



MINISTÈRE DE
LA DÉFENSE



Actes du colloque

« République, particularismes et intégration »

Sous la présidence

du Général de division **Yves JACOBS**, commandant l'école
d'application de l'Infanterie et délégué militaire départemental
de l'Hérault

et

de monsieur le Recteur **Christian NIQUE**, chancelier des
universités et recteur de l'académie de Montpellier

Montpellier, le 22 mars 2006

Présentation

Le colloque **République, particularismes et intégration** a réuni à l'école d'application de l'Infanterie de Montpellier plus de 250 auditeurs le 22 mars 2006.

Comme convenu, les actes de ce colloque sont publiés afin d'élargir encore le cercle de ceux qui, intéressés par cette problématique, pourront profiter de la grande qualité des contributions exposées lors de cette journée, leur donnant ainsi une audience méritée.

Que tous les intervenants en soient encore ici remerciés ainsi que les organisateurs du rectorat et de l'école d'application de l'Infanterie qui ont contribué au succès de cette rencontre.

Cette brochure rend compte d'un projet fécond de plus conduit dans le cadre du Trinôme académique de Montpellier pour la connaissance et la diffusion d'une culture de défense.

Sommaire

Ouverture du colloque par le Général de division Yves JACOBS commandant l'école d'application de l'Infanterie et délégué militaire départemental de l'Hérault.	p. 7
Ouverture du colloque par monsieur le Recteur Christian NIQUE, chancelier des universités et recteur de l'académie de Montpellier.	p. 11
Intervention de madame COSTA-LASCOUX, directrice de recherche au CNRS sur « <i>Ecole républicaine et particularismes</i> ».	p. 17
Intervention du Général d'armée (2S) BACHELET sur « <i>Armées et intégration</i> ».	p. 23
Intervention du Général DARY, commandant la Légion étrangère sur « <i>L'intégration à la Légion étrangère</i> ».	p. 29
Intervention de madame AVEZARD, Sous-préfète de Lodève, sur la mission « <i>Egalité des chances</i> ».	p. 33
Intervention de monsieur JOYEUX, professeur des classes préparatoires au Lycée JOFFRE de Montpellier « <i>Les nouveaux territoires de la République, approche géographique et civique</i> ».	p. 37
Intervention de monsieur WAISS, secrétaire général de l'académie de Montpellier.	p. 45
Clôture de la journée par le vice amiral d'escadre DUPONT, Directeur de l'Institut des Hautes Etudes de Défense Nationale.	p. 51
Extrait des débats.	p. 53

Monsieur le général de division Yves JACOBS

En introduction de cette journée je voudrais vous dire quelques mots sur **l'esprit de l'action conduite, en région Languedoc-Roussillon, par l'école d'application de l'Infanterie pour la diffusion d'une culture de défense**, ferment de citoyenneté et je rends hommage à mes prédécesseurs ainsi qu'à ceux du recteur NIQUE pour avoir initié puis développé ces échanges qui nous semblent aujourd'hui naturels.

La défense ¹ est, aujourd'hui, un enjeu fondamental pour notre société. Les bouleversements géopolitiques et géostratégiques de la dernière décennie ont mis en exergue de nouvelles menaces ², dites transverses parce qu'elles touchent les fondements mêmes de la société et peuvent atteindre sa cohésion.

Par ailleurs, les mutations accélérées de notre environnement ont peu à peu remis en cause la logique d'unité territoriale pour soumettre l'action de l'Etat à celle de la globalisation des échanges. Jamais, en effet, les migrations de capitaux, de personnes et de biens immatériels n'ont été aussi importants.

Aujourd'hui, s'instaure un monde où disparaît la séparation entre sphère nationale et internationale, entre sphère publique et privée, que les Etats ont de plus en plus de mal à dominer parce qu'ils n'en sont plus les acteurs principaux. Cette évolution n'est pas sans conséquence sur la sécurité de la France.

La situation exige donc des responsables politiques la mise au point d'une pédagogie, de la diffusion d'une culture de défense (où le militaire n'est pas seul, mais reste au cœur du concept) qui, tout en préservant les intérêts de la Nation, ne porte pas atteinte aux libertés individuelles et de l'information, c'est-à-dire à l'essence même de la démocratie.

Les raisons d'une réflexion stratégique

Depuis la fin de l'antagonisme Est-Ouest, la France ne redoute plus d'attaque directe sur ses frontières. Elle est entrée dans l'ère des crises. Ce n'est pas la guerre, mais plus tout à fait la paix.

L'accroissement du clivage pays pauvres/pays riches, la recherche d'un nouvel équilibre interne et externe pour des états indépendants, le problème des minorités constituent un potentiel non négligeable de crises ou de conflits armés. A cela s'ajoutent la prolifération des armes de destruction massive et de nouvelles formes d'agression, non militaires certes, mais tout aussi dangereuses « pour la sécurité et l'intégrité du pays, la vie de sa population et pour le respect de ses engagements internationaux. »³

Ainsi, « le terrorisme, l'intégrisme nationaliste ou religieux, les trafics de drogue » sont autant de facteurs qui peuvent mettre en péril la cohésion nationale en exploitant ses vulnérabilités. L'enjeu de la défense n'est donc plus la protection des frontières et du territoire, mais celle de la cohésion sociale et de ses valeurs de référence. Car, à l'heure de la globalisation de la sécurité, « la puissance provient moins de l'étendue du territoire national que de l'organisation

¹ L'ordonnance du 7 janvier 1959 portant organisation générale de la Défense stipule que « la défense a pour objet d'assurer en tout temps, en toutes circonstances et contre toutes les formes d'agression, la sécurité et l'intégrité du territoire, ainsi que la vie de la population. » Cette définition élargit l'acception originelle.

² Les nouvelles menaces (ou menaces transverses, ou menaces non militaires à caractère stratégique) peuvent être définies comme des phénomènes non militaires et pour la plupart non étatiques, se caractérisant le plus souvent par leur transnationalité, leur déterritorialisation, leur ampleur planétaire et leur logique de réseaux. Elles peuvent avoir deux aspects, un premier constitué par la trilogie terrorisme-trafics illicites-criminalité organisée et un second cercle constitué par des phénomènes de nature sociale et économique (flux migratoire incontrôlé, insécurité alimentaire, croissance urbaine non maîtrisée, menaces pesant sur l'environnement...). Certains y voient un troisième aspect composé d'autres facteurs tels que l'affaiblissement du rôle de l'Etat, la montée de l'individualisme, l'exacerbation des appartenances identitaires, le sous-emploi permanent et les conflits sociaux qui en découlent.

³ Livre Blanc sur la Défense, V.G.E. 10/18, Paris 1994, p. 38.

sociale, de l'éducation des hommes, de leur solidarité et des valeurs qui les lient.» Le contexte actuel milite donc pour que soit favorisée « une perméabilité croissante entre la défense et la société. »⁴

Si les objectifs de la Défense restent constants à travers la volonté exprimée de préserver les intérêts vitaux et stratégiques de la Nation, la prise en compte de nouveaux paramètres implique plus que jamais la mise en œuvre d'une culture de défense conçue globalement, qui doit embrasser l'ensemble des activités du pays et s'inscrire dans la permanence de la vie nationale.

Quelle pédagogie de la défense ?

L'évolution du contexte stratégique ne permet plus à la Défense de concevoir sa pédagogie dans la simple alternative temps de paix/temps de guerre. Cette option conduirait en effet à ne prévoir que des opérations tactiques parce que ponctuelles et annihilerait la volonté d'inscrire la défense dans la permanence et la globalité de la vie nationale. Les crises, leur soudaineté comme la permanence des risques d'agression non militaires et leur impact sur l'opinion publique impliquent que le politique et les Armées prévoient dans leur mode d'action deux volets qui interfèrent.

Le premier volet confirme « la mise en relation » de l'Armée avec la Nation, objectif de communication poursuivi par la DICOD. Le second est pédagogique et propose « un partenariat de fait » entre responsables de l'Education et de la Défense. Il sera mis en œuvre progressivement au travers des protocoles Education-Défense.

Redonner à l'esprit civique, base de l'esprit de défense, toute sa dimension revient à rappeler que « défendre, éduquer et former sont des enjeux communs à l'ensemble de la Nation. »⁵ De cette ambition découle une volonté sans faille d'informer, d'échanger et d'écouter qui se traduit « par des espaces de débat public où la Nation retrouve son armée ».⁶

Informer, échanger, écouter suppose de poursuivre le dialogue entre l'armée et la Nation en favorisant les relations avec les autres ministères et grandes institutions du pays. Depuis 1983, le ministère la Défense a signé une dizaine de protocoles d'accord avec ses homologues (Éducation Nationale, Intérieur, Culture, Affaires sociales, Jeunesse et Sports...).

Le protocole d'accord " Défense-Education nationale ", **signé le 23 novembre 1982**, puis reconduit le **25 janvier 1989**, a jeté les bases d'une collaboration étroite entre les deux Ministères.

Le troisième protocole **signé le 11 avril 1995** a poursuivi l'objectif déjà défini par les précédents textes : " Faire travailler davantage, ensemble, l'école et l'armée ".

Ce rapprochement s'est intensifié depuis 1987 grâce à la création des Trinômes académiques. Dans un contexte international bouleversé depuis 1989, la Défense et l'Education nationale jouent un rôle déterminant pour développer et renouveler l'esprit civique des jeunes Français et pour maintenir la cohésion sociale.

Dans la continuité du **Livre Blanc sur la Défense** de 1994 et du Nouveau Contrat pour l'école, le protocole de 1995, a pour objectif de développer la formation à l'esprit et à la culture de défense dans les programmes scolaires d'éducation civique dispensés par les professeurs et d'intensifier les liens entre les communautés militaires et enseignantes afin de favoriser une meilleure compréhension de leurs missions réciproques.

La loi du 28 octobre 1997, portant réforme du service national, s'est attachée à redéfinir les relations entre la défense et les citoyens. Il a, en effet, semblé essentiel au gouvernement et à la représentation nationale que l'armée professionnelle, dont le choix a été fait, reste au cœur

⁴ Livre Blanc sur la Défense, V.G.E.1 0/18, Paris 1994, p.54.

⁵ Livre Blanc sur la Défense, V.G.E.10/18, Paris 1994, p.254.

⁶ Livre Blanc sur la Défense, V.G.E. 10/18, Paris 1994, p.231

de la Nation, dans le cadre de liens renouvelés. Cette réforme majeure se traduit par l'instauration pour les jeunes Français d'un parcours de citoyenneté, comportant notamment l'enseignement des principes de la défense à l'école, l'obligation de recensement à l'âge de 16 ans et la participation à la journée d'appel de préparation à la défense.

Confirmer la mise en relation

Ces protocoles offrent l'avantage de développer une meilleure connaissance des milieux considérés et une synergie entre les armées et d'autres corps sociaux. La mise en place de correspondant défense dans les municipalités, depuis 2002, participe de cette démarche. Dans un même ordre d'idées, l'IHEDN⁷ qui réunit civils et militaires reste un lieu privilégié de rencontre et de réflexion entre la société et la défense. A cet institut, s'ajoutent des centres de recherche et de réflexion où travaillent ensemble des universitaires, des sociologues, des historiens et des industriels. Enfin, la revitalisation des réserves doit rendre plus concrète leur participation à l'effort de défense.

Ces mesures révèlent l'effort soutenu des Armées pour élargir leur champ d'action et pour sortir de la sphère purement militaire. Si cette démarche offre aux armées l'avantage d'enrichir leur connaissance de l'environnement et de ses réalités, elle favorise le développement dans l'opinion d'une image positive des armées sur la base d'une sympathie bienveillante.

Le système médiatique impose aux dirigeants de nouvelles règles dans la conduite du jeu politique. Cependant, placer l'information au cœur de la politique de défense ne signifie pas pour autant qu'il faille se plier à la logique médiatique, c'est pour cela qu'une solide pédagogie relayée par l'Education nationale est tout aussi nécessaire.

Pour parvenir à une meilleure compréhension (prélude à une plus grande efficacité) il faut instaurer des relations de confiance réciproque entre les deux partenaires, « pour que les uns et les autres acceptent les contraintes inhérentes à chaque situation. »

L'affirmation de l'idéal républicain

La diffusion d'une culture de défense par les armées sous-tend une certaine conception de la société, fondée sur des valeurs, des règles morales et des grands principes de comportement. Ces valeurs et ces principes s'enracinent dans les idéaux républicains et dans leur exportation. La déclaration des droits de l'homme, l'état de droit, la démocratie constituent un système de références qui fonde l'esprit de défense parce qu'il est à la fois l'expression de notre identité et de notre solidarité à l'intérieur d'une communauté historique capable de se projeter dans l'avenir.

Conclusion

Les guerres du XX^e siècle ont démontré que la défense n'était pas l'apanage des militaires. De ce point de vue, la France s'est acheminée progressivement vers un modèle de défense qui a trouvé son aboutissement dans la décision du Président de la République de professionnaliser les armées.

Le mode d'action retenu confère à la diffusion d'une culture de défense un rôle essentiel.

Dans ce but, les armées ont multiplié les lieux de dialogue, témoignant ainsi de leur volonté d'ouverture et d'adaptation à l'évolution des mentalités et aux transformations de la société.

Pourtant, le concept de défense reste malgré tout, dans les esprits, attaché à la force militaire. L'élargissement consacré dans l'ordonnance de 1959 n'a été que partiellement effectif. De fait,

⁷ Institut des hautes études de défense nationale

la défense demeure associée à la protection d'un territoire et d'une population à l'intérieur des frontières clairement délimitées. Elle se pose essentiellement en termes d'action.

La défense ne s'exprime plus en termes militaires traditionnels, et le contexte donne à la parole de Jaurès toute sa force : « La défense est une fonction du corps social dans son ensemble ».

Elle implique donc l'égalité de tous dans l'accès à l'information, l'élaboration et la diffusion d'un savoir égalitaire, la responsabilisation des citoyens, même si la défense ou la sécurité restent des missions régaliennes.

Les questions relatives à la défense nationale sont chargées de valeurs et de sens qui dépassent largement la seule dimension militaire.

C'est pourquoi, je suis particulièrement heureux de vous accueillir ici, dans cet amphithéâtre de l'école d'application de l'Infanterie. Je remercie tous les intervenants, civils et militaires, qui ont fait le déplacement, souvent de loin, pour participer à cette journée d'échanges et de formation. Je remercie, en particulier, le recteur NIQUE et le président MIFSUD d'avoir proposé ce thème qui me semble particulièrement adapté à la situation actuelle de notre pays.

Monsieur le recteur Christian NIQUE

La République, en France, s'est construite dans la lutte contre les particularismes, dans le but d'intégrer tous les individus dans une seule et même communauté de pensée et de destin, et l'École a été, dès le début de l'aventure républicaine (c'est-à-dire dès la Révolution de 1789), chargée de réaliser à la fois la lutte contre les particularismes et l'intégration des individus dans une nation homogène.

Aujourd'hui, la République s'interroge. La très grande majorité des Français considèrent certes que notre modèle républicain, fondé sur une unification de l'espace public, est de nature à produire un "vivre ensemble" paisible et respectueux de toutes les croyances, de toutes les cultures, et de toutes les différences. Les républiques construites par adjonction de communautés particulières, incontestablement, peinent à promouvoir les valeurs universelles qui fondent l'humanisme auquel nous nous référons chez nous. Les nations éclatées en particularités connaissent souvent des conflits internes qui trop souvent débouchent sur des incompréhensions, des isolements, et parfois même des guerres. Nous avons, depuis plus de deux siècles, construit chez nous la paix sociale dans l'éviction des particularités qui la menacent, et nous l'avons fait au prix de l'effacement des différences.

Est-ce un bien, ou est-ce un mal ? La question, qui passionne quelquefois, n'a pas de sens. L'histoire nous a légué un modèle républicain qui, c'est incontestable, a produit une véritable communauté nationale et a permis de construire du vivre ensemble et du progrès. Ce modèle, je le crois, doit être préservé.

Cependant, le rejet absolu des particularismes hors de l'espace public, qui a fondé notre forme républicaine, fait désormais débat. Peut-être parce que les enjeux initiaux de la République ne sont plus aujourd'hui fortement ressentis, peut-être parce que l'individu aujourd'hui supporte moins le poids du collectif, peut-être parce que la décentralisation a libéré des possibilités, peut-être parce que la construction de l'Europe a un peu dilué l'idée de Nation, peut-être parce que les Droits de l'Homme ont progressé, peut-être parce que les possibilités de voyager et de communiquer à distance ont permis le brassage social, peut-être parce que tout le monde sait que la préservation de notre sécurité n'impose plus désormais une armée de fantassins prêts à mourir pour défendre des frontières et que la défense nationale est devenue plus complexe et plus subtile, en tout cas, pour ces raisons et pour d'autres, l'uniformisation, la dissolution des particularismes dans l'idée nationale, est aujourd'hui mise en discussion. L'affirmation des identités régionales, et parfois même les revendications régionalistes, la faible participation aux élections, l'affirmation des identités claniques (les punks, ou les gothiques, par exemple), le retour du religieux dans l'espace public (que l'on pense au débat sur le voile à l'école), les crises des banlieues, la persistance voire l'augmentation des violences racistes et antisémites, tout cela démontre qu'une partie des Français n'acceptent plus le modèle républicain originel et demandent que l'on fasse une place à leurs particularités.

