



Premier ministre
Haut Conseil à l'intégration

Une culture ouverte
dans une République indivisible

Les choix de l'intégration culturelle

Cet avis du Haut Conseil à l'intégration (HCI) a été établi sur le rapport de Mesdames Caroline Bray et Sophie Ferhadjian, chargées d'études au HCI.

Il a été examiné et discuté par les membres du collège du HCI réunis en plénières les 5 avril, 5 juin, 3 et 10 juillet 2012 sous la présidence de Patrick Gaubert.

Version 10 octobre 2012

Sommaire

<i>Les choix de l'intégration culturelle</i>	1
Sommaire	2
Introduction	4
I - Culture et diversité de la société française	9
A/ De l'exception culturelle à la diversité culturelle	9
1. De l'exception culturelle à la diversité culturelle	9
2. La diversité culturelle à l'honneur à l'UNESCO.....	11
3. ...Et dans les traités européens	17
B/ Montée et affirmation politique de la diversité en France	19
1. De l'assimilation à l'intégration	20
2. L'affirmation de la diversité.....	25
3. Une République "une et indivisible"?	27
C/ Comment faire peuple dans la diversité ?.....	30
1. Vers un multiculturalisme ?.....	30
2. L'hypothèse de l'"insécurité culturelle"	32
3. Un choix de société.....	34
II. Promouvoir une culture commune au-delà des différences	37
A/ Une politique d'intégration culturelle fondée sur la langue et les valeurs	38
1. La maîtrise de la langue française	39
2. L'adhésion aux valeurs républicaines	42
B/ Quelle Histoire commune ?	46
1. L'Histoire scolaire : entre concurrence des victimes et questions socialement vives... ..	48
2. Nouveaux programmes, nouveaux enjeux, nouveau "roman national" ?.....	50
C/ La culture de référence en question	58
1. Redonner du "contenu" au "contenant"	58
2. Comment y parvenir ?	60
3. Du mouvement vers "l'autre" au mouvement vers "nous"	62
D/ Les instruments particuliers de l'intégration par la culture.....	65
1. L'intégration entre démocratisation et démocratie culturelle	65
2. La médiation culturelle entre ouverture vers la culture de référence et maintien d'un entre-soi	70
3. Repenser l'initiation artistique à l'école	72
4. Les musées, lieu de connaissance et de reconnaissance.....	74
5. Les médias, reflet de la société et/ou facteur de cohésion culturelle.....	79
Conclusion	85

" Il est bon qu'une nation soit assez forte de tradition et d'honneur pour trouver le courage de dénoncer ses propres erreurs. Mais elle ne doit pas oublier les raisons qu'elle peut avoir encore de s'estimer elle-même. Il est dangereux, en tout cas, de lui demander de s'avouer seule coupable et de la vouer à une pénitence perpétuelle."

Albert Camus, Actuelles III, Chroniques algériennes, 1939-1958, Avant-propos, Gallimard

Introduction

Si le Haut Conseil à l'Intégration (HCI), depuis sa création en 1989, s'est souvent interrogé sur l'intégration des immigrés dans ses dimensions sociales et économiques, il a jusqu'à aujourd'hui différé l'analyse de la dimension proprement culturelle de l'intégration. A cela sans doute deux raisons principales : la première était de considérer la culture comme secondaire par rapport aux questions d'emploi, d'éducation, de logement, l'idée sous-jacente étant que les immigrés s'acculturaient peu à peu à la culture française, sans que cela pose problème ; la deuxième consistait dans la difficulté à définir la culture de référence ou culture commune, alors qu'il semblait finalement plus facile de définir et de promouvoir, comme l'a fait longtemps l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsè), les cultures d'origine des migrants. Parler de culture française ou d'identité française est a priori suspecté de repli sur une identité fermée aux étrangers, comme si la culture française reposait sur une appartenance ethnique, aux antipodes de sa conception universaliste.

Pourtant, la France, pays des droits de l'Homme, a longtemps été considérée par les artistes étrangers comme une terre d'accueil, ouverte et généreuse. On ne connaît pas assez, tant il nous apparaît justement lié au patrimoine français, l'apport de ces artistes venus d'ailleurs et qui avaient trouvé en France de quoi nourrir leur créativité et favoriser leur expression. La France et les Etats-Unis d'Amérique se partageaient la palme de terre d'immigration et de refuge des artistes étrangers. Joséphine Baker pouvait chanter fièrement "*J'ai deux amours, mon pays et Paris (...)*" et Romain Gary résumait dans une formule l'ouverture à la diversité propre à la France : "*Je n'ai pas une seule goutte de sang français, mais la France coule dans mes veines*". Au-delà des grands noms que l'histoire retient, des millions d'hommes et de femmes sont devenus Français.

Que s'est-il donc passé, aujourd'hui, pour que la France ait vu son image à ce point ternie, d'un pays qui ne serait plus ouvert aux étrangers, quand bien même les statistiques nous prouvent le contraire, et dont l'identité serait figée et repliée sur elle-même et témoignerait de la fin d'une époque d'enrichissement culturel et d'échanges propres à son épanouissement ?

Sans doute faut-il déjà distinguer deux approches distinctes de la notion de culture dont les contours seront étudiés successivement dans notre avis : la culture entendue dans son acception anthropologique, comme système de représentations et de valeurs propres à un groupe, et la culture au sens de la culture "*cultivée*", celle de la créativité et qui se rapporte aux arts et lettres.

Nous nous appuyerons dans notre avis sur la définition exhaustive de la culture telle que l'a définie l'Unesco : ***La culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les***

*droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances*¹.

Si la question de l'intégration culturelle revêt aujourd'hui une telle acuité dans notre société, c'est qu'elle interroge une dimension fondamentale, au-delà de l'insertion économique et sociale, celle de la fabrique d'un peuple. **Intégrer culturellement les populations immigrées et leurs enfants c'est faire peuple. Toutes les sociétés contemporaines confrontées à l'immigration, sont conscientes de cet enjeu** et les réponses politiques apportées sont diverses, allant du multiculturalisme à l'anglo-saxonne ou aux Pays-Bas à l'intégration à la française.

Partout, un même constat d'échec est dressé en Europe à l'instar de l'Allemagne ou de la Grande-Bretagne qui reconnaissent une "faillite" du modèle multiculturel sur lequel ils avaient fondé leur politique en direction des immigrés. En ce début de XXIème siècle, tous les pays européens semblent s'interroger sur leur modèle d'intégration et certains, comme les Pays-Bas, réputés pour leur tolérance, s'interrogent sur un modèle qui fait perdurer les différences et le séparatisme des minorités plutôt que la convergence et le vivre ensemble.

Dans le même temps, on voit s'affirmer des courants politiques populistes s'appuyant sur l'idée d'une crise de l'identité européenne menacée par une immigration porteuse d'autres identités et valeurs. La question de l'identité, qui a pu être décriée dans son concept même, renvoie aux frontières des définitions du national et de l'étranger, de celui qui nous ressemble et que l'on reconnaît, et de celui qui est différent, qui s'inscrit comme un autre et que l'on reconnaît également comme étranger. Le barbare a toujours été l'étranger, celui qu'on ne comprenait pas et qui n'appartenait pas au groupe. Isocrate pouvait donc affirmer dès le Ve siècle avant Jésus-Christ, "*Nous employons le nom des Grecs non comme celui de la race mais comme celui de la culture. Et nous appelons Grecs plutôt les gens qui participent à la même éducation que ceux qui ont la même origine que nous.*"² C'est donc la culture commune plus que le sol qui faisait le Grec. Or, l'idée du multiculturalisme a brouillé ces frontières : le national n'est pas identique, il accueille des immigrés venus d'autres cultures qui apportent aussi avec eux des différences culturelles que la communauté nationale devrait accepter, d'où d'ailleurs le renouveau de la notion de tolérance sur le continent européen.

Si ce modèle du multiculturalisme fonctionne assez bien aux Etats-Unis où les communautés s'affirment comme telles, bien qu'étant toutes soumises à l'impérieuse injonction du patriotisme américain, il a aussi son revers : celui d'un modèle qui affecte le système de redistribution et de solidarité nationale. Dans l'esprit américain, chacun contribue avant tout pour les siens, pour sa communauté³.

Cette question de solidarité nationale, et pour la France, cette question de fraternité, est aujourd'hui bousculée. Comme l'affirme Laurent Bouvet⁴, **de qui se sent-on solidaire ? Pour qui accepte-t-on de payer aujourd'hui ? Dans une période de crise, le système de**

¹ Définition de l'UNESCO de la culture, Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982.

² ISOCRATE, *Panegyrique*, 50.

³ Les difficultés rencontrées par Barak Obama, Président des Etats-Unis à mettre en place un système d'aide aux plus pauvres et de sécurité sociale en est une illustration.

⁴ Audition de Laurent Bouvet, politologue, professeur à Science Po, au HCI, 3 juillet 2012

L'Etat Providence est remis en cause et les nouveaux arrivés sont les premiers suspects.

La France n'échappe pas à ces interrogations quand bien même elle n'a jamais fait officiellement le choix politique du multiculturalisme. D'une politique d'assimilation inscrite dans son droit de la nationalité, elle est passée au concept d'intégration dans les années 80, supposée plus respectueuse et plus ouverte aux différences culturelles. Une problématique nouvelle s'est alors posée quant à la question de l'altérité incarnée par l'immigré qu'il s'agissait justement de reconnaître et de valoriser en tant que tel. Or ce thème de l'altérité travaille la notion d'indivisibilité du peuple : **comment faire diversité dans une République indivisible ?**

C'est donc naturellement que le HCI a décidé de mener une réflexion sur le sujet, réflexion d'autant plus nécessaire que les revendications mémorielles, identitaires et communautaires visant parfois à la reconnaissance de droits différents, nous conduisent à nous interroger sur notre modèle volontariste d'intégration et plus particulièrement sur sa dimension culturelle.

Alors que la tradition républicaine ne connaît ni de segments du peuple ni de communauté, mais ne reconnaît que des individus ayant librement consenti à devenir des citoyens, elle conçoit, non sans peine, la diversité culturelle mais suspecte sa reconnaissance de mener au communautarisme. Dans ce contexte, intégrer culturellement la population immigrée, c'est donc faire en sorte qu'elle parle la même langue, partage le socle des valeurs républicaines afin de participer à la vie démocratique et politique du pays dans lequel elle a décidé de s'installer. A terme, c'est faire qu'elle devienne, aux générations suivantes, et si telle est sa volonté, française. **Intégrer culturellement, c'est donc susciter les conditions d'une "allégeance émotionnelle"⁵ à la nation France car la nationalité n'est pas seulement une question juridique, elle est aussi et tout autant une question émotionnelle, affective.**

En s'appuyant sur la définition de l'intégration donnée par le HCI comme étant "*un processus spécifique qui suscite la participation active à la société nationale d'éléments variés et différents tout en acceptant la subsistance de spécificités culturelles, sociales et morales et en tenant pour vrai que l'ensemble s'enrichit de cette variété, de cette complexité...*"⁶ dans l'égalité des droits et des obligations de notre société, la question de la place accordée à la reconnaissance de la diversité dans l'intégration culturelle peut légitimement être posée.

Comment construire une culture commune au-delà de nos différences ? Si la culture enrichie d'apports divers, évolue, quel est, cependant, le substrat commun au peuple français ? Quelle culture les Français, quelles que soient leurs origines, partagent-ils ? A contrario, que seraient des immigrés, voire leurs descendants qui ne seraient pas intégrés culturellement ?

Enfin, comment initier à la culture, cette fois au sens de culture "cultivée", artistique et la faire partager dans une société démocratique dont l'égalité est inscrite comme devise ? Si faire partager l'ensemble des valeurs, représentations et traditions qui

⁵ Régis Debray, "*L'inquiétant oublié du monde*", *Le Monde*, Jeudi 15 mars 2012, à propos de l'Europe.

⁶ Haut Conseil à l'Intégration, "*Pour un modèle français de l'intégration*", La Documentation française, 1991.

soudent une société est un enjeu essentiel, l'intégration passe aussi par l'accès à la culture artistique, à la création culturelle et à son renouvellement.

Rappel de définitions :

Dans ce présent avis les termes interculturel, multiculturel et diversité culturelle sont entendus de la façon suivante⁷ :

Interculturel correspond à l'état d'une société dans laquelle existe un dialogue et un échange entre les différentes communautés et notamment entre la société d'accueil et les immigrés. Pour que ce lien puisse s'établir et amener l'immigré à venir vers la culture du pays d'accueil, la société doit lui faire un don, tel qu'il a été défini par l'anthropologue Marcel Mauss. Ce don ne peut se limiter à l'accueillir. Il doit montrer que la société d'accueil, en position de force, accepte de lui faire une place en lui offrant un travail et la reconnaissance de sa diversité culturelle. L'immigré, qui ne peut refuser ce don, offre, à son tour, en contre-don, son acceptation à partager la culture de la société d'accueil.

Multiculturel correspond à l'état d'une société composée de communautés juxtaposées les unes à côté des autres vivant ensemble sur un même territoire sans pour autant "faire société", c'est-à-dire éprouver le désir de vivre ensemble et non de simplement cohabiter. Ces communautés vivent donc ensemble sur un territoire sans partager de valeurs, de codes communs. Seul le respect de l'ordre public maintient une forme minimaliste de cohésion qui à terme est remis en cause par la revendication de droits spécifiques. L'aboutissement est le multiculturalisme.

Diversité culturelle correspond à la définition donnée par l'UNESCO. « Diversité culturelle » renvoie à la multiplicité des formes par lesquelles les cultures des groupes et des sociétés trouvent leur expression. Ces expressions se transmettent au sein des groupes et des sociétés et entre eux. La diversité culturelle se manifeste non seulement dans les formes variées à travers lesquelles le patrimoine culturel de l'humanité est exprimé, enrichi et transmis grâce à la variété des expressions culturelles, mais aussi à travers divers modes de création artistique, de production, de diffusion, de distribution et de jouissance des expressions culturelles, quels que soient les moyens et les technologies utilisés."

⁷ Ces définitions ont été élaborées à l'issue de l'audition de Gilles Verbunt, sociologue, le 15 novembre 2011.

I - Culture et diversité de la société française

Aujourd'hui, si le terme de diversité est couramment utilisé au point de devenir un lieu commun, tel n'était pas le cas au milieu des années 1990. Le HCI a donc jugé pertinent de revenir sur la genèse de ce concept.

A/ De l'exception culturelle à la diversité culturelle

1. De l'exception culturelle à la diversité culturelle

C'est lors des négociations internationales, appelées *Uruguay Round* (1986 à 1994), qui aboutissent à l'Accord général sur le commerce et les services, plus connu sous le nom de *GATS, General agreement on trade in services*. Que sont élaborées les premières règles multilatérales chargées de régir le commerce international des services et dont la portée juridique est volontairement contraignante. Au cours de ces négociations, apparaît l'expression "exception culturelle", revendiquée par les pays de la Communauté européenne comme une particularité, une spécificité culturelle au nom de laquelle ces pays réclament la liberté de pouvoir mener une politique audiovisuelle libre. Par "exception culturelle", il faut entendre " la volonté de sauvegarder certaines valeurs ou certaines singularités culturelles en s'efforçant de les soustraire aux lois du marché, notamment celles du commerce international."⁸

Cet accord, entré en vigueur le 1er janvier 1995, aboutit à ceux de Marrakech, qui donnent naissance à l'*Organisation Mondiale du Commerce, OMC*. Faute d'entente, ils ne contiennent aucune clause d'exception culturelle. La Communauté européenne, menée par la France, refuse, en effet, de s'engager dans la voie de la libéralisation des services audiovisuels. Il s'agit, pour la Communauté, de se préserver d'un égal accès au marché européen des produits culturels étrangers et tout particulièrement américains dont l'industrie est dominante comme de sauvegarder une politique de soutien financier à l'audiovisuel national, cinématographique, télévisuel et vidéo. A l'origine de cette revendication d'exception culturelle se trouvent la France⁹ mais également le Canada et le Québec. Déjà en 1989, dans le cadre de l'*Accord de libre-échange, ALE*, entre les Etats-Unis et le Canada, ce dernier obtient une clause d'exception culturelle. Cette clause est de portée limitée car si l'une des parties s'en prévaut, l'autre partie peut exercer des mesures de représailles dans tout autre secteur économique.

