

histoire
politique
société

le débat

Lionel Jospin : Le moment ou jamais

Derrière le foulard

Hélé Béji, Dominique Julia, Christian Jelen, Jacques Le Goff,
Edgar Morian, Daryush Shayegan, Patrick Weil

Bernard Sève : Les convictions d'autrui sont-elles un argument ?

Israël : L'ébranlement

Arthur Hertzberg, Bernard Lewis, Avishai Margalit, Idith Zertal

Louis Dumont : Sur l'idéologie politique française

Sur l'histoire intellectuelle française

Sunil Khilnani, Thomas Pavel, Jerrold Seigel

numéro **58**

janvier-février 1990

Gallimard

Extrait de la publication

Directeur : Pierre Nora

Le moment ou jamais. Entretien avec *Lionel Jospin*.

DERRIÈRE LE FOULARD

Jacques Le Goff : Derrière le foulard, l'histoire.

Dominique Julia : La République, l'Église et l'immigration. La laïcité dans l'histoire.

Edgar Morin : Le trou noir de la laïcité.

Daryush Shayegan : L'islam et la laïcité.

Hélé Béji : Radicalisme culturel et laïcité.

Bernard Sève : Les convictions d'autrui sont-elles un argument ?

Sur la politique française d'immigration. Entretien avec *Patrick Weil*.

Christian Jelen : Belfort : une politique d'intégration intelligente.

ISRAËL : L'ÉBRANLEMENT

Avishai Margalit : La montée des ultra-orthodoxes.

Idith Zertal : Du bon usage du souvenir. Les Israéliens et la Shoa.

Arthur Hertzberg : L'illusion de l'unité juive.

Bernard Lewis : La carte du Proche-Orient.

Louis Dumont : Sur l'idéologie politique française. Une perspective comparative.

SUR L'HISTOIRE INTELLECTUELLE FRANÇAISE

Jerrold Seigel : La mort du sujet : origines d'un thème.

Thomas Pavel : Empire et paradigmes.

Sunil Khilnani : Un nouvel espace pour la pensée politique.

Le moment ou jamais

Entretien avec Lionel Jospin

Le Débat. – On a l'impression de vivre un moment très particulier de l'histoire chaotique de l'Éducation nationale. Cela en raison, d'un côté, de la forte poussée de la demande éducative qui a conduit le gouvernement à faire de votre ministère une priorité nationale. Mais cela aussi, de l'autre côté, à cause du type d'actions que vous avez développé. À la différence de vos prédécesseurs, qui avaient en général privilégié tel ou tel angle d'attaque, vous vous attaquez simultanément à tout. C'est la nature de ce « projet Jospin » que nous voudrions vous demander de préciser. Vous vous êtes porté sur tous les fronts, en suscitant partout des réactions, et en faisant apparaître du même coup les contradictions de fond du système. Quelle est votre ligne directrice dans cette politique d'ensemble ?

Lionel Jospin. – Je suis arrivé au ministère en connaissant assez bien le milieu de l'enseignement, à la fois par mes attaches familiales et par expérience professionnelle, puisque j'ai été moi-même enseignant dans le supérieur, pendant une dizaine d'années. sans idées préconçues et sans préjugé de nature idéologique et même éducatifs dans la période récente. Mon premier soin a été de constituer autour de moi une équipe d'hommes et de femmes qui à la fois connaissaient bien le domaine techniquement et avaient des idées sur ce qu'il convenait d'y faire. Le style de travail collectif est pour moi essentiel. Je ne sais pas s'il y a une « approche Jospin », ce que je sais, si elle existe, c'est qu'elle n'est pas seulement individuelle : elle est l'approche d'une équipe que je conduis. Je tiens à le souligner.

Le fait de bénéficier d'une priorité à l'Éducation nationale est à la fois un avantage et un inconvénient. Cela me donne des moyens. Cela me met dans une bonne position pour faire valoir auprès de mes interlocuteurs gouvernementaux des besoins qui ont été formidablement sous-estimés. Mais cela crée en même temps un formidable sentiment d'attente et la conscience d'un droit à obtenir un résultat dans la communauté éducative, chez les enseignants, les élèves et étudiants ou chez les parents, qui pèsent terriblement sur nous et constituent en même temps un stimulant pour l'action.

Compte tenu de cette situation, mon souci dès ma prise de fonction a été d'identifier ce qui, dans le système pris dans son ensemble, n'allait pas et devait être modifié. Je ne voulais pas qu'on soit en permanence à se demander si j'étais « pédagogue », comme on l'a dit de A. Savary, ou « républicainiste » comme J.-P. Chevènement, parce que j'étais – et je reste – convaincu que les problèmes n'étaient pas dans ces qualifications simplistes et que la démarche devait être autre. On pourrait parler, en ce sens, d'une approche de « mécanicien ». Mon premier travail a été de procéder à des diagnostics dans tous les domaines, de la maternelle à l'Université : problèmes du recrutement et de la formation des enseignants,

Cet article est paru en janvier-février 1990 dans le n° 58 du *Débat* (pp. 3 à 19).

Lionel Jospin
Le moment ou jamais

problèmes de l'échec scolaire, problèmes du contenu des études au lycée, etc. La contrainte étant qu'il faut que la machine continue à tourner pendant qu'on remédie au dysfonctionnement de tel ou tel de ses rouages. Voilà pour l'esprit de la démarche ; je n'ai pas voulu mettre l'accent sur le retour à la discipline ou sur les avancées de la pédagogie. Mon idée est que l'approche du système d'éducation doit être à la fois globale et ponctuelle. Il y a des problèmes à tous les niveaux, et il est vrai que notre politique va dans toutes les directions à la fois. Il s'agit de circonscrire les problèmes et de les traiter un à un, de « changer les pièces » tout en assurant la bonne marche de l'ensemble.

Masse et qualité

Le Débat. – Le plus visible de ces problèmes est celui que crée l'afflux de nouveaux élèves et de nouveaux étudiants en grand nombre au lycée et à l'Université. À leur tour, le lycée et l'Université entrent dans l'âge de l'enseignement de masse. On ne peut à cet égard qu'être un peu surpris par l'attitude imprévoyante des pouvoirs publics. Vos prédécesseurs ont affiché cet enseignement de masse comme un objectif – les fameux 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat – et tout se passe comme si l'administration se voyait étonnée d'être prise au mot par les populations...

L. J. – L'enseignement de masse au niveau du secondaire et du supérieur n'est plus un objectif, c'est un fait. Mes prédécesseurs – et moi-même d'ailleurs – ne faisons que brandir un étendard, l'étendard des « 80 % », à la tête d'une troupe qui est de toutes les façons en train d'arriver. Le problème est, malheureusement, qu'on s'est aperçu trop tard de la réalité de ce phénomène. Le processus commence à se produire au niveau du lycée en 1984-1985. Le nombre de gens qui entrent au lycée après le collège augmente alors brutalement, et il continue de croître depuis. D'où la tension formidable qui règne dans les lycées. D'où les nouveaux flux qui sont en train d'arriver dans l'Université. D'ores et déjà, pour donner les proportions du phénomène, il y a plus de professeurs de lycée qu'il n'y avait de lycéens, lorsque je faisais moi-même mes études. À ce phénomène, il y a une explication globale qui est l'attitude nouvelle des parents et des jeunes face au chômage et face au nouveau contexte économique : pousser des études et obtenir des diplômes d'un niveau de plus en plus élevé est perçu comme une condition de la réussite. S'y ajoutent les évolutions économiques et culturelles de certaines régions où il y avait sous-scolarisation, comme le Nord, l'Est et l'Ouest. Traditionnellement, les enfants du peuple allaient plutôt à la mine ou à l'usine qu'au lycée, à la différence du Sud, de la région Midi-Pyrénées, par exemple où, faute d'industrialisation, la voie du travail passait par les concours, donc par les études. Le cataclysme industriel qu'ont traversé les régions du Nord et de l'Est a changé les comportements. Elles sont en train de rattraper leur retard de scolarisation. Il ne s'agit pas d'une poussée irrationnelle qui nous mettrait en difficulté. Les choix des parents et des jeunes vont dans le sens des besoins du pays. Nous savons que l'élévation du niveau des qualifications est un atout déterminant dans la bataille économique et industrielle. À ce titre, cet afflux de masse dont la rapidité et l'ampleur ont effectivement surpris et dont tout le monde, y compris au gouvernement, n'a pas encore bien pris la mesure devient un objectif politique. C'est pourquoi j'ai tenu à ce qu'il soit inscrit dans la loi d'orientation sur l'éducation qui fixe les grands objectifs de notre système éducatif et définit les moyens de les atteindre dans les années à venir.

Le Débat. – Soit. Mais comment ne pas décevoir cette attente en faisant en sorte que la conversion de l'enseignement de masse ne se traduise pas par une dégradation de la qualité ?