Est-ce que cela veut dire que ce modèle a failli, qu'il n'a pas atteint son but, qu'il n'a pas réussi à fonder une nation homogène et qu'il faut en changer radicalement ? Je ne le crois pas : si des problèmes se posent aujourd'hui, l'essentiel, le fondement humaniste de ce modèle, c'est-à-dire la séparation de l'espace public et de l'espace privé, doit reseter la référence. Mais ce principe n'exclut pas, peut-être, que l'on assouplisse la rigueur du principe. C'est de cela qu'il faut débattre, c'est de cela que vous allez débattre.

Au fond, l'enjeu de ce débat est simple : peut-on maintenir le modèle républicain français et intégrer les individus dans une communauté nationale tout en permettant une plus grande expression des différences et des particularités ? Il faut le reconnaître : la société,

actuellement, ne répond pas véritablement à cette question. Elle est traversée d'opinions contradictoires sur ce sujet. Et cela pose un problème à l'Ecole, qui n'a pas de vision claire du consensus social sur ce sujet. On a souvent reproché à l'Ecole de ne plus enseigner avec suffisamment de force l'instruction civique : mais quelle conception du civisme la société attend-elle de l'Ecole ? Il est nécessaire que le débat social progresse et débouche sur une volonté commune et clairement exprimée. Le colloque d'aujourd'hui est donc le bienvenu, et il est heureux que l'Education nationale et la Défense de la nation en aient pris l'initiative, parce qu'elles ont besoin, l'une et l'autre, d'un éclaircissement de la volonté nationale. L'une et l'autre, complémentirement, ont contribué à fonder la nation selon des principes qui sont aujourd'hui discutés dans la nation, ou tout au moins par des parties de la nation. L'une et l'autre, pour agir, doivent malgré cela être en phase avec la nation.

Pour ce qui concerne l'Ecole, la République à la française, si l'on me permet cette expression, a toujours voulu s'appuyer sur elle. Les révolutionnaires de 1789 ont immédiatement, dès le rejet de l'ancien régime, voulu instaurer en France une Ecole dans le but de consolider le nouveau régime. La question de l'éducation du peuple est d'ailleurs en permanence à l'ordre du jour dans les assemblées révolutionnaires successives, Constituante, Convention, Comité d'Instruction publique et Assemblée législative : c'est que, pour tous les dirigeants de cette période fondatrice, l'éducation du peuple doit être à la fois fille et mère de la République. Fille parce que c'est la République qui doit permettre de généraliser l'éducation. Mère parce que, et c'est fondamental, c'est l'éducation, parce qu'elle transmettra des valeurs nouvelles qui feront naître un genre nouveau, qui devra permettre l'instauration d'une société organisée différemment, la République. Dans leurs projets, leurs discours, leurs rapports, Talleyrand, Romme, Condorcet, Lanthenas, Sieyès, Danton et bien d'autres essaient de donner corps à cette idée de refondation d'une société par l'Ecole. Après eux, Saint-Just va même jusqu'à proposer de retirer de leurs familles les enfants de 5 à 16 ans, au motif que tous appartiennent à la patrie, et Robespierre envisage de mettre en œuvre le plan de Lepelletier, un héros montagnard, qui propose d'élever, dans des maisons communes tous les garçons et les filles de France, de façon à leur donner une éducation conforme aux valeurs nouvelles et à réussir ainsi à fonder la société nouvelle attendue. Mais la révolution échouera dans son projet scolaire. Elle ne réussira pas à faire naître l'Ecole en laquelle elle croit pourtant beaucoup.

C'est une quarantaine d'années plus tard, en 1833, qu'un véritable "système éducatif" sera mis en place en France, par le ministre François Guizot. Pour lui aussi, le problème est de diffuser dans le peuple des valeurs nouvelles, et l'Ecole peut y contribuer. Il fait donc voter une loi qui impose la création d'une école dans chaque commune et qui fixe les conditions de son fonctionnement. Par l'Ecole généralisée, l'objectif est pour lui – et c'est l'expression qu'il utilise – de "gouverner les esprits". Il est inquiet des troubles révolutionnaires incessants et des menaces que l'agitation populaire fait courir à l'ordre social, et il pense que la meilleure façon de les prévenir est de donner à tous une éducation qui fasse respecter les institutions, les hiérarchies, et l'ordre établi. Quand le roi lui propose en 1832 le ministère de l'Instruction publique, il n'accepte qu'à la condition que ce ministère soit le moyen d'assurer en France un "gouvernement des esprits". Il considère d'ailleurs que seul l'Etat peut conduire l'opinion populaire par l'Ecole, et c'est pourquoi, contre la majorité politique qui l'a porté au pouvoir, il fait diriger l'Ecole par l'Etat. De ce point de vue, il s'inscrit dans le droit fil de la conception des révolutionnaires, qui voulaient un Etat éducateur pour assurer l'ordre social. Guizot, le premier, a donné corps à la conception d'une Ecole au service du gouvernement des esprits, donc d'une Ecole qui uniformise les consciences, qui lutte contre les particularismes pour assurer une intégration des individus dans une nation.

La conception de Guizot (une école dirigée par l'Etat pour conformer les individus et ainsi construire la nation) est une spécificité française. Ailleurs dans le monde, les systèmes

éducatifs que l'on met en place au même moment font plus de place aux familles, aux Eglises ou aux autorités locales. En France, l'Etat ne délègue pas son autorité sur l'Ecole, parce qu'il en va selon lui de la cohésion sociale. Ceci explique que l'on attend chez nous beaucoup de l'Ecole dans ce domaine, et que l'on accuse immédiatement l'Ecole lorsque la cohésion se délite. Tout au long du XIXème siècle, après Guizot, les instituteurs ont été mobilisés par les pouvoirs successifs (Monarchie de Juillet, Seconde République, Second Empire) pour diffuser les valeurs que ces pouvoirs estimaient nécessaires à l'ordre social. Ou, plus exactement, à l'ordre social tel que chacun de ces pouvoirs le voyait.

Lorsque la IIIème République s'installe, après la chute du Second Empire, la même conception de l'Ecole au service du gouvernement des esprits prévaut, et Jules Ferry va s'inscrire dans le droit fil de ce qu'a réalisé Guizot cinquante ans auparavant. Seule différence, Guizot demandait à l'Ecole de diffuser des valeurs conformes à l'ordre social de la Monarchie constitutionnelle, et Ferry va lui demander de diffuser des valeurs conformes à l'ordre social républicain. S'il développe l'école populaire, s'il la rend obligatoire et gratuite, c'est d'abord parce qu'il estime qu'elle assurera la pérennité de la République, comme il le déclare par exemple à la Chambre des Députés le 26 juin 1879 : "Quand nous parlons d'une action de l'Etat dans l'éducation, dit-il alors, nous attribuons à l'Etat le seul rôle qu'il puisse avoir en matière d'enseignement et d'éducation. Il s'en occupe pour maintenir une certaine morale d'Etat, certaines doctrines d'Etat qui importent à sa conservation." L'Ecole doit véhiculer des doctrines pour assurer la conservation de l'Etat républicain : telle est la conception scolaire de Ferry. C'est l'Ecole qui doit fonder et préserver la République.

La première chose qui importe pour Ferry, dans ce projet politique, est de mettre tous les enfants dans la même école, dans l'école de l'Etat, pour qu'ils puissent tous recevoir le même message et qu'aucun ne puisse recevoir un message différent : "Il importe à une société comme la nôtre, dit-il, à la France d'aujourd'hui, de mêler sur les bancs de l'Ecole les enfants qui se trouveront un peu plus tard mêlés sous les drapeaux de la patrie. Il y a là, ajoute-t-il, pour la conservation et le début de notre unité sociale, des moyens d'autant plus puissants qu'ils s'appliquent à des esprits plus malléables et à des âmes plus sensibles." D'où l'Ecole doit être dans les mains de l'Etat, et être gratuite et obligatoire. Elle doit être laïque aussi, c'est-à-dire pour Jules Ferry retirée des mains du clergé dont le message politique est alors contraire à celui de la République. L'Ecole d'Etat, gratuite, laïque et obligatoire, est conçue dans la tradition de Guizot pour "gouverner les esprits dans le souci d'assurer la cohésion sociale dans la République".

Pour que cela fonctionne, il fallait dans l'Ecole organiser le "gouvernement des esprits", c'est-à-dire la transmission des savoirs et des valeurs identiques à tous. Auparavant, c'était la religion catholique qui assurait cette fonction, mais elle le faisait pour assurer la pérennité de la monarchie. Puisqu'il faut assurer la pérennité d'un nouveau régime, la République, Jules Ferry considère qu'il faut donc une nouvelle religion : ce sera la "religion de la Patrie", une religion qui, selon ses propres termes, ne doit pas avoir de "dissidents". Et l'Ecole va donc être chargée, à côté du lire/écrire/compter, de transmettre les éléments de cette religion nouvelle, laïque, patriotique, républicaine au sens que la IIIème République naissante donne à ce terme, c'est-à-dire nationale, fondatrice d'une nation nouvelle.

Pour inculquer la religion de la patrie, il faut des lieux et des rites. Pour les lieux, la IIIème République construit partout des écoles nouvelles, sur le même modèle architectural, la plupart du temps adossées à la mairie qui est devenue le symbole de la vie républicaine locale, bien séparées de l'Eglise, et qui deviennent un repère collectif et respecté dans le village. Pour les rites, l'Ecole, notamment, enseigne la Marseillaise et crée des "bataillons scolaires", véritables copies de l'armée, dans lesquels les jeunes enfants se préparent, avec des armes en

bois, à se dévouer en cas de besoin pour la patrie. Comme le dira Paul Bert, en 1882, "il faut faire aimer l'image de la patrie", "il faut une foi commune pour un peuple, sans quoi il ne serait qu'une agrégation d'hommes juxtaposés par des intérêts communs." Pour lui, les bataillons scolaires engendrent chez les enfants une "surexcitation morale" qui est de l'ordre du sentiment religieux, et cela est nécessaire parce que, ajoute-t-il, c'est cette religion de la patrie, c'est ce culte et cet amour à la fois ardent et raisonné dont nous voulons pénétrer le cœur et l'esprit de l'enfant, dont nous voulons l'imprégner jusqu'aux moelles."

Si une religion suppose des lieux et des rites, elle suppose aussi des saints, le respect de grandes figures qui sont pour tous des modèles. L'historien Lavissee le dit sans retour : "Pour bien aimer la patrie, dit-il en 1882, il faut bien la connaître car la piété envers la patrie n'est pas faite seulement de sentiment et de tendresse; c'est pourquoi, ajoute-t-il, l'enseignement de l'histoire est appelé dans notre pays à jouer un grand rôle éducateur." Pour servir le projet politique de "gouvernement des esprits", l'histoire est convoquée par les Républicains de l'époque, souvent réinterprétée, parfois réécrite, de façon à magnifier et glorifier les hommes qui auraient contribué à préparer la cohésion nationale. Ferdinand Buisson le reconnaît et le revendique : "Faisons-leur aimer nos ancêtres les Gaulois et les forêts de druides, écrit-il dans son Dictionnaire de Pédagogie, Charles Martel à Poitiers, Roland à Roncevaux, Jeanne d'Arc, Bayard, tous nos héros du passé, même enveloppés de légendes" (même enveloppés de légende !!!). Et il ajoute : "Puisque la religion ne sait plus avoir prise sur les âmes..., cherchons dans l'âme des enfants l'étincelle divine ; animons-la de notre souffle. Les devoirs, il sera d'autant plus aisé de les faire comprendre que l'imagination des élèves, charmée par des peintures et des récits, rendra leur raison enfantine plus attentive et plus docile." L'objectif est clair : ce n'est pas l'intelligence qu'il faut développer à l'Ecole pour assurer la cohésion sociale, c'est le sentiment républicain et la foi patriotique. C'est cette foi commune, ce sentiment religieux partagé par tous qui devra assurer la cohésion nationale.

Au-delà de la Marseillaise, des bataillons scolaires et de l'histoire revisitée, la quasi-totalité des activités scolaires doivent, selon Jules Ferry, concourir à nourrir la foi patriotique. Les lectures proposées aux enfants, la géographie, les poésies, mettent dans la tête des enfants une image unique de la France, rurale, fière de sa langue, au passé glorieux, sûre de ses valeurs, attachée à l'ordre et au travail, et qui va jusque dans ses colonies porter les bienfaits de la civilisation. Les réalités sont sélectionnées, simplifiées, occultées ou réécrites, de manière à ce que l'Ecole chargée de transmettre la foi patriotique puisse disposer d'un catéchisme laïque et national. C'est pour Jules Ferry le moyen d'inciter le peuple à respecter les hiérarchies, les institutions, les misères qu'il doit subir, et d'éviter les revendications, les révoltes et les révolutions; "Je vous défie, dit-il un jour à la Chambre, de faire jamais de ces deux classes (les riches et les pauvres) une nation égalitaire, une nation animée de cet esprit d'ensemble et de cette confraternité d'idées qui font la force des vraies démocraties si, entre ces deux classes (les riches et les pauvres), il n'y a pas eu le premier rapprochement, la première fusion qui résulte du mélange des riches et des pauvres sur les bancs de quelque école." L'Ecole pour tous, pour mieux gouverner les esprits de tous, auraient dit avant lui Robespierre en 1792 et Guizot en 1833...

Cette école s'est mise en place pour fonder des références communes dans toute la nation; Elle l'a fait en rejetant les particularités contraires à son projet. Les langues régionales et les cultures locales, incontestablement, en ont souffert. L'intérêt porté aux autres peuples, aux autres cultures, aux autres civilisations également. De même que la connaissance des religions qui ont marqué l'histoire de l'humanité. Et bien d'autres choses encore : en se centrant sur l'amour de la patrie pour assurer la cohésion nationale, le projet scolaire de Jules Ferry a soit rejeté des éléments majeurs de la culture des populations, soit oublié des pans de connaissance. C'était un choix, que les responsables politiques du début de la IIIème

République ont fait délibérément parce qu'ils le jugeaient nécessaire pour créer du vivre ensemble dans un pays éclaté et déchiré par les révolutions et les guerres.

Ce projet scolaire a fonctionné sans poser de problème pendant plus de 70 ans. Il convenait sans doute bien pour nouer du lien social dans une France qui était alors essentiellement rurale, agricole, dont la population était fort dispersée, sans concentration dans des banlieues, refermée dans ses frontières et marquée par deux guerres terribles et rapprochées. Mais, à partir des années 1960, alors que la France s'industrialise, s'urbanise, oublie la guerre et le sentiment patriotique, découvre le monde par la télévision, commence à penser à l'Europe et ouvre l'enseignement secondaire à un nombre croissant de jeunes, le repliement sur l'idée patriotique et le respect des valeurs et des hiérarchies qu'il suppose est de moins en moins accepté. Des années 60 à aujourd'hui, le modèle Jules-Ferryste de fabrication de l'unité sociale par une école qui diffuse une culture commune unifiée est de plus en plus mis en question.

Dans ce concept de remise en cause de la culture commune unificatrice, la question des particularités et plus largement celle des différences se pose. Peut-on continuer à construire la cohésion sociale sur un modèle unificateur, ou peut-on laisser s'exprimer des particularités ? Jusqu'où peut-on aller sans risquer de détruire le contrat social républicain ? L'Ecole peut-elle, pour continuer à produire du lien social, imaginer un lien social pluraliste et fédérateur plutôt qu'uniforme ? Devra-t-elle pour cela cesser elle-même d'être totalement uniforme dans ses programmes ? La réflexion sur ces questions est encore balbutiante, et il est nécessaire qu'elle se poursuive pour que tous les enjeux de ces questions soient précisés. Pour ma part, il me semble que, si l'Ecole de Jules Ferry avait pour mission de construire une identité unique, l'identité nationale, l'évolution du monde rend possible et souhaitable la construction de plusieurs identités, parce que nous appartenons à des aires diverses, et parmi celles-ci l'identité nationale, l'identité locale, l'identité européenne, et l'identité universelle. Mais en affirmant cela, j'entre déjà dans les réponses...

Là n'est pas ici mon rôle. Je suis seulement chargé, avec le Général Jacops, d'ouvrir vos travaux, vos réflexions; vos débats. Je le fais avec beaucoup de plaisir et d'intérêt, parce que les intervenants qui vont s'exprimer sont tous de qualité, et parce que les thèmes qui sont inscrits à l'ordre du jour sont des thèmes pertinents, bien choisis et bien délimités, et de nature à faire progresser la réflexion.

Je suis très heureux que ce colloque ait été initié et préparé dans un partenariat entre l'Académie de Montpellier, l'IHEDN et l'Ecole d'Application de l'Infanterie de Montpellier. Cela est le signe de l'intérêt commun de l'Education nationale et de la Défense de bien réfléchir aux évolutions nécessaires pour organiser le lien social et pour le préserver, le défendre et le transmettre. L'Armée et l'Education nationale, dans notre académie, développent des partenariats solides, notamment dans le cadre de ce que l'on appelle le Trinôme. Notre colloque, aujourd'hui, en est un de plus. J'en félicite et j'en remercie les organisateurs.

Vous allez aborder un sujet majeur pour nos deux institutions, parce qu'il est majeur pour l'avenir de notre République. Je souhaite que vous tiriez de cette journée beaucoup de satisfaction et qu'elle vous aide à faire progresser votre réflexion. Je serai, pour ma part, avec mes partenaires, très attentif à vos conclusions. Je forme le vœu qu'elles permettent de tracer des pistes d'action pour l'Académie.