⁸ BALLE, Francis, *Dictionnaire des médias*, Paris, Larousse, 1998, p. 95

⁹ En 1981, déjà, la France demande que la diversité des œuvres et donc l'édition soient protégées de la domination des *best-sellers* dont l'essor est dû, en partie aux politiques de marketing de grandes maisons d'édition. Les récents débats sur la mort annoncée des librairies indépendantes suite à l'augmentation du prix du livre mettent en lumière l'acuité d'un tel débat.

Ce relatif succès de 1989, trouve bien évidemment un écho favorable auprès des pays européens car il confère à la culture et à ses productions un statut particulier. La France qui mène depuis fort longtemps une politique culturelle dans laquelle l'Etat occupe une place importante, saisit très tôt cet argumentaire pour défendre la singularité culturelle française et européenne. Il n'est donc pas étonnant de retrouver ces mêmes pays unis, en 1997, au nom de l'exception culturelle, lors des négociations de *l'Accord multilatéral sur l'Investissement, AMI*, dans le cadre de *l'Organisation de coopération et de développement économique, OCDE*. Soutenue par la Belgique, la Grèce et l'Italie, la France exige que le cinéma et l'audiovisuel soient exclus de l'AMI et refuse de reprendre les négociations.

Ainsi, tant lors des négociations du *GATS* que de l'AMI, force est de constater que par manque de majorité et de soutiens suffisants, les partisans de la clause d'exception culturelle ne parviennent pas à mobiliser suffisamment et à fédérer autour ce principe. Ils manifestent leur désaccord en refusant de participer aux négociations ou de s'engager comme dans le cadre des *GATS*¹⁰ sans pour autant obtenir la mise en place d'un instrument juridique protégeant leur particularisme culturel.

Aussi, afin d'élargir leurs soutiens, la France, sous l'impulsion de Jacques Toubon, alors ministre de la Culture, et le Canada optent, dès 1994, pour une nouvelle stratégie : le particularisme doit être protégé au nom de la nécessaire diversité, source de richesse¹¹. Pour que leur revendication de statut culturel particulier aboutisse, ils construisent leur argumentaire autour de la notion de diversité et de sa préservation. Ce positionnement leur permet de s'allier bon nombre de pays dont les opinions publiques et les milieux culturels sont sensibilisés à cette question. Ils rejoignent également les préoccupations d'organisations internationales plus enclines à défendre la diversité culturelle que l'exception culturelle. Cependant, alors que ces organisations y voient un principe à défendre, les partisans de la diversité culturelle l'entendent comme un outil de lutte contre la libéralisation de leur secteur culturel lors des négociations à l'OMC.

L'appropriation de ce concept de diversité par l'UNESCO lui confère non seulement une reconnaissance internationale mais fait désormais prévaloir la dimension identitaire qu'il contient, au-delà de l'aspect économique qui avait prévalu à l'origine de la démarche.

¹⁰ Cf l'article signé par Jacques Toubon, alors ministre de la Culture dans *Le Figaro* du 14 septembre 1994 et intitulé "Nous ne signerons pas".

¹¹ ATKINSON, David, *De "l'exception culturelle" à la "diversité culturelle" : les relations internationales au cœur d'une bataille planétaire*.
MARSON, Vanessa, "Que devient l'exception culturelle ? " en ligne sur www.diploweb.com, décembre 2006.

2. La diversité culturelle à l'honneur à l'UNESCO...

Une étape décisive est franchie en 2001 avec l'adoption par l'UNESCO de la *Déclaration universelle sur la diversité culturelle*¹². Celle-ci avait été préalablement préparée par la seconde table ronde des ministres de la culture, au siège des Nations Unies, les 11 et 12 décembre 2000 et dont le rapport final s'intitule *"2000-2010 : Diversité culturelle : les enjeux du marché"*¹³.

Dans son discours d'ouverture de la table ronde, Koïchiro Matsuura, Directeur général de l'UNESCO indique clairement que la portée de cette future déclaration, examinée lors de cette réunion, se veut plus large et qu'il ne s'agit nullement de limiter la question de la diversité culturelle à sa dimension économique. *"De nouveaux espaces d'expression, de créativité, d'interaction, d'échange et d'innovation voient le jour. Il faut tout mettre en œuvre pour qu'ils bénéficient à l'ensemble de l'humanité. Ils ne doivent pas se traduire par une uniformisation et un appauvrissement culturels, ni se réduire à de simples échanges mercantiles [...]."* Ce positionnement est relayé par Catherine Lalumière¹⁴ qui souligne notamment que la préservation de la diversité culturelle doit permettre de maintenir un indispensable équilibre entre les différentes identités qui composent les sociétés contemporaines et ainsi éviter les conflits et les crises que toute atteinte peut engendrer.

Parmi les nombreuses interventions de ministres, chefs de délégations et autres observateurs¹⁵, certains points méritent d'être soulignés car ils contiennent les prémices des débats nationaux autour de la notion de diversité et du modèle de société qui en découle.

"Préservation des identités", "sauvegarde des langues", "protection des produits culturels des minorités", "revendication de son identité et des valeurs de sa culture", "dialogue entre les cultures", "affirmation du caractère pacificateur de la reconnaissance de la diversité", "destruction de cultures millénaires par la traite négrières et de guerres menées par "l'Occident"", sont autant de questions de société qui dès le début des années 2000 font irruption sur la scène publique. Si elles divisent l'opinion, c'est parce qu'elles amènent inexorablement à s'interroger, certes sur la politique culturelle à mener afin de reconnaître les composantes diverses de la société, mais au-delà, à réfléchir à un nouveau modèle de société, l'ancien étant jugé trop assimilateur, trop universel, trop globalisant. Pour les partisans de cette cause, donner un statut juridique à la diversité culturelle, c'est faire œuvre de réparation contre les souffrances infligées par un Occident conquérant qui, encore aujourd'hui, tirerait bénéfice de son forfait. C'est également l'occasion de s'opposer à la mondialisation et à ceux qui en profitent et qu'incarneraient les Etats-Unis.

¹² http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

¹³ <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159175f.pdf>

¹⁴ Présidente actuelle de la Maison de l'Europe de Paris, ancienne députée européenne, ancienne Secrétaire générale du Conseil de l'Europe à Strasbourg, ancienne Vice-présidente du Parlement européen entre 2001 et 2004, co-auteur avec Jean-Pierre Landau, inspecteur général des finances, d'un rapport remis au Premier ministre, Lionel Jospin, sur la nécessité de la mise en place d'un instrument juridique adapté au domaine culturel.

¹⁵ Voir Annexe 1 : Extrait des *Interventions des ministres, des chefs de délégations et autres observateurs*, Table ronde des ministres de la culture, 11-12 décembre 2000.

Cette thématique se retrouve, d'une certaine façon, dans le discours prononcé par Jacques Chirac, Président de la République française, lors de l'ouverture de la 31^e Conférence générale de l'UNESCO¹⁶. Evoquant les attentats de New York, le 11 septembre 2001, il évoque le dialogue entre les cultures et la défense de la diversité culturelle pour lutter contre la théorie du choc de civilisation, contre la standardisation apportée par la mondialisation. Il les convoque également pour affirmer leur égalité et ainsi préserver la paix et le respect de chacun dans un échange interculturel. *"La réponse à la mondialisation-laminoir des cultures, c'est la diversité culturelle. Une diversité fondée sur la conviction que chaque peuple a un message singulier à délivrer au monde, que chaque peuple peut enrichir l'humanité en apportant sa part de beauté et sa part de vérité. L'UNESCO s'honore de préparer une déclaration universelle, premier pas vers une convention établissant en droit la particularité du fait culturel. La France, depuis longtemps engagée dans ce combat, appelle à l'adoption rapide de ce texte, main tendue en quelque sorte à tous ceux qui veulent défendre leur identité. Contre l'assimilation des œuvres de l'esprit à des biens commerciaux, elle affirmera qu'il est légitime de les protéger, de les soutenir, de favoriser l'expression des créateurs et l'accès du plus large public à leurs œuvres."*

Ainsi, **"Réaffirmant** que la culture doit être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et qu'elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances,

Constatant que la culture se trouve au cœur des débats contemporains sur l'identité, la cohésion sociale et le développement d'une économie fondée sur le savoir,

Affirmant que le respect de la diversité des cultures, la tolérance, le dialogue et la coopération, dans un climat de confiance et de compréhension mutuelles, sont un des meilleurs gages de la paix et de la sécurité internationales,

Aspirant à une plus grande solidarité fondée sur la reconnaissance de la diversité culturelle, sur la prise de conscience de l'unité du genre humain et sur le développement des échanges interculturels,"¹⁷

cette Déclaration adopte une définition anthropologique de la culture, laissant quelque peu de côté la culture "patrimoniale" ou "cultivée".

Les articles suivants de cette Déclaration retiennent notre attention en ce qu'ils illustrent la reconnaissance de la diversité culturelle tant attendue par ses partisans.

Articles 2, 4, 5, 6 et 9 de la Déclaration universelle sur la diversité culturelle

Identité, diversité et pluralisme

Article 2 - De la diversité culturelle au pluralisme culturel

Dans nos sociétés de plus en plus diversifiées, il est indispensable d'assurer une interaction harmonieuse et un vouloir vivre ensemble de personnes et de groupes aux identités culturelles à la fois plurielles, variées et dynamiques. Des politiques favorisant l'intégration et la participation de tous les citoyens sont garantes de la cohésion sociale, de la vitalité de la société civile et de la paix. Ainsi défini, le pluralisme culturel constitue la réponse politique au fait de la diversité culturelle. Indissociable d'un cadre démocratique, le pluralisme culturel est propice aux échanges culturels et à l'épanouissement des capacités créatrices qui nourrissent la vie publique.

¹⁶ http://www.jacqueschirac-asso.fr/fr/wp-content/uploads/2010/04/UNESCO-15_10_01.pdf

¹⁷ UNESCO, *Actes de la Conférence générale, 31^e session, Paris 15 oct-3 nov 2001, Volume I, Résolutions*, p. 74.

Diversité culturelle et droits de l'homme

Article 4 - Les droits de l'homme, garants de la diversité culturelle

La défense de la diversité culturelle est un impératif éthique, inséparable du respect de la dignité de la personne humaine. Elle implique l'engagement de respecter les droits de l'homme et les libertés fondamentales, en particulier les droits des personnes appartenant à des minorités et ceux des peuples autochtones. Nul ne peut invoquer la diversité culturelle pour porter atteinte aux droits de l'homme garantis par le droit international, ni pour en limiter la portée.

Article 5 - Les droits culturels, cadre propice à la diversité culturelle

Les droits culturels sont partie intégrante des droits de l'homme, qui sont universels, indissociables et interdépendants. L'épanouissement d'une diversité créatrice exige la pleine réalisation des droits culturels, tels qu'ils sont définis à l'article 27 de la Déclaration universelle des droits de l'homme et aux articles 13 et 15 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. Toute personne doit ainsi pouvoir s'exprimer, créer et diffuser ses œuvres dans la langue de son choix et en particulier dans sa langue maternelle ; toute personne a le droit à une éducation et une formation de qualité qui respectent pleinement son identité culturelle ; toute personne doit pouvoir participer à la vie culturelle de son choix et exercer ses propres pratiques culturelles, dans les limites qu'impose le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales.

Article 6 - Vers une diversité culturelle accessible à tous

Tout en assurant la libre circulation des idées par le mot et par l'image, il faut veiller à ce que toutes les cultures puissent s'exprimer et se faire connaître. La liberté d'expression, le pluralisme des médias, le multilinguisme, l'égalité d'accès aux expressions artistiques, au savoir scientifique et technologique - y compris sous la forme numérique - et la possibilité, pour toutes les cultures, d'être présentes dans les moyens d'expression et de diffusion, sont les garants de la diversité culturelle.

Diversité culturelle et créativité

Article 9 - Les politiques culturelles, catalyseur de la créativité

Tout en assurant la libre circulation des idées et des œuvres, les politiques culturelles doivent créer les conditions propices à la production et à la diffusion de biens et services culturels diversifiés, grâce à des industries culturelles disposant des moyens de s'affirmer à l'échelle locale et mondiale.

Il revient à chaque Etat, dans le respect de ses obligations internationales, de définir sa politique culturelle et de la mettre en œuvre par les moyens d'action qu'il juge les mieux adaptés, qu'il s'agisse de soutiens opérationnels ou de cadres réglementaires appropriés.

Ainsi, selon l'article 2, favoriser la diversité culturelle, c'est favoriser l'intégration et donc le vivre ensemble. Il s'agit également de permettre à chacun, qu'il soit minoritaire ou appartenant au peuple autochtone, de vivre librement sa diversité culturelle, principe auquel chacun ne peut qu'adhérer mais c'est également œuvrer pour que ce droit soit pleinement respecté (Art. 4).

Cette diversité doit favoriser la pratique de la langue maternelle (Art. 5), ce qui signifie que les enfants d'immigrés doivent se voir offrir la possibilité de pratiquer mais également, d'apprendre leur langue maternelle, option déjà offerte et qui n'est pas sans poser problème.

C'est également veiller à ce que l'éducation reçue par ces enfants respecte leur identité culturelle ce qui est plus délicat car l'Ecole est constamment amenée à interroger voire heurter les valeurs, traditions et croyances de ceux qui viennent recevoir le savoir qu'elle est chargée de leur transmettre.

Enfin, il faut faire en sorte que la diversité culturelle puisse bénéficier d'un égal droit d'accès à la diffusion et que les politiques culturelles menées par les Etats lui offrent

les soutiens nécessaires à son essor (Art. 6 et 9), ce qui impose une politique de subventions des actions en faveur de la diversité culturelle et du dialogue interculturel.

Ces principes interculturels, certes généreux, voulus comme un échange entre les différentes composantes de la société, consacrent non seulement le statut de minorité mais instaurent également des échanges interculturels qui se révèlent le plus souvent à seul unique. Néanmoins, seul le point de vue des minorités semble l'emporter.

Depuis lors, les partisans de la lutte contre la mondialisation, source d'uniformisation culturelle et de destruction de cultures dites traditionnelles, brandissent la diversité culturelle comme un étendard. Cette approche du pluralisme culturel porte, selon le HCI, les germes de la contestation voire du refus d'un modèle intégrationniste à une culture dominante. Le plan d'action de la Déclaration précitée vient conforter cette analyse. Les points qui nous intéressent sont indiqués ci-dessous.

3. Favoriser l'échange des connaissances et des meilleures pratiques en matière de pluralisme culturel, en vue de faciliter, dans des sociétés diversifiées, l'intégration et la participation de personnes et de groupes venant d'horizons culturels variés ;
6. Encourager la diversité linguistique - dans le respect de la langue maternelle - à tous les niveaux de l'éducation, partout où c'est possible, et stimuler l'apprentissage du plurilinguisme dès le plus jeune âge ;
7. Susciter, à travers l'éducation, une prise de conscience de la valeur positive de la diversité culturelle et améliorer à cet effet tant la formulation des programmes scolaires que la formation des enseignants ;
14. Respecter et protéger les savoirs traditionnels, notamment ceux des peuples autochtones ; reconnaître l'apport des connaissances traditionnelles, particulièrement en matière de protection de l'environnement et de gestion des ressources naturelles, et favoriser des synergies entre la science moderne et les savoirs locaux ;

Si la notion de diversité culturelle ne pose guère de difficulté, c'est parce qu'elle correspond à une réalité dans les sociétés contemporaines des pays industrialisés, à l'exception notable du Japon ou de la Corée. Ce qui pose problème, c'est lorsque cette notion est érigée en nouvelle doxa, nouveau modèle de société. Ainsi il est nécessaire de montrer l'aspect positif de la diversité et donc de modifier en ce sens les programmes scolaires mais également la formation et le discours des professeurs. Ces derniers doivent devenir les apôtres de cette nouvelle société multiculturelle censée nous prémunir contre les crises de notre modèle d'intégration.

