de langues, de populations. Aujourd'hui, la diversité est à l'échelle du monde. Pour emprunter à la physique, on pourrait dire que la France s'est formée sous l'action de forces centripètes (qui tendent à rapprocher du centre) et qu'elle est aujourd'hui soumise à des forces centrifuges (qui poussent vers l'extérieur). L'intrusion du monde dans un pays ne se limite pas à l'interdépendance économique ou aux flux de biens ou de capitaux. Elle se manifeste avant tout par les vagues migratoires. L'école est aujourd'hui face à cette transition.

## II. 2. L'École au temps du pluriel

- 15 La centralité revendiquée de la citoyenneté dans le cas français a conduit non seulement à une sous-estimation de la vitalité des appartenances singulières et collectives, mais aussi à la construction d'un habitus nationaliste républicain tendant à mettre hors-jeu tout autre mode d'identification. Avec la fin de l'Empire colonial et l'arrivée des vagues d'immigration successives, la légitimité sociale et culturelle de ce système est aujourd'hui mise en doute.
- 16 L'École est à un carrefour, entre la fin de l'identité moniste et l'impensé des pluri-identités. Elle est aujourd'hui confrontée à une demande croissante de pluralismes

culturels et culturels. Les exemples sont nombreux, et ont été fortement médiatisés. Certaines jeunes filles musulmanes veulent porter le voile à l'École, des élèves font ramadan et les cantines s'adaptent aux interdits alimentaires. Certains étudiants juifs refusent les examens pendant shabbat. Des lycéennes antillaises refusent d'accompagner leur classe lors de la visite du camp d'Auschwitz, au motif qu'il y aurait « deux poids deux mesures » (l'enseignement de la traite et de l'esclavage n'avait pas été assuré).

- 17 Les revendications récentes de promotion des cultures et des langues régionales, des Bretons, des Corses, des Basques ou des Calédoniens, si elles ont d'abord investi les écoles privées, s'expriment dorénavant au sein même de l'espace éducatif public. Les solidarités mécaniques de proximité que la modernité triomphante paraissait avoir laminées, que la violence symbolique de l'État centralisateur pensait avoir réduit au silence dans l'acculturation à la citoyenneté moniste, resurgissent avec la crise de la raison. La citoyenneté devient plurielle. Or, la centralité de notre noyau citoyen, tient à ce qu'elle s'est construite comme mode d'appartenance en rupture avec les autres formes d'allégeance qu'elles soient locales, paroissiales, claniques. Jusqu'alors, la citoyenneté reléguait les solidarités mécaniques à la sphère du culturel et non du politique, à la sphère de l'intimité et non du public. En tant que déni des allégeances particulières, qu'elles soient infra ou supranationales d'une part ou économiques et sociales d'autre part, la citoyenneté fut ce projet politique fondateur, vécu comme forme quasi-naturalisée d'appartenance qui construit un sujet politique unidimensionnel. De fait, elle rejette au périphérique ce qui dans les singularités renvoie aux groupes de référence et reconstruit le pluriel comme une unité totalisante et auto légitimante.
- 18 La laïcité corrélée au projet méritocratique a été l'instrument de construction politique de notre citoyenneté, le cadre juridique et politique de l'invention d'une « mêmété » au fondement de la Nation (Zoïa, 2012). Il y a un lien historique entre République et laïcité puisque cette dernière abusivement saisie comme neutralité politique engendre un déni du politique dans le lieu scolaire. L'idéologie sous-jacente à la laïcité en est le laïcisme qui figure au cœur de la concurrence opposant, au XIXe siècle, les mondes religieux et politique quant au monopole du discours de légitimité sur le monde. Dans ce contexte, le laïcisme fut à la République ce que le scientisme fut à la science. Le modèle de laïcité à la française, qui est pourtant une exception politique, nous semble aller de soi s'il n'est pas réfléchi et déconstruit de manière critique, parce qu'imposé comme cadre de la réduction d'une espérance démocratique dans l'institution d'une république moniste. Aujourd'hui encore, pour nombre de zéloteurs d'une conception neutralisante de la laïcité, tout se passe comme si elle s'était imposée en tant qu'évidence d'autant mieux partagée que chacun la définit à sa manière. Or, la laïcité, œuvre de compromis de la IIIe République, n'est pas tant une articulation des activités privées et publiques à l'École, une éviction des religions dans l'école ou une neutralité religieuse et d'opinions revendiquées, qu'un modèle politique d'imposition et de légitimation d'un ordre social supposé pacifié, conçu comme emblème de la conception républicaine de l'espace public.
- 19 Historiquement, la laïcité était très engagée politiquement puisqu'il s'agissait d'inculquer la Patrie (son amour) et la République (sa suprématie). Il fallait construire la République par l'École. Aujourd'hui, la laïcité renvoie plutôt à une « anti-idéologie » (dans la mesure où elle est présentée comme une garantie d'objectivité de l'enseignement dispensé), même si cela ne va pas sans occasionner des effets pervers. La laïcité est devenue (sous couvert de respect des opinions ou d'apolitisme) un prétexte pour oblitérer la prise en compte explicite de certaines valeurs. Finalement, la laïcité telle que définie, comme