Madame Jacqueline Costa-Lascoux

L'école républicaine et les particularismes

L'Ecole reflète la pluralité de la société française, pluralité des origines, des convictions, des manières de vivre. Elle est aussi à l'image des disparités régionales et des ségrégations urbaines dans certains quartiers des grandes villes. Ce qui est une richesse culturelle devient, parfois, le jeu d'affrontements et de violences, lorsque des groupes ou des communautés ressentent les inégalités comme des formes d'exclusion voire des discriminations. Nombre d'adolescents aujourd'hui, se disent "humiliés", non reconnus, dans une société qu'ils vivent comme profondément injuste à leur égard. La diversité se transforme dès lors en oppositions et en revendications particulières, qui mettent en cause les valeurs de l'Ecole et l'unité nationale. Les principes même de la République ne sont plus compris, l'Ecole est désormais au centre de toutes les attentes et de toutes les désillusions. La fracture sociale est aussi une fracture culturelle. Il convient, dès lors, de rappeler certains faits et certains principes qui forment l'architecture même de l'éducation civique.

La France se nomme diversité

Les démocraties occidentales, en particulier en Europe, sont d'une extrême diversité sociale, culturelle, politique. Par ailleurs, toutes sont devenues des sociétés d'immigration. Mais chaque pays a construit un Etat-nation selon ses traditions : les monarchies constitutionnelles au nord de l'Europe, les fédéralismes allemand, suisse ou belge, la République française, qui reste l'exemple d'un système fortement centralisé. En fonction de ces histoires singulières, les minorités linguistiques et les organisations régionales ont une plus ou moins grande autonomie et les départements et territoires d'Outre-mer bénéficient d'un système de spécialité législative plus ou moins étendu.

La France est le pays européen qui, à la fois, a voulu élaborer des principes à vocation universelle et qui a connu l'immigration la plus ancienne et la plus diversifiée. La République "Une et indivisible" est en quête de cohésion à partir d'une société aux réalités multiformes. Initialement "centralisée et jacobine", la République française se distingue des expériences anglo-saxonnes et des Etats d'Amérique du nord fondés sur une immigration de peuplement à partir de la conquête du « nouveau monde » et de la colonisation de « terres vierges ». Par la suite, les Etats d'Amérique du Nord ont organisé la sélection des étrangers à l'entrée sur leur sol par des quotas et des catégories, prenant en compte les origines nationales ou ethniques, l'usage de la langue, l'état de santé, l'âge et les potentialités démographiques, les revenus porteurs d'investissement, le secteur d'activité et la qualification professionnelle, modulables selon les besoins de la société d'accueil. A l'inverse de la France, ces sociétés affichent leur caractère « multiethnique », auquel se réfèrent aujourd'hui les "multiculturalistes" européens.

Toutefois, ces sociétés sont elles-mêmes en crise, comme l'attestent les écrits de Samuel Huntington, qui soulèvent de vives polémiques. Ces sociétés sont passées du "*melting pot*" au "*salad bowl*" et elles recueillent, aujourd'hui, les effets à long terme de la double violence, réelle et symbolique, qui a présidé à leur constitution : - la rupture avec le "vieux continent", comme l'atteste la virulence de la Déclaration d'indépendance américaine, ce qui entraîne corrélativement la reconnaissance de solidarités communautaires, ethniques ou religieuses, qui atténuent le sentiment de déracinement ; - la valorisation du rôle des immigrants au détriment des autochtones, premiers occupants de la terre. Les Amérindiens comme les anciens esclaves dénoncent leur "humiliation historique".

Le « vieux continent » a connu une autre histoire, dans laquelle la France tient une place singulière. Déjà constituée en Etat sous l'Ancien régime, ayant inventé la notion de "concitoyenneté" avec l'Edit de Nantes et institué l'état civil laïque, dès la fin du XVIIIème siècle, pays colonial et terre d'immigration depuis le milieu du XIXème siècle, la France a intégré des populations hétérogènes. Elle s'est voulu terre d'accueil et des droits de l'Homme. Différentes immigrations se sont ainsi installées et ont acquis, dans leur immense majorité, la nationalité française : la première loi française sur le droit du sol a été votée en 1851 !

L'unité politique comme idéal

La fabrication d'une nation, unitaire dans son projet politique et composite dans sa réalité culturelle, a réuni des populations de langue, de coutumes, de convictions différentes. La conception éminemment politique de la nation et d'une citoyenneté arrimée aux principes de 1789. Ainsi, contrairement à des pays comme les USA, l'éligibilité d'un naturalisé est sans restriction, y compris à l'élection présidentielle. De même, les citoyens ne portent guère attention à ce que tel président de l'Assemblée nationale soit né de parents italiens, tel Garde des Sceaux, soit d'origine russe, tel Premier ministre soit né à Smyrne d'un père lui-même né à Smyrne ou tel autre venu d'Egypte ? Les exemples pourraient être multipliés à l'instar de ces hauts fonctionnaires de l'Etat, juifs, protestants ou athées, qui dans une société traditionnellement catholique, ont occupé des postes de premier plan... depuis Sully !

La concomitance, pendant un siècle et demi, de trois mouvements migratoires - l'exode rural interne, l'immigration continue d'étrangers et l'expatriation de colons outre-mer - a eu tendance à renforcer le système institutionnel centralisé. Mais, là encore, le centre est d'abord politique. Faut-il rappeler que sur un territoire, d'une superficie comparable à celle du Texas, la France est actuellement divisée en vingt deux régions, quatre vingt quinze départements, trente six mille communes, alors que son image extérieure est celle d'un ensemble homogène ? Pendant plus d'un siècle, la République a tenté de transcender le morcellement des terroirs, la disparité des origines et des modes de vie, la partition idéologique entre « les Deux France » et les mouvements sociaux. « La France se nomme diversité » écrivait Fernand Braudel, son unité est politique.

Si le projet assimilationniste n'a pas fait disparaître des inégalités et des discriminations, qui sont autant de démentis apportés à « l'idéal républicain », la société française se caractérise par l'importance des « mariages mixtes » - au sens juridique, du mariage entre un national et un conjoint étranger, soit aujourd'hui, un mariage sur quatre célébré en France l'est avec un conjoint étranger. De même, les enquêtes indiquent que l'endogamie communautaire, ethnique ou religieuse, subsiste moins longtemps que dans d'autres pays d'Europe ou d'Amérique du nord. Ce que les psychanalystes appellent la « phobie des sangs mêlés », qui a conduit à l'interdiction du mariage interracial aux USA jusqu'au la fin des années 1960 (et à l'interdiction de la transfusion sanguine entre un noir et un blanc) n'a pas existé institutionnellement en France. L'immigration entre dans un ensemble en perpétuelle recomposition, sans conquête de la terre ni relégation des autochtones dans des "réserves". Le métissage se produit : un Français sur quatre, aujourd'hui, a semble-t-il un ascendant étranger et 167 000 étrangers ont acquis la nationalité française en 2004.

Le creuset français

Le « creuset français », qui prend son inspiration dans La Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen, rédigée au moment où fut créé l'état civil laïque – le « grand livre des citoyens où chacun est inscrit de la naissance à la mort, quel que soit son rang, son sexe ou sa confession », gomme la référence aux origines, parce que celles-ci se transforment rapidement en arborescences aux branches multiples et que l'intégration est d'abord individuelle en fonction des choix de vie.

Le respect des origines se pratique différemment en France de ce qui se passe dans les systèmes appelés « communautaristes. » Ainsi, les étrangers résidents restent régis par leur statut personnel, y compris la *Charia*, et le juge français est tenu d'appliquer le droit étranger pour tout ce qui gouverne le droit du nom, du mariage, de la filiation, de l'autorité parentale, du divorce, des successions. La seule limite est celle de l'atteinte à l'ordre public. Cela explique que, sous la pression des associations de défense du droit des femmes, notamment, beaucoup réclament aujourd'hui l'application de la loi française, loi du domicile, pour garantir l'égalité entre les sexes. Depuis le code civil de 1804, il y a eu reconnaissance des identités d'origine, mais toujours sur la base du droit des personnes, non sur la constitution de minorités ethniques ou religieuses.

De même, les immigrés devenus français gardent, dans leur grande majorité, leur nationalité antérieure, la France acceptant la pluri-nationalité, y compris avec les pays musulmans qui ont un système d'« allégeance perpétuelle » par la filiation masculine. Ce respect du statut d'origine a longtemps heurté les autres Etats européens hostiles à la double nationalité des immigrés (mais non de leurs émigrants) au point d'imposer le renoncement ou la perte du statut national initial pour obtenir la nationalité. L'assimilation juridique qui signifie pour les juristes "traiter l'autre à égalité" a fréquemment été confondue, notamment par les tenants d'une conception ethnique du peuple (au sens du "*Volk*" allemand) avec une assimilation culturelle globale. Mais la conception française d'un peuple à la fois démocratique (le *Demos* grec) et indifférencié (le *Laos*) est parfois difficile à comprendre.

La diversité culturelle s'est développée en France, en effet, non pas par la coexistence de communautés séparées, mais par la volonté d'un « vivre ensemble » où l'individu occupe un rôle primordial. L'adhésion aux valeurs communes a pour fonction de garantir le progrès des libertés et la solidarité sans imposer une croyance ou une appartenance. L'espace public est neutre pour mieux protéger l'intimité de la vie privée, la morale personnelle, le choix des modes de vie, et la laïcité ouvre le droit fondamental de croire ou de ne pas croire, de changer de conviction, sans qu'une assignation identitaire ou religieuse puisse de façon injonctive contraindre l'individu.

Etre citoyen repose sur l'autonomie de la personne émancipée des contraintes tutélaires. C'est d'ailleurs, ce qui explique le succès de la nouvelle loi, du 15 mars 2004, sur le port de signes religieux à l'Ecole : quarante sept cas litigieux sur douze millions d'élèves et presque tous en Alsace-Moselle où la loi de 1905 de séparation des Eglises et de l'Etat ne s'applique pas ! Après des joutes médiatiques peu respectueuses de la lettre des textes, la loi a été parfaitement comprise, notamment par les familles immigrées, comme une loi de protection contre les agissements de groupes politiques usant de menaces et de pression et comme une loi d'égalité de traitement.

Pour les observateurs étrangers, cependant, la conception républicaine de la laïcité est fréquemment mal perçue. En vérité, elle suppose non seulement une expérience et une culture de la démocratie, mais une logique des droits de l'Homme poussée à son expression ultime : le « noyau dur » des libertés est le droit individuel et la dimension collective de l'identité ou de la croyance ne saurait en aucun cas le contraindre. Pour les immigrants dont la tradition familiale se rattache à des sociétés théocratiques, le système politique français est particulièrement obscur. La culture scolaire vient parfois heurter certaines cultures familiales.

Tous les exilés qui ont fui les persécutions, même s'ils aspirent à plus de liberté, se voient confrontés à des lois et à des institutions qui ne vont pas de soi, par la place centrale accordée à la responsabilité individuelle : on ne saute pas à pieds joints dans le ciel de la démocratie et de la laïcité, sans passer par les différentes étapes qui marquent une progression vers plus de

liberté et d'égalité. Et il est vrai que le malentendu est d'autant plus grand que, trop souvent, la réalité vient contredire les principes énoncés dans la loi et que les principes sont contredits par les pratiques..

Il reste que l'Ecole laïque, au delà de ses avatars historiques, vise à favoriser « la palette la plus large des choix possibles de l'individu écaliré ». C'est ce qu'ont écrit de façon remarquable des personnalités aussi diverses que Georges Charpak, Andréi Machine, Yasmina Reza, Leïla Sebbar, Tahar Ben Jelloun, Raza, Zao Wu Ki ou François Cheng, qui ont choisi d'exercer leur talent dans un pays qui, loin d'imposer un carcan culturel, leur a permis de "révéler une intimité jusque là cachée" et, selon de mot de Azouz Begag, de "passer du nous au je".

La citoyenneté distinguée de l'identité

Dans de nombreuses sociétés, l'identité n'est pas séparée de la citoyenneté, comme cela est de principe en France. Les deux registres, s'ils entrent dans une construction dialectique de la personne, ne sauraient être confondus : la filiation, l'héritage, la terre des ancêtres, la tradition, la communauté... sont de l'ordre de l'identité ; le choix, l'adhésion, le contrat, la territoire, la loi, le suffrage, la nation... sont de l'ordre de la citoyenneté. Lorsque l'identité l'emporte sur la qualité et la dignité de citoyen, la démocratie s'efface ; lorsque la citoyenneté se fait trop abstraite, elle brime l'identité et rompt les liens de fraternité. L'équilibre est nécessaire, mais instable, et les immigrés sont les premiers à pâtir des accrocs au contrat social : tantôt, ils se voient renvoyés à des identités assignées et à des rôles prescrits au détriment de toute émancipation ; tantôt, la sécheresse du droit semble les contraindre à oublier « le sel de leur vie » et les solidarités communautaires. Dans les deux cas, le malaise social qui en résulte engendre des affrontements et des violences.

Les années 1990, en France, ont connu des moments de basculement, se traduisant par des événements violents dans les banlieues, la montée des discriminations racistes ou sexistes, le développement d'un communautarisme religieux et ethnique, l'antisémitisme. Certains y ont décelé les limites du « modèle républicain » ; d'autres, à l'inverse, ont fait la relation avec l'abandon des valeurs de la République, ou leur critique radicale, dans une société devenue « libérale à l'américaine ». Les deux explications ont une part de vérité. Tandis que la mondialisation accompagnait l'expansion de la puissance américaine et de son modèle de société, il devenait facile de donner libre court aux diatribes contre « le modèle républicain ». L'ethnisation de la société française qui s'est produite durant les dix dernières années dans les "territoires perdus de la république", peut à la fois apparaître comme l'échec de la République, mais, aussi comme l'ignorance de ses principes conduisant à une véritable déculturation politique. Au moment même où la majorité des forces politiques acceptaient sans réticence l'économie libérale et où le modèle culturel de l'Amérique du Nord supplantait les traditions de l'Europe, le multiculturalisme a donné l'illusion de satisfaire les revendications identitaires et religieuses.

La construction européenne fait, cependant, de plus en plus converger les politiques d'intégration sur un contrat social affirmé dès l'entrée sur le territoire (le Contrat d'accueil et d'intégration) et sur la sécularisation croissante des institutions. Ainsi, la Belgique, les Pays-Bas, l'Allemagne s'engagent désormais sur la même voie, l'exemple néerlandais étant le plus éclairant puisque, désormais, il repose sur l'abandon de la politique d'émancipation des minorités et de l'effacement de la "pilarisation" religieuse, notamment à l'école. Aujourd'hui, en France, ce sont les quatre cinquièmes des primo-arrivants concernés, qui demandent à signer le Contrat d'accueil et d'intégration en acceptant le pacte laïque. Mais il reste à aménager les conditions nécessaires à cette édification mutuelle d'une société à la fois plus diversifiée culturellement et unitaire dans le partage des valeurs communes. Ce qui continue à faire l'attractivité évidente des pays européens, au delà des caractéristiques de leur histoire

nationale, c'est la conception évolutive de la démocratie sur un socle de principes clairement définis. L'éducation civique à l'Ecole en est théoriquement le meilleur garant. Prenons l'exemple à la fois très lié à l'histoire de France et aux droits de l'homme tels qu'ils sont enseignés dans d'autres écoles en Europe : la laïcité.

Tout le XIXème siècle a connu l'histoire tumultueuse d'une sécularisation croissante des institutions conduisant aux lois Jules Ferry sur l'Ecole, puis à la loi de 1905 de séparation des Eglises et de l'Etat. Une fois le principe posé, une construction juridique s'est établie avec une législation et une réglementation abondantes, jusqu'à son affirmation en tant que principe constitutionnel, à la Libération. Au delà de la querelle écoles publiques/écoles privées, la laïcité s'est ainsi construite progressivement au point que tous les dignitaires religieux s'en réclament aujourd'hui, comme ils en ont témoigné devant la Commission Stasi. Mais peut-être est-ce parce que, désormais, la définition de la laïcité a été clarifiée, précisée comme un concept à plusieurs dimensions : philosophique, éthique, juridique, pédagogique.

- **La laïcité est un concept de la philosophie politique** qui prend sa source dans :
 - . les droits de l'Homme fondés sur l'égalité des personnes ;
 - . les valeurs républicaines de liberté et d'égalité.
- **La laïcité est un mode d'organisation démocratique** qui :
 - . émancipe la citoyenneté de toute appartenance confessionnelle
 - . est un élément fondamental du contrat social
 - . organise le dépassement des intérêts particuliers par l'intérêt général,
 - . suppose une intégration individuelle et refuse le communautarisme
- **La laïcité est une éthique de la responsabilité**, qui prône :
 - . le doute et le libre examen
 - . l'acceptation de la diversité des croyances dans le pluralisme
 - . le choix et la responsabilité individuelle contre la prééminence de l'assignation identitaire à partir des origines
- **La laïcité constitue un corpus juridique** qui
 - . institutionnalise le principe de la séparation du confessionnel et du politique dans la Constitution, dans la loi et le règlement
 - . garantit les droits et libertés sur le principe du droit international de la "compatibilité des libertés" et sur les textes garantissant les droits de l'homme contre les discriminations ethniques, raciales, sexuelles, religieuses
 - . interdit ce qui peut porter atteinte à l'intégrité, à la sûreté, à l'honneur, à la dignité des personnes par des pressions, menaces, attitudes ostensibles
- **Une méthode de pensée et d'action :**
 - . elle privilégie le dialogue sur l'imposition d'une explication ou d'une conviction
 - . elle utilise les outils de la Raison.