L. J. – C'est effectivement tout le problème. Mais je voudrais commencer par observer que l'enseignement de masse secrète sa propre qualité. Plus le recrutement est large, plus les difficultés de l'encadrement

sont grandes, sans doute, mais plus aussi le potentiel de talents est vaste. La masse est une condition de la qualité. C'est la raison pour laquelle je récusé l'élitisme. Pour être rebattu, l'exemple des disciplines sportives n'en reste pas moins parlant : il met en évidence le rapport qui existe le plus souvent entre le nombre des pratiquants et la valeur des athlètes de haut niveau. Non seulement donc il n'y a pas d'opposition de principe entre enseignement de masse et enseignement d'élite, mais l'enseignement de masse est la condition de dégagement d'une élite encore meilleure.

Le Débat. – Une fois qu'on vous a accordé le principe, et il est capital, il reste à définir les modalités pratiques pour que ce potentiel de talents se dégage effectivement. Car ils peuvent rester potentiels...

L. J. – Il faut commencer par accueillir. C'est trivial, mais ce n'est pas une petite affaire que d'accroître les capacités physiques du système d'éducation. En vertu des lois de décentralisation, c'est aux départements pour les collèges et aux régions pour les lycées qu'il appartient maintenant de réaliser cet effort en termes de construction ; cela a d'ailleurs permis de l'accroître substantiellement. Au ministère il revient de créer les postes de professeur en nombre suffisant. De la part des collectivités et de l'État, l'effort financier nécessaire est considérable.

Le deuxième problème est celui de la formation des enseignants. Il faut à la fois davantage d'enseignants et des enseignants mieux formés. C'est ce que nous sommes en train de mettre en place avec les Instituts universitaires de formation des maîtres (I.U.F.M.), destinés aux instituteurs et aux professeurs. C'est ce que nous avons engagé pour l'enseignement supérieur. Pour la première fois, il va y avoir une véritable formation à l'enseignement supérieur. Jusqu'à présent, les enseignants se formaient en quelque sorte sur le tas. Avec le monitorat d'initiation à l'enseignement supérieur que nous venons de créer, de jeunes chercheurs sélectionnés par les universités parmi les doctorants vont pouvoir s'initier à l'enseignement universitaire. En échange d'une allocation équivalente à la rémunération d'un élève de l'E.N.A. soit 9 200 F environ par mois, ils effectuent un premier horaire d'enseignement sous la direction d'un autre professeur que leur patron de thèse.

Je crois qu'il faut introduire dans la formation des enseignants des éléments nouveaux. À côté de la formation académique, il faut une formation professionnelle. Un professeur ne peut pas être seulement l'amoureux d'une discipline, il doit être un professionnel de l'éducation. Ce sera la mission des I.U.F.M. de développer ce sens du métier. L'une des choses essentielles à apporter aujourd'hui aux enseignants, c'est la connaissance des nouveaux publics. Les professeurs du secondaire ne sont pas seulement débordés par la vague quantitative, ils sont aussi surpris et désorientés pour nombre d'entre eux, surtout parmi les plus anciens, par les élèves auxquels ils ont affaire. Le lycée ou l'Université étaient les lieux où des gens du même monde se rencontraient. La situation a massivement changé. Les enseignants doivent être mieux préparés à leurs nouveaux publics sociaux et culturels, voire communautaires, quand on songe aux immigrés. Et puis il y a beaucoup à faire en matière de méthodes et de contenus de l'enseignement. C'est la tâche des commissions animées par P. Bourdieu et F. Gros.

Le Débat. – Vous savez que pour une partie importante du milieu enseignant ce discours sur l'adaptation aux nouveaux publics et cette insistance sur la pédagogie – mais il est vrai que vous n'avez pas prononcé le mot – sont l'habillage d'une démission sur l'objet véritable de l'enseignement, c'est-à-dire les savoirs...

L. J. – Que les choses soient bien claires. Je ne connais pas de pédagogie pure. Il n'y a pas de pédagogie sans savoir, de même que je ne vois pas la diffusion du savoir sans un minimum de pédagogie. Je refuse d'entrer dans ce genre de débat. L'école n'est pas le lieu des affirmations dogmatiques, mais le lieu d'une recherche d'équilibres. Je ne me range par conséquent ni dans un camp ni dans un autre.

Lionel Jospin
Le moment ou jamais

Le Débat. – Vous avez pu mesurer cependant, à la vivacité des réactions suscitées par vos déclarations sur la sévérité du jury du Capes d'espagnol, que sur ce terrain l'inquiétude est profonde chez les enseignants.

L. J. – Je le conçois. Je viens d'avoir les résultats d'une enquête réalisée sur la classe de seconde dans une cinquantaine de lycées de quinze académies, auprès des professeurs, des chefs d'établissement, des élèves et des parents. La classe de seconde est certainement l'un des endroits où les contradictions et les insatisfactions sont les plus grandes. Le sentiment le plus pessimiste ne se trouve ni chez les élèves, qui font relativement confiance à leurs professeurs, ni chez les parents, qui sont relativement satisfaits du système. Il est le fait des professeurs eux-mêmes qui vivent mal leur situation. Le problème qu'ils se posent est typique du dilemme général que vous soulevez : « Dois-je baisser les exigences pour prendre en compte l'ensemble de la classe ou bien, pour appliquer les programmes, dois-je oublier une partie de la classe pour ne travailler qu'avec les meilleurs ? » Face à cette difficulté très réelle une minorité des professeurs en arrive à nous demander de rétablir la sélection au lycée. C'est la réponse qu'il est impossible d'apporter. Nous devons être bien conscients qu'on ne pourra pas réintroduire la sélection. Il faudra prendre les classes désormais telles qu'elles sont. Ce que nous avons à faire, c'est d'aider les professeurs à maîtriser cette situation en prenant en compte tous les aspects de cette diversité. Cela demande à mon sens d'autres méthodes de travail. Il s'agit de donner aux enseignants une claire conscience des conditions dans lesquelles ils vont exercer leur métier, et d'abord de leurs publics ; ils seront ainsi préparés, dès leur formation, à des situations qui, sans cela, pourraient leur poser de sérieux problèmes. Le raisonnement est le même à propos du problème du Capes et c'est pourquoi j'ai pris ce détour. Sauf à raisonner dans l'hypothèse d'une réduction massive des effectifs dans les lycées, on ne peut pas refuser de pourvoir tous les postes parce que les candidats ne sont pas au niveau. C'est oublier que de toute façon ces postes trouveront preneurs. Et par qui seront-ils pourvus ? À défaut de l'être par des titulaires issus des concours ils le seront par des maîtres auxiliaires encore plus mal formés. J'entends que les concours gardent un niveau d'exigence élevé. Je veux seulement éviter l'absurdité qu'il y a, au nom de la sauvegarde abstraite du niveau, à remplir des postes par des gens qui sont *a priori* en dessous du niveau de ceux qui ont été au moins admissibles au Capes. Essayons, en tenant compte du moment où nous sommes, de recruter les meilleurs enseignants possible, à défaut des meilleurs dans l'absolu puis, par une action résolue de pré-recrutement et de formation, d'élever encore leur niveau.

Le Débat. – Quel est au moins l'esprit de ces méthodes auxquelles vous pensez et qui vous sembleraient de nature à remédier au désarroi des profs ?

L. J. – Dans le primaire, nous avons voulu insister sur les apprentissages fondamentaux. Cela s'est traduit à la rentrée par l'évaluation en calcul et en lecture dans tous les CE 2 et les classes de 6^e. Il semble que l'insuffisante maîtrise de la langue française est une des causes de l'échec. Sur ce terrain-là, comme vous voyez, je ne fais pas de « pédagogisme ». C'est sur les acquisitions de base que je mets l'accent.

L'un de nos principaux axes de travail consiste dans l'introduction de cycles qui permettraient, en plus du découpage annuel, de tenir davantage compte de l'évolution de l'enfant. Ce qui va impliquer qu'on dégage un certain nombre d'heures pour permettre aux enseignants de se concerter. Ce qui va également amener à introduire des groupes de niveau. Je crois que la mise en œuvre de cet ensemble de méthodes, évaluation, soutien, concertation, est de nature à permettre une meilleure adaptation de l'école à ses publics.