exclusion du religieux et comme neutralité politique, en tant que norme centrale de cohésion de l'institution scolaire, sert de socle idéologique, pour faire tenir ensemble ce qui est désuni, par delà les clivages sociaux, culturels, culturels et même de genres, au travers aujourd'hui de l'interdit posé au port du voile. À travers le traitement public de la question du « voile » à l'École, se donne à voir une culture laïque dominante.

- 20 Dans la lignée du rapport Stasi en 2003, la loi du 15 mars 2004 interdit en effet le port de signes religieux « ostensibles » à l'école. L'École du pluriel confrontée aux nouvelles demandes des mouvements religieux, aux résurgences des minorités culturelles et culturelles, ne peut plus être cette école républicaine façonnant l'imaginaire collectif autour du déni du Politique, promotrice de l'idéal messianique positiviste et laïque. L'argument de « laïcité » demeure cependant récurrent dans l'imaginaire politique. Il reste à en décrypter les bénéfiques symboliques, politiques et identitaires paradoxalement inscrits dans l'ordre des discours et des pratiques d'exclusion, même s'ils sont officiellement connotés comme gages d'une universalité accueillante, bienveillante et « incluante ». Le statut des minorités visibles (et plus généralement de la visibilité), revendiquant, y compris de manière ostentatoire leur droit à la visibilité dans l'École républicaine, achoppe sur la règle laïque posée en tant qu'interdit de visibilité des corps, d'abord dans ce qu'ils renvoient à une propriété privée - y compris dans la négation d'une visibilité des genres dans la relation aux savoirs - ensuite en ce qu'ils prescrivent la promotion d'une invisibilité comparable dans l'ordre économique marchand à celle de la transparence. Il convient en cela d'interroger la laïcité en tant que lieu et moment d'un espace narratif, l'espace de la locution (« la machinerie esthétique de la domination sociale » (Liogier, 2006) du locus qui dit, interdit, prescrit, tait quelque chose sur nous-mêmes, l'arrière-plan de nos pensées, nos difficultés aussi à penser nos impensés<sup>2</sup>.
- 21 Morale et instruction civique sont une tradition de l'école républicaine française. Elles forment au « catéchisme républicain » et concentrent l'action éducative sur un savoir-être commun. Si elles ont été déclinées, au fil du temps, en éducation civique et citoyenne ou en éducation civique juridique et sociale (ECJS), elles ont même été pensées en complément des enseignements de « société », tels que l'histoire-géographie ou les sciences économiques et sociales, y compris dans le cadre d'une option de spécialité au lycée, à partir d'une formation plus approfondie en science politique. Quelle place aujourd'hui pour la pluralité des valeurs à l'école ? Au normativisme des premiers temps de l'école obligatoire, fait place le règne du relativisme des valeurs. L'école « désenchantée » ploie sous des valeurs plurielles et parfois contradictoires : progrès, culture, finalités, comportements, institutions, méritocratie, utilitarisme signalent le pluralisme des valeurs. Le trop plein des valeurs produites et échangées pose problème dans un contexte toujours plus favorable à la marchandisation de l'éducation. L'école est, moins que par le passé, en mesure de porter les valeurs démocratiques qui la justifie, dans un climat où les idéaux démocratiques semblent moins établis dans leurs classiques dimensions citoyennes et de socialisation au politique, au profit notamment du règne du consommateur<sup>3</sup>. L'éclatement des formes identitaires au système scolaire rompt le pacte fondateur de l'École républicaine inscrit dans la neutralisation des milieux (sociaux, économiques, culturels, ethniques) dans et par un lieu homogénéisant, celui de l'École. La diversification croissante des référents identitaires des jeunes renvoie au déclin des régulations politiques des institutions traditionnelles (de la famille en passant par l'École ou la Nation), recomposant le maillage des liens organiques, mécaniques et symboliques tissés entre institutions de l'espace public et de l'espace privé et permettant la résurgence