Si la laïcité n'est pas mentionnée dans la loi de 1905 et si elle n'est pas définie dans la loi, c'est précisément, parce qu'elle est un concept fondateur qui n'a cessé de s'enrichir des expériences concrètes qui l'ont conduit à répondre à des revendications de plus en plus diversifiées. L'Islam et le Bouddhisme, cultes récemment implantés en France, ont soulevé des défis nouveaux, auxquels il s'agit de trouver des solutions fondées sur le principe d'égalité. Là encore, les pratiques ne sont pas toujours à la mesure des principes, notamment du fait de l'ignorance et des religions et de la laïcité.

De la laïcité de séparation à la laïcité d'intégration

La loi de 1905 a posé un principe qui régit les relations entre les autorités publiques et les cultes : elle est donc d'abord un mode d'organisation structurelle et institutionnelle. Plus récemment, la laïcité est devenue le fondement d'un "vivre ensemble démocratique" qui

garantit l'intégration de la diversité dans un contrat social, établi sur des valeurs communes. Ce que nous avons nommé "Les trois âges de la laïcité " - la séparation, la neutralité bienveillante, l'intégration - supposent que la laïcité développe les libertés au delà d'un fonctionnalisme institutionnel.

- *Le principe de séparation*

Compromis historique, la loi de 1905 pose le principe, devenu constitutionnel en 1945, de la séparation des Eglises et de l'Etat : celui-ci "ne privilégie ni ne salarie aucun culte". Il n'y a donc pas de religion officielle ni de reconnaissance spécifique de telle ou telle religion : toutes les croyances et convictions sont à égalité.

- *La neutralité bienveillante de l'Etat*

Fondement d'un ensemble de règles et d'une jurisprudence volumineuse, la laïcité permet de satisfaire l'immense majorité des revendications présentées au nom de la liberté de conscience et de culte, qu'il s'agisse du temps du religieux (fêtes, moments de prière, pèlerinages..), de l'espace du religieux (lieux de culte, carrés dans les cimetières, manifestations publiques autorisées...), des règles concernant le corps (prescriptions alimentaires, vestimentaires, relatives à la sexualité et au mariage), mais dans les limites définies par la loi. La laïcité n'est donc pas la négation du religieux ; elle favorise la diversité des convictions et des pratiques lorsque celles-ci ne sont pas incompatibles avec la loi et l'autonomie de la personne.

- *La reconnaissance de la personne dans ses droits culturels*

Au nom des droits de l'Homme, la laïcité permet que se développent non pas seulement les droits politiques, les droits économiques et sociaux, mais également les droits culturels : "l'Homme ne vit pas que de pain". Les différentes visions du monde, les croyances et les pensées symboliques, les rituels, participent de l'expression culturelle des individus et des groupes. Ceux-ci ont droit de cité dès lors qu'ils ne contreviennent ni au libre choix des personnes ni à la règle de la "compatibilité des libertés". Par le débat démocratique et le dialogue, l'Ecole doit apprendre à identifier les malentendus, à combattre les intolérances, à enseigner et éduquer à une meilleure acceptation de la diversité des intelligences et des sensibilités.

Monsieur le général d'armée Jean-René BACHELET

Armée et intégration

En préambule, nous avons à clarifier l'ambiguïté suggérée par le titre donné à cette intervention. De quelle intégration s'agit-il ? De l'intégration dans l'armée ? Ou bien dans cette communauté nationale qui a été évoquée à plusieurs reprises ? Les deux, vraisemblablement et voilà qui devrait structurer mon intervention.

Mais, dans l'un et l'autre cas, nous avons à surmonter un risque d'incompréhension.

Dans le premier, la problématique de l'intégration dans l'armée, pour ceux qui ont de celle-ci la vision d'un monde clos et comme étranger à la société civile, pourrait bien ne susciter qu'un intérêt restreint, comme celle d'un enfermement dans un système autosuffisant et singulier.

Quant à ce que les Armées concourent à jouer un rôle en matière d'intégration dans la communauté nationale, les mêmes pourraient récuser toute prétention de cette nature, surtout depuis la fin du service militaire obligatoire.

Or, sur le premier point, je montrerai que l'action militaire est un révélateur de la citoyenneté ; quant au second, il s'agira de se demander dans quelle mesure l'armée a vocation à en être un creuset.

Dans cette double problématique, nous devons d'abord être assurés d'une commune compréhension des mots. Il nous faut répondre à la fameuse question de Foch « De quoi s'agit-il ? ».

Intégration : le mot est relativement clair ; il signifie insertion d'un individu dans un groupe, incorporation à une collectivité, avec des degrés divers pouvant aller jusqu'à la fusion ou à l'assimilation. C'est un thème d'actualité...

Les armées : depuis la fin du monde bipolaire sous menace nucléaire qui avait induit, dissuasion aidant, une sorte de virtualité de l'action militaire, les armées ont renoué avec l'action. C'est que, là où des esprits généreux croyaient voir se lever l'aube d'une ère de paix, rendant dès lors les armées caduques, les violences du monde se sont données libre cours au point que s'est imposée l'évidence d'une nécessité de recours à la force pour y mettre un terme ; les armées sont l'instrument de ce recours. Ainsi s'éclaire leur fonction qui est, au nom de la communauté nationale et aux ordres de l'Etat, d'exercer la force.

L'action des armées s'inscrit ainsi, par nature, dans des situations conflictuelles et paroxystiques, où la vie même est en jeu. Comme telles, ces situations mobilisent l'individu à un degré le plus souvent inconnu ailleurs.

Cette mobilisation extrême de l'individu induit de nécessaires solidarités. En effet, comment imaginer que le soldat pourrait s'engager corps et âme au nom d'idées abstraites ? Telle n'est pas la réalité séculaire de l'action militaire.

« On y va » à la fois parce qu'on a un camarade à droite et un à gauche et parce qu'on est sous l'œil du chef. Un esprit de camaraderie à nul autre pareil d'un côté, une indéfectible confiance dans le chef de l'autre : pas d'action militaire qui ne soit nécessairement collective. Le secret de l'efficacité militaire est dans les solidarités ainsi croisées : horizontales, c'est l'esprit de camaraderie ; verticales, c'est une conception du commandement faite d'une alchimie complexe combinant d'une part une nécessaire fermeté et une obéissance stricte, d'autre part des relations quasi affectives d'estime réciproque.

On appelle cela la fraternité d'armes, et voilà comment s'opère une intégration en l'occurrence véritablement fusionnelle, à proportion de l'intensité des épreuves affrontées en commun.

A cela, il faut ajouter un certain nombre de caractéristiques qui découlent des situations évoquées ci-dessus.

D'abord, là où l'on a un système très hiérarchisé en apparence, c'est en fait l'égalité devant les risques partagés qui domine. C'est pourquoi l'armée est la seule institution dans ce pays qui éprouve le besoin de faire faire à ses futurs cadres supérieurs, recrutés au niveau du « master », un « long stage » dans des postes subalternes, c'est à dire de lieutenant et de capitaine pour lesquels on pourrait penser que ce niveau n'est pas nécessaire. Mais précisément, l'expérience de risques partagés est nécessaire à la légitimation de l'autorité. (On pourrait se demander si les systèmes de recrutement très élitistes où d'emblée, on est propulsé au niveau de direction, ne mériteraient pas de s'inspirer de la formule militaire...)

Une autre caractéristique de l'armée est la perméabilité entre les niveaux hiérarchiques. La comparaison avec le système britannique est sur ce point révélatrice. L'Angleterre est de culture aristocratique. L'armée est du même coup aristocratique. Quand vous êtes sous-officiers, vous ne deviendrez jamais officiers. Chez nous, c'est tout à fait différent. Comme vous le savez, la moitié des sous-officiers se recrutent parmi les militaires du rang, la moitié des officiers parmi les sous-officiers. Et pour avoir été pendant quatre ans membre du Conseil supérieur de l'Armée de Terre qui propose au ministre le choix des généraux, je peux témoigner que ce choix s'exerce régulièrement au profit d'officiers qui ont commencé leur carrière comme sous-officiers. Telle est la trace, dans notre institution, du mythe du « bâton de maréchal dans la giberne », issu de la Révolution et de l'Empire. S'il reste un ascenseur social qui fonctionne dans ce pays, c'est bien celui là.

Une troisième caractéristique qui découle de la nature de l'action militaire, c'est une vraie laïcité, qui n'est pas affrontement entre religieux et non religieux, qui n'est pas ignorance, mais respect du religieux, nécessairement. Neutralité, certes, car nous ne saurions être l'armée d'une faction, mais respect, car notre action se déroule dans le contexte inouï de la dialectique de la vie et de la mort, qui peut mobiliser les convictions les plus intimes.

Telles sont, de prime abord, les principales particularités qui font de l'armée un milieu exceptionnellement « intégrateur ».

Mais il y a plus encore : cela ne suffit pas. On peut en effet penser que la Waffen SS aussi cultivait la fraternité d'armes... C'est pourquoi les valeurs dans lesquels nous nous reconnaissons comme Français, membres d'une même nation, sont nécessairement une source d'inspiration pour notre armée.

L'armée, sauf à être une troupe de mercenaires, et pour être légitime, est nécessairement l'armée de la Nation. Selon la très belle définition de Renan, la nation, c'est un « vouloir vivre ensemble », ce qui implique des valeurs partagées. Comment imaginer que l'armée, émanation de la nation, ne partage pas ces mêmes valeurs ?

La nation française offre la singularité à la fois d'être une création de l'Etat, dans une exceptionnelle continuité entre l'Ancien Régime et la République, et d'avoir été constituée par fusion de peuples très divers dans la péninsule occidentale de l'Europe. Fusion dans une identité commune –spécificité française- et non pas juxtaposition de communautés à l'anglo-saxonne. La France est ainsi dès l'origine un concentré des peuples d'Europe.

Il en découle une conception universaliste de l'homme au-delà des considérations de peuples, de races ou de religions, traduite notamment dans les deux derniers termes de la devise de la République : égalité, fraternité...

(Remarquons que, là aussi, nous avons une exceptionnelle continuité entre l'héritage chrétien et les valeurs laïques des droits de l'homme, que la France a historiquement puissamment contribué à promouvoir).

Or, ces mêmes valeurs, nous l'avons vu, sont cultivées dans l'armée à un degré éminent, pour faire face à ses difficiles missions, en quelque sorte pour son bénéfice propre. La référence nationale les hausse au niveau universel, les légitime et en fait une source d'inspiration pour l'action.

L'action militaire, rappelons-le car le vocable « défense » n'en rend pas vraiment compte, c'est l'usage de la force pour faire pièce aux violences du monde. Exercé, pour ce qui nous concerne, au nom de la France, il ne saurait s'affranchir des valeurs nationales : l'usage de la force n'est pas le déchaînement de la violence.

Ainsi inspirée, l'action militaire est en retour un exceptionnel révélateur des valeurs dans lesquelles nous nous reconnaissons en tant que nation.

Ceci s'ajoutant aux vertus intégratrices du système tel que nous les avons initialement dégagées, nous avons là clairement, dans les armées, un révélateur de citoyenneté.

Pour autant, dans quelle mesure ces capacités peuvent-elles être utilisées comme creuset de citoyenneté au profit de la collectivité nationale comme cela pouvait être le cas à l'époque du service militaire obligatoire ? Telle est la question à laquelle il faut maintenant répondre.

Peut-être n'est-il pas inutile de faire d'abord un court retour en arrière.

Lorsqu'est institué en 1905 le service militaire universel obligatoire, on peut identifier a posteriori une conjonction exceptionnelle de l'école et de l'armée autour d'une vocation éducative, avec, simultanément un brassage social et régional.

Incontestablement l'une et l'autre contribueront à l'exceptionnelle cohésion nationale qui sera scellée dans les terribles épreuves partagées de la Grande Guerre.

J'ai vécu, sans le savoir, les derniers feux de la conscription comme chef de corps du 27^e Bataillon de Chasseurs Alpins, en 1987-89, à une époque où nous n'imaginions pas que le monde changerait à ce point. Je peux témoigner que nous répondions alors à une attente des jeunes français qui nous étaient confiés, en leur donnant une conscience d'appartenance à une communauté nationale porteuse de valeurs. Je reçois encore, vingt ans après, des lettres d'anciens appelés qui me rappellent à quel point les a marqués, par exemple, la liturgie laïque qu'était le lever des couleurs du vendredi matin.

Il y a une vingtaine d'années, des propos comme ceux-ci m'auraient immédiatement fait qualifier de fasciste. Réjouissons-nous de constater que l'évolution générale des esprits ne fait plus courir ce risque !

Ainsi la conscription, jusqu'au bout, aura joué un rôle de révélateur du sentiment d'appartenance à quelque chose qui nous est commun, autrement dit, un rôle intégrateur.

Malheureusement, ce n'était plus en convergence avec l'école, car régnait alors, avec une crête dans les années 60-70, un antimilitarisme profond. Il avait été celui du siècle, se nourrissant du pacifisme généré par les hécatombes de la Première Guerre Mondiale, aggravé par la tragique fracture de la Deuxième, entretenu par les déchirements de la colonisation, alimenté pendant des décennies par le contexte idéologique d'affrontement Est-Ouest. Sur ce point, l'historien François Furet a bien montré dans son dernier ouvrage, « Le passé d'une illusion », comment une large part de l'intelligentsia, même anticommuniste, pouvait être perméable à une certaine propagande venue de l'Est.

Tout cela est derrière nous aujourd'hui et il faut sans doute remonter à un siècle en arrière pour trouver une conjonction aussi favorable entre ceux qui ont vocation à éduquer nos concitoyens et ceux qui portent les armes en leur nom.

Mais aujourd'hui, que pouvons nous faire, avec une armée désormais professionnelle ?

Il faut observer, d'abord, que cette armée, à l'image de la Légion Etrangère reste un véritable creuset.

J'ai commandé la région Bourgogne-Franche-Comté en 1996, à l'époque où les Circonscriptions Militaires de Défense existaient encore, et j'étais alors très attentif à la montée en puissance de la professionnalisation. Un jour, à l'occasion d'un repas partagé avec de jeunes engagés, j'interrogeais les uns et les autres pour tenter de cerner leurs motivations et leurs attentes. L'un d'entre eux, manifestement originaire d'outre-Méditerranée, s'identifie comme étant de Besançon et plus précisément d'un quartier sensible (où, déjà, les voitures brûlaient !). Je lui demande comment ses copains réagissaient par rapport à son engagement et ce qu'il leur répondait. Sa réponse, spontanée, a créé une certaine émotion au sein de l'assemblée : « Je leur dis : enfin je me sens Français ! ». On ne pouvait mieux caractériser que les armées restent un creuset d'intégration. (Au passage, remarquons que derrière les rejets que nous voyons à l'œuvre dans la crise des banlieues, il y a aussi de grandes attentes non satisfaites).

Le deuxième exemple, c'est celui de Saint-Maixent. Lorsque les écoles de l'armée de terre étaient sous ma responsabilité, j'allais souvent à Saint-Maixent, une sorte de « Saint-Cyr des sous-officiers » et qui recrute des bacheliers. L'école est donc très représentative d'un éventail sociologique ouvert, avec un recrutement important issu de classes modestes. C'était extraordinaire de voir comment l'alchimie opérait pour faire de ces garçons et de ces filles aux repères incertains des cadres militaires animés notamment d'un idéal de service du pays. Après la cérémonie de remise des galons de sergent qui sanctionnait la fin de la scolarité, une sorte de banquet était organisé avec les familles. Combien de fois les gens m'ont dit : « on ne reconnaît pas notre fils ou notre fille ».

Notre armée professionnelle reste donc un creuset de citoyenneté. C'est tout à fait certain et personne ne peut dire le contraire même si on pourra considérer que c'est à doses homéopathiques.

Mais dira-t-on, peut-on faire plus ? Ici, je veux tordre le coup à cette fausse bonne idée qui consisterait à remettre sur pied une sorte de conscription obligatoire et universelle. C'est pour le moins aventureux ! Pourquoi ? Aujourd'hui, on ne peut concevoir que ce service ne concerne que les garçons et pas les filles. C'est à dire que quantitativement, le problème est multiplié par deux. Qualitativement, cela pose également un problème car la gestion de la mixité à cette échelle dans le cadre militaire, avec ses particularités, celles-là mêmes qui font son efficacité, est une grande inconnue. On ne sait le faire qu'à des échelles plus réduites. Ensuite, deuxième raison, du temps de la conscription, c'était le service des armes qui prévalait, et donc étaient définis des critères d'aptitudes qui s'y rapportaient. Du coup pouvait s'opérer une sélection dans la ressource disponible. C'était très commode. Les déclassés et les marginaux irréductibles étaient éliminés, le facteur psychologique étant bien commode pour cela. Et pourtant, nombreux sont ceux ici qui se souviennent de l'abnégation hors du commun dont les sous-officiers et les officiers d'encadrement direct devaient faire preuve pour maintenir la tête hors de l'eau à des garçons qui cumulaient toutes les disgrâces : illettrisme, drogue, délinquance, père alcoolique, au chômage, etc. Que je sache, ceux-là n'ont pas disparus ! Bien plus, il faudrait ajouter tous ceux qui auraient été exemptés en d'autres temps, puisque ce sont eux qui, plus que d'autres, sont en manque d'intégration. Sans compter qu'il serait surprenant que les filles ne soient pas concernées pour une part...