Quant au second degré, la réflexion qui est menée de plusieurs côtés – commissions thématiques, colloques académiques, groupe Bourdieu/Gros – me semble s'orienter notamment vers deux voies. D'abord se dégage l'idée que, si l'on veut tenir compte de l'évolution des disciplines, et en particulier de celles qui bougent le plus vite, les sciences exactes, il faut, en contrepartie de l'introduction de nouveaux

acquis dans les programmes, renoncer à des pans du savoir ancien. Faute de quoi on tombe dans l'encyclopédisme. Il est possible, sans alléger systématiquement et par principe les programmes, de faire en sorte qu'ils correspondent mieux à l'état actuel des connaissances. D'autre part, il paraît indispensable de développer des méthodes d'acquisition des savoirs chez les élèves. D'accord, on ne peut apprendre qu'à partir d'un savoir. Mais il y faut en plus une méthode de travail, que l'on doit aider les élèves à acquérir. C'est de cette lacune dans l'enseignement actuel qu'ils se plaignent le plus, si l'on se fie à l'enquête sur les secondes que j'évoquais tout à l'heure. On retrouve là toute l'insistance que je mets par ailleurs sur les problèmes de documentation et des bibliothèques. Si l'on veut développer l'esprit scientifique chez les jeunes, il faut davantage leur apprendre à assimiler.

Le Débat. – Concrètement parlant, l'augmentation du nombre de bacheliers s'effectue au travers de la multiplication des filières, filières qui sont en fait très hiérarchisées, même si c'est de manière non officielle. Est-ce que le système n'ajoute pas l'hypocrisie à l'inégalité, en faisant de la capacité à s'orienter dans son dédale un avantage discriminant pour les initiés ?

L. J. – Notre réflexion sur ce point est en cours, et je ne voudrais pas me prononcer de manière trop catégorique. Il est exact que l'on constate des « effets de clavier » qui permettent aux mieux informés de maximiser leurs avantages. Pour autant, je ne voudrais pas condamner le principe des filières : les jeunes sont différents, les aptitudes sont diverses, les formations et les métiers aussi. Le retour à une stricte philosophie du tronc commun ne serait pas une solution heureuse. Sans aller à cette extrémité, on peut agir dans plusieurs directions. J'en vois au moins trois. Il est nécessaire d'abord d'examiner et de tester ces filières pour voir dans quelle mesure elles fonctionnent. Il faut lutter en second lieu contre une hiérarchisation excessive de ces filières, en essayant de remettre davantage à plat un système qui a tendu à se construire verticalement. Il existe différentes formes d'excellence. De ce point de vue les mathématiques ont joué et jouent en France un rôle trop grand, comme les meilleurs mathématiciens eux-mêmes en conviennent. Le paradoxe étant que ce privilège accordé aux mathématiques ne permet pas à l'arrivée de former assez de mathématiciens et de recruter des professeurs de mathématiques en nombre suffisant.

Il est indispensable d'élargir le champ des disciplines scientifiques dans l'enseignement et en particulier d'y réhabiliter les disciplines expérimentales. À côté de l'abstraction, une meilleure place doit être reconnue, à tous les niveaux, à l'esprit de recherche, au sens du concret. Ce n'est pas important seulement du point de vue éducatif. C'est important socialement, pour le type d'élites qu'on va former et qu'on va retrouver dans l'économie sous forme d'attitudes à l'égard de la recherche dans l'entreprise ou d'attitudes sur les marchés extérieurs.

Troisième idée : les filières du bac ne peuvent aujourd'hui être envisagées qu'en articulation avec les filières du début de l'enseignement supérieur. Le bac n'est pas un but en soi, il ne débouche pas directement dans la plupart des cas sur un métier, sauf les bacs dits justement professionnels. C'est sous l'angle du passage dans les premiers cycles du supérieur que ces filières doivent être examinées. C'est ce que nous avons voulu prendre en compte avec les schémas de développement des formations postbaccalauréat destinés dans chaque rectorat non seulement à ajuster les flux quantitatifs mais aussi à définir qualitativement, en travaillant sur la phase bac – 2/bac +2, ce que j'appelle les parcours de la réussite. Car l'expérience montre que la réussite ou l'échec dans l'enseignement supérieur sont suspendus pour une part très importante à l'ajustement d'un type de bac avec un type de premier cycle.

C'est là d'ailleurs une illustration d'une des principales idées qui guident notre action. Je parlais tout à l'heure de ma volonté de travailler sur les points défailants du système pris dans son ensemble. Les

Lionel Jospin
Le moment ou jamais

points les plus vulnérables sont les charnières, et on en a l'exemple avec le passage du secondaire dans le supérieur. Mais nous travaillons aussi bien sur le passage maternelle/ primaire, sur le passage primaire/collège, sur le passage collège/lycée. Ce sont les moments clés, les moments d'orientation et en même temps les points les plus fragiles. Ils représentent une de mes préoccupations primordiales.

Le Débat. – Qu'est-ce que le socialiste que vous êtes pense d'un phénomène de réaction et de protection contre l'enseignement de masse comme le phénomène Louis-le-Grand ? On a bien affaire là à quelque chose comme un détournement du service public au profit d'une nomenklatura qui se réserve l'usage d'un bastion privilégié d'hyper-sélection. Comment concilier l'existence de pareilles poches de privilèges avec les généreux discours sur l'égalité des chances ?

L. J. – Vous évoquez le cas de Louis-le-Grand, on pourrait l'étendre aux classes préparatoires et aux grandes écoles elles-mêmes. Il s'agit d'une spécificité française et à partir du moment où l'on a reconnu ce fait, il faut avoir conscience qu'on peut soit la garder en l'état soit la faire évoluer. On ne peut pas casser cette spécificité. On fera évoluer le système – il ne peut qu'évoluer. Il est tellement élitiste, même s'il est excellent, qu'il se marginalise. Le nombre d'ingénieurs formés par les grandes écoles françaises est si réduit qu'il ne répond pas à tous nos besoins. Résultat : avec l'appui de la commission des titres d'ingénieur qui garantit la valeur du titre, avec l'appui des grands universitaires, avec l'approbation du patronat, des grandes entreprises et des syndicats concernés, nous avons dû décider la création d'une nouvelle filière de formation des ingénieurs en France. Nous sommes dans une situation où nous formons trop peu d'ingénieurs et, en particulier, trop peu d'ingénieurs de production, négligés au profit des généralistes, des gestionnaires. Dans le même temps, on a laissé s'accumuler dans les entreprises françaises des dizaines de milliers de techniciens supérieurs qui n'ont que très peu de chances de devenir ingénieurs par la formation continue, parce que celle-ci fonctionne actuellement au compte-gouttes. Il faut donc une fois de plus, conformément à une vieille loi de l'histoire de l'éducation dans ce pays, créer une filière en dehors du système universitaire pour remédier à certaines carences liées à son hyper-sélectivité.

Quelle est ma philosophie, face à cette situation ? Elle vaut de la maternelle à l'enseignement supérieur le plus pointu. Je voudrais que le système devienne capable de se changer lui-même, sans qu'on soit obligé systématiquement de passer par l'extérieur. De même que je voudrais que le recours soit à l'intérieur de l'école, je souhaiterais faire en sorte que le système éducatif dans son ensemble s'ouvre de lui-même à l'innovation, au changement, quand les réalités l'imposent. C'est ce à quoi je tends quand j'agis pour rénover les contenus et les programmes, pour favoriser une démarche de projet au niveau des établissements, pour inciter, grâce à des indemnités ciblées, les enseignants à développer des tâches spécifiques (suivi, orientation des élèves, travail périscolaire ; activités pédagogiques, de recherche ou d'administration dans l'enseignement supérieur)... Une communauté éducative plus ouverte et en même temps plus soudée est pour moi un facteur essentiel de rénovation du système éducatif. C'est la politique que j'ai voulu traduire dans la loi d'orientation.

Une dernière chance

Le Débat. – Vous formulez un grand projet. Mais vous vous trouvez pour le réaliser à la tête d'une administration particulièrement lourde, réputée ingérable. Vous avez affaire à des syndicats encore relativement puissants dans ce secteur et bien installés dans la machine elle-même – la « cogestion » assurée par la F.E.N. ne paraît pas être qu'un mythe. En tant que socialiste, vous avez des obligations particulières envers

le monde enseignant, dont c'est la famille naturelle. Qu'est-ce qui vous reste comme liberté de manœuvre au milieu de ces contraintes ?

L. J. – D'une certaine façon, quitte à vous paraître immodeste, j'ai l'impression de jouer quelque chose comme une dernière chance. La conjoncture est relativement favorable, parce que la conscience du malaise est grande. La volonté de réforme existe en dépit des crispations et parfois des corporatismes. Le président de la République a affirmé une priorité à laquelle il tient. Le Premier ministre m'appuie dans sa mise en œuvre. En bref, un certain nombre de conditions sont réunies, sinon pour une réussite totale – qui pourrait y prétendre *a priori* – du moins pour un vrai pas en avant. Et je me dis quelquefois que s'il n'est pas accompli maintenant, il sera de plus en plus difficile à effectuer. Si les moyens suffisants ne sont pas dégagés, s'il y a trop de crispations dans les milieux, si les antagonismes, les patriotismes et les conservatismes de discipline, de secteur ou de catégorie s'additionnent pour engendrer un blocage, si face à des interrogations légitimes, l'émotion l'emporte sur la raison, aucun gouvernement ne reviendra sur le chantier avec la même force. Ou bien il y reviendra contraint par les circonstances, par un 68 d'une autre nature. Le système alors implosera ou bien se compartimentera. Personne n'essaiera plus de le gérer globalement. C'est ce qui nourrit ma conviction.