Ce discours totalisant est tout d'abord renforcé par l'adoption le 17 octobre 2003 de la *Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel*. Le patrimoine culturel immatériel est défini comme étant "*les pratiques, représentations, expressions, connaissances et savoir-faire que les communautés; les groupes et les individus reconnaissent comme faisant partie de leur patrimoine culturel [...] transmis de génération en génération, est recréé en permanence par les communautés et groupes en fonction de leur milieu, de leur interaction avec la nature et de leur histoire, et leur procure un sentiment d'identité et de continuité, contribuant ainsi à promouvoir le respect de la diversité culturelle et la créativité humaine.*" Sont inclus "*les traditions et expressions orales, y compris la langue comme vecteur du patrimoine culturel immatériel ; les arts du spectacle ; les pratiques sociales, rituels et événements festifs ; les*

*connaissances et pratiques concernant la nature et l'univers ; les savoir-faire liés à l'artisanat traditionnel.*¹⁸"

Une telle reconnaissance suscite de nombreuses interrogations. Doit-on considérer chacun comme le dépositaire de ses traditions ? Comment établir l'inventaire de ce patrimoine immatériel ? Quelle place laisser à la demande sociale de reconnaissance ? Sur la base de l'article 4, peut-on considérer certaines pratiques issues de traditions culturelles comme incompatibles avec les droits de l'Homme dont chaque individu peut se prévaloir et donc de les refuser¹⁹? Enfin comment comprendre la notion de "*culture des peuples autochtones*" dans un contexte européen, alors que cette *Déclaration* est fortement marquée par un tropisme anglo-saxon?

En effet, dans ces pays comme les Etats-Unis, le Canada ou l'Australie, les peuples autochtones sont ceux qui ont précédé l'arrivée des migrants. Les Aborigènes ou les Indiens peuvent ainsi être définis et leur culture, menacée d'extinction, doit être protégée au nom de la préservation de la diversité culturelle.

Il en est tout autrement en Europe. Quel est le peuple autochtone défini comme tel en Allemagne si ce n'est le peuple allemand qui, encore aujourd'hui, se revendique comme tel. Doit-on considérer la culture allemande comme une diversité culturelle autochtone parmi tant d'autres sur des territoires qui sont considérés comme allemands depuis fort longtemps. Les événements historiques, et parfois les plus sombres, peuvent en témoigner.

L'adoption le 23 octobre 2005 de la *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles* par la 33^e Conférence générale de l'UNESCO²⁰ concrétise la reconnaissance juridique de la diversité culturelle et la précise.

Dans la III^e partie de la Convention sont définis les termes et notions qui y sont mentionnés. Sont reproduites celles qui apportent un éclairage pour cet avis.

1. Diversité culturelle

« *Diversité culturelle* » renvoie à la multiplicité des formes par lesquelles les cultures des groupes et des sociétés trouvent leur expression. Ces expressions se transmettent au sein des groupes et des sociétés et entre eux. La diversité culturelle se manifeste non seulement dans les formes variées à travers lesquelles le patrimoine culturel de l'humanité est exprimé, enrichi et transmis grâce à la variété des expressions culturelles, mais aussi à travers divers modes de création artistique, de production, de diffusion, de distribution et de jouissance des expressions culturelles, quels que soient les moyens et les technologies utilisés."

2. Contenu culturel

« *Contenu culturel* » renvoie au sens symbolique, à la dimension artistique et aux valeurs culturelles qui ont pour origine ou expriment des identités culturelles.

3. Expressions culturelles

« *Expressions culturelles* » sont les expressions qui résultent de la créativité des individus, des groupes et des sociétés, et qui ont un contenu culturel.

¹⁸¹⁸ <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540f.pdf>, Article 2.

¹⁹ Les récents débats sur le voile intégral en France ou en Belgique et sur la circoncision en Allemagne montrent la complexité à maintenir un équilibre entre principes fondamentaux et tradition culturelle.

²⁰ <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919f.pdf>; p. 4-5.

6. Politiques et mesures culturelles

« Politiques et mesures culturelles » renvoie aux politiques et mesures relatives à la culture, à un niveau local, national, régional ou international, qu'elles soient centrées sur la culture en tant que telle, ou destinées à avoir un effet direct sur les expressions culturelles des individus, groupes ou sociétés, y compris sur la création, la production, la diffusion et la distribution d'activités, de biens et de services culturels et sur l'accès à ceux-ci.

7. Protection

« Protection » signifie l'adoption de mesures visant à la préservation, la sauvegarde et la mise en valeur de la diversité des expressions culturelles. « Protéger » signifie adopter de telles mesures.

8. Interculturalité

« Interculturalité » renvoie à l'existence et à l'interaction équitable de diverses cultures ainsi qu'à la possibilité de générer des expressions culturelles partagées par le dialogue et le respect mutuel.

Ces définitions sont fortement marquées par une conception négative des effets de la mondialisation qui fait de la culture un produit uniformisé et condamne à "la disparition les identités minoritaires"²¹. Elles traduisent l'esprit de cette Convention. En effet, la volonté de lutter contre cet ordre culturel "standardisé"²² s'exprime à travers un discours soucieux de créer une interculturalité sur des bases équilibrées afin de permettre aux cultures de s'épanouir. Au nom de la diversité culturelle, chaque culture est en droit de pouvoir se développer sur son propre territoire mais, en offrant les mêmes droits aux autres cultures présentes. Néanmoins, comme le souligne l'article 7 ci-après, l'accent n'est guère mis sur la dimension d'échange et d'enrichissement de cette notion d'interculturalité qui découle de la promotion de la diversité.

Article 7 – MESURES DESTINÉES À PROMOUVOIR LES EXPRESSIONS CULTURELLES

1. Les Parties s'efforcent de créer sur leur territoire un environnement encourageant les individus et les groupes sociaux : à créer, produire, diffuser et distribuer leurs propres expressions culturelles et à y avoir accès, en tenant dûment compte des conditions et besoins particuliers des femmes, ainsi que de divers groupes sociaux, y compris les personnes appartenant aux minorités et les peuples autochtones ; à avoir accès aux diverses expressions culturelles provenant de leur territoire ainsi que des autres pays du monde.

2. Les Parties s'efforcent également de reconnaître l'importante contribution des artistes et de tous ceux qui sont impliqués dans le processus créateur, des communautés culturelles et des organisations qui les soutiennent dans leur travail, ainsi que leur rôle central qui est de nourrir la diversité des expressions culturelles.

Cette approche correspond, selon le HCI, davantage à une vision multiculturaliste de la société dans laquelle, il s'agit de définir la place accordée à chaque groupe identifié comme tel culturellement et ethniquement et présent sur un territoire qu'il est amené à partager, avec le cas échéant, des droits spécifiques.

²¹ LAULAN, Anne-Marie, *La diversité culturelle à l'UNESCO*, HERMES 40, 2004, p. 44-48.

²² HARVEY, David, *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*, Londres, 1989.

Cette Convention, "*aboutissement d'un combat lent (plus de trente ans) entre des partisans, faibles économiquement mais motivés moralement, et d'autres acteurs, hégémoniques, qui disposaient des appareils de production et de diffusion, avec tout le capital cognitif et symbolique que fournissent les biens culturels*"²³, marquerait la victoire sur la mondialisation et sur la pensée assimilationniste. Elle incarnerait, pour ses partisans, l'apparition de "*nouveaux empires [...] reléguant aux oubliettes les schémas classiques concernant les civilisations, les grandes cultures, et par voie de conséquence, les contours de la "barbarie", ou les frontières des arts premiers.*"²⁴ Cette logique a été, par la suite, déclinée, au plan européen et national.

3. ...Et dans les traités européens

Ainsi, en mars 2008, au Palais de l'UNESCO, l'Union européenne lance *l'Année européenne du dialogue interculturel*.

Cet intérêt européen pour la culture est plus ancien. Déjà en 1957, dans le traité instituant la Communauté européenne, l'article 133-6²⁵ précisait qu'en matière culturelle, la Commission européenne ne peut imposer unilatéralement à un Etat membre une mesure économique. « *Un accord ne peut être conclu par le Conseil s'il comprend des dispositions qui excéderaient les compétences internes de la Communauté, notamment en entraînant une harmonisation des dispositions législatives ou réglementaires des États membres dans un domaine où le présent traité exclut une telle harmonisation. À cet égard, par dérogation au paragraphe 5, premier alinéa, les accords dans le domaine du commerce des services culturels et audiovisuels, des services d'éducation, ainsi que des services sociaux et de santé humaine relèvent de la compétence partagée entre la Communauté et ses États membres. Dès lors, leur négociation requiert, outre une décision communautaire prise conformément aux dispositions pertinentes de l'article 300, le commun accord des États membres. Les accords ainsi négociés sont conclus conjointement par la Communauté et par les États membres. [...]* »

C'est en 1992, avec le Traité de Maastricht que la Communauté européenne intègre une dimension culturelle dans ses préoccupations. L'article 128, devenu 167 dans le Traité de Lisbonne vise "*à l'épanouissement des cultures des Etats membres dans le respect de leur diversité nationale et régionale, tout en mettant en évidence l'héritage culturel*

²³ LAULAN, Anne-Marie, "La Convention sur la diversité des expressions culturelles : à quand le passage à l'action ? ", *HERMES* 51- Encadré, 2008, p. 1.

²⁴ *Op.cit.*, p. 2.

²⁵ Article 133 devenu Article 207 et notamment l'alinéa 4 : " *Pour la négociation et la conclusion d'un accord dans les domaines du commerce de services et des aspects commerciaux de la propriété intellectuelle, ainsi que des investissements étrangers directs, le Conseil statue à l'unanimité lorsque cet accord comprend des dispositions pour lesquelles l'unanimité est requise pour l'adoption de règles internes. Le Conseil statue également à l'unanimité pour la négociation et la conclusion d'accords: a) dans le domaine du commerce des services culturels et audiovisuels, lorsque ces accords risquent de porter atteinte à la diversité culturelle et linguistique de l'Union; b) dans le domaine du commerce des services sociaux, d'éducation et de santé, lorsque ces accords risquent de perturber gravement l'organisation de ces services au niveau national et de porter atteinte à la responsabilité des États membres pour la fourniture de ces services.*"

commun."²⁶ Il incite également à la promotion de la création culturelle contemporaine ainsi qu'à une meilleure prise en compte de la question culturelle dans les politiques communautaires. Si le Préambule du Traité de Lisbonne rappelle que l'Union européenne s'inspire "des héritages culturels, religieux et humanistes de l'Europe, à partir desquels se sont développées les valeurs universelles que constituent les droits inviolables et inaliénables de la personne humaine, ainsi que la liberté, la démocratie, l'égalité et l'Etat de droit", il affirme également dans son article 3-3 que l'Union européenne se doit de respecter "la richesse de sa diversité culturelle et linguistique et veille à la sauvegarde et au développement du patrimoine culturel européen".

Une préoccupation transparaît dans cet intérêt européen pour la culture. En réaffirmant son héritage et ses valeurs, l'Union européenne laisse transparaître la crainte d'une "perte d'identité" due à la mondialisation et à l'uniformisation des politiques européennes. Protéger la diversité culturelle des pays européens c'est donc protéger cette identité "européenne" diverse. Tout comme au niveau international, la diversité culturelle est perçue a priori comme un facteur potentiel de cohésion sociale, dans une Europe multiculturelle où les sociétés européennes ont profondément changé sous l'influence de flux migratoires divers et où cette identité culturelle est sans cesse négociée ou renégociée au nom de la diversité.

La présentation, en 2008, de *l'Année européenne du dialogue interculturel*²⁷ en est la meilleure illustration. Ainsi nous pouvons lire que "la diversité culturelle de l'Europe ne cesse de croître. L'élargissement de l'Union européenne, la libre circulation des travailleurs sur le marché unique et la mondialisation ont renforcé le caractère multiculturel de nombreux pays, augmentant le nombre de langues, de religions, d'ethnies et de profils culturels présents sur le continent. Les sociétés européennes s'éloignent aujourd'hui des anciens modèles du multiculturalisme et de l'assimilation, où différentes cultures tendent à coexister sans interagir et où les migrants sont supposés adopter la culture majoritaire. Pour tirer le meilleur parti de la diversité qui caractérise l'Europe, les communautés doivent résolument s'engager sur la voie du dialogue interculturel. Le concept d'interculturalisme embrasse l'idée d'un échange productif entre différents groupes culturels, qui viennent enrichir la société dans son ensemble. Par conséquent, le dialogue interculturel est appelé à jouer un rôle de plus en plus important dans la valorisation de l'identité et de la citoyenneté européennes."²⁸

Rejetant le modèle multiculturaliste et le modèle assimilationniste, l'Union européenne prône un échange entre les différents groupes présents en Europe et au sein de chaque Etat. Dès lors, le dialogue interculturel devient un outil indispensable parce qu'il est conçu comme "processus au travers duquel tous les habitants de l'Union européenne peuvent renforcer leur capacité à aborder un environnement culturel plus ouvert mais également plus complexe", puisque "Différentes identités culturelles et croyances coexistent entre les différents États membres de même qu'au sein de chacun d'eux" et qu'il "contribue à la cohésion sociale [...]", "à la compréhension commune et à un meilleur vivre ensemble."²⁹

²⁶ Art. 128-1 du Traité de Maastricht, février 1992; devenu Art. 151-1 du Traité d'Amsterdam, novembre 1997; devenu Art. 167-1 du Traité de Lisbonne, décembre 2007.

²⁷ http://ec.europa.eu/culture/documents/eyid-highlights_2008_fr.pdf.

²⁸ *L'Année européenne du dialogue interculturel*, p. 3

²⁹ *Op.cit.*, p.3-4, p/ 6

Parmi les huit thèmes sélectionnés, cinq retiennent notre attention : *Culture et médias, Minorités, Migration, Religion et Education et sciences*. Tous insistent sur le caractère indispensable du dialogue interculturel car il est porteur de compréhension, d'enrichissement, de coopération et d'ouverture à l'autre. Il l'est également parce qu'il permet de se défaire de ses stéréotypes, de ses craintes. **S'il est question, à de nombreuses reprises de respect et de compréhension mutuels, l'insistance est davantage portée sur le regard que l'Européen porte sur l'Autre. En revanche, le regard porté sur l'Européen et sur le lot de stéréotypes qui lui sont accolés semble peu intéresser.**

Déclinée dans l'ensemble des pays de l'Union européenne, *l'Année européenne du dialogue interculturel*, marquée par de nombreux événements européens et nationaux, a notamment donné le label interculturel à certaines villes européennes dont les bonnes pratiques en matière de politique municipale interculturelle ont été recensées³⁰.

Après avoir symboliquement déclaré s'inscrire dans une démarche interculturelle en reconnaissant, sa participation à la traite négrière, la municipalité de Liverpool mène des actions en faveur d'une meilleure prise en compte de la diversité dans ses politiques éducatives et de logement.

A Neuchâtel, la municipalité a ouvert le recrutement de ses agents des services de police à des non ressortissants suisses. Enfin, elle se doit de favoriser les liens avec les communautés d'origine, l'apprentissage des langues d'origine ainsi que l'intégration politique de ces populations issues de la diversité en créant, à défaut de pouvoir offrir le droit de vote, "*des programmes de substitution au vote, tels que la création de fonctions de conseillers ou d'observateurs élus par les communautés étrangères*".³¹

B/ Montée et affirmation politique de la diversité en France

Pionnière, à sa façon, en matière de prise en compte de la diversité culturelle, la France se penche très tôt sur cette question à travers la mise en place de politiques culturelles laissant une place conséquente à la diversité. Certes, comme le souligne Jean-Pierre Saez, directeur de l'Observatoire des politiques culturelles, "*Cette gestion de l'interculturel par l'institution publique en France, tout en subissant l'influence de courants différents, reste fidèle à la tradition républicaine de l'intégration. Aussi n'a-t-il jamais été question de susciter des politiques culturelles spécifiques aux populations communautaires*

³⁰ http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Cities/AG_fr.pdf, Dix étapes vers une politique municipale interculturelle.