Quel est le gouvernement qui est prêt à engager huit milliards d'euros pour un résultat dont le moins que l'on puisse dire est qu'il serait problématique et incertain ? Il faudrait un cataclysme national, comme en 1940 lorsque l'on a créé les Chantiers de jeunesse (encore n'étaient-ils pas mixtes !)

Nous devons donc sans doute nous résoudre à faire vivre l'existant, et ce que nous faisons en ce moment y concourt. Le dispositif « Défense deuxième chance » également tout comme la mobilisation de la réserve.

C'est ainsi que je voudrais conclure. De toutes les façons, nous n'avons pas le choix. Qu'on le veuille ou non, la France de demain sera faite par ces jeunes dont la plupart ont perdu leurs repères et ne trouvent plus leur place dans la société. Une bonne façon de prévoir l'avenir, c'est de regarder la démographie. Aujourd'hui, le collapsus européen est programmé. En Allemagne et en Italie, le taux de fécondité est de 1,2. En France, il est de 1,9, ce qui est encourageant : la France a de l'avenir ! Chez nous, eu égard à nos lois, positives d'ailleurs de non-discrimination, on ne compte pas les gens selon leurs origines ethniques. Aussi, on ne peut pas dire qu'elle est la part des populations issues de l'immigration dans ce taux de fécondité. Cependant, on peut penser qu'elle est assez importante ! Ce qui fait que nous sommes dans l'absolue nécessité, si nous ne voulons pas que se développe chez nous des scénarios yougoslaves, de faire perdurer la France sur des valeurs qui sont les nôtres : l'universalité de l'homme... Nous devons faire en sorte que ces jeunes s'approprient nos valeurs, bref, reprennent le flambeau.

Je me réjouis donc que l'Education nationale et les Armées soient aujourd'hui en convergence pour cela. Ce qui se fait autour de nous est formidable.

Mais dans cette grande cause nationale qui est de faire de ces jeunes de bons Français pour l'avenir, on doit déplorer la quasi-absence de deux partenaires, pourtant indispensables : le monde de la culture et celui des médias, qui n'abordent le plus souvent ces sujets que sous l'angle du sensationnel ou de la dérision.

Rappelons-nous comment s'est constituée la France de la III^{ème} République au début du vingtième siècle, avec notamment l'apport considérable de la culture, à travers Victor Hugo et les écrivains qui nourrissaient l'imaginaire national.

Quant aux Etats-Unis d'Amérique, culture et médias sont les principaux vecteurs d'un patriotisme qui n'est pas jugé ringard outre-atlantique.

Pourquoi pas un sursaut chez nous ? Ensemble, l'Ecole et l'Armée tracent aujourd'hui la voie.

Monsieur le général Bruno DARY

L'intégration à la Légion Etrangère

La création de la Légion Etrangère s'inscrit dans l'agitation révolutionnaire des années 1830 en Europe et dans cette prise de conscience, initiée en France par François Guizot, de la nécessité de prendre en compte l'éducation de la jeunesse. C'est dans ce contexte que le 9 mars 1831, le roi Louis-Philippe crée la Légion Etrangère. La loi précise deux choses : d'abord, la Légion Etrangère sera engagée à l'extérieur du Royaume et en particulier en Algérie où les débuts de la conquête demandent des effectifs supplémentaires. D'autre part, la loi autorise à recruter des personnes sans pièce d'identité, ce qui est à l'origine de l'identité déclarée appelée chez nous, l'anonymat. Ainsi pour la première fois dans l'histoire de France on procède à un amalgame alors que jusqu'à présent les gardes suisses, les arbalétriers génois et les régiments étrangers au service du roi de France étaient des unités étrangères qui formaient corps.

Depuis 175 ans, l'histoire de la Légion Etrangère s'identifie à l'histoire de l'armée française à laquelle elle est intimement liée. Initialement engagée en dehors du Royaume, la Légion Etrangère est rappelée en 1870 par la République puis au cours des deux conflits mondiaux avant d'être rappelée définitivement au moment de l'indépendance de l'Algérie. Mais l'histoire de la Légion Etrangère s'identifie également à celle du monde puisque tous les grands mouvements politiques en Europe et dans le monde se répercutent sur la Légion Etrangère. Dans les années 1920, nous connaissons un vague slave liée à la révolution russe. Dans les années 1936, ce sera la vague espagnol avec les républicains espagnols fuyant le franquisme et qui formeront des régiments complets comme notamment la 13^{ème} DBLE. Après la seconde guerre mondiale, ce sera la vague allemande. Dans les années 1990, avec la disparition du rideau de fer, on recrute beaucoup de personnes des pays de l'Est. Enfin, aujourd'hui avec la révolution d'Internet et des moyens de transport, le recrutement se réalise à l'échelle du globe. Enfin, plus qu'à celle du monde, l'histoire de la Légion Etrangère s'identifie à celle de l'homme, avec ses faiblesses, ses incertitudes mais également avec sa force, son engagement pour un service qui le dépasse.

Je vais maintenant aborder la Légion Etrangère sous un œil peu connu, sa face cachée qui constitue son cœur. La Légion Etrangère est une institution française mais surtout une exception française. Depuis 175 ans, le génie français a fait évoluer cette structure originale pour en faire ce qu'elle est aujourd'hui. C'est une exception française à plus d'un titre.

C'est d'abord une exception militaire. En effet, il n'est pas naturel de confier les armes de la France, les armes de la cité, de la République à des étrangers. Or à ceux qui s'engagent, on leur donne bien une arme. La contrepartie de cette confiance accordée à des étrangers est que 90 % des officiers qui les encadrent sont des officiers français. La Légion Etrangère est donc une troupe formée d'étrangers sous le commandement de français. La deuxième contrepartie, c'est la devise de la Légion Etrangère, « Honneur et Fidélité », brodée sur nos drapeaux, alors que toutes les autres formations de l'armée de terre, de la Marine et de l'Armée de l'Air ont « Honneur et Patrie ». On a donc ce privilège qui montre que l'étranger qui s'engage doit servir avec fidélité son nouveau pays d'accueil. Autre contrepartie, les officiers ont deux missions : les commander comme tout officier et puis ils sont garants de la fidélité de ces étrangers au service de la France.

Le deuxième volet d'exception militaire, c'est qu'il ne va pas de soi pour un étranger de risquer sa vie pour un pays qui n'est pas sa patrie. Aujourd'hui, dans notre monde occidental très matérialiste, nous avons mis le prix de la vie à un tel niveau qu'on peut se demander s'il existe encore des causes qui valent la peine mourir pour elles ou de risquer sa vie pour les

défendre. Et on peut dire que nos étrangers ont payé un lourd tribut pour la défense de la France. La contrepartie de cet engagement, c'est la deuxième devise de la Légion Etrangère, le « Legio Patria Nostra », c'est à dire « la Légion Etrangère, notre patrie ». Nous respectons la patrie d'origine de nos étrangers mais nous leur offrons une nouvelle patrie qui est la Légion Etrangère et au travers de laquelle, ils vont servir la France. La deuxième contrepartie, c'est que nous avons un grand respect pour leur patrie d'origine et nous n'obligeons jamais un légionnaire à s'engager sur un théâtre d'opération où son pays est impliqué. Ainsi, dans le récent conflit des Balkans, nous avons des Serbes, des Macédoniens, des Slovènes et des Croates. Nous avons donc évité de les mettre en porte à faux avec leur pays ou leurs familles.

Exception militaire, la Légion Etrangère est également une exception juridique. Le premier volet, c'est l'exception vis à vis de l'immutabilité patronymique. En France, on ne peut pas changer de nom, à moins d'engager une très lourde procédure judiciaire. La loi portant création de la Légion Etrangère permet justement de changer l'identité, ce qu'on appelle l'identité déclarée. Au départ, c'était un prétexte qui permettait à ceux qui avaient perdu leurs papiers de retrouver une identité. Quand j'étais jeune lieutenant dans les années 1970-75, ce principe de l'identité déclaré n'était utilisé que pour ceux qui souhaitaient se faire oublier et repartir de zéro. Mais depuis les années 1990, avec l'arrivée d'un recrutement important venant des pays de l'Est, et notamment les Ukrainiens et Biélorusses, rois des faux-papiers, beaucoup d'individus cherchaient à travers la Légion Etrangère, un blanchiment d'identité. On a donc pris la décision de changer systématiquement l'identité de tout le monde. La loi nous en donnait acte. La deuxième exception juridique, c'est l'accès à la Fonction publique. En France, l'accès à la Fonction publique est réservé aux citoyens français. Or à la Légion Etrangère, dès lors qu'on signe un contrat, cette personne intègre la Fonction publique. La contrepartie de cela, c'est que tout le personnel servant à titre étranger, qu'il soit militaire du rang, sous-officiers ou officiers est sous-contrat. Une approche positive du contrat permet régulièrement au commandement de regarder en face le légionnaire et de lui dire : « Ta présence nous intéresse, et donc on renoue un contrat ». On se permet également de leur dire : « en venant à la Légion, vous avez acquis un emprunt inestimable car le statut de la fonction militaire française vous offre un niveau de vie incomparablement supérieur à celui que vous aviez dans les favelas de Sao Paulo ».

La troisième exception juridique et qui est sans doute la plus sensible, c'est la mise entre parenthèses du passé judiciaire. Contrairement à un mythe populaire bien vivace, le principe qui prévaut aujourd'hui, et qui a toujours prévalu dans le passé, c'est de ne pas engager de criminels. La Légion Etrangère est une force combattante, le sang appelle le sang, et donc celui qui est déjà passé à l'acte sera plus enclin à le refaire. La deuxième raison, c'est que l'on n'a pas vocation à s'ériger en travers de la justice des hommes. La troisième raison, c'est que nous sommes appelés à être engagés dans des situations paroxystiques, dans des territoires en crise où l'application de la loi nécessite le recours aux armes. Or ceux qui ont des armes mais qui n'ont pas une conscience morale élevée ne peuvent ramener le calme et faire appliquer la loi.

La quatrième exception, c'est une exception sociale. On a souvent dit que la légion Etrangère était l'école de la deuxième chance, c'est à dire l'école de ceux qui veulent vivre autrement et autre chose car étant en crise affective, familiale, professionnelle ou sociale. C'est vrai. Cependant, nous demandons d'abord à ces légionnaires en recherche d'une nouvelle vie : « As-tu la volonté de t'en sortir ? Car nous, nous ne t'apporterons que le cadre, la fraternité d'armes, une instruction, une formation ». Une première chance existe donc à l'engagement initial avant de rejoindre un régiment opérationnel. Mais cette école de la deuxième chance le suivra aussi tout au long de sa carrière. En revanche, en cas d'écarts de comportement graves comme le trafic de drogue par exemple, le légionnaire se verra rayer des contrôles et rendu à la vie civile. Enfin, la Légion Etrangère, c'est l'école de l'ultime chance, puisque à la fin de leur contrat, on propose aux légionnaires une maison de retraite qui est à Puyloubier au pied

de la montagne Sainte Victoire. Ce centre a été créé il y a cinquante ans au moment de la chute de Dien Bien Phu pour accueillir les blessés de la guerre. Heureusement les temps ont changé et les conflits sont moins sanglants, aux blessés de la guerre ont succédé les blessés de la vie. A ceux qui ont servi au moins cinq ans à la Légion Etrangère, on offre une manière de se réadapter par le travail manuel, le travail de la vigne, de manière à leur redonner une dignité.

Dernière exception, c'est l'exception culturelle qui nous amène au cœur de notre sujet. En effet, la Légion Etrangère possède une vraie capacité à intégrer puisque nous avons près de 120 nationalités. Cette intégration se fait en plusieurs étapes.

A l'arrivée du légionnaire, il y a l'accueil, un repas, de l'hygiène et un lit. Cet accueil de l'étranger montre déjà le regard différent que nous portons sur l'autre. Ensuite, il y a l'intégration à Castelnaudary pendant les quatre mois que dure l'instruction. Cette intégration, c'est d'abord l'instruction en français de classes formées de 80% d'étrangers. Cela va donc lentement. Après, il y a l'instruction de la langue française pour leur faire acquérir les 500 mots environ qui constituent le bagage minimal de départ. Enfin, c'est l'instruction aux valeurs de la France, au mode de vie français durant laquelle ils font l'apprentissage de la culture française. Nous leur apprenons les règles de la vie en collectivité, et à se comporter dignement selon nos normes. Des Russes par exemple avaient pour habitude, depuis l'âge de vingt ans, de vivre en bande et de voler pour vivre. Il a donc fallu les restructurer tout en restant vigilants face aux combines. Il y a quelques années, des Russes toujours, nous arrivaient avec une dentition en très mauvais état. On les soignait mais ensuite, ils disparaissaient dans la nature. Nous avons dû changer de méthode avec eux. Il faut donc toujours veiller à conserver un système cohérent.

Accueillir, intégrer, certes, mais ensuite, il s'agit pour les légionnaires de s'intégrer dans le régiment qui les accueille. Puis on va élever le niveau d'implication d'un cran : faire adhérer aux valeurs et aux institutions. On va faire en sorte qu'ils ne subissent plus le système qui les porte. Ensuite dès qu'ils adhèrent au système, c'est à dire dès qu'il y a des liens affectifs avec la Légion Etrangère, c'est à dire un investissement personnel, on commence à les faire grimper dans la hiérarchie, à leur faire faire d'autres stages de formation. Pour renouveler leur contrat, on leur demande donc un minimum d'adhésion, de motivation. Après l'adhésion, on monte encore d'un cran avec la notion de service et de défense. Servir sur un théâtre d'opération, servir les intérêts du pays avec les armes à la main, voire défendre la France, si leur mission se fait dans le cadre de Vigipirate, en risquant sa vie si nécessaire. Toute cette structuration se met en place en un processus progressif. Il y faut du temps et il y faut de la patience.

Accueillir, intégrer, s'intégrer, adhérer, servir, défendre, en fin de compte, éduquer. On cherche à éduquer ces gens qui n'ont pas eu d'éducation parce qu'ils sont nés du mauvais côté de la rivière. C'est à eux qu'on tend la main et c'est avec eux qu'on fait la Légion Etrangère.

Madame la sous-préfète Cécile AVEZARD

Commission pour la promotion de l'égalité des chances et la citoyenneté (COPEC) de l'Hérault

Historique et bilan d'activité

Du dispositif CODAC- 114 au dispositif COPEC-HALDE

Les politiques publiques de lutte contre les discriminations partent du constat que si l'arsenal juridique existant permet de les sanctionner, de multiples formes de discrimination continuent à porter atteinte à l'exigence républicaine de respect du principe d'égalité. Ces discriminations sont souvent difficiles à démontrer, elles sont rarement portées à connaissance : c'est pourquoi la lutte contre ces comportements repose sur une véritable mobilisation des acteurs de la société civile, associations, partenaires sociaux, élus, administrations etc., au plus près du terrain.

Les CODAC (commissions départementales d'accès à la citoyenneté), mises en place à partir de 1999, sont devenues progressivement un lieu de dialogue, de confrontation de points de vue, d'élaboration de solutions et de prise en charge mutuelle par la société civile de la question de l'égalité des chances et de la lutte contre les discriminations. La circulaire interministérielle de relance du dispositif du 30 octobre 2001 a insisté sur la nécessité de la réalisation effective d'actions concrètes dans le cadre d'un programme ambitieux élaboré à partir d'un diagnostic de la situation locale.

Le secrétariat des CODAC a été chargé en outre de traiter les signalements reçus du site national d'appel gratuit 114 (appels de personnes ayant fait l'objet ou ayant été témoins de discriminations), à partir de la création de ce dispositif le 16 mai 2000 et jusqu'en 2004.

L'échec relatif du 114 et la persistance des phénomènes de discrimination ont conduit à la création de la **haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE)**.

Cette haute autorité a été créée par la loi du 30 décembre 2004. C'est une autorité administrative indépendante. Elle est chargée notamment d'étudier toutes les plaintes qui lui sont transmises, et dispose de pouvoirs d'enquête pour établir la preuve de la discrimination.

Dans le même temps, les missions des CODAC ont évolué. Elles ne sont plus chargées de traiter les signalements et leur champ d'action est élargi à toutes les formes de discrimination. Ainsi, les nouvelles COPEC (commission pour la promotion de l'égalité des chances et de la citoyenneté), ont pour objet de conduire des actions de prévention contre toute discrimination directe ou indirecte fondée notamment sur **l'origine, le sexe, le handicap, l'orientation sexuelle ou l'appartenance vraie ou supposée à une ethnie, une nation, une race ou une religion, avec trois priorités** :

- la mobilisation permanente des institutions comme de la société civile,
- l'insertion professionnelle,
- la lutte contre le racisme et l'antisémitisme.

Fonctionnement de la commission héraultaise

La CODAC de l'Hérault a été installée le 22 mars 1999. Le préfet de l'Hérault en a confié la présidence au sous-préfet de Lodève depuis 2001. Le président est assisté de deux vice-présidents, le procureur de la République près le TGI de Montpellier et l'Inspecteur d'Académie.