Il est vrai maintenant que le système est énorme, mais il est d'ores et déjà beaucoup plus différencié qu'on le croit. La masse impressionne : une quinzaine de directions au ministère, vingt-huit rectorats, quatre mille agents de l'administration centrale, un million d'enseignants, deux cent mille personnels A.T.O.S., plus de douze millions d'élèves et d'étudiants. Mais l'impression est en partie trompeuse : la déconcentration et la décentralisation ont modifié les conditions de gestion du système. Tout ne remonte plus comme auparavant sur le bureau du ministre : il pilote une machine mais n'a pas à prendre toutes les décisions en prise directe. Les responsabilités nouvelles des collectivités locales sur les écoles pour les communes, les collèges pour les départements et les lycées pour les régions et, pour la plupart d'entre elles, dans le développement universitaire à travers les contrats de plan, permettent d'autre part le développement d'une politique de partenariat.

Le Débat. – La structure de l'administration est une chose, son état d'esprit en est une autre. La vôtre ne passe pas pour enthousiaste du changement, et elle a le temps pour elle...

L. J. – Il ne faut pas sous-estimer la volonté d'évolution qui existe au sein de l'administration elle-même. Tous les contacts que j'ai me donnent le sentiment d'une adhésion à la politique que j'essaie de mettre en œuvre qui ne résulte pas de l'obligation hiérarchique. J'en prends un exemple : nous venons d'opérer une réforme de l'inspection générale. Or cette réforme a été conduite par l'inspection générale elle-même. J'y vois un phénomène très significatif. L'administration ne veut plus d'une certaine image d'elle-même.

Le Débat. – Vous diriez la même chose des syndicats ?

L. J. – Il y a longtemps qu'il ne devait pas y avoir eu de ministre de l'Éducation nationale qui était lui-même syndicaliste. C'est mon cas. Je connais de l'intérieur le fait syndical. Dans ma philosophie et dans ma culture, il y a profondément le respect du syndicalisme. Mais c'est justement ce qui fait peut-être que je ne suis pas tenté par la fameuse « cogestion ». La philosophie du syndicalisme français, héritée de la charte d'Amiens, ce n'est pas la cogestion. Je crois à l'indépendance des syndicats par rapport à l'État et par rapport aux partis. Je respecte l'indépendance des syndicats, j'attends qu'ils respectent l'indépendance du ministre.

On ne cogère pas dans ce ministère, mais on consulte énormément, et c'est une bonne chose. Je suis pour une vision contractuelle de la politique, et je me réjouis que la force relative qu'a conservée le syndicalisme dans le milieu enseignant fasse que j'aie en face de moi de véritables interlocuteurs. Et là aussi, il ne faut pas en rester à des images du passé. Les syndicats d'enseignants traversent la même crise que

Lionel Jospin
Le moment ou jamais

les autres syndicats, ils se savent menacés, et ils sont conscients de la nécessité de faire évoluer le système éducatif et d'évoluer avec lui.

Université : la troisième voie

Le Débat. – Abordons le problème universitaire par son biais le plus brûlant : la sélection. Vous la refusez ou vous en êtes partisan ?

L. J. – C'est un problème très difficile. Prenons-le sous l'angle de l'avenir. En 1993, il va y avoir une mobilité accrue des étudiants en Europe. Si le système universitaire français reste ce qu'il est, c'est-à-dire un système sans sélection et sans véritable droit d'inscription, il risque de ne pas accueillir et de ne pas garder les meilleurs étudiants, français ou étrangers. On ne peut pas ignorer le problème. Il engage l'intérêt général aussi bien que l'intérêt des étudiants. Il doit être discuté avec tous et les décisions devront être prises avec l'accord de tous. S'il faut rester sur des tabous on y restera et on fera du mieux possible. Simplement, il faudra en mesurer les conséquences.

Pour ce qui me concerne, dans ce domaine, je n'imposerai jamais rien. Il faut toujours tenir compte des cultures dont on hérite et donc aussi des interdits qu'elles véhiculent. Le refus de la sélection est un de ces éléments culturels, un de ces tabous. La logique du système français, et c'est ainsi qu'il trouve tant bien que mal son équilibre, c'est de combiner un secteur hyper-sélectif, celui des grandes écoles, avec une université sans sélection. Je ne suis pas partisan de revenir sur la règle qui veut que les bacheliers aient le droit d'accéder à l'Université. Mais je crois qu'il faut chercher une régulation. Car, en l'état actuel, la sélection se fait par l'échec et il est hypocrite de s'en laver les mains. Il est nécessaire de travailler sur le système universitaire français pour y introduire au moins une meilleure orientation des étudiants. Le problème ne sera pas réglé par la méthode autoritaire. Il ne pourra être valablement posé que s'il est reconnu comme problème par les étudiants eux-mêmes et leurs représentants. S'y essayer dans d'autres conditions serait voué à l'échec.

Mais beaucoup peut être fait en matière de rénovation et de professionnalisation des premiers cycles. Et naturellement, il y a un énorme effort à faire dans le domaine de l'accueil. Je vais proposer au Premier ministre un plan d'urgence pour la rentrée 1990 et un schéma national d'aménagement de l'enseignement supérieur, de développement à la fois qualitatif et quantitatif des universités pour les années qui viennent. Il faut aussi recruter davantage de jeunes enseignants-chercheurs. Pour me résumer, sans entrer dans le détail, je dirais qu'il n'est pas possible de raisonner dans les termes d'une philosophie du barrage tant, en tout cas, que se maintient ce pôle hyper-sélectif par ailleurs. Ce qu'on peut faire, c'est aménager l'orientation et les parcours d'après-bac en multipliant les parcours de la réussite.

Le Débat. – La multiplication du nombre va forcément aboutir à accentuer les différences entre les établissements. Faut-il s'accrocher à la vision de plus en plus hypocrite d'un système homogène, alors que la presse publie des classements d'universités, ou faut-il prendre son parti du marché concurrentiel qui s'est, de fait, esquissé et en tirer les conséquences ?

L. J. – La synthèse est ici encore nécessaire entre les données de notre héritage et les évolutions qui s'imposent. Je dis tout de suite que je suis hostile à une autonomie qui irait dans le sens d'une privatisation des universités, de l'abandon des diplômes nationaux et de la liberté pour chaque établissement de décider lui-même de ses modalités de sélection, de droits d'inscription... Une telle évolution aboutirait très rapidement à des inégalités extrêmement fortes, et je crois qu'en France elle ne serait pas acceptée. Mais cela ne veut pas dire pour autant que je souhaite voir rester le système tel qu'il est. Ma

préférence va clairement à une autonomie croissante des universités à l'intérieur du système public d'enseignement supérieur, l'État conservant une mission de régulation. C'est à nous, socialistes, de réaliser ces évolutions, précisément parce que notre culture est celle de l'égalité et du service public. Il nous appartient de l'ouvrir à un monde de concurrence et de décentralisation.

Le Débat. – Vous croyez, autrement dit, à la possibilité d'une troisième voie entre un système privé concurrentiel à l'américaine et un système égalitaire centralisé à la française ?

L. J. – J'y crois tout à fait. L'État peut être régulateur tout en laissant une marge d'initiative importante aux universités. C'est ce rôle que nous essayons de définir actuellement au travers d'une politique de contrats avec les universités. Nous avons commencé à négocier une série de contrats pluri-annuels (quatre ans), avec un premier échantillon d'universités françaises. Les universités décident de leurs cartes de formation, de leurs priorités d'équipement (bibliothèques, audiovisuel...), des filières qu'elles veulent créer. Nous discutons avec elles, et nous habilitons leurs choix, à l'égard desquels nous prenons des engagements sur le plan des moyens : créations de postes d'enseignants, moyens de financement.

Par ailleurs, nous avons rendu aux universités la maîtrise d'ouvrage, lorsqu'elles construisent, et remis en cause une série de dispositions qui bloquaient les initiatives de leurs présidents. Nous leur donnons les moyens effectifs de l'autonomie dans leur fonctionnement quotidien et nous nous entendons contractuellement avec elles sur leur propre évolution. Il me semble que c'est un état d'esprit et une façon de faire très nouveaux : l'autonomie au sein du service public.

Le Débat. – La situation des bibliothèques universitaires françaises est l'un des symptômes les plus criants de leur sous-équipement. Vous avez pris, à votre arrivée, des mesures d'urgence et vous avez confié un rapport à André Miquel. Où en est, aujourd'hui, son application ?

