

L'École et la nation

Allocution prononcée par

Monsieur Xavier DARCOS,

Ministre de l'Éducation nationale,

Membre de l'Académie des Sciences morales et politiques

lors de la conférence annuelle des Académies de province
qui s'est déroulée à Paris en novembre 2007
sur le thème de

« La nation française »

Tout projet politique fondateur suppose une ambition éducative partagée. La nation et l'École se confondent : par nos souvenirs d'écoliers, par la scolarité de nos enfants, par les paysages de nos villes et de nos villages où l'école et la mairie sont toujours proches l'une de l'autre. On les a voulues voisines, pour marquer combien l'école et la République, d'emblée, se fondent l'une sur l'autre. Depuis Jules Ferry, l'École a mobilisé toutes les énergies. C'est le premier budget de la nation et c'est notre première richesse. Elle configure tout dessein national, car elle engage notre jeunesse et l'avenir de notre pays. Au moment où nous passons insensiblement d'une société de transmission à une société de communication, nous voyons bien qu'il ne peut exister de doctrine sociale globale sans une conception maîtrisée et accomplie de l'éducation.

Le Français, réputé insoumis, insatisfait ou rebelle, est cependant français par volonté, parce qu'il le désire ou l'a choisi. Cette spécificité était déjà relevée par Renan, dans *Qu'est-ce qu'une nation ?* : la France, à ses yeux, se fonde sur une conception élective de la nation, à la différence des Allemands, par exemple, qui ont pu adhérer à une conception ethnique. La France trouve sa cohésion dans un vouloir-vivre partagé, dans une sorte de contrat social sans cesse renouvelé. C'est ce souci d'intégration dans un espace républicain qui a conduit notre modèle politique à adopter ce principe simple : devenir français c'est devenir citoyen français. Et c'est l'École qui s'en charge, en accueillant chacun sans poser de question. La France est moins une origine qu'un projet, un creuset où s'estompent les différences et les convictions privées.

Voilà pourquoi prévaut chez nous le droit du sol, à l'opposé d'autres nations qui privilégient le droit du sang, hérité des Anciens régimes. Il en reste une trace profonde dans nos mentalités et dans nos symboles. Les débats actuels sur l'intégration et le communautarisme le prouvent d'évidence. Cette idéologie a limité l'influence des idéologies sur nos modes de gouvernement : les systèmes totalitaires ont toujours eu moins de prise sur nous. La France est rétive à un monopole de pensée ou d'organisation. Au grand dam des responsables politiques, nous préférons les questions aux réponses, la diversité assumée à l'unicité forcée.

Mais les mentalités évoluent sous l'effet de la planétarisation des problèmes humains. Le vieux nationalisme, en France comme ailleurs, a souvent laissé la place à

une sorte de mouvement d'autodéfense de citoyens effrayés par l'interdépendance mondiale. D'où un nouveau fond doctrinaire, très réactionnaire, qu'on retrouve aussi bien dans la mouvance altermondialiste que chez les traditionnalistes de toute nature. L'appartenance politique se brouille : c'est l'idée même de citoyenneté qui devient un enjeu et non plus les options particulières du pays. Voilà pourquoi la notion de citoyenneté est brutalement réapparue ces dix dernières années en France. On a même vu l'adjectif "civique" disparaître tandis que le substantif "citoyen" devenait adjectif. L'ancienne "instruction civique" supposait, dans ses termes mêmes, un savoir et un civisme. La sensibilisation "citoyenne" invite surtout à des revendications et à se mobiliser contre les malheurs du monde.

De même, on voit resurgir des critiques contre l'abstraction du citoyen qui arrache l'individu à la nature et à l'histoire, comme s'il n'existait aucune hiérarchie sociale et que les leçons de l'histoire ne comptaient pas. Cette contestation refuse que la Raison domine la politique, craint que toute révolution sombre dans le despotisme. Elle s'alimente dans une longue lignée réactionnaire qui va de Edmund Burke ¹, aux lendemains de la Révolution française, à Rivarol ou Maurras. Mais elle ne se cantonne pas à ces cercles, puisque l'analyse des systèmes totalitaires (fascisme, stalinisme) se fonde sur des primats comparables. On assiste aussi à la montée des droits subjectifs (ou droits des individus) avec des exigences « citoyennes » qui étaient naguère privées (droits sexuels, droits des enfants, affirmations éthiques ou religieuses originales etc.). Cet individualisme démocratique affaiblit les institutions politiques et sociales : école, églises, syndicats, partis... Chaque individu (même un élève) juge légitime d'en appeler à ses droits naturels ou à ses convictions autonomes pour refuser de se soumettre à l'autorité : d'où la fréquence de l'idée de « crise » (de la justice, de l'enseignement, de la médecine...) et la surchauffe des contentieux ou recours judiciaires, des compromis et des normes anomiques ou locales.

D'une façon générale, la question porte sur la compatibilité entre citoyenneté et société ouverte, quand le droit à la culture et à l'identité s'affiche comme divergeant des valeurs et traditions partagées. La question des langues régionales, de la parenté homosexuelle ou du voile islamique sont des exemples différents de ce débat. Mais on voit bien aussi que la question économique oblige à repenser la citoyenneté puisque les sociétés modernes sont organisées autour de projets moins politiques que sociaux ou économiques : chômage, droits des salariés ; mondialisation ; libéralisme et intervention de l'État ; délocalisation ; divisions et inégalités sociale. La société concrète rappelle combien les individus sont divers et inégaux, face à une idéologie de la citoyenneté qui se fonde sur l'égalité civile, juridique et politique. La comparaison entre le réel et les valeurs suscite une frustration qui ne fait que s'universaliser.