Elle réunit les représentants locaux des services administratifs, des élus, des institutionnels socio-économiques, des syndicats professionnels, des bailleurs sociaux, des entreprises, des associations engagées dans les domaines de la jeunesse et des sports, de l'action sociale et de la lutte contre le racisme. Depuis sa transformation en COPEC, la composition a été élargie, notamment à toutes les missions locales d'insertion du département.

La commission plénière se réunit deux ou trois fois par an.

Quatre groupes de travail thématiques (emploi, logement, éducation loisirs et accès aux droits et aux services publics) présidés par des coordonnateurs ont été constitués pour réaliser un travail de réflexion, de proposition d'actions adaptées et de mise en œuvre de ces actions. A ces groupes thématiques s'ajoute un groupe de pilotage présidé par le sous-préfet, en lien avec le directeur du FASILD, qui a une mission d'appui technique et méthodologique.

Le secrétariat permanent de la CODAC/COPEC est assuré par la sous-préfecture de Lodève, chargée d'instruire initialement les signalements pour discrimination, et d'assurer le bilan des actions menées dans le cadre du plan annuel d'actions.

Bilan d'activité :

- Le traitement des signalements

La présentation du dispositif 114 (qui ne fonctionne plus) et son bilan pour l'Hérault sont joints en annexe.

Le nombre de signalements reçus (par le 114 ou directement) par la CODAC de l'Hérault était de 31 en 2002, 9 en 2003, 6 en 2004 et 12 en 2005.

La grande majorité des signalements reçus ces 2 dernières années n'émanent pas du 114 mais d'une saisine directe de particuliers ou d'associations membres de la CODAC. La majorité des signalements concernaient la discrimination à l'embauche (36%) ou dans l'accès au logement (12%).

Le taux de réponses des référents saisis (administrations ou associations) pour réaliser l'enquête a été de 50 %, ce qui a amoindri notablement l'efficacité du dispositif. Selon les rapports des référents, environ 38 % des plaintes étaient non fondées, 30 % ont fait l'objet d'une saisine de l'organisme mis en cause (avec rappel de la loi), et 40 % d'une transmission au procureur de la République.

- Le plan départemental d'actions de 2002 à 2004

La CODAC n'a pas de budget propre : elle peut élarger, dans la conduite des actions qu'elle mène, au Fonds interministériel à la ville dans le cadre des contrats de ville, mais s'appuie surtout sur les partenariats mobilisés.

Un plan départemental d'actions a été établi tous les ans depuis 2002.

On y relève notamment les actions suivantes réalisées par les membres de la commission :

- favoriser l'accès aux droits des personnes âgées issues de l'immigration : mise à disposition d'un agent de développement local pour l'intégration (information, formation, médiation),
- soutien et accompagnement individualisé aux personnes victimes de discriminations,

- actions en direction des jeunes sur le thème de la citoyenneté,
- information, sensibilisation et mobilisation d'entreprises,
- mises en place de parrainages entre des jeunes et des entreprises,
- formation des agents du service public de l'emploi,
- sensibilisation et perfectionnement des intermédiaires de l'emploi de l'agglomération de Montpellier,
- réunions collectives d'information et de débat des acteurs publics et privés du logement pour lutter contre les discriminations au logement,
- favoriser l'accueil des gens du voyage : création d'un poste de coordonnateur – médiateur,
- formation des enseignants et partenaires du système éducatif, ...

- **La conduite de deux diagnostics**

Afin de disposer d'un diagnostic sur les phénomènes de discrimination au plan local, une « étude sur les discriminations liées aux origines ethniques dans le département de l'Hérault » a été réalisée en février 2003 par le Cabinet CIVITO. Cette étude recommandait de travailler à une approche institutionnelle transversale avec des opérateurs de terrain et des associations, plus à un niveau technique que hiérarchique. Il était préconisé d'entamer une recherche action par la constitution de groupes thématiques.

En 2005, il a été décidé d'approfondir ce premier diagnostic en le ciblant sur des territoires et des problématiques précis. Ce diagnostic, financé et piloté par le FASILD, réalisé par le Cabinet ARGOS et rendu en septembre 2005, après un recueil d'éléments quantitatifs, s'articule principalement autour de deux thématiques :

- domaine de l'éducation sur MONTPELLIER
- domaine de l'habitat logement social sur SETE FRONTIGNAN.

Une restitution en sera faite par ARGOS devant la COPEC plénière.

- **Le plan d'actions 2005**

Le bilan des actions 2005, dont certaines se poursuivront en 2006, est joint en annexe.

Les actions engagées par les partenaires de la COPEC s'articulent autour de quelques axes majeurs :

- Une dynamique importante d'institutionnels (GIP DSUA de Montpellier et Conseil général) et du club d'entreprises FACE HERAULT autour de la problématique des discriminations à l'embauche, depuis le parcours d'insertion professionnelle jusqu'au recrutement par les entreprises,
- Une volonté de prendre en compte la question des discriminations dans l'accès au logement : poursuite du soutien de l'association « habiter enfin » et lancement d'une action précise en direction des agences immobilières par l'association « la maison du logement »,
- Une mobilisation de l'Education Nationale pour favoriser la mixité, promouvoir l'égalité des chances et renforcer l'éducation à la citoyenneté,
- La poursuite des actions menées par le secteur associatif pour aider et mieux conseiller les victimes de faits discriminatoires,
- L'émergence d'actions territoriales (Lodève, Bassin de Thau) réunissant des acteurs publics ou privés pour faire émerger une dynamique locale autour de cette problématique.

Conclusion

Il y a quelques années, la mise en place de la CODAC a permis d'encourager une série d'initiatives en faveur de la lutte contre les discriminations, qui méritaient d'être reconnues autant que développées.

Si au départ, il a été difficile de mobiliser les acteurs sur cette question, la dynamique semble aujourd'hui véritablement engagée comme en témoignent l'engagement de réseaux d'entreprises, les projets structurants de collectivités et le travail des associations. Pour faire évoluer les comportements sur cette question complexe, les actions de sensibilisation et de formation sont indispensables. En 2005, les partenaires de la COPEC ont permis à environ 500 personnes d'être formées sur le sujet, avec le soutien du FASILD. Les efforts restent bien entendu à poursuivre, sur l'ensemble du département et dans tous les champs d'actions : emploi, logement, éducation, accès aux droits.

Monsieur Alain JOYEUX

Les nouveaux territoires de la République : approche civique et géographique dans le cas des villes

Les Français vivent dans une multitude croissante de territoires à la fois :

- parce qu'ils sont de plus en plus mobiles ;
- parce que depuis un gros demi-siècle, on assiste en France à une multiplication de nouveaux territoires (sans le savoir, les habitants du nord de l'Ille-et-Vilaine appartiennent à 19 territoires différents, selon le département de géographie de l'Université de Rennes)

Pour les géographes, le territoire désigne un espace délimité, approprié par une autorité ou un groupe social. Le territoire a donc une dimension spatiale (il se caractérise par des limites, une localisation) mais peut avoir aussi d'autres dimensions : institutionnelle, juridique, un projet. Un territoire peut également être vécu, ressenti par les habitants qui y vivent.

Ces territoires, de plus en plus nombreux, sont de deux types :

Les territoires « descendants » : **ils sont organisés, financés ou institutionnalisés par la puissance publique, aux cotés des acteurs locaux.**

Cela peut être des territoires initiés par l'Union Européenne (UE) dans le cadre de sa politique régionale. Ainsi, le programme URBAN, depuis 1994, délimite des territoires urbains en crise qui vont être aidés ;

Cela peut être des territoires créés par l'Etat : la Région sans oublier les changements de contenus, de compétences des départements, des communes, dans le cadre de la décentralisation ;

- Il est aussi possible d'observer de nouveaux territoires liés à la volonté des acteurs locaux mais aussi à la nécessité pour l'Etat de rapprocher l'action publique de ceux qui en sont effectivement les bénéficiaires, dans un souci de plus d'efficacité : c'est la territorialisation des politiques publiques. Ainsi, les politiques publiques se déclinent en une multitude de territoires : la politique de la ville se décline entre le quartier, la ville, l'agglomération, la politique de l'emploi en bassin d'emploi, missions locales ... ; la politique de l'environnement en zones Natura 2000 (en relation avec l'UE), parcs nationaux ou régionaux.

Les territoires que l'on peut qualifier « d'ascendants » : **ils émergent directement de la vie en société, du sentiment d'appartenance ou de l'espace vécu ou choisi par les individus :**

- c'était par exemple, il y a déjà quelques décennies le slogan, « Vivre et travailler au pays » (celui-ci ne correspondant pas forcément à une limite administrative précise) ;

- cela peut être le territoire du quartier : les jeunes du quartier de la Duchère à Lyon s'identifient plus à leur quartier (et son équipe de football) qu'à la métropole lyonnaise ;

- des nouveaux territoires peuvent se constituer autour d'une activité particulière. C'est ainsi que « des nouveaux territoires de l'art » apparaissent : déjà, en 1969, Ariane Mnouchkine avait occupé la cartoucherie de Vincennes qui venait d'être transférée par l'Armée à la ville de Paris. Aujourd'hui, des activités artistiques investissent des entrepôts, des friches urbaines : «Les Frigos» à Paris, «la Ferme du bonheur» à Nanterre... Un colloque a été récemment organisé par le Ministère de la culture sur ce sujet ...

mais la société fait aussi émerger des logiques territoriales de fermeture, des quartiers exclus, des quartiers d'« entre soi ». Ces derniers sont de deux types :

des quartiers d'entre-soi « contraints » : quartiers en difficulté où la frange la plus pauvre ou en difficulté de la population ne quitte plus le quartier, la mobilité y est quasi-nulle ;

des quartiers d'entre-soi « choisis » : multiplication de résidences pavillonnaires ou collectives fermées, privatisation de certains espaces publics (Montpellier est d'ailleurs la 3^{ème} ville de province pour le nombre de tels espaces existants ou commercialisés).

Au total, quel est le défi majeur pour la République ?

Il existe des territoires « descendants », initiés, imposés par l'autorité (en partenariat avec les acteurs locaux) et des territoires « ascendants », ceux qui émergent directement de la société. Dans la plupart des cas, ces deux types de territoires se rencontrent et deviennent les mêmes. L'Etat accompagne certains territoires vécus ou ressentis par leurs habitants comme en témoigne par exemple la politique des « Pays » des années 90.

Mais l'Etat ne peut évidemment pas accompagner les logiques de fermeture, de cloisonnement, d'exclusion car elles menacent le pacte républicain. Il doit donc chercher à décroquer, à réouvrir certains territoires qui se ferment. C'est là le défi majeur à relever pour la puissance publique.

1. Inégalités et éclatement de la ville, une menace au pacte républicain ?

Pourquoi parler de la ville ? Outre l'actualité sociale récente et le fait que 80% des Français y vivent, c'est surtout parce que c'est là que se situent les territoires exclus, marginalisés.

C'est aussi dans la ville que les inégalités sociales s'accroissent le plus fortement (alors qu'elles se réduisent entre les régions depuis 50 ans, elles se creusent encore fortement entre les communes d'une même agglomération, entre les quartiers).

De plus, autrefois, l'exclusion ou la marginalité de certains territoires venaient surtout de la distance, de l'éloignement (les espaces ruraux les plus enclavés). Aujourd'hui, ces territoires marginalisés sont au cœur des villes, à proximité des infrastructures les plus modernes de communication. Ce sont des « territoires particuliers » car ils concentrent le maximum de problèmes et/ou un type particulier de population.

11. Une ségrégation sociale et spatiale qui n'est pas nouvelle

La ville a toujours été un espace d'inégalités sociales, voire de revendication et de confrontation. La ségrégation sociale et spatiale n'est pas nouvelle.

Lors des Révolutions Industrielles, les ségrégations sont surtout liées aux activités professionnelles et à l'appartenance sociale : les quartiers industriels étaient des quartiers ouvriers, les quartiers résidentiels étaient les quartiers bourgeois (même si ces quartiers n'ont jamais été homogènes).

Après la guerre, cette ségrégation se poursuit même si, pour les ouvriers et employés, il y a une dissociation croissante entre le lieu de l'habitat et celui du travail (construction des grands ensembles collectifs à la périphérie des villes). Mais une nouvelle ségrégation se développe avec la multiplication de territoires marginalisés peuplés en majorité par des étrangers. En 1966, malgré le contexte des « Trente Glorieuses », le Ministère de l'intérieur recensait près de 100 bidonvilles en Ile de France, regroupant plus de 40 000 personnes. Le bidonville de Champigny était peuplé par plusieurs milliers de Portugais ; à Nanterre, 1/3 des habitants étaient des étrangers.

Déjà à l'époque, domine vis-à-vis de ces territoires, une perception de lieux dangereux, différents. L'urgence est alors de détruire ces bidonvilles pour les remplacer par des HLM. Les familles les plus pauvres passeront souvent par des « cités de transit » parce qu'elles n'étaient pas assez solvables pour être relogées en HLM.

L'objectif était, certes, de reloger les familles dans des logements décents mais aussi de favoriser leur intégration, voire leur assimilation. Or, on voulait éviter que le bidonville de Champigny soit remplacé par une cité portugaise, que celui de Nanterre soit remplacé par une cité algérienne, etc.

Les sociologues prônaient la dissémination, la dispersion des étrangers. Pour eux, il ne fallait pas qu'il y ait plus de 15% d'étrangers dans un même ensemble immobilier. Dans le cas contraire, ils prédisaient un risque de repli, voir de ghettoïsation. Mais un problème important se pose alors : si on bâtit un ensemble de 100 logements à la place d'un bidonville peuplé d'Algériens, seules 15 familles issues de ce bidonville peuvent y être relogées : que fait-on des autres ?

L'idée dominante était de les « échanger » contre des familles françaises pour qui les HLM étaient également construits, le tout devant être géré par les municipalités et les organismes de logements sociaux.

Or, dès le départ, cet « échange » a très mal fonctionné : il est difficile « d'échanger » des populations qui, d'ailleurs, ne le souhaitaient pas forcément. Là où on a réussi à établir une mixité, la cohabitation s'est avérée souvent difficile (la mixité était sociale mais aussi culturelle).

Ainsi, il y a 40 ans, on rasait des bidonvilles pour les remplacer par des HLM. Aujourd'hui, on rase des barres d'HLM pour construire un habitat plus dispersé, mais on retrouve un peu la même question : raser, reconstruire ... mais comment « déghettoïser » (J.L. Borloo) ? .

12. Vers une ville éclatée, en archipel : les logiques de fermeture, d'exclusion, de ghettoïsation.

Il serait erroné ou simpliste de dire que nous avons simplement aujourd'hui le prolongement ou l'aggravation de problèmes anciens :

- d'une part, dans les quartiers, vivent (surtout lorsqu'on parle des jeunes) essentiellement aujourd'hui des citoyens français ;
- d'autre part, il faut mettre en relation les problèmes des banlieues ou des quartiers avec les changements d'ensemble de la grande ville.

Jusqu'aux années 70, la ville est un espace d'agglomération de populations :

- autour d'un centre, qui rayonne sur l'ensemble de l'espace urbanisé ;
- la ville est un lieu d'espoir : lieu de l'ascension sociale possible grâce au plein emploi, espoir de changer de quartier, de passer du HLM au lotissement pavillonnaire.

Tout cela est remis en cause aujourd'hui :

- l'étalement des villes (les « nappes urbaines » selon Pierre Veltz) fait que le rattachement au centre est parfois aléatoire, les liens entre les différentes parties de la ville se distendent : la ville devient « archipel ». Or il ne faut pas oublier que les problèmes de certains quartiers viennent de leurs handicaps internes, mais aussi d'une rupture des liens avec le reste de la ville ;
- la crise et le chômage font que la ville n'est plus le lieu forcément de l'ascension sociale possible, ce n'est plus le lieu de l'espoir et, parfois, certains quartiers deviennent réellement des lieux de désespoir. Ceci est d'autant plus vrai que le chômage est discriminant, il touche plus certaines catégories donc plus certains espaces que d'autres.

Ce désespoir freine la mobilité : logique de repli, d'entre soi à la fois subi mais parfois rassurant, d'exclusion : c'est la mobilité des plus pauvres qui est la plus faible : il n'y a pas d'espoirs ou de moyens de changer de quartiers et on n'en sort même plus chaque jour puisqu'on est au chômage. On a ainsi des quartiers qui cumulent tous les maux de la société.