des solidarités mécaniques de type communautaire. Ces transformations jalonnent l'effritement des mécanismes d'intégration autour des valeurs centrales, anciennement incontestées, et résultant toujours d'un travail d'imposition hégémonique. La massification du système scolaire et l'explosion des sociabilités/socialités juvéniles confrontent alors une École à vocation homogénéisante, à la nécessaire gestion du pluriel et produisent une fragmentation des modes d'insertion des élèves à l'institution scolaire, dans une École fragilisée et contestée par le retour des « milieux ». La fracture scolaire, relayant la fracture ethnique, fait effraction dans notre mode de pensée. Elle a valeur de « trauma » pour le modèle républicain, jamais réfléchi car vécu comme universel et universalisable.

### III. En conclusion : perspectives pour une école-monde

- 22 La manière dont l'école peut nous apprendre aujourd'hui à vivre-ensemble dans la République n'a pas fait l'objet d'une réflexion d'ensemble. Cette réflexion déboucherait sur une politique coordonnée entre les trois axes qu'elle met en jeu.
- 23 Le premier axe est celui de la formation des enseignants. Le Cahier des charges de la Formation des Maîtres définit ainsi la sixième compétence du métier d'enseignant : « prendre en compte la diversité des élèves » (2010). Or, c'est la seule compétence à ne jamais avoir fait l'objet d'une réflexion autonome. Contradiction d'autant plus étonnante que cette compétence est la plus « nouvelle » dans l'évolution des exigences requises par l'institution. Former les enseignants à la prise en compte de la diversité des élèves, des familles et des cultures, est un enjeu fort pour une Ecole en réforme.
- 24 Pour assurer cette formation, des formateurs compétents sont indispensables. Le second axe est donc celui de la recherche scientifique, qui doit permettre de comprendre notre identité collective en mutation. Les sciences humaines et sociales ont à penser le temps du pluriel. L'absence de repères scientifiques précis dans ce domaine ouvre la voie à l'instrumentalisation politique croissante de nos différences. Instrumentalisation politique dont on appréhende le danger... Créer le premier Laboratoire de Recherche français sur les questions de diversité doit être une priorité. Il est d'autant plus nécessaire de produire de l'expertise dans le domaine du vivre-ensemble que nos sociétés sont de plus en plus marquées par la pluri-culturalité.
- 25 Le troisième axe est celui des programmes : l'école a la mission de repenser un récit républicain qui fasse sens pour tous les citoyens, véritable creuset d'une nation qui intégrerait la diversité de ses héritages. Pour que l'histoire enseignée à l'école ne soit pas le résultat des pressions sociales issues des revendications mémorielles, c'est à une commission indépendante qu'il appartient de construire le consensus autour d'une histoire à partager. Le programme d'histoire a une spécificité. C'est lui qui depuis l'origine de notre école est en charge d'assurer que les élèves aient conscience d'appartenir à une même communauté.
- 26 Nicolas Sarkozy avait créé un grand ministère de l'identité nationale, qui avait abouti - de notre point de vue - à diviser plutôt qu'à rassembler. Une démarche volontariste, même moins médiatisée, au sein de l'éducation nationale, n'aurait-elle pas une efficacité plus certaine pour coordonner une politique destinée à bâtir les fondements d'une nation rassemblée ? Quoiqu'il en soit, l'école est fondamentalement un lieu politique. Aucune unité n'est jamais donnée d'avance. Reconstruire l'école du vivre-ensemble, c'est donc en

faire le lieu où s'établira le lien social, fondateur du droit commun qui cohère les singularités multiples.