L. J. – Sans fonds documentaires, sans bibliothèques modernes, sans capacités d'accueil suffisantes, il est clair que les étudiants ne font pas de travail personnel et ne se forment pas à l'esprit de recherche. C'est la raison pour laquelle nous avons tout de suite mis l'accent sur ce chapitre. D'ores et déjà, le budget pour les bibliothèques a plus que doublé depuis un an et demi. C'est considérable. Et ce n'est qu'un début. Dans nos contrats avec les universités, nous insistons beaucoup sur la place des bibliothèques : un certain nombre de projets, de rénovations ou de créations sont arrêtés. J'ajoute, enfin, que nous nous intéressons de près à la création de la Bibliothèque de France et que nous allons y prendre toute notre part.

De la condition enseignante

Le Débat. – Votre politique reste largement attachée à l'image de la revalorisation de la condition enseignante. Croyez-vous qu'elle ait fait beaucoup plus, au total, que remuer le couteau dans la plaie ? Vous avez choisi pour la réaliser une voie indemnitaire de préférence à une voie statutaire, choix qui soulève la controverse. Était-ce judicieux ? Et croyez-vous que c'est seulement avec des mesures pécuniaires qu'on rendra son attrait à la condition enseignante ?

L. J. – Je veux quand même faire observer que c'est la première fois depuis la guerre qu'un gouvernement engage une revalorisation d'ensemble de la profession enseignante. Je n'ignore pas que par rapport aux attentes, en particulier des instituteurs et des professeurs du second degré, le résultat peut paraître encore insuffisant. Mais c'est un processus qui va durer sur dix ans et qui engage des sommes considérables.

Ce n'est pas par philosophie que j'ai préféré le système indemnitaire au système statutaire. C'est par souci d'efficacité. J'aurais été incapable d'obtenir du budget une solution purement statutaire, à cause des effets d'entraînement que toute mesure de ce type implique pour les autres corps. Nous avons tiré la

Lionel Jospin
Le moment ou jamais

leçon des avantages conquis par certaines catégories de la fonction publique au cours des dernières années. Si elles ont amélioré leur revenu, c'est qu'elles ont su se construire un système de primes. Nous avons transposé cet enseignement : c'était le seul moyen d'aller vite et d'agir relativement fort.

De plus, le plan de revalorisation comporte nombre d'évolutions statutaires importantes : la création d'un corps des écoles de catégorie A, recruté à la licence, comparable à celui des certifiés, la mise en place d'une « hors classe » de ce corps ainsi que pour les enseignants des collèges et lycées...

À mon avis, ces mesures auront un impact. Elles en ont déjà un, dans l'enseignement supérieur. L'allocation d'initiation à l'enseignement supérieur a été très demandée, et pour les postes mis au concours, on a observé un net afflux des candidatures. La réaction du milieu a été immédiate et très forte. C'est moins évident, jusqu'à présent, dans l'enseignement scolaire. Mais je crois que les choses évolueront progressivement et positivement.

Il est parfaitement clair, cela dit, que la revalorisation de la condition enseignante ne se réduit pas à des mesures pécuniaires. C'est une affaire complexe de statut social. Mais, si s'affirme dans le pays une grande politique d'éducation, si au travers d'une formation davantage professionnalisée se marque plus clairement l'identité du métier d'enseignant, je pense que l'on peut arriver à sa réhabilitation. On ne refera pas, pour autant, de l'instituteur le personnage clé qu'il était dans la France rurale du premier ^{xx}e siècle. On ne refera pas du professeur de lycée l'enseignant d'un public privilégié qu'il a pu être. C'est un autre statut social, celui d'un professionnel de l'enseignement, d'un diffuseur du savoir ou d'un créateur de ce savoir pour les enseignants chercheurs, qu'il s'agit d'inventer. L'ouverture de l'école sur le monde extérieur, le développement des liens avec les parents, avec les entreprises, avec les collectivités locales peuvent remplir, à cet égard, un rôle de reconnaissance important.

Le foulard, l'immigration, la République

Le Débat. – Il faut bien sûr en venir à la désormais historique « affaire du tchador ». Revenons peut-être, si vous le voulez bien, sur la genèse de votre prise de position, qui a mis le feu aux poudres. Il est intéressant, avec le recul, de pouvoir se livrer à l'anatomie d'une décision politique. Votre intervention a paru intervenir avec un certain retard. Pourquoi ? Quels sont exactement les motifs d'opportunité qui vous ont guidé ? Aviez-vous conscience de l'enjeu dont la polémique allait se charger et de l'émotion que vous alliez soulever dans le milieu enseignant ?

L. J. – Les réponses ne peuvent pas être les mêmes à toutes les étapes de l'affaire. Il y a eu un enchaînement qui a modifié à plusieurs reprises les données du problème.

Au point de départ, ma préoccupation a été de dégager une méthode pour régler un problème de gestion éducative, un problème qui contenait des éléments de principe, mais avant tout un problème humain. Des enfants avec un foulard, il y en avait eu avant, dans des établissements, et personne n'en avait parlé. Personne n'avait considéré dans ces établissements que leur laïcité était remise en cause, pas plus que personne n'avait considéré que la laïcité en France était menacée. Pour régler un problème, on discute. Les principes doivent être clairs : respect de la laïcité, refus du prosélytisme, respect des enseignements. Ceci posé, on dialogue. Voilà quelle était ma démarche.

Le Débat. – Mais vous ne vous êtes pas rendu compte du tollé que vous alliez soulever ?

L. J. – Il n'a pas dépendu de moi que les choses prennent une telle dimension. Pour commencer, il y a eu médiatisation. Le problème a été soulevé dans plusieurs autres établissements, et il y a été réglé, soit que le voile soit finalement enlevé, soit qu'il soit accepté provisoirement dans certaines conditions.

Il y a eu médiatisation parce qu'elle a été recherchée sur place. Et puis, à partir de la médiatisation, il y a eu politisation. Un certain nombre de raisons se sont additionnées pour que ce problème soit politisé, et pour qu'on ne laisse pas le ministre de l'Éducation le gérer comme un problème local. Car c'est resté, on ne l'a pas assez remarqué, un problème local. Il n'y a pas eu de mouvement, il n'y a pas eu d'amplification : d'abord cinq, puis dix, puis cent, puis mille. L'ampleur du problème n'a presque pas varié : c'est l'opinion qui a bougé, et les passions qui se sont enflammées, pas le phénomène lui-même, qui est resté très circonscrit et d'importance quantitative mineure. La politisation est venue des deux côtés. De la droite, qui a vu là l'occasion de mettre le gouvernement en difficulté et qui s'est engouffrée dans la défense d'une laïcité pour laquelle elle n'a pas toujours eu un goût aussi prononcé – souvenons-nous de l'histoire récente. Derrière cette invocation de la laïcité se dissimulait en fait chez certains l'hostilité aux étrangers. Mais il y a eu aussi une politisation à gauche. Elle n'est pas venue essentiellement du parti communiste, qui est resté au début au moins très prudent. Elle est venue des rangs du parti socialiste lui-même, soit pour certains par légèreté, soit pour les autres en fonction d'arrière-pensées politiciennes.

La politisation du processus m'a obligé à prendre le problème autrement. Ce que je veux bien admettre, c'est que j'ai sous-estimé ce risque de politisation. J'avoue que je ne m'attendais pas à ce comportement – de la part de mes amis en tout cas – après avoir multiplié moi-même les manifestations de solidarité au cours des années. Mais en tout état de cause, qu'aurais-je pu dire d'autre sur le fond ? J'aurais adopté la même attitude parce que c'est la seule qui me paraisse juste, philosophiquement et humainement, du point de vue de la laïcité, et juridiquement, du point de vue des textes existants. Nous n'étions pas en droit d'exclure ces jeunes filles pour la seule raison qu'elles portent un foulard : le Conseil d'État l'a rappelé. Cela me paraissait et me paraît toujours l'attitude juste politiquement parce que s'il est essentiel de faire passer un message de laïcité auprès de certains immigrés en France, il est non moins essentiel de ne pas leur faire entendre en même temps un message d'exclusion. C'était enfin l'attitude juste du point de vue des responsabilités d'État pour quelqu'un qui a à gérer le problème de l'Éducation nationale.

D'ailleurs, regardez d'un peu plus près ces algarades philosophiques et politiques qui ont déferlé. Je n'ai vu aucun responsable politique et, pas davantage, aucun des intellectuels qui se sont exprimés contre ma position qui aient eu le courage d'aller au bout de sa position en affirmant qu'il fallait exclure *a priori*. Or, c'est le seul point qui pouvait faire clairement la différence avec ce que j'ai dit. Sur les principes de la laïcité, j'ai été, je crois, on ne peut plus clair. S'ils n'osent pas dire : il faut exclure, il faut renvoyer les filles chez les pères, en quoi donc ces contradicteurs sont-ils sur une position différente de la mienne ?