Prenons le cas des ZUS (Zones Urbaines Sensibles) qui regroupent environ 10% de la population française. Elles sont les plus nombreuses dans le Nord et l'Est de la France, la partie traditionnellement la plus industrialisée de notre pays (mais qui a aussi subi les plus violents phénomènes locaux de désindustrialisation) mais également celle où la présence d'immigrés ou de populations d'origine étrangère est la plus forte. La composition sociologique de ces Z.U.S est la suivante :

Zones Urbaines Sensibles	En % (sauf nombre de personnes par ménage)
Part des ménages de 1 personne	26,8
Part des ménages de 6 personnes ou plus	7,5
Nombre moyen de personnes par ménage	2,8
Part des familles monoparentales	18,6
Part des moins de 25 ans	43
Part des 60 ans ou plus	11,9
Part des ménages dont la personne de référence est étrangère	15,8
Part des ménages dont la personne de référence est ouvrier ou employé	50,6

Source : INSEE

Les différents indicateurs pour ces zones sont significatifs d'une situation de crise (chiffres de 2004) :

Un taux moyen de chômage élevé :

	Taux de chômage en 2004 dans les Zones Urbaines Sensibles
Garçons de moins de 25 ans	36%
Filles de moins de 25 ans	40%
Hommes non immigrés	17,9%
Hommes originaires de pays hors UE	26,4%
Femmes non immigrées	19,7%
Femmes originaires de pays hors UE	38,4%
Ensemble	22,4%

Source : INSEE et Observatoire National des Z.U.S

Des revenus moyens des ménages qui ne représentent que 61% de la moyenne des revenus des ménages français ;

Une délinquance plus importante : 68 faits de délinquance pour 1000 habitants dans les ZUS contre 47 en moyenne française ;

Des retards scolaires plus marqués (un peu moins pour les filles) ;

Des enfants en moyenne plus touchés que la moyenne des enfants français par le surpoids, l'obésité...

Ces zones sont donc manifestement en marge : le principe républicain d'égalité entre les territoires n'est plus respecté.

Ainsi, la ville n'agglomère plus vraiment, ne met plus en relation :

Les logiques d'évitement dominant beaucoup plus que celles de conflits (en novembre 2005, les jeunes ne sont pas beaucoup sortis des quartiers lors des émeutes) ;

Il y a une montée en puissance de logiques de séparation, de relégation : cela se caractérise par la diminution des liens entre les lieux de la ville, entre les individus.

Ces logiques jouent à tous les niveaux :

- repli dans les quartiers difficiles, avec parfois des logiques communautaristes lorsque le quartier est peuplé à 70 ou 80% de personnes d'origine étrangère (ce sont incontestablement là des ghettos) ;
- fermeture de certains quartiers aisés ou de classes moyennes comme cela a été évoqué plus haut ;
- rupture des liens post-cités : ceux qui ont réussi à sortir des quartiers pour aller dans un lotissement pavillonnaire considèrent l'avoir mérité, avoir fait beaucoup d'efforts et de sacrifices : on évite l'ancien quartier surtout lorsque la cohabitation avec des groupes sociaux jugés différents s'est avérée difficile.

Il ne faut pas oublier les centres des villes : ils font l'objet d'un phénomène de gentrification (embourgeoisement, retour de populations aisées) : mais cette population veut jouir des avantages de la ville sans en subir les inconvénients : on la désencombre, on réduit le bruit, la circulation, on chasse les mauvaises rencontres, les activités provoquant des nuisances... Les centres urbains sont désormais embellis, propres. En même temps, les « quartiers populaires » y disparaissent.

Il ne s'agit pas, malgré tout, de donner un tableau complètement sombre de la situation sociale et spatiale des grandes villes. Il y a partout des exceptions, des associations qui vont un travail remarquable d'insertion et d'intégration, des rencontres inter-quartiers ... Mais nous avons décrit là les tendances générales observées par les sociologues et les géographes.

2. Comment réinsérer des territoires qui sont en risque de rupture avec la République ?

21. Deux grands types de choix aux résultats mitigés.

Le 1^{er} choix consiste à regarder qui réside dans ces quartiers et à considérer qu'un % important de Français de telle ou telle origine y vit. On décide alors de mener une politique spécifique en faveur de ce type de population, en fonction de ses particularités, de ses spécificités. Ici, nous sommes dans une logique de discrimination ou d'action positive. Pour simplifier (car il serait nécessaire de nuancer largement), c'est le choix des Etats-Unis : le problème est que la discrimination positive ne profite pas aux plus pauvres, aux plus en difficultés, aux plus exclus. Les jeunes en marge du système scolaire depuis le collège n'ont aucune chance d'intégrer par exemple des postes réservés dans l'administration ou dans les grandes écoles et universités. Néanmoins, ceux qui réussissent grâce à la discrimination positive peuvent constituer un exemple pour les autres, redonner l'espoir aux autres jeunes du quartier et à leur famille.

Ce n'est pas le choix de la France car la politique évoquée ci-dessus revient à considérer qu'il n'y a pas de problèmes spécifiques à tel ou tel territoire, mais à telle ou telle communauté : or l'idée que nous serions une nation de communautés est contraire à l'esprit de notre pacte républicain.

Observons par exemple les critères de définition des Zones Franches Urbaines en France. Sont pris en compte :

- Le taux de chômage ;
 - La proportion de personnes sorties du système scolaire sans diplôme ;
 - La proportion de jeunes dans la zone ;
 - Le potentiel fiscal par habitant
- Aucun de ces critères ne mesure l'appartenance communautaire.

Le choix de la France est en réalité celui de mener une politique sur les territoires, le lieu, au nom justement du rétablissement de l'égalité républicaine entre les territoires de la République : « donner plus aux territoires qui ont le moins ».

Il suffit d'ailleurs d'examiner la terminologie utilisée pour les politiques dites « de la ville » : **zone** urbaine sensible, **zone** franche urbaine, **zone** de redynamisation urbaine. Cette politique de la ville est systématiquement territorialisée.

Dans notre pays, la puissance publique joue sur les leviers suivants pour tenter de réinsérer les quartiers en marge et en crise :

a) une politique de destruction / reconstruction pour déconcentrer le quartier, améliorer le cadre de vie, déghettoïser. Depuis 1999, cela se fait dans le cadre des GPV (Grands Projets de Ville). Il s'agit de renouveler, rénover la ville. Mais :

- cela ne fait pas forcément partir ceux qui y vivent ;
- on disperse aux marges du quartier des populations en difficulté dans un parc immobilier plus éclaté ; cela peut entraîner une séparation de groupes sociaux qui vivaient ensemble et qui avaient parfois pu établir entre eux une certaine solidarité ;
- cette politique fait rarement venir de nouveaux habitants de l'extérieur ;
- c'est un traitement urbanistique, mais pas une politique sociale.

b) rapprocher les territoires de la ville que les logiques de séparation tendent à dissocier : on peut citer le tramway de Montpellier qui relie le quartier excentré de la Paillade (La Mosson) au centre de la ville ;

c) attirer des richesses venues de l'extérieur : c'est la logique des zones franches. Mais les observations montrent que cela ne profite qu'insuffisamment aux habitants du quartier, en terme d'emplois ;

d) favoriser une plus grande mixité sociale des quartiers à travers la loi Chevènement, la loi SRU, établir une solidarité sociale au niveau des logements entre les communes d'une même agglomération :

- il est possible de créer du logement social dans des espaces qui en sont dépourvus même si cela se heurte à de nombreuses résistances. Les catégories sociales moyennes ou aisées ne veulent souvent pas de « logement social » à côté de chez eux car cela dévalorise leur patrimoine immobilier ; certaines municipalités sont également gênées par la spéculation foncière qui rend difficile la réalisation de programmes immobiliers sociaux ;
- en sens inverse, il est difficile ou impossible de faire venir de l'habitat de classes moyennes ou aisées dans des quartiers ayant mauvaise réputation ;

Tous ces leviers ont un point commun : il s'agit de traiter beaucoup plus les problèmes de certains territoires de la ville que des difficultés particulières de tel ou tel groupe social ou ethnique.

22. Un certain pragmatisme, néanmoins.

Il ne faut pas schématiser à outrance les 2 choix évoqués plus hauts :

Aux Etats-Unis, il y a aussi des politiques de territoires : Bill CLINTON avait créé en 1993, 28 EMPOWERMENT ZONES (EZ). Il s'agissait de donner plus de ressources financières aux écoles, aux services sociaux dans certaines zones afin de donner les moyens aux habitants de « maîtriser leur destin ». Ces zones étaient organisées autour d'un projet de territoire : augmenter le nombre de diplômés dans le quartier, améliorer l'environnement, recréer des solidarités... Ces EZ ne se sont pas multipliées car l'administration Bush n'a pas assuré leur financement.

En France, on ne peut pas parler de « religion » du territoire : c'est vrai qu'apparaît une sorte de contradiction entre la volonté affichée de favoriser l'émancipation et l'intégration des minorités ethniques, confinées dans les espaces les plus dévalorisés, et le refus de principe d'une prise en compte quelconque de leur particularité.

Mais la puissance publique a bien pris conscience des problèmes de discriminations qui touchent telle ou telle catégorie. En l'absence de pratique affichée de discrimination positive en France, une véritable et ambitieuse politique de lutte contre les discriminations a été développée (*Voir la contribution de Madame la Sous-Préfète de Lodève dans ce colloque*).

Le débat sur la prise en compte des particularités ethniques ou nationales a d'ailleurs été relancé récemment par Philippe SEGUIN, Président de la Cour des Comptes. Il se dit favorable au recensement de la population par origine ou nationalité, considérant que la principale discrimination est liée à l'immigration. En attendant, il apparaît qu'on limite trop souvent la notion de mixité sociale à celle des revenus ou de la taille des ménages. Pourtant, la véritable mixité à rechercher se situe peut-être au niveau des appartenances ethniques ou nationales, dans la mesure où elle correspondrait à une véritable aspiration, ce qui reste à démontrer.

Conclusion :

La politique de la ville vis-à-vis des territoires en difficultés, est conforme au pacte républicain : restaurer l'égalité entre les territoires, quelles que soient leurs particularités.

Mais, dans la politique de la ville, deux dimensions dominant :

la politique urbaine, urbanistique : il est assez facile de détruire des tours, des barres, de modifier un cadre de vie si les moyens sont débloqués ;

la politique sociale : en dépit d'incontestables réussites, en particulier sur le plan local (animateurs de quartiers, médiateurs, associations...), c'est malgré tout le volet social qui a le moins bien fonctionné.

Thomas KIRSBAUM, sociologue à l'Université d'Evry, suggère qu'il faudrait privilégier les liens plutôt que les lieux.

Le principal défi à relever est sans doute de restaurer les liens entre les lieux de manière à enrayer les logiques de cloisonnement entre les territoires qui menacent la cohésion sociale et l'idée que nous nous faisons de la République. Il reste cependant à éviter un possible malentendu : l'intégration ou la réintégration de certains territoires et populations dans le « pacte républicain » ne signifie pas la négation des diversités : celles-ci ont d'ailleurs toujours caractérisé la France.

Monsieur Guy WAISS

Vous me permettez tout d'abord de m'excuser de ne pas avoir pu assister aux différentes interventions de la journée qui fait que cette conclusion court le risque d'être un peu théorique ou décalée par rapport aux réflexions et débats qui n'ont pas manqué de nourrir ce colloque, qui réunit, au sens large, des administrateurs civils et militaires, sous le bienveillant accompagnement d'enseignants et de chercheurs.

Vous me permettez également de saluer, dans le cadre de ce qu'on appelle le trinôme académique, les initiateurs de ce colloque qui autorisent des éminents représentants de deux institutions fondamentales de la République, l'école et l'armée, de confronter leurs points de vue sur un sujet aussi sérieux que le rapport entre la République, ses particularismes et ses capacités d'intégration.

Vous me permettez enfin, et là, je m'adresse plus particulièrement aux autorités militaires, de bien vouloir me pardonner, de ne parler que de ce que je connais un peu, les politiques éducatives, au regard du sujet qui a été proposé aujourd'hui, ma connaissance et mon expérience de l'armée, se réduisant à l'accomplissement de mon service national (on ne disait déjà plus service militaire), dans l'armée de l'air, dans un lieu béni des Dieux, la base aérienne 943 de Roquebrune Cap Martin, située entre Nice et Monaco, au pied du Mont Agel d'où on scrute la Méditerranée.

Encore que, puisqu'il est question aujourd'hui d'intégration et de particularisme, cette base offrait une caractéristique particulière, qui consistait à accueillir, tous les deux mois, un contingent de conscrits polynésiens, venant faire leur armée en Métropole (ceux qui connaissent mon bureau au rectorat savent que j'ai le privilège de posséder la déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen en version française et tahitienne).

Et que, finalement, il y avait beaucoup plus de sens que je n'imaginai à l'époque, de défiler, le soir du 14 juillet, en tenue d'apparat (blouson bleu croisé et pantalon bleu nuit, gants blancs et guêtres blanches) devant le monument aux morts de la ville de Nice, Français de souche, descendants d'immigrés italiens ou d'ailleurs, comme moi, et Tahitiens, pour commémorer la victoire du Garigliano, non pas celle de Gonzague de Cordoue en 1503 qui a battu notre chevalier sans peur et sans reproche, Bayard, mais, bien évidemment, comme chacun le sait dans cette salle, du corps expéditionnaire français d'Afrique du Nord qui, le 11 mai 1944, sous les ordres du Maréchal Juin, y remporta une grande victoire qui ouvrit aux alliés la route de Rome le 5 juin 1944 (hé oui, il n'y a pas eu que le débarquement en Normandie).

Mais je n'épiloguerai pas sur les facultés intégratives du service national, le législateur, dans son infinie sagesse, ayant décidé de mettre fin à cet archaïsme et de le remplacer par un sigle : la JAPD.

Dire quelques mots des politiques éducatives au regard de la République, des particularismes et de l'intégration, nécessite que, brièvement, on définisse ce qu'on entend par République.

Dans l'ordre strictement politique, on ne le dit jamais assez, la République est tout simplement le régime dans lequel le détenteur de pouvoir exécutif procède du suffrage universel. C'est, du reste, parce que le Général de Gaulle avait obtenu, par décret, la possibilité de déclencher le feu nucléaire, qu'il se convainquit que le Président de la République devait être élu, à partir des élections de 1965, au suffrage universel direct par

l'ensemble des citoyens français (ce qui n'était pas le cas dans la constitution originelle de 1958).

Dans l'ordre social, je n'ai jamais trouvé de meilleure définition de la République que l'article 6 de la déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen (on y revient) qui édicte que « tous les citoyens étant égaux, sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics selon leur capacité et sans autre distinction que celles de leurs vertus et de leurs talents ».

Dans l'ordre scolaire, la République, c'est substituer le mérite et le talent aux privilèges de la naissance et de l'héritage.

A l'origine, lorsque l'esprit démocratique n'avait pas encore imprégné de manière profonde nos sociétés, l'école républicaine pratiquait ce qu'on a appelé l'élitisme républicain qui consistait d'une part à apprendre à tous les élèves « à apprendre ce qu'ils ne pouvaient ignorer », d'où le joli nom d'école élémentaire, où l'on apprend les éléments incontestables, afin de faire de bons citoyens français et d'autre part à permettre la reproduction des élites, tout en concédant, par un habile système de sélection et de bourses, à autoriser des élèves des classes pauvres (on dit aujourd'hui socialement défavorisés...) à sortir de leur condition et d'accéder à de meilleures places dans la société.

Au risque de choquer, je crois qu'à l'époque, l'armée avait des facultés d'intégration plus forte que l'école, les douloureuses statistiques de la première guerre mondiale prouvant que soldats et officiers, riches et pauvres, paysans, ouvriers et intellectuels ayant été égaux dans les tranchées et devant le danger et la mort.

Mais comme l'avait déjà noté Tocqueville au XIXème siècle, l'esprit démocratique conduit à aller plus loin, à savoir l'exigence de l'égalité des conditions et de la reconnaissance de plus en plus prégnante de l'individualisme, du respect des droits de chaque individu.

L'intégration, dans nos Républiques contemporaines, vous noterez au passage que bien des démocraties européennes ne sont pas des Républiques, suppose que l'école soit attentive au respect de l'égalité des droits et au respect de l'égalité des chances.

Et sans véritable égalité des droits ou sans véritable égalité des chances, ce sont les principes mêmes de la République qui vacillent.

Du côté de l'égalité des droits, la question qui se pose est de savoir si cette égalité doit aller jusqu'à reconnaître des droits particuliers, si l'égalité des droits doit faire droit aux particularismes et si la reconnaissance de ces particularismes conduit ou non à une meilleure intégration.

Je voudrais ici soumettre à votre réflexion trois exemples qui démontrent que, si la question est stimulante, la réponse n'est en rien évidente.

1/ L'égalité des droits :

- Le premier exemple que je prendrai est celui qui, me semble-t-il, est conceptuellement le plus facile, même si, comme nous allons le voir, la réponse de l'école a été bien tardive puisqu'elle est toute récente. Il s'agit de la scolarisation des élèves handicapés.

Nul doute que le handicap physique ou mental est un particularisme au regard de la norme. Pour autant fallait-il, comme nous l'avons fait pendant des décennies, ne pas tenter de

scolariser un maximum de ces enfants dans un milieu scolaire ordinaire, quitte, ensuite, à trouver des solutions adaptées à chaque individu.

Cette conception du principe de la scolarisation en milieu ordinaire, vient seulement de s'imposer, sous l'impulsion du Président de la République. Le pari de cette nouvelle conception est la meilleure intégration des élèves handicapés à l'école, mais au-delà, d'une meilleure intégration des adultes handicapés dans notre société. Il est bien tôt pour conclure, mais les premiers résultats, dans l'école, montrent que la chose est, finalement, plus facile qu'on ne se l'était imaginé.

- Le deuxième exemple est plus polémique, puisqu'il touche à la langue.

On sait quel facteur d'unité, quel facteur d'intégration, que l'imposition de la langue d'oïl dans les actes administratifs depuis François 1^{er}, puis dans l'école depuis la III^{ème} République a produit sur la société française. Or deux évolutions se sont produites depuis les années 1970 qui ont conduit à revisiter cette question.