³¹ *Op.cit.*, 10. *Gouvernance, leadership et citoyenneté*, p. 30.

vivant en France.³²". Néanmoins la reconnaissance internationale et européenne de la diversité culturelle a eu une influence certaine sur les changements récents en matière de politique culturelle et de gestion de la diversité.

En effet, en même temps qu'émergeait ce souci de reconnaissance de la diversité culturelle de la société française dans le champ politique, des revendications identitaires se structuraient et s'organisaient dans le champ social. Le concept de diversité a connu au cours de ces dernières années une diffusion et une popularité grandissante, convoqué pour rendre compte du caractère pluriethnique de la société française. Mais d'un principe de non-discrimination et de reconnaissance de patrimoines spécifiques, on est passé à l'émergence de revendications à caractère communautaire.

1. De l'assimilation à l'intégration

Avant les années 1970, la culture est perçue comme universaliste, détachée d'un contexte national. C'est une culture savante, "cultivée", artistique dont l'objectif est la recherche de la qualité. L'influence d'André Malraux est prédominante. Les cultures minoritaires n'ont, dans un tel contexte, que peu d'"intérêt", qu'elle soit régionale ou immigrée. Tout au plus n'est-elle que "folklore". Dans ce contexte, la culture des populations immigrées n'est pas considérée comme un sujet puisque leur présence ne se pose pas en terme culturel mais, en terme économique et social. Comme le souligne Alfred Sauvy³³, les préoccupations premières sont leurs conditions de vie et de logement. "[...] la question culturelle posée implicitement par les populations issues de l'immigration est demeurée longtemps absente des préoccupations des politiques publiques, y compris celles de la culture. [...]"³⁴.

Le début des années 1970 constitue le premier tournant. Avec les deux chocs pétroliers qui se succèdent, la perception de la question de la diversité culturelle immigrée change. Ils accentuent l'idée que, venus pour travailler, la présence des immigrés sur le sol français est censée être temporaire. Sont contemporaines de cette époque, la création en 1974, d'un Secrétariat d'Etat aux Travailleurs immigrés confié à Paul Dijoud, et de l'*Office pour la promotion culturelle des immigrés*, ICEI, inauguré en février 1976, devenu en 1977 *Information, Culture et Immigration*. Cette agence en charge de la culture des immigrés a comme mission la promotion de leur culture à travers, par exemple, l'émission *Mosaïque*. Il s'agit de préserver un lien avec la culture du pays d'origine afin de faciliter le retour au pays d'autant que la France conçoit alors que l'immigration de travail est stoppée. Est même instaurée, sous le gouvernement de Raymond Barre, par Lionel Stoleru, secrétaire d'Etat chargé des travailleurs manuels et immigrés, une prime au retour.³⁵

³² SAEZ, Jean-Pierre, *Interculturalité et politiques culturelles en France*, Observatoire des politiques culturelles, Septembre 2003.

³³ SAUVY, Alfred, *Histoire économique de la France entre les deux guerres*, 3 vol., Paris, Fayard, 1965-1975.

³⁴ SAEZ, Jean-Pierre, Op.cit

³⁵ ESCAFRE-DUBLET, Angéline, *Etat, culture, immigration : la dimension culturelle des politiques françaises d'immigration, 1958-1991*, Thèse de doctorat en Histoire, Sciences Po, 2008.

Au début des années 1980, l'arrivée de la gauche au pouvoir puis la remise du rapport Gaspard³⁶, dans lequel apparaît pour la première fois l'expression "échanges interculturels"³⁷, constituent le second temps fort marquant un changement de paradigme avec l'émergence d'une politique d'insertion comprenant un volet culturel. Le thème du droit à la différence et à des identités culturelles propres, présent dans le programme électoral du parti socialiste en 1981 se traduit par deux actes dont le premier est symbolique mais lourd de conséquence.

Le 10 mai 1982 est publié un décret, connu sous le nom de décret Lang, du nom de son auteur, alors ministre de la culture. *"Le ministre chargé de la culture a pour mission : de permettre à tous les Français de cultiver leur capacité d'inventer et de créer, d'exprimer librement leurs talents et de recevoir la formation artistique de leur choix; de préserver le patrimoine culturel national, régional ou des divers groupes sociaux pour le profit commun de la collectivité toute entière; de favoriser la création des œuvres de l'art et de l'esprit et de leur donner la plus vaste audience; de contribuer au rayonnement de la culture et de l'art français dans le libre dialogue des cultures du monde."*

La rupture avec la culture patrimoniale impulsée par Malraux est consommée. Avant même que la diversité culturelle soit portée et défendue par l'UNESCO et l'Union européenne, la France ouvre sa culture à la diversité avec, en particulier, le droit d'association accordé aux étrangers par la loi d'octobre 1981³⁸. Associations et radios communautaires connaissent alors un essor important et investissent le champ culturel au moment même où le contrôle des pays d'origine tend à s'atténuer. Il faut d'ailleurs noter que ces derniers acceptent difficilement que la France prenne en charge la culture de populations que ces pays d'origine considèrent comme étant sous leur tutelle. C'est donc logiquement qu'est créé en 1981, auprès du ministère de la culture, un *Bureau des cultures minoritaires*, chargé de traiter les problématiques des mouvements régionalistes mais également, de ces associations et radios dédiées à un public immigré. L'objectif clairement affiché est de permettre une meilleure connaissance des cultures. Suivant les recommandations du rapport Gaspard précité, l'ICEI devient en 1982, l'ADRI, *Agence pour le développement des relations interculturelles*. Dans les statuts de cette association, on peut lire que *" l'ADRI a pour but de favoriser par tous les moyens l'échange et le dialogue interculturels en vue de l'insertion sociale et professionnelle des populations étrangères et d'origine étrangère dans la société française. "*³⁹.

Conscients cependant que le retour vers les pays d'origine ne s'effectuera pas, les gouvernements successifs donnent dans la seconde moitié des années 1980, une impulsion politique nouvelle tournée vers l'intégration. Ainsi, les programmes de l'émission *Mosaïque*, déjà évoquée, changent. De nouvelles thématiques apparaissent centrées sur les différents domaines de la vie sociale des immigrés et sur les actions conduites par leurs associations. L'objectif est de faire connaître la vie des immigrés et de favoriser une meilleure connaissance mutuelle entre toutes les composantes de la société française afin

³⁶ GASPARD, Françoise, *L'information et l'expression culturelle des communautés immigrées en France, bilan et propositions*, Rapport à François Autain, secrétaire d'Etat chargé des immigrés, Paris, octobre 1982.

³⁷ GRUSON, Luc, *Immigration et diversité culturelle : 30 ans d'intégration culturelle des immigrés en France*, Novembre 2008, p.4, <http://luc.gruson.pagesperso-orange.fr/interculturel-Luc-gruson.pdf>.

³⁸ La loi n° 81-909 du 9 octobre 1981, parue au *J.O.* du 10 octobre 1981 supprime le régime dérogatoire des associations étrangères institué par le décret-loi de 1939, qui subordonnait la constitution de ces associations à l'autorisation du ministre de l'Intérieur

³⁹ GRUSON, Luc, *Immigration et diversité culturelle : 30 ans d'intégration culturelle des immigrés en France*, Novembre 2008, p.3.

de faciliter leur intégration. Des politiques d'intégration culturelle sont peu à peu élaborées en vue de favoriser l'interculturel et donc l'intégration, soutenues par le *Fond d'action social, FAS*⁴⁰, qui, sous la tutelle de la *Direction de la population et des migrations, DPM*, a en charge la politique sociale et culturelle à destination des populations immigrées.

L'exposition "*Les enfants de l'immigration*" au centre Georges Pompidou en 1984 en est une bonne illustration. L'immigration, à travers la seconde génération, fait son entrée dans un haut lieu de la culture. C'est faire la promotion de cette France diverse et de donner à ces enfants issus de l'immigration, une place dans la société.

Ces politiques culturelles nouvelles se sont accompagnées, au sein de la société française, d'un mouvement de reconnaissance de sa diversité qui ne s'est pas faite sans difficulté. En effet, c'est au travers de situations de crise, depuis les premières émeutes à Vénissieux et la Marche pour l'Egalité et contre le Racisme en 1983 jusqu'aux émeutes de 2005, que la France a, tant bien que mal, pris conscience de la diversité de sa population. Envisager une France "multiculturelle" ne s'est pas fait sans passion, et, à l'origine, l'idée était plutôt de lutter contre le racisme ordinaire et les préjugés.

La création de SOS Racisme en 1984 marque une époque où il s'agit avant tout de témoigner et de faire advenir une France ouverte, métissée et fraternelle. Les problèmes d'intégration, s'il y en a, sont vus du côté de la société d'accueil, trop fermée aux étrangers, notamment à ceux venus du Maghreb et d'Afrique subsaharienne dont l'inscription définitive sur le territoire français n'est pas ancrée dans les mentalités hexagonales. La création de l'association et ses actions, largement médiatisées, font oublier peu ou prou les marches organisées par les associations de jeunes qui se revendiquent comme Beurs.

Ce fait est exceptionnel : pour la première fois dans son histoire, la France voit se constituer un mouvement de masse et d'identification de jeunes à une communauté donnée, pour laquelle d'ailleurs un néologisme est trouvé : les Beurs de France. On ne retient souvent de ces mouvements que l'émergence de la lutte pour l'égalité, mais, déjà, dans l'appel à une société multiculturelle se trouve l'idée de "droit à la différence".

La question du multiculturalisme devient une question politique comme en témoigne l'affiche placardée dans les villes de France par les Marcheurs sur laquelle on voit des pieds, l'un chaussé d'une basket, l'autre d'une babouche.

L'inscription durable de deux questions dans le champ politique voit le jour en ces années-là : l'une concerne l'appel à une société ouverte au multiculturalisme sans en définir ni le contenu, ni les modalités, l'autre au rejet du racisme de la société française manifesté par la percée du Front National. Si la seconde question a trouvé des réponses dans l'action politique, avec la montée en puissance de la lutte contre les discriminations dans les années 90 notamment et la criminalisation des propos racistes, tel n'est pas le cas de la première.

C'est bien en effet sur des pratiques culturelles que les crispations en matière d'intégration existent et c'est, selon nous, sur cette question que se joue une part de l'avenir de notre société et de la capacité à vivre ensemble et non séparés. Si l'on ne cesse de déplorer la fin de la mixité sociale et ethnique et le caractère ségrégatif des quartiers de la

⁴⁰Le FAS devient en 2001 Le *Fond d'action et de soutien à l'intégration et à la lutte contre les discriminations, FASILD*.

politique de la ville, on s'interroge peu sur les conditions de vie des habitants qui ont déserté ces quartiers⁴¹.

Lorsque SOS Racisme déclare *L'antiracisme, pour nous, a toujours été la volonté de voir chacun vivre à égale dignité dans la société, quelles que soient ses origines, sa confession ou ses pratiques culturelles*⁴², elle paraît interdire *de facto* de poser la question de l'intégration culturelle. Toutes les pratiques culturelles et culturelles, selon une lecture littérale, auraient égale dignité et égal droit de cité à vivre dans la République française. En refuser certaines ou les interroger serait faire preuve de xénophobie à l'égard des étrangers. Or, le risque est de voir le droit à la différence érigé en lieu et place d'un message d'intégration.

Le tournant décisif sur la question de l'intégration apparaît à l'automne 89 avec les affaires de foulards, notamment celles du collège de Creil qui succèdent aux affaires de polygamie et d'excision. La France découvre alors des traditions dites culturelles contraires à ses principes, traditions qui résultent directement d'une immigration familiale nouvelle. Ces événements suscitent de vifs débats autour de ces pratiques et de leur contradiction avec les valeurs républicaines, en l'occurrence ici, celles de la laïcité, l'égalité et l'intégrité corporelle. Depuis lors, les positions paraissent irréductibles et interrogent fortement, encore aujourd'hui notre modèle de société : si certains considèrent que l'intégration ne peut se faire que dans le cadre des valeurs républicaines, ce qui est le cas des directeurs et directrices d'école qui excluent les élèves⁴³ porteuses d'un foulard, d'autres considèrent en revanche que l'intégration ne peut se faire que dans l'acceptation des différences, ou, à tout le moins, qu'il serait pire d'exclure les élèves. Le Président de SOS Racisme de l'époque, Malek Boutih, dont l'évolution sur ce point est notable, trouve alors *scandaleux que l'on puisse au nom de la laïcité intervenir ainsi dans la vie privée des gens, malmenant les convictions personnelles*⁴⁴. La querelle divise la communauté enseignante, les familles politiques et intellectuelles.

C'est d'ailleurs concomitamment à cette affaire et au débat public qu'il engendra qu'est créé le Haut Conseil à l'intégration en décembre 1989.

Depuis cette date, les problématiques de l'intégration font irruption officiellement dans le paysage politique et dans les politiques culturelles : désormais, se pose la question de l'intégration des immigrés et de leurs enfants dans la société d'accueil.

L'idée d'une intégration "naturelle" qui adviendrait au bout de plusieurs années de résidence en France commence à être remise en cause. La communautarisation de certains quartiers laisse entrevoir au contraire la possibilité d'une société éclatée en communautés, bien loin de l'idéal républicain d'assimilation. Alors que dans son premier rapport annuel⁴⁵, le HCI affirme qu'*une politique d'intégration implique l'adhésion de tous à un minimum de valeurs communes (...)* et relève que *l'une des difficultés actuelles de l'intégration vient du*

⁴¹ *La France sait-elle encore intégrer les immigrés?*, La Documentation française, Avril 2011.

⁴² *Nos missions, nos combats*, www.sos-racisme.org

⁴³ Notons que, exclues de la salle de classe, les élèves concernées bénéficiaient d'un accueil au centre de documentation de l'établissement, puis de cours par le biais du Centre National d'Enseignement à Distance (CNED). En somme, exclues physiquement de la salle de classe, elles n'étaient nullement privées de leur droit à l'instruction.

⁴⁴ *Le Monde*, samedi 7 octobre 1989.

⁴⁵ Haut Conseil à l'intégration, *Pour un modèle français d'intégration*, Premier rapport annuel, La Documentation française, février 1991.

fait que, l'immigration provenant de régions plus éloignées, le système de valeurs sociales, culturelles, juridiques, religieuses des immigrants est plus éloigné que par le passé du système de valeurs traditionnellement dominant dans notre pays (...), les politiques culturelles⁴⁶ mises en œuvre continuent à valoriser la diversité culturelle des minorités.

L'ACSè, Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances, succédant au FASILD en 2006, poursuit jusqu'à peu, cette politique de soutien à la diversité culturelle au travers essentiellement des cultures urbaines. Renforcées par les textes internationaux et européens, institutions et associations soutiennent des actions interculturelles. Fleurissent sur l'ensemble du territoire, des actions de mise en valeur des cultures immigrées mais également des cultures régionales, dont la défense et la préservation sont devenues une priorité. Ainsi se côtoient les *Interceltiques de Lorient* mais également les *Rencontres méditerranéennes de l'Hérault*, les *Transculturelles de Roubaix* ou encore *Octobre en couleur* à Tourcoing. Si le Musée dauphinois de Grenoble mène une politique interculturelles en proposant des programmes intégrant les mémoires immigrées de la région à la mémoire régionale et nationale, d'autres actions dérivent fortement, au mieux, vers la "folklorisation" des cultures communautaires et, au pire, vers la promotion des particularismes. La diversité culturelle est reconnue sans que le cadre national soit mentionné. Difficile dans ces conditions de mener une politique d'intégration culturelle.