- 27 Dans leur parcours de vie, les individus auront au XXI<sup>e</sup> siècle à franchir des frontières devenant ainsi de plus en plus caduques. Cette interaction de chacun avec le reste de la planète concerne la dimension familiale et professionnelle. Les fils et filles des migrants post-coloniaux ne sont bien souvent plus dans une dualité interculturelle entre pays dit d'origine et société de réception, mais inscrivent leur choix au sein de familles transnationalisées. Pour un jeune Français d'origine sénégalaise ou marocaine, rejoindre une tante installée à Montréal ou un cousin vivant à Londres est beaucoup plus fréquent que de mener à son terme le projet que l'on qualifie improprement de « retour au pays ». Or, l'éducation n'a pas encore suffisamment intégré les conséquences de la mondialité (telle que la mobilité) qui est le propre de ce nouveau siècle, à l'exception des initiatives en matière d'apprentissage des langues ou des échanges culturels et éducatifs européens tel ERASMUS. Si les citoyens reçoivent une éducation prenant en compte la seule échelle nationale, ils ne seront pas préparés à circuler dans un monde dont ils auront à s'enrichir. L'éducation à la citoyenneté européenne doit être plus qu'une exigence institutionnelle (faisant par exemple partie du socle commun de connaissance).
- 28 L'école du XXI<sup>e</sup> siècle doit répondre au défi d'un cosmopolitisme traversant désormais le cœur de chaque société. Il implique l'ouverture de trois chantiers majeurs. Nous avons abordé les deux premiers : celui de l'ethnicité résultant du brassage des populations diverses culturellement, celui de la formation à une citoyenneté universelle intégrant la sensibilisation aux questions transnationales (droits de l'homme, protection de la planète, etc.). Le troisième est la prise en compte d'une culture numérique diffusant des savoirs globalisés. Le socle commun de connaissances et de compétences institué par la loi du 23 avril 2005 comporte un pilier relatif à la maîtrise des TUIC : technologies usuelles de l'information et de communication. Mais toutes les observations convergent pour dire que l'intégration des technologies numériques est lente dans le système éducatif français. Cela tient à plusieurs explications : insuffisance des équipements et des infrastructures, absence de personnels techniques dédiés, déficit de maintenance, manque de formation technique et pédagogique des enseignants. Aujourd'hui, le constat est dramatique. La fracture est nette entre l'école et son environnement. Les adolescents sont tous équipés d'ordinateurs, ont accès à Internet à leur domicile et font un usage massif des réseaux sociaux et des jeux vidéos. L'école devrait mieux assurer son rôle de formateur en s'emparant de ces outils nouveaux et en prescrivant des usages à finalité d'apprentissage. Au lieu d'ignorer les réseaux, elle devrait les investir pour tirer la pleine puissance des outils que les adolescents ont dans les mains. Les nouveaux outils - notamment les tablettes numériques - n'ont plus rien de commun avec les ordinateurs du siècle dernier. Il s'agit d'interface vers le savoir et les connaissances : l'enseignant doit faire entrer les élèves dans la culture de l'information et des médias. Cette *information literacy* fait partie des compétences clés pour l'éducation et de la formation tout au long de la vie définies par la Commission européenne ainsi que par l'Unesco dans son programme Mil (*Media and Information Literacy*). Faire entrer la culture numérique à l'école, c'est rapprocher les enseignants et les élèves. C'est faire comprendre aux élèves que la culture numérique n'est pas réductible au jeu, au loisir (musique, vidéo) ni aux communautés amicales. C'est rappeler que le web a été créé à des fins scientifiques de partage de connaissances et qu'une société ne progresse qu'en développant des connaissances nouvelles et en les partageant. Pour faire entrer cette éducation aux médias et à l'information, un outil peut

être de favoriser les projets d'équipement personnel des collégiens et des lycéens (tablettes numériques, ordinateurs portables, smartphones), leur permettre d'utiliser les outils à des fins d'apprentissage à tout instant, organiser des parcours d'apprentissage intégrés aux diverses disciplines d'enseignement, faire évoluer les lieux de vie des élèves en créant des Learning centres. Chaque élève doit recevoir de son enseignant une prescription des usages du numérique, intégré dans le processus d'apprentissage. C'est à cette condition que peut émerger une "école extensive", une école où l'apprendre ne dépend plus d'un lieu et d'un temps uniques.