D'une part la montée d'un certain régionalisme, la recherche de l'identité (lire le très beau livre de Fernand Braudel « l'identité de la France ») qui semble tarauder chacun d'entre nous (voir les supporters des clubs de foot « fiers d'être marseillais ! », so corsu, ne so feriu), a conduit la République, qui n'est plus remise en cause dans ses fondements, à admettre la reconnaissance des langues régionales. Tout récemment, Monsieur le Recteur a fixé 10 objectifs en la matière s'agissant de l'étude du catalan et de l'occitan.

Comme l'a dit Monsieur le Recteur ce matin, l'identité uniforme n'est plus ; elle est devenue multiple (locale, nationale, européenne et universelle). Mais ce n'est pas du tout du multiculturalisme.

Ayant, l'année dernière, reçu un responsable des écoles occitanes, celui-ci avait essayé de me convaincre que l'apprentissage de la langue d'oc ne nuisait pas du tout à l'étude du français, mais que, bien au contraire, cela contribuait à la défense générale des langues romanes devant l'envahissement de l'anglais.

D'autre part, l'existence en France de nombreuses communautés venues d'Afrique du nord, d'Europe du sud et des Balkans a conduit l'Etat à favoriser ce que, dans le jargon de l'Education nationale, on appelle les ELCO, à savoir la possibilité offerte aux enfants de ces étrangers scolarisés en France de suivre un enseignement de « langues et cultures d'origine », afin de ne pas les priver de la connaissance de la civilisation de leurs parents, de leur langue d'origine, de leurs « racines ».

Au départ, l'idée, en fait, était de les préparer à un éventuel retour.

Maintenant, certaines personnes pensent que cet apprentissage de la langue d'origine peut faciliter l'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

La reconnaissance de ces particularismes conduit-elle à une meilleure intégration ou au contraire à une dislocation, à la difficulté de vivre une double appartenance ?

Je reconnais volontiers ne pas avoir de réponse. Toutefois, pour connaître un peu la question, le fait que bon nombre de Flamands parlent le français, l'anglais et l'allemand ne les rend pas moins Flamands.

- Le troisième exemple est le plus délicat et là je m'aventure peut-être sur le terrain de polémiques qui ne sont pas closes ! L'école française peut-elle accepter, sans trahir ses

valeurs, une de ses valeurs suprêmes, la laïcité, que certains de ses usagers, au nom du particularisme, du respect des droits individuels, puissent porter des signes distinctifs à l'intérieur des enceintes scolaires ?

Après bien des heurts et malheurs, après l'exemplarité du recours à la réflexion de la commission Stasi, la loi a tranché en n'autorisant que des signes discrets, estimant qu'au-delà, il y avait facteur de désintégration. C'est d'ailleurs, lorsqu'on étudie les conclusions de la commission, au nom de la protection de l'élève contre la pression du groupe, que ladite commission s'est rangée à une attitude ferme vis-à-vis du port du foulard, bien des jeunes filles étant montrées du doigt, forcées à afficher leur différence alors qu'elles ne souhaitaient que le droit à l'indifférence.

Qu'en est-il maintenant de l'égalité des chances ?

2/ L'égalité des chances

Tout d'abord, quelques chiffres afin de nuancer les interrogations qui vont suivre.

Il n'est pas contestable que l'allongement de la scolarité en France, le choix du collège unique a eu des effets positifs sur la progression du niveau de formation et de qualification dans notre pays.

Le pourcentage d'une classe d'âge atteignant le niveau du bac était d'environ 5% en 1950, il est passé à 21% en 1970, il a presque doublé entre 1985 et 1995 (de 36% à 66%) et stagne aujourd'hui autour de 69%. Aujourd'hui, 40% des jeunes sortent du système scolaire avec un diplôme au moins égal à bac + 2 contre 15% il y a vingt ans. Au total, on délivre autant de diplômes généraux du supérieur (DEUG ou maîtrise) que de diplômes professionnels du niveau CAP ou BEP, et même plus si on y ajoute les diplômes de 3^{ème} cycle universitaire.

Pour autant, cela a-t-il conduit à l'homogénéisation du parcours réel des élèves, les particularismes ont-ils cessé, l'intégration a-t-elle été meilleure ?

C'est une des interrogations majeures du système éducatif, qui je le répète, doit désormais s'analyser à l'aulne de l'idéal démocratique.

Trois particularismes majeurs demeurent, qui nuisent à l'intégration.

En premier lieu, il y a un particularisme spatial. Il n'est pas contestable que l'école a des difficultés à contrecarrer la ségrégation urbaine et qu'elle a peine à contrer les stratégies d'évitement de la carte scolaire, les parents bien informés du système parvenant presque toujours à éviter collèges et lycées dont ils pensent qu'ils ne vont pas permettre le meilleur développement intellectuel et éducatif de leur progéniture.

Les résultats des établissements, qui n'échappent plus à leur connaissance et à leur diffusion dans le grand public, marquent l'espace de nos cités.

L'école n'étant pas responsable de l'agencement des espaces urbains, venant qui plus est, de perdre la sectorisation des collèges, n'a de choix que de pratiquer l'équité, la discrimination positive, l'action positive comme diraient les Américains, dans certains quartiers.

C'est la politique des zones d'éducation prioritaire, qui vient de prendre un nouvel élan, par la volonté d'une concentration encore plus forte des moyens dans certaines zones, avec

obligation de résultats et rétrécissement probable, à l'avenir, des dites zones. Il en va bien sûr, chacun doit le comprendre, de l'intégration républicaine, les événements de novembre nous ayant rappelé notre fragilité en la matière.

En second lieu, ce particularisme spatial se double de particularismes territoriaux. Ayant successivement exercé dans cinq académies : Créteil, Versailles, Aix-Marseille, Toulouse et Montpellier, il est frappant de constater, au-delà des différenciations sociales, que nous verrons plus tard, que le rapport même à l'école, au savoir, à la culture, n'est pas le même suivant les régions de France. Et les résultats scolaires en témoignent. Contrairement à certaines idées reçues, compte tenu de sa structure sociale, Versailles a plutôt des résultats scolaires moyens. Par contre Toulouse, où l'école est reine, obtient de très bons résultats, en particulier dans certains départements à la ruralité encore forte comme l'Aveyron.

Il y a près de 8% d'écart d'une classe d'âge parvenant au baccalauréat entre l'académie de Toulouse et celle de Montpellier, au détriment de Montpellier. On pourrait multiplier les exemples. Pour un pays où certains rêvent encore qu'à tout instant il se passe exactement la même chose dans tous les lycées du pays, quelle interrogation !

Il n'y a donc de choix pour les responsables nationaux et territoriaux du système éducatif que d'essayer de comprendre et prendre les mesures les plus adaptées aux situations territoriales. C'est ce que nous avons essayé de faire dans le cadre de notre projet académique.

En troisième lieu, et ce particularisme emporte les deux précédents, l'école peine à gommer les différenciations sociales.

Parmi les jeunes entrés en 6^{ème} en 1989, 85% des enfants de cadres ont obtenu un baccalauréat général ou technologique, contre 37% des enfants d'ouvriers et 23% des enfants « d'inactifs ». Aujourd'hui, plus de 72% d'enfants de cadres quittent le système scolaire avec un diplôme de l'enseignement supérieur et seulement 6% avec le brevet ou sans aucun diplôme. Pour les enfants d'ouvriers non qualifiés, ces deux chiffres sont respectivement de 22% et 31%.

Enfin, parmi les jeunes gens nés entre 1959 et 1968, environ 21% des enfants de professeurs ou de professions libérales ont accédé à une grande école, contre moins de 1% chez les enfants d'ouvriers non qualifiés. Il y a dans la salle, m'a-t-on dit, des élèves de classes préparatoires aux grandes écoles, je les salue et je les invite à faire quelques exercices statistiques de ce type entre eux...

Une véritable intégration républicaine ne nécessite-t-elle pas une meilleure mobilité sociale ? Très vaste sujet, très difficile à résoudre, même si certains ont commencé à se pencher sur la question avec l'expérience de l'IEP de Paris (l'accès à Sciences politiques) qui est en train d'essaimer dans tout le pays.

Faut-il aller plus loin et réserver des places, par exemple, en classe préparatoire aux grandes écoles, aux meilleurs élèves des lycées de banlieue ou des lycées à dominante rurale. C'est ce que n'hésitent pas à proposer des spécialistes des questions d'immigration, de discrimination et d'intégration.

Je le répète, la question est sérieuse et doit être résolue avant qu'apparaissent dans notre pays, au-delà de revendications sociales, des revendications de type ethnique, qui sont totalement contraires à nos traditions et qui ont marqué, lorsqu'elles se sont produites, en négatif, lourdement notre histoire, je pense particulièrement à la période de Vichy.

Comme nous venons de le voir, l'école est un champ privilégié d'observation du rapport entre République, particularismes et intégration.

Reconnaître les particularismes, les prendre en compte s'impose lorsqu'il s'agit de renforcer notre tissu national et de le projeter vers l'universel ; lorsqu'ils peuvent le distendre, l'amener vers le repli, il faut les combattre.

Aussi, pour conclure sur une note optimiste, vous me permettrez de citer un philosophe de la France des Lumières, Montesquieu :

« Une des choses que l'on doit remarquer en France, c'est l'extrême facilité avec laquelle elle s'est toujours remise de ses pertes, de ses maladies, de ses dépopulations et avec quelles ressources elle a toujours soutenu ou même surmonté les vices intérieurs de ses divers gouvernements. Peut-être en doit-elle la cause à cette diversité qui a fait que le mal n'a jamais pu prendre assez de racines pour lui enlever entièrement les fruits de ses avantages naturels. »

et de vous proposer, pour un prochain colloque, un titre un peu différent de celui d'aujourd'hui !

Il pourrait s'intituler : « République, diversité, assimilation ».

Conclusion du colloque

Monsieur le vice amiral d'escadre François DUPONT

Au terme de cette journée, je voudrais remercier tous ceux qui ont organisé ce colloque, très riche, ici, à l'Ecole d'Application de l'Infanterie. L'infanterie qui est la reine des batailles et je crois que c'est très symbolique de penser que c'est ici, sur le terrain, là où se gagnent les batailles, que s'est déroulée cette journée de réflexion et d'échanges. Je pense que tous les militaires ici présents sont d'accord avec moi pour dire la richesse que cela représente d'entendre toutes ces interventions, différentes de celles que l'on a l'habitude d'entendre, qu'elles parlent de politiques publiques, qu'elles émanent de professeurs de géographie ou d'histoire. Et bien sûr, le général Bachelet, qui lui aussi est un fils de la République. Sans la République, il ne serait pas devenu général d'armée, cela est sûr.

Alors bien évidemment, il a une vision, un regard différent de celui des jeunes capitaines ou des élèves de classes préparatoires du Lycée Joffre ici présents. Ce qui me semble important, c'est qu'en dépit du fait que nous n'ayons pas toutes les réponses aux questions qui se posent, nous sommes tous des acteurs extrêmement volontaristes. Nous prenons en main les difficultés exprimées récemment lors de la crise des banlieues, mais dont nous savons très bien qu'elles existent depuis déjà longtemps. Les mots les plus souvent prononcés au cours de la journée ont été République et diversité. Nous nous trouvons devant la difficulté de savoir comment traiter cette diversité. Et nous nous trouvons également devant la difficulté de traiter avec la République dont nous sentons bien qu'elle n'est plus LA réponse omnipotente, elle est une réponse qui est un modèle de référence, mais elle n'est plus LA réponse à toutes nos difficultés.

Au-delà des politiques publiques, des différents organismes à l'œuvre, on est impressionné par les efforts que fait l'école mais qui se heurte à plus fort qu'elle, à des discours concurrents, parce que l'école n'est plus la seule référence. Ce qui me frappe beaucoup, c'est de voir que dans l'armée, la formation et l'éducation vont de pair et font partie de notre cursus de carrière. C'est ce qui fait aussi notre cohésion. Je pense qu'il y a intérêt à ce que l'école et les Armées continuent à se parler en matière de management, de direction et aussi en matière d'autorité. Ce n'est pas tabou et il n'y a plus d'antimilitarisme. L'exercice de l'autorité aujourd'hui au sein des Armées n'est plus ce qu'il a été, si jamais d'ailleurs, il a été très différent d'aujourd'hui. L'exercice de l'autorité, c'est surtout la reconnaissance que le soldat est quelqu'un qui compte, que vous l'écoutez et que vous le prenez en charge. Cette expérience nous l'avons et nous pouvons la partager avec l'Education nationale. Il ne faut pas hésiter à confronter dans ce domaine de l'autorité et de la transmission des valeurs ce que nous pouvons faire entre l'Ecole et l'Armée.

Mais maintenant, j'ai un problème de définition, de quelles valeurs s'agit-il ? Je crois que nous n'avons pas trouvé la réponse aujourd'hui. Je pense que la génération qui a trente ans, a d'autres valeurs que je ne saurais définir. Et là, je m'adresse aux capitaines ici présents. Ce n'est pas nous les généraux, ni même les colonels qui définiront ce que sont ces valeurs, ces références. Ce n'est pas vous les capitaines qui les imposerez. Mais c'est à vous, avec ceux qui partageront le siècle qui vient, de trouver ces références. Je crois qu'il y a une bonne piste qui a été évoquée ce matin, c'est le lien. Effectivement, ce qui reste, c'est le lien entre les hommes, c'est la mise en relation. Lorsque l'on aura recréé du lien entre des personnes qui n'ont pas la même origine, qui n'ont pas la même histoire, on aura recréé entre eux une forme de tolérance. Je crois que la vie moderne, la vie mondialisée dans laquelle on a accès à tellement de choses, dans laquelle le savoir n'arrive pas que d'un seul côté, celui de l'instituteur ou du curé, mais qui arrive par Internet, par les livres, par les gens de l'extérieur, je crois que cette vie a intérêt à continuer à se construire de façon à ce que les hommes ne

s'affrontent pas. Vous savez pour ceux qui sont allés en Côte d'Ivoire, le métier que l'on fait là-bas. C'est un métier d'interposition, de reconstruction, de rétablissement du lien entre les différentes ethnies qui ne se parlent plus.

Enfin, je voudrais vous laisser cette réflexion. Cette histoire reste à écrire et vos anciens vous donnent cette piste : qu'est ce que ce lien ? C'est le lien entre les hommes, confrontés les uns et les autres à des défis qu'ils ne pourront affronter que s'ils sont liés.

Donc, merci encore pour le lien que vous avez créé aujourd'hui. Il faut aussi que nous soyons fiers de ce que nous sommes, de ce que nous portons, de ce que nous faisons. Il n'y a pas que des échecs. Je terminerai par cette citation sur la force de la République française et de la France « c'est vrai que nous sommes un pays qui a traversé beaucoup d'épreuves, mais qui s'en est sorti fondamentalement parce que nous sommes un pays de lien et de tolérance entre nous. » Nous sommes donc optimistes et nous y arriverons si nous agissons en acteurs déterminés.

Extrait des débats

Question : Est-il envisageable de réinsérer par les régiments de l'armée de terre des individus en échec scolaire sortant de prison ?

Général Dary : Il n'y a pas que des « tôleurs » chez moi ! Je suis en liaison avec plusieurs juges d'application des peines qui souvent m'écrivent et me demandent : « on a quelqu'un ». Souvent, je dis oui, car c'est un peu notre vocation. Cependant, il y a des risques. Dès lors qu'un étranger rentre à la Légion Etrangère, j'endosse son passé, et donc s'il récidive quelques mois après son arrivée chez nous, les gens diront que c'est un légionnaire qui a commis tels ou tels troubles. Ensuite, après les périodes de formation initiale et d'opérations extérieures, on rentre au quartier et le légionnaire n'est plus encadré de la même façon. Alors, il y a danger car il peut être récupéré dans son milieu ou le milieu vient le récupérer. Enfin, les Armées ont quand même un devoir de performance. Nous sommes une force combattante à qui on confie des armes. La vraie question que l'on doit poser à celui qui vient chez nous pour s'intégrer est : « As-tu vraiment la volonté de t'en sortir ? ».

Question : Concernant l'intégration dans la République, le lien d'ancrage qui a existé jusqu'à présent était l'Etat-Nation. Ne serait-il pas plus judicieux de penser cette intégration à un autre niveau que le niveau national qui ne semble plus être le cadre de référence ?

Michel Fratissier : Le fait que le pacte républicain ait été pensé à un moment où il fallait construire la République constitue effectivement une particularité française en Europe. Il y avait urgence, avec l'armée et l'école, pour forger cette République dans un esprit particulier qui était celui de Jules Ferry. Finalement, quand on s'arrête sur le siècle qui vient de s'écouler, les fondements même de notre pacte républicain n'ont pas réellement changé. Pourtant, dans le même temps, le monde a changé, la société a changé, les références identitaires ont changé. On appartient désormais à de multiples territoires, on a des populations immigrées dont la culture est fondamentalement différente de la nôtre et dont l'approche de la laïcité est totalement absente. Il faut donc réfléchir sur ce que doit devenir notre pacte républicain, peut-être dans un cadre élargi. La victoire du « non » au référendum de 2005 sur la constitution européenne a soulevé de nombreuses inquiétudes par rapport à l'appartenance à de multiples territoires.