Sous l'influence de l'UNESCO et de l'Union européenne, la diversité culturelle devient le maître mot des politiques culturelles de droit commun et des collectivités. Ainsi dans le cadre de l'Année européenne du dialogue interculturel 2008, le document de stratégie nationale pour la France recense les bonnes pratiques en matière de diversité culturelle parmi lesquelles il est difficile de trouver des actions menées sur le thème du partage de la culture patrimoniale française, à l'exception notable des *Opérations les Portes du Temps* ou du *Festival 38e Rugissants et son Cycle annuel de Musiques*. Cette liste⁴⁷ met en lumière la dimension de paix sociale dont est investie la question de la diversité culturelle dans une société présentée comme étant crispée sur son identité nationale ne sachant ni gérer la cohabitation culturelle entre différentes cultures, ni entre différentes communautés.

Or, pour le HCI, la contradiction peut être levée dans et par une logique d'égalité et non par la reconnaissance de minorités. L'intégration telle que définie par le Haut Conseil se distingue alors de l'assimilation, jugée trop négativement, et de la simple insertion sociale. **L'intégration permet le maintien "de spécificités culturelles, sociales et morales" sans que l'on sache précisément jusqu'à quel point, si ce n'est dans le cadre du respect des principes républicains. Depuis qu'est utilisé le concept d'intégration, la contradiction entre d'une part, une République aveugle aux origines et aux particularismes, et d'autre part la montée de revendications identitaires, n'a pas été résolue. Reconnaître la diversité de la population française et des pratiques culturelles, oui, mais jusqu'où ?**

⁴⁶ Dans les années 2000, ces politiques sont soutenues par les ministères de l'immigration, interaction, identité nationale; de la Ville et de la jeunesse et des sports; du travail; des Relations sociales et solidarités; de la Culture et de la communication

⁴⁷ Se reporter à l'Annexe 2 :

2. L'affirmation de la diversité

Le concept de diversité a connu ces dix dernières années en France une diffusion et une popularité croissantes. Il s'agissait d'abord de prendre en compte la diversité de la population française, entendue sous l'angle ethno-racial, pour tenter de résoudre un grand nombre de problèmes liés aux questions d'intégration : diversité dans l'emploi, dans les médias, dans l'histoire de France... **Ce nouveau paradigme, décliné dans tous les domaines, obéit non sans ambiguïté à une double injonction : celle de la non-discrimination, conforme au principe républicain d'égalité d'un côté, et celle de la prise en compte du caractère pluriethnique et multiculturel de la société française, sans aller jusqu'à une pleine reconnaissance de l'autre. En effet, la France ne connaît qu'une politique d'égalité et non de minorité.**

La demande de prise en compte du caractère "divers" de la société française a été mise en avant par les médias, les leaders politiques et soutenue par des associations communautaires tels le Conseil Représentatif des Associations Noires (CRAN), le club Averroès, ou le Club XXIème siècle, sans que l'on détermine avec précision les enjeux d'une telle assertion. Il s'agissait de faire advenir la diversité ethnique de la société française dans tous les champs de la vie sociale (politique, audiovisuel, économique, culturel...) desquels elle semblait absente, permettant ainsi leur renouvellement tout en luttant contre les discriminations.

Le HCI lui-même a organisé en 2004 avec le CSA la tenue d'un colloque intitulé *Les écrans pâles*⁴⁸, dont le titre suggérait l'invisibilité de certaines composantes de la société française dans le secteur audiovisuel, suivi en 2005 d'un avis sur *la diversité culturelle et la culture commune dans l'audiovisuel* dans lequel il recommandait de porter la représentation de la diversité de la société française dans tous les secteurs de l'audiovisuel, dans la programmation, la diffusion, la réalisation, et la représentation. En 2006, il initiait avec Sciences-Po, un colloque *Diversité et représentation politique*, dans lequel il s'interrogeait sur l'absence d'élus issus de l'immigration et sur les moyens de faire bouger les cadres dans des instances connaissant une forte reproduction sociale. **Mais tandis que le HCI faisait coïncider la notion de diversité avec celle d'égalité et de non discrimination, remarquant au passage un blocage de l'ascenseur social affectant les moins privilégiés, quelles que soient d'ailleurs leurs origines, d'autres y voyaient la possibilité de revenir sur le mythe d'une République "une et indivisible", discriminante du fait même de ne pas vouloir prendre en compte la diversité ethnique et culturelle de la société française.** Pour les uns, la mise en avant du concept de diversité permettait de soulever la question de l'égalité des chances et de travailler dans le sens d'une plus grande égalité, pour les autres, elle était avancée afin d'œuvrer vers une mise en place de la discrimination positive, ou à tout le moins, d'une forme importée d'"affirmative action". L'élection de Barak Obama à la présidence des Etats-Unis en 2008 a été reçue par certains comme une promesse dans l'hexagone.

Le HCI souhaite là relever un paradoxe. : tandis que le nouveau Président des Etats-Unis affirmait vouloir sortir de *l'impasse raciale dont nous sommes prisonniers depuis des années*⁴⁹, et introduire plus d'équité entre tous les Américains, prenant ainsi ses distances,

⁴⁸ *Actes du Colloque*, La Documentation française, Paris, 2007.

⁴⁹ Discours de Philadelphie, 18 mars 2008

comme à présent la majorité de ses compatriotes, avec la discrimination positive, beaucoup de Français y virent au contraire l'occasion d'œuvrer en sa faveur.

Yazid Sabeg lance ainsi un *Appel pour l'égalité réelle* en novembre 2008 et, dans un entretien au Journal du Dimanche⁵⁰, compare notre modèle d'intégration qui *ne produit que de la frustration et de l'inertie* à la société américaine qui *a mis la diversité au cœur de sa démocratie... Il faut mettre en place l'action positive et forcer l'histoire. L'égalité des chances, qui nous est chère, n'est qu'une obligation de moyens. On voit bien que ça ne suffit pas ! Nous devons aller vers l'obligation de résultat.* Yazid Sabeg est nommé le 16 décembre 2008 Commissaire à la Diversité et à l'Égalité des chances. Le 17 décembre, le Président de la République Nicolas Sarkozy prononce un discours à l'École Polytechnique de Palaiseau et dresse le constat d'un modèle d'intégration qui *ne fonctionne plus, ou si mal.* Le Président relève le hiatus qui existe dans *le décalage toujours plus grand qui saute aux yeux entre la diversité de la société française et l'homogénéité sociale et culturelle des élites que produit notre système éducatif.* Toutefois, si la diversité est convoquée, elle ne se fera que dans l'égalité des chances et davantage de moyens accordés à ceux qui en ont le moins. C'est *"par le critère social qu'il faut prendre le problème"*. Le Président de la République tourne finalement le dos à la discrimination positive, à la suite notamment des conclusions du rapport que lui avait remis Simone Veil : *répondre au défi de la diversité en recourant à des critères ethniques ou religieux conduirait à prendre le risque de dresser les uns les autres des communautés rivales [...].*

Rappelons que le Comité de réflexion sur le Préambule de la Constitution⁵¹, présidé par Simone Veil, avait pour mission de répondre à la question de la possibilité d'instaurer *"de nouvelles politiques d'intégration valorisant davantage la diversité de la société française pour favoriser le respect effectif du principe d'égalité"*. Le Comité s'est prononcé contre l'inscription de la "diversité" dans la Constitution française et a, de ce fait, circonscrit la réflexion autour de ce qu'il est possible de faire en matière de lutte contre les discriminations et de réduction des inégalités sans porter atteinte au principe d'égalité. Toutefois, si la voie du modèle américain d'"affirmative action" est écartée, s'engage alors un autre questionnement, celui de la mesure de la diversité. Viser la promotion de la diversité et l'égalité réelle ne peut se faire sans instrument statistique et sans la capacité de pouvoir la mesurer. La France doit se doter d'"outils statistiques qui permettent de mesurer sa diversité", afin de pouvoir *"identifier précisément ses retards et mesurer ses progrès"* dans la lutte pour l'égalité réelle et contre les discriminations.

De là découle un débat idéologique, non plus autour de la discrimination positive, mais sur son moyen, les statistiques ethniques. Faut-il pour mesurer les inégalités, procéder aux "photos de famille" des entreprises, et plus largement dans tous les champs de la vie sociale ? Peut-on conclure à la discrimination ou à l'inégalité en partant du constat de l'absence ou du peu d'effectifs de certaines composantes "ethniques" de la société française ?

Le Comité pour la mesure et l'évaluation des discriminations et de la diversité (COMEDD), réuni à la demande du Président de la République et présidé par Yazid Sabeg, Commissaire à la diversité et à l'égalité des chances, est mis en place le 23 mars 2009 afin *d'identifier, d'évaluer et de proposer les catégories d'observation mobilisables, dans le cas de la France pour la mesure et l'évaluation de la diversité et des discriminations.* A

⁵⁰ *Le Journal du Dimanche*, dimanche 9 novembre 2008.

⁵¹ Décret n°2008-328 du 9 avril 2008.

l'opposé du Comedd, se crée alors un autre comité, la Commission alternative de réflexion sur les "statistiques ethniques" et les discriminations (CARSED) qui s'indigne sur le fait qu'*aucun scientifique opposé à la mise en place de statistiques ethniques ou simplement dubitatif sur leur utilité* ne fasse partie du Comedd, ce dernier ne *semblant avoir été motivé [que] par le seul critère d'une position ouvertement favorable aux statistiques ethniques*".

Le HCI se positionne lui aussi contre l'ethnisation de la société, privilégiant une approche sociale et territoriale des inégalités. A cet égard, il s'appuie sur les recommandations de la Commission Nationale Informatique et Libertés (CNIL) de 2007⁵². Notons au passage que très vite, la diversité a été convoquée pour mesurer les évolutions en matière de représentation de ce qu'il est convenu aujourd'hui d'appeler les "minorités visibles", fonction du phénotype et du degré de couleur, au mépris d'autres inégalités de même type que peuvent subir par exemple les ruraux ou d'autres enfants d'immigrés.

Lorsqu'on s'interroge sur la diversité en politique, seuls sont pris en compte le nombre d'élus issus de la "diversité", c'est-à-dire, en somme issus de l'immigration maghrébine ou subsaharienne, auxquelles peuvent s'adjoindre éventuellement des personnes issues de l'immigration asiatique, ou encore ultra-marines, mais jamais ceux issus de l'immigration européenne par exemple⁵³.

L'exemple le plus emblématique a été donné par la publication du baromètre bisannuel sur la diversité du Conseil Supérieur de l'Audiovisuel qui fait intervenir, à côté des catégories socioprofessionnelles, les catégories de "Blancs" (plus exactement des personnes perçues comme blanches) et de "Non-Blancs". Pour la quatrième vague, effectuée dans la semaine du 7 au 13 mai 2011, le CSA relève ainsi qu'au total, dans les programmes (hors publicité), 85% des personnes passées sur le petit écran sont perçues comme blanches, contre 15% de non-blanches. Quelles conclusions tirer d'un tel enseignement ? Et sur quoi baser notre jugement ? Si la représentation de la diversité doit être à l'image de la société française, et compter exactement le poids démographique des différentes communautés, faut-il penser que les quotas (même s'ils ne sont pas officiellement créés) sont remplis ? A l'inverse, jusqu'où faut-il porter l'effort ?

3. Une République "une et indivisible"?

Pour le HCI, la mise en avant de la diversité ne pose pas un problème en soi : *Personne ne refuse de "reconnaître" la diversité, prise au sens banal et commun du terme. Elle s'impose d'elle-même à l'œil nu. Il y a des grands et des petits, des riches et des pauvres, des Noirs et des Blancs, des hommes et des femmes, des homosexuels et des hétérosexuels, des méchants et des gentils [...]*Absolument aucun domaine ou champ

⁵² *Mesure de la diversité, statistiques ethniques, égalité des chances : les 10 recommandations de la CNIL pour mieux lutter contre les discriminations*, 16 mai 2007.

⁵³ On pense notamment ici à deux populations d'origine étrangère qui partagent un grand nombre de considérants socio-économiques, et dont les flux d'arrivées en France ont été sensiblement les mêmes au cours des années 60-70 : les immigrés d'origine algérienne et ceux d'origine portugaise.

*d'activité ne peut échapper à la loi de la diversité [...]*⁵⁴. En revanche, **la reconnaissance de la diversité dans le champ politique alimente les débats et trouve son point d'orgue sur la question de la reconnaissance d'une société multiculturelle. Dans une telle société, une logique de minorité s'installe : la minorité doit être visible et pouvoir se compter dans le but d'établir un rapport de force.**

Toutes les polémiques engendrées autour du concept de diversité rejoignent toutes *in fine* cette première question : **comment une République "une et indivisible" peut-elle prendre en compte le divers et le particulier sans voir surgir les risques du communautarisme, et son corollaire, la gestion ethnique de la société ?**

Le point culminant de cette contradiction porte le plus souvent et depuis plus de vingt ans (si l'on veut bien considérer les débats de 1989 autour du voile à l'école comme un moment décisif) sur la question des pratiques liées à l'islam dans une société laïque comme en témoignent les nombreux débats sur le voile, non seulement dans l'espace scolaire mais aussi dans le monde professionnel, ou encore le récent débat sur la viande halal.

Dans son étude pour l'Institut Montaigne, *Banlieues de la République*, Gilles Kepel⁵⁵, ancien membre du HCI, relève l'importance que revêt aujourd'hui la notion de halal –qui détermine ce qui est licite, et contraire au haram (illicite)- dans les quartiers qui s'étend non seulement à la nourriture mais aussi aux modes de vie, notamment aux mariages. Force est de constater, comme l'a fait aussi le HCI dans son avis *les Défis de l'intégration à l'école*⁵⁶ que les élèves désertent les cantines scolaires au motif qu'elles ne sont pas halal. Pour autant, faut-il aller jusqu'à servir des repas halal dans l'espace scolaire pour répondre aux demandes nombreuses d'une composante importante de ces quartiers ? La question est ouverte pour Gilles Kepel : "*Il serait par exemple aujourd'hui normal d'accommoder le pluralisme de la société. C'est dans ce cadre qu'il faudra réfléchir à la question du halal à la cantine. On ne mange pas tous de la même façon. Nous n'allons pas criminaliser les végétariens. Je pense qu'il faut que l'on trouve une manière de sortir de ce blocage.*"⁵⁷ La reconnaissance de la diversité de la société française imposerait ainsi de reconnaître la diversité des pratiques culturelles. Dès lors, le séparatisme communautaire semble peu à peu s'imposer. C'est ce même raisonnement qui a conduit l'avocat de la salariée voilée licenciée par la crèche Babyloup de Chanteloup-les-Vignes, Maître Michel Henry, lors d'un procès largement médiatisé, de mettre en avant la réalité et l'importance du voile islamique dans certains quartiers pour justifier de son port dans le monde professionnel.

La norme laïque d'"invisibilité" des croyances contreviendrait au principe de réalité⁵⁸, et ce, d'autant plus que les immigrés et descendants d'immigrés connaissent une profonde divergence d'avec les non immigrés quant à la pratique religieuse. Selon l'enquête *Trajectoires et Origines*⁵⁹, le détachement vis-à-vis de la religion est sans commune

⁵⁴ In *Le retour de la race, Contre les statistiques ethniques, La notion de diversité ou comment dépolitiser le politique*, Smaïn LAACHER.

⁵⁵ KEPEL, Gilles, *Banlieue de la République*, Institut Montaigne, Octobre 2011.

⁵⁶ Haut Conseil à l'intégration, *Les défis de l'intégration à l'école*, La Documentation française, Janvier 2011.

⁵⁷ KEPEL, Gilles, *Libération*, Pages Rebonds, jeudi 2 février 2012.

⁵⁸ Une salariée voilée dans une crèche où les mères ont conservé des tenues ethniques et culturelles se fond dans le paysage. Il peut y avoir une adaptation aux réalités locales" – cité dans *Le Monde*, mercredi 14 septembre 2011 par Stéphanie Le Bars.