Le Débat. – Pourquoi avez-vous fait appel au Conseil d'État ?

L. J. – Ce n'était pas mon intention au départ. Mon intention était de voir comment, par le dialogue, on pouvait régler ce problème. Mais, à partir du moment où c'est devenu une discussion à la fois passionnée et de principe, j'avais besoin de savoir sur quelles bases juridiques les problèmes pouvaient être tranchés, par moi-même ou par les chefs d'établissement. J'ai été tout simplement obligé de prendre le problème à son niveau d'ampleur nationale. En outre, au milieu des passions, il était bon de rappeler à chacun que la France est un État de droit.

Le Débat. – Puisque politisation il y a eu, quelles ont été selon vous les répercussions politiques de l'affaire ? Vous la liez aux succès du Front national ?

L. J. – Les réactions d'une partie de la gauche et des socialistes ont omis un élément fondamental. Elles ont oublié la distinction à opérer avec les positions de la droite dure et de l'extrême droite. Elles ont défendu la laïcité dans l'abstrait, comme la droite ou l'extrême droite pouvaient le faire. À partir de

Lionel Jospin
Le moment ou jamais

ce moment-là, il n'y a plus eu, y compris pour une certaine partie de notre électoral, de discrimination suffisamment nette entre ce que pouvait signifier la laïcité pour nous et ce qu'elle veut dire pour les conservateurs, voire les lepénistes. Cette façon de faire, alors qu'à mon avis il n'y avait aucun risque pour la laïcité, a fait sauter un barrage. Elle a fait le lit d'un courant xénophobe que nous avons ainsi nourri nous-mêmes, ou du moins que nous n'avons pas en cette occasion combattu comme nous l'aurions dû.

Le Débat. – Mais comment comprenez-vous la très grande émotion que cette affaire a soulevée dans le milieu enseignant ?

L. J. – Il est tout à fait normal que les enseignants aient été très sensibles à une question qui porte sur une règle fondamentale de leur métier. Mais ils ont réagi avec beaucoup plus de calme que d'autres...

Le Débat. – Ils paraissent plutôt dans l'ensemble vous avoir désavoué...

L. J. – Le croyez-vous vraiment ? J'observe, par exemple, les cinq intellectuels qui ont lancé un appel aux professeurs ; s'ils avaient recueilli cinq cents ou mille signatures, avec un certain nombre d'intellectuels prestigieux, elles n'auraient pas manqué d'être publiées. Or, rien de tel ne s'est produit. Les réactions dans le milieu enseignant me semblent, en fait, avoir été très diverses. Surtout, au-delà de l'émotion provoquée par l'idée de défense de la laïcité, qui a proposé une autre attitude que la mienne ? Or c'est là, encore une fois, la véritable affaire.

Qui a parlé en faveur de l'exclusion ? Je crois que sur ce point, le refus de l'exclusion, l'accord est, en réalité, très large au sein de la communauté éducative. Le métier des enseignants consiste à accueillir, en aucun cas à rejeter. Même à Creil, je vous rappelle qu'il n'y a pas eu exclusion. Il ne s'est pas produit parmi les enseignants un mouvement massif pour exclure les jeunes filles qui portent le signe de l'islam à l'école. Ils sont certainement d'accord, comme moi, pour le refuser mais je crois que, dans leur grande majorité, c'est au dialogue qu'ils font confiance pour régler le problème.

Ce sont quelques idéologues qui ont réaffirmé une laïcité idéale avec une intransigeance glacée, sans pour autant, encore une fois, tirer toutes les conséquences de leurs prémisses. Aucun d'entre eux, à ma connaissance, n'enseigne dans un contexte où il risquerait d'être confronté à la question.

Le Débat. – Le corps enseignant s'est mobilisé et soudé sur le principe du refus du voile.

L. J. – Il a eu raison. Je suis, moi aussi, contre le voile à l'école, je suis pour le refus du voile. Mon objectif est qu'il n'y ait pas de voile à l'école. Mon seul problème, ce sont les voies par lesquelles on y arrive, surtout quand il n'y a pas dix mille cas, ni même cinq cents cas, mais quelques dizaines de cas, dont un bon nombre ne sont d'ailleurs connus que là où ils se posent. Que la France ait pu s'enflammer pour cela, c'est assurément le signe d'un malaise.

Le Débat. – Mais n'est-ce pas parce que les gens ont senti derrière le problème local la grande question, c'est-à-dire l'immigration et, du point de vue de l'école, les nécessités et les difficultés de l'intégration ?

L. J. – Ce débat a fait apparaître à la fois des choses pas très belles et de réels problèmes. Appelons les choses par leur nom : il a fait resurgir d'abord un puissant sentiment anti-arabe, la guerre et l'indépendance de l'Algérie continuent de travailler la conscience française. Il est très important dans ce genre de situation de veiller à ce qu'on ne démarre pas du côté de Robespierre et de Saint-Just pour terminer du côté de Robert Lacoste et de Max Lejeune. J'appartiens à la génération de la guerre d'Algérie, et il y a des itinéraires qu'on ne me fera pas parcourir. La polémique a réveillé en second lieu le problème de l'immigration, du nombre des étrangers en France, de la capacité à en limiter le nombre, puis à les accueillir, à les accepter, à les intégrer. C'est au gouvernement qu'il appartient d'apporter des réponses. Le comité interministériel mis en place par le Premier ministre va travailler dans trois directions. C'est dans le cadre de cette problématique globale que s'inscrit l'action de l'Éducation nationale.

Première direction : la maîtrise des flux. On sent bien que ce problème est décisif. On peut faire comprendre au pays qu'il est possible et souhaitable d'intégrer un nombre fini d'immigrés. On ne peut pas donner à croire qu'on va en intégrer un nombre sans cesse croissant. Il faut montrer clairement à l'opinion qu'il est possible de contrôler les mouvements de la population immigrée. Il faut rendre ce discours crédible. C'est une condition fondamentale pour que les gens continuent de croire à la puissance du modèle intégrateur français.

Le deuxième dossier est celui du logement. Il soulève une question délicate d'approche et de discours. Il y a un problème spécifique, qui est celui des immigrés, et puis il y a un problème social, qui est celui des gens qui n'ont pas suffisamment de possibilités de logement. Il faut trouver une solution aux deux problèmes, en prenant garde, si l'on veut être efficacement intégrateur, aux effets d'une discrimination même positive.

Et puis, il y a enfin la question de l'identité nationale française et de la place que peuvent y tenir les étrangers. Pour ma part, je ne vois aucune raison de changer le modèle français. Je ne suis pas partisan de substituer au modèle intégrateur français, individuel, le modèle anglo-saxon des communautés. Je suis en un mot contre le « différentialisme », mais je suis aussi contre l'assimilation. Contre l'assimilation, si elle doit nier les différences culturelles, les origines, les formes d'adhésion maintenue à sa tradition. Contre le « différentialisme », s'il doit figer chacun dans sa communauté ou justifier des atteintes aux valeurs démocratiques. L'intégration, c'est le respect des différences dans le souci de ce qui rapproche.

Le Débat. – Que fait l'école pour favoriser aujourd'hui cette intégration, face à des populations plus hétérogènes et plus éloignées culturellement ? On a l'impression qu'elle est moins efficace qu'autrefois. Est-ce un sentiment illusoire ?

L. J. – L'école fait d'ores et déjà beaucoup de choses. Pour l'accueil des nouveaux élèves non francophones, des classes à effectifs réduits sont mises en place dans le premier ou le second degré. Ce sont des classes d'initiation dans les écoles et des classes d'accueil dans les collèges. Mais nous veillons à ce que ces classes travaillent en liaison avec les classes ordinaires pour assurer l'intégration de leurs élèves dans le cursus normal. Si des classes ne peuvent être ouvertes, on organise alors des cours de rattrapage ou des cours supplémentaires spécifiques.

En dehors des modules spécifiques prévus dans la formation des instituteurs et, au sein des futurs I.U.F.M., de tous les maîtres et professeurs, la mise en place dans presque toutes les académies de Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (Cefisem) est déterminante en la matière.

Enfin, les actions de soutien aux élèves en difficulté, prévues pour tous les élèves qui en ont besoin, profitent, bien entendu, aux enfants de migrants, tout comme les actions conduites dans les zones d'éducation prioritaire dans lesquelles ils sont souvent assez nombreux.

C'est donc à la fois une action spécifique en direction des enfants de migrants et une action générale en faveur des enfants des classes sociales les moins favorisées, auxquelles ils appartiennent souvent, qui est conduite. N'oublions pas que l'intégration pose ces deux types de problèmes et implique cette double approche.