- 29 Si les écoles publiques sont nées - en partie - de la nécessité pour les États de transmettre un sentiment d'appartenance collective à la nation, l'enjeu de nos sociétés est désormais de former des citoyens aptes à circuler dans un monde de plus en plus ouvert, et en mesure de maîtriser des problématiques globalisées.

---

## BIBLIOGRAPHIE

Berthelot (Jean-Michel), *Le piège scolaire*, Paris, PUF, 1983.

Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres, A. du 19-12-2006 JO du 28-12-2006 NOR : MENS0603181A, RLR : 438-5, MEN - DGES C2-4. Texte de 2006 encore en application.

Étienne (Bruno), Giordan (Henri), Lafont (Robert), *Le temps du pluriel - La France dans l'Europe multiculturelle*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 1999.

Citron (Suzanne), *Le mythe national. L'histoire de France en question*, Paris, Les éditions ouvrières et études et documentation internationales, 1989.

Dumont (Gérard-François), « L'enseignement de la nation dans l'éducation en France : objectifs et questionnements », *Outre-Terre* 3/2005 (no 12), p. 393-422, 2005. URL : [www.cairn.info/revue-outre-terre-2005-3-page-393.htm](http://www.cairn.info/revue-outre-terre-2005-3-page-393.htm)

Ernst (Sophie), « L'école et les mémoires de l'immigration », in Lorcerie F., *L'École et le défi ethnique*, Paris, INRP, ESF, 2003.

Febvre (Lucien), « Que la France se nomme diversité. À propos de quelques études jurassiennes », in *Annales ESC*, pp. 271-274, 1946.

Frelat-Kahn (Brigitte), *Le savoir, l'École et la démocratie*, Paris, Hachette « Éducation », 1996.

Giust-Desprairies (Florence), *La figure de l'autre dans l'école républicaine*, Paris, PUF, 2003.

Houssaye (Jean), *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*, Paris, PUF, 1992.

Liogier (Raphaël), *Une laïcité « légitime », la France et ses religions d'État*, Paris, Médicis-Entrelacs, 2006.

Ozouf (Mona), *L'École de la France*, Paris, Gallimard, 1984.

Raveaud (Maroussia), *De l'enfant au citoyen : la construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*. Paris, PUF, 2006.

Savarese (Éric), *L'ordre colonial et sa légitimation en France métropolitaine*, Paris, L'Harmattan, 1998.

Selosse (Jacques), « Inquiétante étrangeté des incasables », *Adolescence*, n° 59, 2007.

Thin (Daniel), *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, PUL, 1998.

Vermes, (G.), « La langue maternelle. Une figure holiste de l'identité individuelle », in *Ville-École-Intégration. Enjeux, pratiques langagières urbaines. Enjeux identitaires, enjeux cognitifs*, n° 130, Paris, CRDP, 2002.

Weber (E.), *La Fin des terroirs. La modernisation de la France rurale 1970-1914*, Paris, Fayard, 1983.

Zoïa (Geneviève). « Laïcité et identité culturelle », *Tréma* N° 37, avril 2012, pp. 101-120.

## NOTES

1. Aussi, l'idéologie coloniale, telle qu'elle fut présentée dans les manuels scolaires, est le plus souvent construite à partir de références laïques, et souvent même de concepts inspirés des lumières et de la Révolution Française. L'œuvre coloniale y est présentée comme un témoignage de la générosité de la France.