⁵⁹ *Trajectoires et Origines, Enquête sur la diversité des populations en France*, chapitre 16, Religions, INED, octobre 2010.

mesure entre la population majoritaire et les descendants d'un parent immigré d'une part, les immigrés et descendants de deux parents immigrés d'autre part : seuls 19% et 23% des immigrés et descendants d'immigrés se déclarent sans religion contre 48% et 49% des descendants de couple mixte et des non immigrés.

Ce clivage est particulièrement prégnant pour les groupes venant de régions où l'islam est dominant par rapport aux autres : *Non seulement les proportions de "sans religion" sont plus faibles chez les immigrés qui viennent des régions islamisées, mais leurs descendants déclarent plus souvent une référence religieuse que les autres. La transmission semble plus fréquente dans les familles à dominante musulmane que dans celles inscrites dans le catholicisme, le protestantisme ou le bouddhisme.* Le niveau de religiosité est également plus élevé chez les immigrés et leurs enfants que pour le reste de la population pour qui il se renforce même : *Contrastant avec cette désaffection, la religion joue toujours un rôle important dans la vie de plus des trois quarts des immigrés du Maghreb, d'Afrique subsaharienne et de Turquie. Il en va de même pour les descendants d'immigrés de ces origines dont la religiosité se situe à un niveau très proche. En d'autres termes, la naissance et la socialisation en France ne semble pas avoir modifié le niveau de religiosité observable pour les minorités se réclamant de l'islam.* Il va sans dire que ce maintien d'un niveau élevé de religiosité et sa visibilité dans l'espace public heurtent de plein fouet une société française largement sécularisée pour laquelle la religion est non seulement une affaire privée, mais aussi en voie d'effacement. Comme l'analyse Alain Finkielkraut, *la France et l'Europe sont sorties définitivement de la religion. [Catholique] [...] L'ignorance est aujourd'hui généralisée : cette religion meurt d'incroyance et d'ignorance.*⁶⁰

Faudrait-il alors revisiter la laïcité au motif qu'elle ne cadre plus avec les pratiques actuelles des Français et que l'apparition récente d'une nouvelle religion, qui est aujourd'hui présentée comme la deuxième de France, pose des questions nouvelles ? La reconnaissance de la diversité de la société française peut avoir pour but de favoriser alors le multiculturalisme dans un souci de respect des différences et de tolérance. Dans cette optique, la laïcité est perçue comme une idée dépassée, inventée dans un contexte particulier et pour une population qui n'est plus ce qu'elle était.

Plus généralement, la diversité, d'un constat sociologique, est devenue un message politique porté par un certain nombre de lobbys influençant le monde politique. C'est le cas notamment des associations de type communautaire comme le Conseil Représentatif des Associations Noires (CRAN), créé en 2005, qui a *"imposé à nouveau le mot "noir" dans le débat public, puis a imposé la question des chiffres, à partir de 2006 – avec les fameuses statistiques ethniques [...] "*⁶¹, ou des Indigènes de la République qui n'ont eu de cesse de voir dans l'exclusion sociale des banlieues et dans le traitement réservé aux immigrés et à leurs enfants les restes d'une gestion coloniale de la République française⁶², ou encore plus récemment des Indivisibles qui décerne des prix, les Y'a Bon Awards, parodiant les Oscars ou Césars, aux dérapages *"à caractère xénophobes, racistes ou colonialistes français"*. La dernière sélection fait grand bruit puisque l'essayiste féministe Caroline Fourest envisage de porter plainte pour *"diffamation et injure, voire pour incitation à la haine"* après avoir reçu un prix du fait du prétendu caractère islamophobe de propos qu'elle a tenus lors de la convention du Parti Socialiste sur l'égalité en décembre 2010. Elle dénonçait alors *des*

⁶⁰ *Hommes et Migrations, L'intégration en débat*, novembre-décembre 2011, *Le relativisme dans lequel nous vivons*, Alain FINKIELKRAUT.

⁶¹ TIN, Louis-Georges, entretien sur le site internet du CRAN.

⁶² *"Discriminatoire, sexiste, raciste, la loi anti-foulard est une loi d'exception aux relents coloniaux"*, Appel des Indigènes de la République, janvier 2005.

associations qui demandent des gymnases pour organiser des tournois de basket réservés aux femmes voilées pour en plus lever des fonds pour le Hamas". Selon l'essayiste, "les Indivisibles s'inscrivent dans cette famille idéologique qui considère tout intellectuel féministe et laïque comme "islamophobe" dès lors qu'elle ose critiquer à la fois le racisme et l'intégrisme. La liberté d'expression se heurte au respect des croyances et à la notion de plus en plus employée aujourd'hui, d'"islamophobie". Faut-il le rappeler pourtant, en République française, le blasphème n'existe pas et la critique de la religion est libre.

Si la République doit reconnaître sa dimension multiculturelle comme l'affirme l'Appel pour une république multiculturelle et postraciale, initié par Lilian Thuram, François Durpaire, Rokhaya Diallo, Marc Cheb Sun et Pascal Blanchard, alors au nom de quoi refuser les jeunes filles voilées dans les établissements scolaires ? Comme l'affirme Rokhaya Diallo dans sa proposition n°7, Favoriser l'acceptation de toutes les filles dans l'école laïque, le refus d'accepter des jeunes filles voilées dans les établissements scolaires, alors même qu'elles ont décidé de se servir du voile pour se rendre "visibles", les discrimine parce que notre modèle de socialisation ne doit pas reposer sur l'effacement des différences, mais sur leur acceptation [...].

Dans cette optique, l'universalisme républicain contrevient à la reconnaissance des identités, et sous couvert d'être aveugle aux différences, oblige ceux qui sont porteurs d'identités particulières à s'assimiler, c'est-à-dire à effacer leurs différences. Notons au passage que le terme de socialisation est préféré à celui d'intégration, car et cela lui a été souvent reproché, l'intégration, même plus progressiste que l'assimilation, porte encore témoignage d'une contrainte exercée par rapport à une norme et une culture dominante ou majoritaire.

Or, ainsi entendue par la HCI, cette question de la diversité ethnique est potentiellement destructrice de la mythologie républicaine⁶³.

C/ Comment faire peuple dans la diversité ?

1. Vers un multiculturalisme ?

L'exemple le plus frappant porté en faveur de l'avènement d'un modèle multiculturaliste, dans lequel des communautés seraient reconnues en lieu et place de l'indistinction des citoyens, est celui porté par l'Appel aux candidats, 16 propositions pour faire bouger la France, lancé par la très influente Fondation Terra Nova, et du magazine Respect Mag. On y trouve énoncée l'idée d'une République réconciliée avec sa diversité, c'est-à-dire une République multiculturelle, aux antipodes de celle qui voudrait assimiler "les Noirs, Arabes et Asiatiques", "selon la culture, les codes, les référents de la France

⁶³GUILLUY, Christophe, *Fractures françaises*, Bourin Éditeur, 2010.

d'hier". Si la "diversité des visages" est aujourd'hui mieux acceptée, la diversité des messages l'est moins. Aussi, la République "*se doit d'intégrer non seulement leurs visages mais aussi leurs messages – leurs apports culturels*".

Il est certain que cette conception est aux antipodes de la politique d'intégration, qui a surtout mis en avant ce que les Français ont en commun, à savoir principalement et avant toute autre chose, les principes politiques. Mais tandis que la culture républicaine semblait être le minimum requis pour assurer jusqu'alors la cohésion sociale, il semble que ce soit encore trop – et que cette culture elle-même soit un produit et un référent culturel dépassé. En somme, la République contrarierait les identités d'origine. "*Les apôtres de la diversité voudraient que la France ne soit rien de substantiel pour permettre à toutes les identités (ethniques, religieuses, sexuelles) marquées du sceau de la différence de s'épanouir sans entraves*⁶⁴". L'identité française ne serait qu'un conglomérat d'appartenances plurielles, au mieux un métissage fait d'emprunts, mais cette identité ne saurait être définie. Ainsi, *L'Appel aux candidats* lancé par la fondation Terra Nova est "*le Livre blanc des Noirs, Arabes, Asiatiques et... Blancs de France*". Tandis que l'idée républicaine est le dépassement des particularismes d'origines, des singularités dans l'appartenance commune à la citoyenneté, le mouvement risquerait de s'inverser vers une citoyenneté conçue comme la reconnaissance et l'expression des particularismes. Tandis que l'appartenance à la nation libère les citoyens de leurs entraves communautaires, le modèle proposé tendrait à assigner chacun à son appartenance communautaire.

Le débat sur l'identité nationale, lancé en novembre 2010 par le gouvernement français, a suscité l'indignation du monde intellectuel. La pétition, *Nous ne débattons pas*, signée par 40 000 citoyens a stoppé net le développement du débat. Sans entrer dans les controverses quant à la façon dont a été mené le débat et à la conjoncture qui l'a vu naître, il n'en demeure pas moins que la question pour le HCI reste d'une singulière acuité. Les sociétés européennes sont aujourd'hui travaillées par un même questionnement quant à leur identité, quant aux fondements de leur société qui font que l'on peut définir des peuples, et dire de ceux qui les composent qu'ils sont Anglais, lorsque les autres sont Allemands, Italiens ou Français ? La question de l'identité commune à chaque peuple a été le plus souvent "criminalisée" et laissée aux seuls électeurs de l'extrême-droite. *Qui aujourd'hui ose avancer chez nous l'expression d'une "culture française", fruit d'une très longue histoire, ou pis encore celle de "civilisation française" ou tout simplement le mot "France"?*⁶⁵. Pourtant, comme le souligne Alain Finkielkraut dans sa leçon inaugurale à l'Ecole Polytechnique prononcée en novembre 2011⁶⁶, lorsque l'Etat français frappe d'interdit la burqa et le niqab sur le territoire français, il ne se conduit pas en *arbitre impartial chargé de veiller à la coexistence pacifique des différentes familles spirituelles*, il ne défend pas seulement *ses principes d'égalité, de liberté, de fraternité et de laïcité*, il a *défendu un mode d'être, un style d'existence, bref, risquons le mot, une identité commune*. Et Finkielkraut ose la question ***Jusqu'où a-t-on le droit de revendiquer une identité commune pour penser le vivre-ensemble ?***

Cette question est posée désormais à l'unisson dans les sociétés européennes qui voient se développer le multiculturalisme, sans d'ailleurs l'avoir forcément choisi en toute conscience, et toutes voient parallèlement progresser les partis populistes d'extrême-droite.

⁶⁴ FINKIELKRAUT, Alain, *Qu'est-ce qu'être français ?*, Le Point, 15 décembre 2011.

⁶⁵ CLAIR, Jean, *L'hiver de la culture*, Café Voltaire, Flammarion, 2011.

⁶⁶ Parue dans *Causeur* 41, novembre 2011.

Angela Merkel en Allemagne, en octobre 2010, comme David Cameron en Grande-Bretagne, en février 2011, ont dénoncé le modèle de société multiculturelle. Pour ce dernier, dans son discours prononcé lors de la conférence internationale sur la sécurité à Munich, *nous n'avons pas réussi à leur offrir [aux immigrés] la vision d'une société à laquelle ils voudraient adhérer*. Car si le modèle d'accueil et d'intégration des migrants diffère selon les pays, la question de fond reste la même : les immigrés et les enfants d'immigrés nés sur le sol français ne sont-ils pas censés, en rejoignant la communauté nationale, adhérer pleinement à ses valeurs et à son destin ? Comment tolérer ainsi le mariage forcé, l'excision, les prêches antioccidentaux ? Le Premier Ministre britannique met ainsi en garde des associations musulmanes, déclarant que leurs subventions leur seraient retirées si elles ne soutiennent pas les droits des femmes et l'intégration. Les immigrés vivant au Royaume-Uni doivent savoir parler l'anglais et les professeurs des écoles doivent enseigner la culture commune du pays. Dans le même ordre d'idée, les Pays-Bas, qui ont pourtant revendiqué, pendant des années, être une société multiculturelle, ont opéré un tournant en 2011. Le Ministère de l'Intérieur et des Relations au sein du Royaume, en charge des questions d'intégration, a présenté une nouvelle phase de la politique en matière d'intégration dans laquelle le *gouvernement rompt avec le relativisme du concept de société multiculturelle*⁶⁷. **Cette politique est basée sur l'idée que si la société se transforme, notamment sous l'influence des immigrés, elle n'est cependant pas interchangeable avec n'importe quelle autre... Une politique d'intégration plus contraignante est nécessaire et justifiée, sous peine de voir le corps social perdre peu à peu sa cohésion, les citoyens vivre en s'ignorant, jusqu'à ce que plus personne ne se sente chez soi aux Pays-Bas. Dans les sociétés européennes, un même mouvement s'opère : celui d'un retour aux fondamentaux qui ont constitué leur nation. S'il faut intégrer les populations immigrées, encore faut-il savoir à quoi ?**

2. L'hypothèse de l'"insécurité culturelle"

La question de l'identité culturelle, de ce qui fait qu'un peuple est un peuple, est posée. Le modèle assimilationniste à la française, qui suppose que les générations suivant les premières vagues d'immigrants deviennent culturellement françaises, comme le modèle multiculturel qui considère que l'on peut conserver sa culture, pourvu que l'on obéisse à la loi du pays, ont vu tous deux émerger de quartiers ségrégués et le développement de pratiques communautaires portant atteinte à la cohésion nationale. La question de la fracture sociale qui avait alimenté la campagne de Jacques Chirac en 1995 se double aujourd'hui d'une autre dimension : au séparatisme social s'ajoute aujourd'hui le séparatisme culturel et géographique. L'évitement social, décrit par Eric Maurin dans *Le ghetto français*⁶⁸, par lequel le cadre supérieur évite le cadre moyen, qui lui-même évite l'employé, qui à son tour évite l'ouvrier, lui-même évitant l'immigré, ne rend pas compte du danger profond qui mine la cohésion non plus seulement sociale, mais nationale. Le séparatisme social en milieu populaire témoigne d'un malaise profond quant à des pertes de repères et d'identité. L'ouvrier d'origine française ne vit plus avec l'ouvrier d'origine immigrée. Si ce séparatisme découle d'abord de dynamiques économiques et urbaines,

⁶⁷ Ministère de l'Intérieur et des Relations au sein du Royaume – *Intégration, lien social, citoyenneté* – septembre 2011.

⁶⁸ Eric Maurin, *Le ghetto français, Enquête sur le séparatisme social*, La République des Idées, Seuil, 2004

comme l'analyse Christophe Guilluy dans *Fractures françaises*⁶⁹, les immigrés étant installés et s'installant encore sur des territoires désormais éloignés du travail industriel, actuellement localisé en zone périurbaine et rurale, il résulte également du départ et du refus des autres catégories populaires de s'y installer.

La spécialisation des territoires et leur ethnicisation vont aujourd'hui de pair : les catégories populaires immigrées se concentrent dans les métropoles tandis que les catégories populaires d'origine française ou d'immigration ancienne occupent les espaces périurbains et ruraux. Force est de constater qu'aujourd'hui, les quartiers de la politique de la ville sont désertés par les milieux populaires autochtones. L'ethnicisation des quartiers fait apparaître des notions nouvelles et encore impensées, celles de minorités et majorités relatives, et son corollaire, l'insécurité culturelle. Le fait que les autochtones deviennent des minorités dans certains quartiers est en soi un problème fondamental qu'il faut prendre en compte dans la politique d'intégration. Si les non immigrés sont minoritaires, à quels référents culturels français s'intègrent-ils encore dans ces quartiers? Comme il est souvent rappelé, l'école reste la dernière institution de la République qui joue ce rôle intégrateur quand bien même les professeurs les désertent le soir, une fois leurs cours achevés, et que les classes sont composées majoritairement d'enfants d'immigrés. A l'inverse, pour les autochtones, le fait d'habiter dans un quartier et évoluer avec des voisins que l'on ne (re)-connaît pas peut conditionner le repli sur soi, l'entre-soi, voire la fuite vers d'autres territoires.