Le Débat. – Est-ce qu'il n'y a pas tout de même une spécificité de la situation actuelle qui explique pour partie la difficulté des recettes traditionnelles à prendre – nombre des enfants d'origine immigrée, hétérogénéité des cultures d'origine, fortes concentrations et, avec l'islam, on vient de le voir, intervention d'un nouveau paramètre qui est un paramètre fort ?

L. J. – En ce qui concerne le nombre, je ne crois pas qu'il soit significativement plus grand qu'hier. L'hétérogénéité culturelle pose un problème plus important. Les immigrants polonais, italiens, espagnols

Lionel Jospin
Le moment ou jamais

ou portugais étaient européens et catholiques. Nous avons affaire désormais à des non-Européens dont l'intégration, c'est un fait, rencontre davantage de difficultés. Ainsi, dans les écoles publiques, les élèves de nationalité étrangère représentent-ils en gros 10 % de la population scolaire, les nationalités les plus représentées étant les Algériens (26,3 %) et les Portugais (14,7 %). Il est clair que, par rapport aux années vingt ou trente, la part des enfants étrangers en provenance du continent africain a augmenté dans d'importantes proportions, puisqu'ils sont plus de 60 %.

Je suis convaincu que l'intégration s'opérera aussi pour ces populations. La réponse ne saurait venir du seul système scolaire. Elle dépasse ses forces. Elle dépend pour partie d'une politique urbaine qui permettrait de répartir davantage et de décongestionner certaines zones. C'est affaire de négociation entre l'État et les villes. La réponse passe aussi, pour les populations qui appartiennent au monde arabo-musulman, par une nécessaire évolution de l'islam. Il est vrai que l'affaire du foulard, sous cet aspect, évoque une certaine forme d'affirmation religieuse que nous ne sommes pas prêts à accepter, pas plus l'école laïque que la société française. L'islam, maintenant qu'il existe d'une manière forte en France, doit parcourir un chemin comparable à celui que d'autres religions ont accompli avant lui. Il doit consentir à rester davantage dans la sphère privée. Il faut qu'il s'auto-organise – c'est le paradoxe : il faut une certaine organisation communautaire pour que la communauté ne soit pas trop séparée des autres – et il est à souhaiter qu'il évolue. S'il prétend dominer la vie publique, la vie sociale de ceux qui s'y rattachent (je ne parle pas des autres ; il n'y a pas de menace islamique en France), c'est un type de présence religieuse qui sera rejeté.

Le Débat. – Dans l'école elle-même, cette formidable diversité vous paraît bien vécue ?

L. J. – Je pense que la plupart des communautés scolaires la vivent de manière positive. Les professeurs peuvent être confrontés à d'autres problèmes, comme celui de l'échec scolaire. Je ne parle pas des cas où la présence des enfants d'immigrés est particulièrement importante. Je parle des cas moyens, le plus grand nombre, où la proportion oscille entre 10 et 15 %. Les professeurs sont très habitués maintenant à avoir dans leur classe des têtes brunes, des têtes jaunes, des têtes bouclées... Je suis très frappé de leur aisance. C'est devenu leur pain quotidien.

Le Débat. – En somme, sur le fond, vous n'êtes pas très loin de vos plus véhéments contempteurs lors de l'affaire du foulard...

L. J. – Entendons-nous bien. Je crois vous avoir montré, tout au long de cet entretien, à quel point je suis moi-même le produit de ce modèle français auquel on m'a accusé de porter atteinte. Je crois vous avoir montré à quel point je suis persuadé qu'on ne peut faire évoluer un certain nombre de nos institutions qu'en tenant compte de la tradition et de la culture où elles s'enracinent. En même temps, je ne suis pas convaincu qu'il faille en faire une réhabilitation caricaturale et c'est celle-là qu'on m'oppose. Si la France a connu la révolution industrielle plus tard que les autres pays, si nous avons une incapacité aussi redoutable à faire évoluer nos institutions, si notre pays a à ce point oscillé depuis la Révolution française entre des phases de conservatisme et des phases de tension révolutionnaire, s'il a été aussi peu évolutionniste, si nous avons été progressivement distancés dans un certain nombre de domaines de la recherche, si nous sommes toujours aussi incapables de nous adapter au monde des autres pour leur vendre, par exemple, nos produits, c'est aussi à cause du caractère figé et parfois prétentieux de ce modèle français. Son universalisme abstrait le conduit à oublier le réel, le vivant, le concret. Je reste un fervent de cet universalisme. Encore faut-il être capable de le tempérer. Encore faut-il savoir en mesurer les limites, lorsqu'il arrive à se désintéresser des applications au profit des principes, à mépriser l'expérimentation, à donner la leçon au monde quand nous aurions tellement à apprendre du monde. On n'affrontera pas le XXI^e siècle en se refermant sur le modèle français dans sa version la plus rigide et la plus étroite.

Le Débat. – C'est une telle inspiration que vous voyez à l'œuvre dans l'éloge de la république à la Régis Debray ?

L. J. – Je ne résiste pas au plaisir de commencer par deux remarques futiles au sujet de l'article récent de Régis Debray sur république et démocratie. On affiche la rigueur, les principes, le raisonnement. Pour aboutir à quoi ? À un jeu de société : êtes-vous républicain ou êtes-vous démocrate ? Êtes-vous apollinien ou êtes-vous faustien ? Pourquoi pas êtes-vous « cœur » ou « cul » ? Jeu agréable pour les fêtes... La chute est spectaculaire. Seconde remarque à un moment donné, bref, mais parlant, Debray se livre à une intéressante sexualisation de l'opposition entre les républicains et les démocrates. Voilà le fin mot de l'histoire : les républicains « en ont », les démocrates « n'en ont pas ». Comme il est habile dialecticien, il parle des défauts masculins du républicain et, bien sûr, des vertus féminines du démocrate. C'est la concession à l'esprit du temps, en même temps que la ruse la plus rebattue de l'orgueil viril. Je demande aux féministes de méditer sur cette typologie ! Sur le fond, il est tout de même extravagant, au moment même où se joue dans cette fin de siècle et en Europe la victoire de la démocratie sur le totalitarisme, de voir un intellectuel français conduire une charge... contre la démocratie, au nom de la République. Il est clair que République et démocratie sont indissociables. À moins que la République de Debray soit une république aristocratique, comme son école. Ce qui l'intéresse c'est la chose publique ; ce qu'il ignore, c'est le peuple. Quand le foulard l'obsède, il oublie les jeunes filles.



Le Débat. – À vous entendre, on est frappé par votre optimisme. Vous avez une vision assez positive des capacités d'évolution d'un système jugé souvent irréformable par ses connaisseurs. De même que plus globalement une sorte de confiance dans les facultés d'adaptation de ce pays et de sa culture dont vous soulignez vous-même pourtant les pesanteurs. Alors impression trompeuse, ou vrai sentiment ?

L. J. – Faisons la part de la dimension psychologique. Si je n'étais pas optimiste, je rentrerais chez moi. Mais cet optimisme est aussi raisonné. Il est nourri par l'analyse. Je suis convaincu que nous sommes dans une phase où le système d'éducation est forcé d'évoluer. Il n'est pas possible qu'il reste en l'état, pas plus, pour prendre une image disproportionnée, qu'il n'est possible à l'Union soviétique de Gorbatchev de ne pas bouger. Des forces de changement existent à l'intérieur du système. Les enseignants eux-mêmes sont partagés. Ils hésitent entre un découragement conservateur, et le désir de l'innovation lorsqu'ils se mettent à croire que celle-ci est possible. Mon travail, c'est de faire en sorte qu'ils y croient. Et depuis un an et demi, j'ai le sentiment que nous avons fait du chemin. Quoi qu'il arrive, quelle que soit ma longévité dans ce poste, quels que soient mes successeurs, il me semble que ce que nous avons engagé sera poursuivi d'une manière ou d'une autre. Je suis là pour servir. Je sais qu'il n'y aura de réussite que partielle – mais c'en est fini des slogans de l'absolu. Je suis convaincu que nous allons dans la bonne direction, parce que rien dans ma démarche ne relève de mon arbitraire personnel. Nous pouvons agir efficacement parce que nous n'agissons pas au hasard, nous agissons selon la nécessité.

Derrière le foulard

Une fois de plus, c'est à propos et à partir de l'école que s'est noué le débat public sur l'identité française. Du port du foulard islamique, on a dérivé très vite vers le choix entre république et démocratie.

Les enjeux étaient de ceux qui n'ont cessé de nous préoccuper : l'école, l'immigration, les traditions religieuses dans leur rapport avec la politique, l'originalité du modèle français. Nous ne pouvions que leur faire écho. Plutôt que d'ajouter aux prises de position, nous avons choisi d'éclairer les différentes facettes d'un bloc de problèmes dont ce modeste prétexte a servi de révélateur : l'héritage de la laïcité à la française et d'une histoire religieuse spécifique (J. Le Goff, D. Julia, E. Morin), les possibles évolutions de l'Islam en matière de laïcité et de statut des femmes (D. Shayegan, H. Béji), la politique d'immigration (P. Weil, Chr. Jelen).