2. La laïcité est à la fois regard (voilé) sur nous-mêmes et sur l'Autre, sur le corps de l'Autre, son apparence, ses différences plus ou moins acceptables, y compris son apparence de genre. L'École moniste, toujours à la recherche de la meilleure voie pour transmettre la connaissance utile, l'amour et le respect de la règle, tous subordonnés à cette condition de dépossession d'un droit de propriété privé à l'usage des corps (au bénéfice exclusif de la promotion d'un corps collectif, abstrait et « publicisé »), prétend ériger une forme de visibilité paradoxale puisque « neutralisée » dans sa représentation individuelle, par l'interdit réaffirmé de l'existence d'un signe corporel dans l'espace scolaire, dont la vertu et le danger consistent à réintroduire symboliquement les corps absents/présents dans la relation scolaire, c'est-à-dire supposés préalablement neutralisés par la règle laïque et ses interdits. À ce titre, la règle laïque participe à un travail de surveillance des corps et des esprits. Y a-t-il une place pour les corps (spécialement s'ils sont rebelles ou suspectés de l'être) dans l'École laïque républicaine et les corps y sont-ils à leur place assignée par l'institution ? Est-il possible (pensable) de laisser faire le corps ? Peut-il, « voilé » ou muni d'un signe ostentatoire, passer (rester) dans « le corps » de l'École ? L'École peut-elle être autre chose que ce lieu de régulation et de contrôle des conduites corporelles que la laïcité permet de sanctionner et de légitimer ? Dans l'École, les corps sont individualisés. Ils doivent être vus, sous le regard des observateurs ; corps dévoilés par la laïcité au bénéfice d'une espérance collective de conquête et de domination des corps privés (privés symboliquement de corps...) pour satisfaire au projet de « mêmeté », figure centrifuge d'un possible Être-ensemble, mais excluant, ce faisant, toute manifestation et signe de reconnaissance d'une altérité en genre (le port du voile), rendue d'autant plus visible que le signe (le voile) dévoile alors justement et en contradiction avec la neutralisation laïque des corps, une différence saisie comme contradiction au procès de « mêmeté ».

3. Jean Houssaye l'exprime sans détour : « (...) Que ce soit par rétention de valeurs exprimées ou par imposition de valeurs restreintes, la laïcité n'interdit-elle pas toute éducation aux valeurs ? Du même coup, la laïcité n'est-elle pas opposée à la sécularisation ? Auquel cas, elle se disqualifierait comme cadre institutionnel permettant de penser toute éducation aux valeurs à l'école. Voici donc la laïcité confrontée au pluralisme des valeurs : qu'en fait-elle ? qu'en dit-elle ? » (*Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*, PUF, 1992, p. 225).

---

## RÉSUMÉS

L'école publique est née au moment de la fondation du sentiment d'appartenance nationale. Elle a été l'un des instruments majeurs de son enracinement. Aujourd'hui, la mondialisation remet en cause cette mission fondatrice de l'école. Comment reconstruire une école au moment où les apprentissages se recomposent à l'échelle du monde, et où la cohésion se conçoit désormais à l'aune d'identités plurielles et transnationales ? L'article se divise en trois temps. En premier lieu, le temps du passé indique une origine civique de l'école : l'éducation, au-delà de la transmission de connaissances, a eu pour finalité première la formation du "commun" national. Le deuxième moment, celui du global, constitue une rupture qui fait que l'école doit se penser différemment. Le troisième temps, celui du futur, est celle d'une école-monde, d'une école extensive dont on peut anticiper les contours.

The public school was born at the time of the foundation of national belonging. It was one of the major instruments of its roots. Today, globalization undermines the founding mission of the school. How can we rebuilding a school when knowledge flows across the world, where cohesion is now conceived in terms of multiple and transnational identities? The article is divided into three stages. First, the past indicates the "civic" roots of national education: the public school, beyond the transmission of knowledge, has been aimed first training national citizenship. The second time is the "time of the world", which is a break that the school must think differently. The third time - the future - is that of a school for the "global citizen", an "extensive school" which we can anticipate the contours.

## INDEX

**Mots-clés** : citoyenneté, cosmopolitique, école extensive, école-monde, tournant global

**Keywords** : citizenship, cosmopolitan, extensive school, global turning point, school-world

## AUTEURS

### FRANÇOIS DURPAIRE

Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise

### BÉATRICE MABILON-BONFILS

Professeur d'université en sociologie, directrice du Laboratoire EMA, (Écoles, Mutations, Apprentissages), Université de Cergy-Pontoise