La présence immigrée est en effet très fortement concentrée : en Ile-de-France, la Seine –Saint-Denis compte 57% de jeunes d'origine étrangère⁷⁰, Paris et le Val-de-Marne (41 et 40%). Et cette concentration augmente encore selon les communes : ainsi, à Clichy-sous-Bois, Aubervilliers ou la Courneuve, environ trois quarts de la jeunesse est d'origine étrangère (contre 20% à la fin des années 60). Dans son dernier ouvrage, Michèle Tribalat⁷¹ montre que le taux d'entrée des natifs dans certaines communes s'est effondré, passant ainsi de 70% en 1968-1975 à 20% en 1990-1999 à Sevran, de 60% à 25% sur les mêmes périodes à Clichy-sous-Bois. Elle rejoint également le constat fait par Christophe Guilluy, d'un mouvement qui voit augmenter la proportion de jeunes d'origine étrangère dans les communes d'au moins 10 000 habitants, celle-ci ayant plus que doublé dans les villes de 30 000 à 100 000 habitants (entre 1968 et 2005), tandis que leur part régresse dans les communes de moins de 10 000 habitants (43% à 30%), celles des jeunes d'origine française y progressant (de 52% à 60%). **Le séparatisme social se double aujourd'hui d'un séparatisme ethnique qui se renforcent l'un l'autre et mettent à mal désormais le "vivre-ensemble" français.**

Les populations d'origine française ou anciennement immigrées vivant dans ces quartiers forment désormais une "minorité". La majorité invisible, celle des Blancs, devient un groupe circonscrit parmi d'autres – et l'on confond citoyenneté et appartenance ethnique - ainsi, dans les quartiers, on parle couramment des "Cé-francs", des "Gaulois", et plus récemment des "blancs-blancs". La francité n'est plus vue comme le fait de partager des valeurs et de vivre dans une même citoyenneté, elle est vue comme une différence culturelle parmi d'autres.

⁶⁹ GUILLUY, Christophe, *Fractures françaises*, Bourin éditeur, 2010.

⁷⁰ TRIBALAT, Michèle, *Les yeux grands fermés*, Denoël, 2010.

Dans les quartiers où les non-immigrés sont minoritaires, certains chercheurs en sciences humaines comme Christophe Guilluy ou Laurent Bouvet, avancent l'idée d'"insécurité culturelle" partagée par ceux qui ne font pas partie du groupe majoritaire. Dans les quartiers qui dépendent de la politique de la ville, et qui sont par ailleurs ceux qui accueillent les populations immigrées, ce qui fédère aujourd'hui, au-delà de la diversité des nationalités et des cultures, est l'appartenance religieuse. Dans son avis *Les défis de l'intégration à l'école*, le HCI avait rapporté les récits de professeurs de collèges et lycées qui témoignaient du regroupement communautaro-religieux autour de l'islam.

L'étude menée par Gilles Kepel⁷² à Clichy-Montfermeil pour l'Institut Montaigne rend ainsi compte de l'emprise culturelle de l'islam dans les quartiers enquêtés comme nous l'indiquions précédemment. L'auteur observe à son tour l'évolution et l'importance qu'a prise la notion de halal dans la vie des quartiers (par rapport notamment à l'enquête sur les *Banlieues de l'islam* de 1985), devenue une revendication identitaire incontournable. Le halal ne concerne pas que l'alimentaire, "*il fait passer de la table au lit, et construit des repères passablement complexes pour définir le licite et l'illicite*". Le halal détermine ainsi des modes de vie, des conduites, des fréquentations et induit un "*contrôle social*" et un "*ordre moral quotidien*" auxquels certains tentent d'échapper en quittant la cité. Dans cet ordre des choses, l'islam devient ce qui structure les groupes et ce qui écarte également d'autres groupes. Gilles Kepel relève ainsi que les chrétiens d'Orient vivent à Clichy Montfermeil dans un sentiment de communauté minoritaire, avec tout ce que cela implique en termes d'insécurité et de domination. Il peut en être de même pour les personnes d'origine européenne ou non immigrée. Comme le rappelle Christophe Guilluy, "*ce "multiculturalisme d'en bas" n'a pas grand-chose en commun avec la vision infantile des élites pour qui le multiculturalisme se résume à un brassage culturel "au sommet" qui ne peut évidemment qu'être positif. La rencontre des cultures ne se traduit pas par une "négociation partageuse", mais par un rapport de force où les groupes les plus structurés s'imposent*"⁷³.

3. Un choix de société

La survisibilité des communautés est un point essentiel de l'avènement de la société multiculturelle. Certains mesurent le degré de tolérance et d'intégration de la société française à son acceptation et à son indifférence à ces différences, d'autres au contraire y voient une menace de désagrégation du corps social, des fractures culturelles s'ajoutant aux fractures économiques et sociales. La mixité multiculturelle se vit bien souvent dans et par une visibilité des appartenances qui exacerbent les tensions plutôt qu'elle ne les amenuise.

Le dernier rapport de la Commission Consultative nationale des Droits de l'Homme (CNCDH) de 2010 sur la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie nous renseigne sur l'état d'acceptation des immigrés par la société d'accueil. Si 50% des personnes interrogées se déclarent "pas racistes du tout", 56% d'entre elles sont d'accord avec l'affirmation selon laquelle "il y a trop d'immigrés aujourd'hui en France". Par

⁷² KEPEL, Gilles, *Banlieues de la République*, octobre 2011.

⁷³ GUILLUY, Christophe, *Fractures françaises*, Bourin, 2010, p.157-158.

ailleurs, le modèle d'intégration à la société française semble de plus en plus conditionnée par un effort d'acculturation, la quasi-totalité des sondés (93%) estimant qu'il est indispensable que les étrangers qui viennent vivre en France adoptent les habitudes de vie françaises. Les Français marquent ainsi leur attachement au modèle assimilationniste qui vise à la réduction des différences culturelles. L'idée que l'"on ne se sent plus chez soi comme avant en France" progresse également dans l'esprit des sondés (50%, +9 points par rapport à 2009).

En ce qui concerne l'intégration des personnes d'origine étrangères, 54% des sondés pensent que c'est avant tout aux personnes d'origine étrangère de se donner les moyens de s'intégrer. Plus loin, l'enquête qualitative montre que *les personnes interrogées ont une perception négative de la société française actuelle : elles semblent partager une vision dégradée des relations entre les individus en France. Elles déplorent une fragmentation de la société à deux niveaux : économique et sociale d'une part, entre communautés d'autre part. Les personnes entendues en entretien ont le sentiment que Français "d'origine française" et Français d'origine étrangère se scindent en communautés distinctes qui ne parviennent que difficilement à coexister.*

Pour le HCI, la voie du multiculturalisme, déjà largement empruntée, ne fera qu'exacerber ces tensions et ériger des communautés auxquelles les Français seront assignés, même contre leur gré. Laurent Bouvet⁷⁴ parle en ce sens d'un "scénario-catastrophe" qui *conduira inéluctablement au choc des identités*. "Cela revient à accorder la primauté au particulier, au spécifique, au singulier, là où il faudrait fabriquer du commun". Il est donc nécessaire de rappeler plus que jamais, qu'en République, la seule identité commune est la citoyenneté et que seul le principe d'"indivisibilité" peut préserver l'intérêt général.

Recommandation n°1:

Opposé à toutes formes de communautarisme qui se caractérise en particulier par une survisibilité des communautés et la mesure ethnique de celles-ci, le Haut Conseil à l'intégration, recommande aux pouvoirs publics de veiller tout particulièrement au respect du principe d'indivisibilité de la République, de laïcité, comme d'égalité et de mixité⁷⁵. A cet égard, il réitère son opposition aux "statistiques ethniques" mais souscrit aux études qui portent sur les critères objectifs que sont la nationalité et le lieu de naissance des enquêtés et de leurs parents dans la statistique publique.

⁷⁴ BOUVET, Laurent, "Comment la gauche gèrera-t-elle l'insécurité culturelle révélée par le vote Marine Le Pen ?", *Le monde*, 24 avril 2012. / *Causeur* n°47, mai 2012.

⁷⁵ Devant l'impératif et l'urgence de mixité dans les quartiers, le HCI réitère la recommandation déjà énoncée dans son avis *La France sait-elle encore intégrer les immigrés ?*, de compléter le code de la construction et de l'habitat afin d'autoriser les organismes d'habitation à loyer modéré à disposer d'informations relatives à la nationalité des demandeurs et des occupants des logements. Le Préfet devrait assurer chaque année le contrôle de ces données et le respect de l'objectif de mixité. A l'école, la question de la mixité est toute aussi préoccupante pour notre modèle d'intégration. Aussi, le HCI recommande, comme dans son avis *Les Défis de l'intégration à l'école*, d'accompagner les collectivités territoriales pour faire évoluer dans un sens de plus grande mixité sociale et ethnique le réseau des établissements scolaires pour lesquels elles sont compétentes. Cette évolution doit pouvoir aller jusqu'à la fermeture ou l'ouverture d'unités d'enseignement

II. Promouvoir une culture commune au-delà des différences

Si l'intégration des immigrés est souvent interrogée dans ses dimensions sociales et économiques, comme elle peut l'être d'ailleurs pour d'autres catégories de personnes (handicapés, seniors, femmes...), et que le déficit d'intégration se mesure alors à l'écart par rapport à la norme (que ce soit par exemple en termes de taux de chômage, d'accès aux soins, de mixité dans le logement), elle l'est beaucoup moins dans son acception culturelle.

Dans le champ de la culture, l'accent a surtout été mis sur l'échange opéré entre la société d'accueil et les immigrés, quand ce n'est pas uniquement sur la diversité culturelle et l'apport des immigrés à la société d'accueil. Si l'on en juge aux débats de ces deux dernières années autour de cette question, à commencer par celui initié par l'ex- Ministère de l'Immigration et de l'Intégration sur l'identité nationale, nous ne pouvons que prendre la mesure des enjeux de société qu'elle pose.

Comme nous l'avons vu dans la première partie, les mouvements visant à la reconnaissance de la diversité française, obéissent pour l'essentiel à une logique de minorité et ne permettent pas au singulier et au particulier de se rassembler et de "faire peuple". Désormais, le gouvernement néerlandais, jusqu'alors très ouvert quant à l'option multiculturaliste, considère que *"toute personne souhaitant s'établir durablement aux Pays-Bas a la responsabilité de s'intégrer et d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à un fonctionnement autonome au sein de la société néerlandaise. [...] Cela a abouti à une stratégie mettant davantage l'accent sur l'importance d'un socle commun et identifiable. Dans cette optique, les éléments obligatoires pour les nouveaux arrivants se sont multipliés, tels que le parcours d'intégration, l'évaluation de la connaissance de la langue et de la culture néerlandaise, et le renoncement à la nationalité autre que néerlandaise lors de la naturalisation."* C'est la question du vivre ensemble qui est interrogée, celle de faire peuple dans des sociétés traversées par des courants migratoires importants qui font qu'aujourd'hui, près d'un Français sur six est immigré ou a au moins un parent issu de l'immigration.

En 2005 déjà, le HCI tente de redéfinir l'intégration dans une visée plus assimilationniste. Elle l'entend comme un processus qui **"demande un effort réciproque [à l'immigré et à la société d'accueil], une ouverture à la diversité qui est un enrichissement mais aussi une adhésion et une volonté responsable pour garantir et construire une culture démocratique commune"**.

Quels sont donc alors les éléments essentiels qui fondent le soubassement "culturel" de notre société et que devraient partager les citoyens français ? Le Haut Conseil à l'intégration a fait le choix de retenir les conditions culturelles, fixées par la loi, nécessaires à l'acquisition de la nationalité française.

A/ Une politique d'intégration culturelle fondée sur la langue et les valeurs

La connaissance, et plus encore, l'adhésion aux valeurs républicaines fondent la possibilité de la naturalisation dans le Code civil français. C'est en ce sens que subsiste la notion juridique d'assimilation.

L'article 21-24 du Code Civil modifié par la loi du 16 juin 2011 précise l'acception de la notion d'assimilation :

Nul ne peut être naturalisé s'il ne justifie de son assimilation à la communauté française, notamment par une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue, de l'histoire, de la culture et de la société françaises, dont le niveau et les modalités d'évaluation sont fixés par décret en Conseil d'Etat, et des droits et des devoirs conférés par la nationalité française ainsi que par l'adhésion aux principes et aux valeurs essentiels de la République. A l'issue du contrôle de son assimilation, l'intéressé signe la charte des droits et devoirs du citoyen français. Cette charte, approuvée par décret en Conseil d'Etat, rappelle les principes, valeurs et symboles essentiels de la République française.

Le HCI a été rédacteur de cette Charte des droits et des devoirs du citoyen français⁷⁶, dans la droite ligne de son avis *Faire connaître les valeurs de la République* d'avril 2009. Il considère fondamental pour un étranger souhaitant acquérir la nationalité française, non seulement de connaître mais également de participer au projet politique républicain français. La logique universaliste de la République française en effet ne distingue pas les hommes et les femmes en fonction de leurs origines mais les rapproche par leur volonté d'appartenance à un même ensemble politique. **La nation française est liée par une appartenance politique, et non par une vision organique du peuple. L'assimilation demandée au nouveau Français n'est pas un renoncement à ses différences, elle est un dépassement de son individualité et de son originalité culturelle dans une communauté de citoyens liés entre eux par des principes politiques.**

L'acquisition de la nationalité française est donc conditionnée par une connaissance de sa langue, de son histoire et de sa culture, chacun selon sa condition. L'idée première étant d'aller jusqu'à emporter l'adhésion aux valeurs républicaines, la nation reposant sur "un plébiscite de tous les jours" selon la formule consacrée par Ernest Renan dans *Qu'est-ce qu'une nation ?* Pour autant, la République ne demande pas aux immigrés, voulant devenir Français de renier leurs origines, comme on peut le lire souvent dans les critiques formulées contre la notion d'assimilation. Elle ne leur demande pas de renoncer à leur communauté d'origine, leurs traditions familiales ou régionales, leur religion. En revanche, elle place l'individu au cœur de la démarche de naturalisation, elle lui impose de dépasser son appartenance communautaire et religieuse pour adhérer librement à la communauté française où, **en tant que citoyen, il est lié aux autres par des droits et des devoirs démocratiquement consentis.**

⁷⁶ Décret n°2012-127 du 30 janvier 2012, cf. annexe 9

1. La maîtrise de la langue française

La langue française a été un instrument essentiel d'unification de notre nation. Elle a d'ailleurs été, sous la III^{ème} République, un élément central de la politique d'uniformisation et d'assimilation contre les usages linguistiques régionaux. C'est par l'école que l'usage de la langue française s'est généralisé. L'enjeu est le même aujourd'hui, pour les migrants qui arrivent chaque année, mais aussi, plus largement, pour les populations immigrées résidant en France depuis plusieurs années et pour la population française dans son ensemble.

- Pour les primo-arrivants.

Depuis 2003, l'Etat français s'est engagé dans une politique volontariste de formation linguistique qui constitue le premier poste de dépense de la politique d'intégration : plus de 40 millions d'euros y sont consacrés annuellement.

A leur arrivée, les nouveaux arrivants se voient dispenser des cours de français dans le cadre de la signature du Contrat d'Accueil et d'Intégration. En 2010, près de 24% des signataires du CAI ont été dirigés vers des cours de formation linguistique (24 068 personnes). L'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) a modifié en 2010 son dispositif linguistique en proposant des formations adaptées à des niveaux de langue : près des deux tiers des bénéficiaires (65,1%) ont été dirigés vers un parcours conduisant au DILF⁷⁷, 27,3% vers le DELF A1, et 4,5% vers des parcours conduisant du DILF⁷⁸ au DELF A1. Le nombre moyen d'heures prescrites est de l'ordre de 280 heures. Le CAI étant renouvelable un an, les cours de langue sont trop souvent reportés, voire non effectués. Or, le niveau linguistique sanctionnant le DILF reste bas et constitue le minimum requis (300 mots) pour pouvoir se faire comprendre et vivre dans la société française.