Cette situation a touché l'École qui est tiraillée entre deux tendances. D'un côté, elle est soucieuse de l'éveil des consciences, s'interroge sur sa mission morale, peut même douter de la vérité qu'elle doit inculquer, repoussant toute hiérarchie des savoirs. De l'autre est animée par un devoir exactement inverse : celui de résister à la puissance de l'opinion, de délivrer les jeunes des subordinations culturelles du moment, des idéologies ou des médiatisations, d'assurer une cohérence au savoir, de garantir l'unité de ce qui se transmet. Face au culte de la sensation et de l'émotion, l'enseignement est un contre-pouvoir.

¹ dans ses *Réflexions sur la Révolution française*, 1790

Car la culture générale se confond, désormais, avec l'information : la transmission y est remplacée par la communication ; et la demande de droits l'emporte sur la conception de devoirs. Les citoyens, qui s'habituent à la culture du *Net* et de "*l'hyper-lien*", comme on dit aujourd'hui, se désintéressent de la proximité, au profit de l'universel. La "postmodernité" se reconnaît à son rejet des modèles globaux et des pensées à système, dont on a trop vu les résultats dévastateurs (le marxisme, notamment), voire la criminelle barbarie (le nazisme et tous les avatars du fondamentalisme). Pourtant, après la "déconstruction" chère à Jacques Derrida, revient le temps d'un autre système global² : une universalité morale, un humanisme unanimement partagé. Cette évolution produit déjà ses effets, comme le prouvent divers concepts nouveaux, comme "le droit d'ingérence". Fait plus significatif encore, on voit que le pouvoir judiciaire se fonde de plus en plus souvent non sur les lois ou la constitution d'une nation mais sur des théories supérieures, tels les droits de l'homme ou "les principes supérieurs de l'humanité", inscrits dans une "charte des droits fondamentaux", déjà validée par les états européens. Dès lors, les juges peuvent exercer un pouvoir quasi illimité, sans les entraves des formalités judiciaires ou législatives locales, et ils fondent leur légitimité sur des textes aussi impératifs qu'évasifs. Les nations, les frontières et les souverainetés s'effacent. Or, il est à craindre que ces vues générales et confusionnistes, quelque généreuses et utiles qu'elles soient, ne finissent par dispenser d'analyser les cas particuliers et d'éliminer toute jurisprudence, nuances nécessaires que Montesquieu prônait déjà dans *L'esprit des lois*³. Rien n'est plus néfaste que de substituer aux êtres particuliers l'abstraction de l'humanité. C'est le travers habituel des philosophies pour qui chaque individu se transforme en moyen d'accès à un concept. Rousseau, là encore, s'en irritait de façon prémonitoire, fustigeant "ces prétendus cosmopolites qui [...] se vantent d'aimer tout le monde pour n'avoir droit de n'aimer personne"⁴.

Enfin, pour que l'école reste le creuset de la nation, trois orientations s'imposent.

Premièrement, l'école française reste profondément inégalitaire et le premier facteur de réussite scolaire pour un enfant résulte du niveau d'études de ses parents, de sa mère en particulier. Le nombre d'enfants issus de milieux défavorisés qui accèdent aux études supérieures ou aux grandes écoles ne cesse de diminuer. Les ouvriers et les employés représentent 60 % de la population française, mais leurs enfants ne sont que 30 % en terminale ; 15 % en classes préparatoires ; entre 3 et 6 % dans les grandes écoles. Les hiérarchies sociales et culturelles se reproduisent très tôt selon les types d'établissements, de classes et de filières. Or si l'école ne joue plus son rôle de brassage et de promotion, qui s'en chargera ?

Deuxièmement, vu l'effort considérable que la nation consent dans ce secteur déterminant, elle ne peut pas accepter que tant d'élèves arrivent au seuil de l'adolescence sans culture commune, sans posséder ensemble un « noyau dur » de connaissances et de compétences fondamentales. François Fillon a eu le mérite d'obtenir cet objectif d'un « socle commun » en fin de collège. Trop sollicités par des activités et des informations périphériques, perturbés par tous les spasmes sociaux, les élèves sont de plus en plus

² Voir Gianni Vattino, *La fin de la modernité*, Seuil, 1987

³ XIV, 1 : «La caractère de l'esprit et les passions sont extrêmement différents dans les divers climats ; les lois doivent être relatives et à la différence de ces passions et à la différence de ces caractères »

⁴ in *Le Contrat social*, première version, I, 2, 287

nombreux à mal lire, écrire et compter. Le savoir, source du libre arbitre, produit par le travail et le mérite, doit rester (ou redevenir) la fin de l'enseignement.

Troisièmement, l'échec ou le succès de l'enseignement se jouent dans la classe, dans cette cellule où le maître donne le désir de connaître, les outils du savoir, les objectifs à atteindre. Dans la mémoire de chacun de nous, brille le souvenir d'un instituteur ou d'un professeur qui nous a stimulés et exhaussés, et non de bureaucrates ou de théoriciens. C'est l'acte pédagogique lui-même, centré sur les besoins de l'élève, qu'il faut protéger, en lui ménageant un espace de paix et d'ordre. On s'est trop fié à l'autonomie de l'enfant, à son propre projet, à ses sensations immédiates. La liberté n'est pas un point de départ mais d'arrivée, ce qui suppose de l'effort et des exigences.

Face à ces trois constats, rien ne se reconstruit sans les enseignants. Ils font le plus beau métier du monde : instituer l'humanité dans l'homme. Il faut leur rendre l'hommage qu'ils méritent car si l'institution scolaire tient encore, malgré les tensions sociales, c'est d'abord grâce au dévouement et à la passion de tous les serviteurs de notre école.