Nous leur joignons la réflexion d'un philosophe, B. Sève, qui, au-delà des problèmes de conjoncture, pose la question de principe impliquée par cette nouvelle querelle de la tolérance : les convictions d'autrui sont-elles un argument ?

Jacques Le Goff

Derrière le foulard, l'histoire

J'avoue ne pas m'être ému au début de l'affaire du foulard. L'événement me paraissait mince. Quand vint dans *Le Nouvel Observateur* le cri des cinq, c'est plutôt ce texte qui me parut un événement que son objet. Et j'étais gêné, gêné par le foulard, gêné par le manifeste. D'abord par leur complexité. Derrière le foulard il y avait à la fois des problèmes séparément difficiles – la religion, la femme dans la société, l'immigration, l'école – et dont l'imbrication rendait le phénomène d'autant plus compliqué dans la structure et détonnant dans les faits. Derrière le manifeste il y avait non seulement le foulard mais des refoulements historiques et un programme idéologique et politique. Gêné, je l'étais aussi et probablement surtout (d'où sans doute ma volonté inconsciente de ne pas saisir au début l'importance de l'enjeu) parce que sur les deux événements j'étais partagé. Sur le foulard parce que deux valeurs que je tiens pour essentielles, la laïcité et la tolérance, y étaient apparemment opposées, et même contradictoires. Sur le foulard encore car, alors que je n'étais pas sûr qu'il mît en péril la laïcité, il était clair qu'il bafouait la libération de la condition féminine, et je n'attache pas moins d'importance à celle-ci qu'à celle-là. Sur le foulard aussi parce qu'il peut être un obstacle à l'intégration dont la réalisation me paraît essentielle pour l'avenir de la France et de toutes les populations qui y vivent. Sur le foulard toujours parce qu'il fallait bien faire comprendre qu'il n'y a pas de lien – au contraire – entre laïcité et racisme. Or trop de racisme déclaré ou latent animait beaucoup d'adversaires du foulard et beaucoup de musulmans non intégristes percevaient sans doute ainsi la lutte contre le foulard si l'on n'était pas suffisamment clair. Gêne renforcée par le fait que le problème et sa solution ne pouvaient se limiter à des pratiques religieuses musulmanes – intégristes ou non – mais auraient de probables prolongements vis-à-vis d'autres pratiques religieuses, catholiques et juives notamment. Non que cela me gênât en soi – au contraire –, mais était-on prêt à tirer les conséquences ? Gêne enfin à cause du retentissement de ce phénomène numériquement et en apparence si restreint sur la redéfinition d'une école en pleine malaise et en pleine réorganisation. Et, pour aggraver cette gêne, quasi-silence de la plupart des musulmans, à part

Jacques Le Goff a dirigé le premier volume de *La France religieuse* (Le Seuil, 1988) et le second volume, *L'État et les pouvoirs, de L'Histoire de la France*, sous la direction d'André Burguière et de Jacques Revel, qui vient de paraître également aux Éditions du Seuil.

Cet article est paru en janvier-février 1990 dans le n° 58 du *Débat* (pp. 21 à 33).

Jacques Le Goff
Derrière le foulard,
l'histoire

une poignée d'intellectuels courageux et probablement intégrés, dont il était pourtant sûr qu'ils n'étaient ni des intégristes ni des complices de l'intégrisme. Il fallait interpréter le silence, choisir entre les interprétations des spécialistes en désaccord sur la possibilité d'une laïcité et d'une évolution historique de l'islam vers la laïcité, se décider en dehors des positions d'un des ensembles de population – en France avant tout mais hors de France aussi – les plus concernés par le problème.

Mais gêne aussi devant le manifeste. Si je suis d'accord sur la défense de la laïcité (et je ne laisserai personne dire qu'il ou elle est plus laïque que moi), si je suis d'accord sur l'inacceptabilité de ce marquage des êtres féminins par un signe qui ne peut être que d'intériorisation, je suis gêné par la façon dont le concept de tolérance est assimilé à celui de faiblesse et écarté, je suis gêné par l'absence de référence à ce qui s'est passé en 1984 et à quoi on ne fait pas allusion comme si, alors qu'on invoque les principes, on a plus de fermeté en face de trois foulards que d'un million de catholiques, je suis gêné par l'absence d'analyse de l'environnement du phénomène, comme si tenir compte de la complexité d'une situation était en soi une capitulation. Je suis gêné par une rhétorique qui parle de « Munich de l'école républicaine », qui mobilise (en en faisant des Rushdie du passé) Spinoza, Voltaire, Baudelaire, Rimbaud, qui, par un raccourci d'autant plus saisissant qu'il n'est pas expliqué, évoque à propos de l'école ouverte à tous le « monde de l'entreprise » et les « pouvoirs économiques », qui appelle à la bataille avec des accents de croisade et qui couvre son entreprise du drapeau de la République qui n'en peut mais. L'article plus récent, toujours dans *Le Nouvel Observateur* qui, lui aussi gêné, prend ses distances d'avec ces textes, de Régis Debray : « Êtes-vous démocrate ou républicain ? », me confirme dans ma gêne mais éclaire les arrière-plans que je soupçonnais, article qui fait désormais partie du dossier.

Je me suis trompé en ne m'émouvant pas davantage tout de suite et je reconnais au manifeste des cinq la vertu d'avoir déclenché le débat fondamental que soulève l'affaire des foulards. Et si ce débat conduit sinon à de bonnes solutions du moins à une position claire des problèmes et à la recherche décidée de solutions justes, j'en suis reconnaissant à ceux qui, à travers leurs outrances et leurs simplifications, y auront forcé chacun d'entre nous et ceux qui nous gouvernent. Et je marque mon accord profond sur une de leurs positions fondamentales : ce débat nous concerne en tant que *citoyens* français et concerne le gouvernement qui en tant que responsable démocratiquement (le terme ici n'a pas de sens idéologique, il désigne simplement un régime politique, celui de la démocratie parlementaire) élu, doit prendre ses responsabilités.

On me pardonnera, j'espère, d'apporter mon témoignage parce que je le crois assez largement partagé et que j'admire ceux qui dans cette complexe affaire ont pris d'emblée une position très tranchée. Et là encore je ne laisserai dire à personne que conscience de la complexité est synonyme de faiblesse et de dérobade.



Mon analyse en l'occurrence cherche à se situer dans l'histoire, histoire personnelle, récente, que j'ai vécue entre les deux guerres dans ma famille auprès d'un père militant de la laïcité et d'une mère catholique pieuse mais éclairée qui m'ont appris la vertu de la laïcité et le prix de la tolérance, puis dans ma vie professionnelle comme un enseignant d'une école et d'une université que je ne séparais pas d'une laïcité devenue une conquête incorporée à leur nature et à leur fonctionnement et qui appelait une constante vigilance, mais aussi histoire dans la longue durée, objet passionné de mon métier d'historien.

Rédaction : Marcel Gauchet

Conseiller : Krzysztof Pomian

Réalisation, Secrétariat : Louis et Nicole Évrard
Conception artistique : Jeanine Fricker

Éditions Gallimard : 5, rue Sébastien-Bottin, 75431 Paris Cedex 07. Téléphone : 45.44.39.19

l'école, l'immigration, l'islam dans **le débat**

- Numéro **26** *philippe raynaud, l'esprit démocratique et la crise de l'enseignement*
- Numéro **31** *la nouvelle querelle de l'école, christian baudelot, anne-marie chartier, roger establet, jean hébrard, dominique julia, jean-claude milner, jean-claude passeron, jacques revel*
- Numéro **32** *une école pour les élèves, alain savary, entretien avec mona ozouf*
- Numéro **33** *décentraliser le système éducatif ? philippe barret, hervé hamon, philippe raynaud, laurent schwartz*
- Numéro **34** *mona ozouf, histoire et instruction civique
claire nicole, pour une restauration de l'éducation et de l'instruction civiques*
- Numéro **37** *jacques lesourne, l'immigration, une dimension majeure du xxi^e siècle européen
jean-pierre dupuy, libres propos sur l'égalité, la science et le racisme
philippe raynaud, de la crise de l'école à la crise de la pédagogie
marcel gauchet, l'école à l'école d'elle-même. contraintes et contradictions
de l'individualisme démocratique*
- Numéro **42** *hichem djaït, la pensée arabo-musulmane et les lumières
hélé béji, l'occident intérieur
daryush shayegan, l'islam et l'occident : la déchirure*
- Numéro **53** *hichem djaït, culture et politique dans le monde arabe*