Ainsi, sur l'année 2010, environ 4 000 000 d'heures de formation ont été dispensées au bénéfice des signataires 2008, 2009 et 2010 pour une dépense globale de 23 083 412 euros.

Malgré une offre de formation linguistique gratuite et adaptée à différents profils, le taux de sortants du dispositif sans validation d'acquis reste trop important. A la fin 2010, le taux définitif de réalisation des formations linguistiques prescrites depuis 2008 a été de 68%. Ce qui sous-entend que près d'une personne sur trois (32%) n'a pas été au bout de la formation linguistique. C'est encore trop. L'enjeu d'intégration du primo-arrivant à terme comme les moyens engagés sont trop importants pour que ces formations soient perçues comme facultatives.

⁷⁷ Les personnes ayant été scolarisées dans leur pays d'origine au niveau secondaire ou supérieur sont positionnées sur le parcours du DELF A1, celles ayant été très peu ou jamais scolarisées sont positionnées sur le parcours DILF. Par ailleurs, pour celles qui sont en situation d'analphabétisme mais qui possèdent un niveau oral suffisant, une AMDFL est accordée qui leur permet, si elles le souhaitent, de se diriger vers un parcours menant au DELF A1.

⁷⁸ DILF, diplôme de français langue étrangère évaluant les premiers apprentissages (niveau A1.1 du cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe).

Recommandation n°2

Le HCI recommande d'inciter fortement les primo-arrivants à entrer en formation linguistique dans les tous premiers mois qui suivent la signature du CAI. Ainsi serait redonné un caractère central à la connaissance de la langue et valorisés les engagements du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI), tout au long du parcours d'intégration (renouvellement de titre de séjour, carte de résident, acquisition de la nationalité française).

- Pour les immigrés résidant durablement en France

Les difficultés d'intégration du fait d'une mauvaise maîtrise de la langue française touchent également les familles déjà installées de longue date en France. Nombre de femmes notamment, bénéficiaires du regroupement familial ou conjointes de Français vivent parfois depuis des dizaines d'années en France sans en maîtriser la langue. C'est un handicap souvent souligné par les associations de quartier qui prive ces femmes d'une socialisation en France et rend impossible leur autonomie. C'est un fait aussi que les femmes, quel que soit l'âge, sont plus souvent en difficultés par rapport à la langue que les hommes : 25% des femmes primo-arrivantes en 2009 ont un niveau faible de français⁷⁹ contre 14% des hommes. La moindre maîtrise du français est liée à la situation d'inactivité des femmes, situation voulue par certaines à leur arrivée. Mais leur éloignement du marché du travail ne rend que plus difficile l'apprentissage de la langue.

Ce déficit de langage en français courant perturbe également les relations avec l'école et la communauté éducative dans des familles où les aînés se chargent alors, tant bien que mal, du rôle de médiateurs entre les parents et l'école. Face à ce constat, la DAIC a mis en place une opération menée en partenariat avec l'Education Nationale "Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration". Cette opération s'adresse aux parents immigrés volontaires et leur propose des formations gratuites dans les établissements scolaires qui visent à l'acquisition d'une maîtrise de la langue française, notamment pour les femmes, la présentation des principes de la République et de ses valeurs, et à une meilleure connaissance de l'institution scolaire, des droits et devoirs des élèves et de leurs parents. En 2010-2011, l'opération a pu être mise en place dans 250 établissements scolaires pour un coût de 1,91 million d'euros.

L'intégration par la langue à l'école et à son fonctionnement est un point essentiel dans le processus d'intégration. C'est sur cette problématique que porte le point 9 de la résolution du Parlement européen du 2 avril 2009 qui "*estime qu'il est essentiel que les parents des enfants de migrants, notamment leurs mères, soient impliqués dans des programmes d'enseignement des langues officielles du pays d'accueil, afin que les enfants ne se retrouvent pas en marge de la société et afin de les aider à s'intégrer au système scolaire*".

⁷⁹ *Infos Migrations*, numéro 28, novembre 2011 – L'aisance en français des primo-arrivants – d'après l'enquête Elipa 1^{ère} vague.

Afin de permettre un apprentissage de la langue et d'aider à l'insertion des migrants, plusieurs dispositifs ont par ailleurs été mis en place ces dernières années. Ainsi, depuis 2009, les compétences de l'ACSE en matière de formations linguistiques des publics non signataires du CAI mais ayant besoin de telles formations ont été transférées à l'OFII. En 2010, 14 600 personnes ont pu bénéficier d'un parcours dit "hors CAI" qui concerne en premier lieu des demandeurs d'emploi souffrant d'une maîtrise insuffisante de la langue (67%), des candidats à la nationalité française (4%), des signataires du **CAI souhaitant approfondir leurs connaissances (13%) et des femmes rencontrant des difficultés linguistiques dans leur quotidien (16%)**. Selon le rapport du HCI sur les associations⁸⁰, "*ces formations sont parfois peu visibles et peu connues des différentes associations œuvrant dans le domaine de l'intégration.*"

Recommandation n°3

A l'instar de la région Rhône-Alpes, le Haut Conseil recommande la création de portails internet qui recensent toutes les offres de formations linguistiques, quels que soient les publics, les niveaux et les modalités. Cette action doit s'accompagner d'un repérage des publics prioritaires (notamment par exemple les candidats à la nationalité française et les demandeurs d'emploi.)

- Pour la population française en général, et les descendants d'immigrés en particulier

Le problème d'une mauvaise maîtrise de la langue ne concerne pas que les étrangers arrivants sur le territoire français. Il touche également nombre de Français, qu'ils soient issus ou non de l'immigration, mais qui ont en commun d'avoir été scolarisés en France. Cette mauvaise maîtrise linguistique impacte gravement les destins scolaires des élèves et le HCI s'en est inquiété dans son avis sur l'école⁸¹, tant dans les résultats, les destins scolaires et professionnels qu'en terme de sociabilité. La mauvaise maîtrise de la langue nuit à la scolarité, entrave l'expression, alimente l'exclusion et le repli sur soi. Si l'on ne peut mesurer avec certitude les effets de ce déficit de langage, nous disposons néanmoins de chiffres concernant l'illettrisme, c'est-à-dire pour les personnes qui ont été scolarisées en France et qui n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul et des compétences de base pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante. L'Agence de lutte contre l'illettrisme distingue en effet l'illettrisme de l'analphabétisme (pour celles qui n'ont jamais été scolarisées), et de l'apprentissage du français langue étrangère pour les nouveaux arrivants.

Selon l'étude référente de l'INSEE faite en 2005, 3 100 000 personnes sont aujourd'hui en situation d'illettrisme, soit 9 % de la population française âgée de 18 à 65 ans vivant en France métropolitaine et ayant été scolarisée en France. De surcroît, on observe que l'illettrisme ne recule pas et touche tout particulièrement les personnes issues

⁸⁰ *Investir dans les associations pour réussir l'intégration*, HCI, La Documentation française, février 2012

⁸¹ Haut Conseil à l'Intégration, *Les défis de l'intégration à l'école*, La Documentation française, janvier 2011.

de l'immigration et celle du quart-monde. L'illettrisme est avant tout social : plus d'un quart (26%) des allocataires du RMI sont illettrés. Mais on observe aussi **qu'une personne sur cinq (20%) qui utilisait exclusivement une langue étrangère ou régionale à la maison à 5 ans est en situation d'illettrisme contre seulement 8% qui utilisaient exclusivement le français au même âge.** Dans les ZUS, la problématique de l'illettrisme est préoccupante puisqu'elle touche 18% des personnes y résidant (contre 9% au niveau national). L'illettrisme impacte gravement les destins professionnels⁸² et la sociabilité de ceux qui en sont affectés. Aussi, il semble urgent de mener au niveau national une véritable politique de lutte contre l'illettrisme.

Rappel de recommandation :

Le HCI rappelle les recommandations qu'il avait faites dans son avis *Les défis de l'intégration à l'école*, afin de lutter contre l'échec scolaire et une mauvaise maîtrise de la langue, de porter l'obligation de scolarité à l'âge de 3 ans et de faire de la lutte contre l'illettrisme une grande cause nationale .

2. L'adhésion aux valeurs républicaines

La connaissance des valeurs républicaines, et plus encore l'adhésion à ces valeurs et la maîtrise des codes culturels qui en découlent est un deuxième préalable à toute bonne intégration dans la société française.

En exigeant du migrant de respecter les valeurs qui fondent notre pacte social, il ne s'agit pas de lui demander de transformer son identité culturelle ou de nier ses différences, mais de les comprendre et, s'il choisit de devenir Français, de partager les valeurs qui nous rassemblent. Les principes républicains sont le résultat d'un consensus social et politique - constitué historiquement - et pour lequel, d'ailleurs, nombre de Français issus de l'immigration se sont battus. Or, il apparaît aujourd'hui que certains principes républicains sont contestés au motif que des immigrés, voire leurs enfants, les remettent en cause au nom de traditions ou de principes religieux. On pense notamment ici aux tensions sur l'égalité homme-femme ou sur l'application du principe de laïcité.

L'adaptation à de nouveaux codes culturels, sociaux et politiques peut être difficile, contrairement à l'idée généralement répandue que l'intégration est un processus "naturel" qui adviendrait au bout de plusieurs années de résidence et de scolarisation en France. Un travail d'explicitation et de compréhension de nos valeurs doit être entrepris dès l'arrivée des migrants sur le territoire français. C'est ce qui a été engagé avec la mise en place du Contrat d'accueil et d'intégration depuis 2003 et la formation civique obligatoire attenante, puis avec l'évaluation et la formation pour les conjoints de Français dans les pays d'origine en 2008.

⁸² Avis du HCI, *Intégrer dans une économie de sous-emploi*, La Documentation française, avril 2012

Toutefois, le HCI rappelle les recommandations qu'il avait émises en 2009 dans son avis *Faire connaître les valeurs de la République*⁸³ concernant la formation civique. En effet, aujourd'hui, la formation civique est délivrée au cours d'une journée dans le cadre d'une présentation des institutions et des valeurs républicaines aux primo-arrivants. Cette formation gratuite n'est cependant pas évaluée, ce qui ne permet pas de savoir si l'objectif de formation a été atteint. Les échanges avec la salle sont fonction du formateur et rien ne permet de dire si les signataires du CAI ont compris ce qui leur a été enseigné au cours de la journée. La formation civique est en ce sens plus une séance d'information qu'une véritable formation. A l'heure actuelle, il est d'ailleurs demandé au formateur d'*adopter une posture de neutralité, de considération et de respect des convictions des personnes, notamment religieuses* à l'article 14 du cahier des clauses particulières de la formation civique. Bien au contraire, pour le HCI, le formateur est un ambassadeur des valeurs républicaines auprès du public primo-arrivant et il importe qu'il puisse les exposer et les défendre.

Répondant à une recommandation du HCI dans l'avis précité, l'OFII a déjà organisé une journée de formation en avril 2012 à destination de l'ensemble des formateurs. Cette première initiative doit être développée et approfondie.

Recommandation n°4 :

Dans le cadre du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI), le Haut Conseil à l'Intégration rappelle qu'il est indispensable que l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) assure une véritable formation des acteurs de la formation civique. Il s'agit d'établir un discours commun sur les valeurs et une feuille de route quant au déroulé de la formation civique.

Il recommande par ailleurs l'adoption d'un guide des bonnes pratiques à l'usage du formateur qui permettrait de préciser son rôle, son éthique et les attentes de la formation civique.

La connaissance des valeurs républicaines est nécessaire pour l'obtention de la nationalité française. Il est en effet demandé au requérant à la nationalité d'avoir le niveau de connaissance requis à l'issue de l'école primaire en ce qui concerne la culture humaniste et les compétences sociales et civiques du socle commun⁸⁴. Il s'agit alors de permettre cette connaissance et d'y avoir accès. Où l'étranger peut-il aujourd'hui s'informer et se former aux valeurs de la République ainsi qu'à l'histoire de France ?

⁸³ Avis précité

⁸⁴ Décret n°2012-126 du 30 janvier 2012 relatif au niveau et à l'évaluation de la connaissance de l'histoire, de la culture et de la société françaises requis des postulants à la nationalité française au titre de l'article 21-24 du code civil.

Recommandation n°5

Le Haut Conseil à l'Intégration recommande une nouvelle fois la création d'un site ressource interministériel sur les valeurs républicaines françaises comme il l'avait fait dans son avis *Faire connaître les valeurs de la République* (2009). Ce site devrait comprendre une présentation de l'histoire de France dans ses grandes lignes telle qu'elle est actuellement présentée aux signataires du Contrat d'Accueil et d'Intégration et permettre des auto-évaluations à différents moments du parcours d'intégration.

S'agissant des primo-arrivants, afin de donner le « goût de la France », le Haut Conseil recommande d'intégrer la dimension culturelle dans le CAI en lui allouant un module spécifique. Un partenariat avec les offices de tourisme pourrait être mis en place afin d'introduire dans une *mallette CAI*, des dépliants touristiques, des cartes de France, une chronologie de l'histoire de France mise en perspective avec celle de l'Europe et celle du monde.

Au-delà de la connaissance des valeurs, il est demandé aux immigrés souhaitant résider en France, ce qui est le cas pour plus des deux tiers d'entre eux⁸⁵, de les respecter, voire pour ceux qui souhaitent acquérir la nationalité française, d'y adhérer pleinement. Il s'agit moins là d'une question juridique que d'une question émotionnelle. La finalité de toute intégration est tout autant l'acte de naturalisation le fait de "se sentir" français. La dernière étude⁸⁶ menée par Patrick Simon et Vincent Tiberj à partir de l'enquête *Trajectoires et Origines*, étudie les éléments de définition de l'identité. Ils observent aujourd'hui le développement d'un pluralisme identitaire. L'idée forte de l'étude est de remettre en question la nécessaire modification, mutation identitaire attendue chez les migrants dans la perspective assimilationniste française, voire européenne. Ainsi, selon les auteurs, "*Les théories de l'assimilation font de la modification profonde de la personnalité des migrants – et donc de leur identité – l'un de principaux moteurs du processus, mais également l'indicateur central de sa réalisation. [...] On retrouve l'idée de l'incorporation la plus intime des valeurs et normes, conduisant à partager la mémoire et l'histoire, les sentiments et attitudes définissant le corps national chez Renan dans son discours sur la Nation (1882)*".

Contrairement aux pays qui valorisent les appartenances ethniques comme le font les pays anglo-saxons (Australie, Canada, Etats-Unis, Grande-Bretagne), les pays européens, et la France en particulier, ont tendance à considérer le maintien d'une identité ethnique comme "*la marque d'une assimilation inachevée*". "*Cette crainte révèle une conception des identités comme un "stock fini" : le sentiment d'appartenance orienté vers*

⁸⁵ Enquête Elipa, 1^{ère} vague, 2009

⁸⁶ *Les registres de l'identité*, Document de travail 176, INED

un pays devrait se traduire mécaniquement par la faiblesse corrélative du sentiment d'être Français".

Or, cette acception de l'identité et de l'intégration est en butte au développement de la multiplicité des appartenances identitaires. Les auteurs soulignent néanmoins la force de diffusion de l'identité française. Si les immigrés sont 38% à être dans leur ensemble "tout à fait d'accord" avec l'assertion selon laquelle ils "se sentent Français", et 28% à être "plutôt d'accord", on observe, et cela semble logique, un fort contraste entre les immigrés naturalisés et les immigrés restés étrangers : 82% des naturalisés se sentent Français contre 56% des étrangers (notons à ce propos que même étrangers, les immigrés d'origine maghrébine se sentent plus Français (66%) que les immigrés européens (UE 27) qui sont 39% à se sentir Français. Toutefois, si 38% des immigrés sont tout à fait d'accord avec l'acception "je me sens Français", ils sont 55% à être parallèlement "tout à fait d'accord" avec l'acception "je me sens (du pays de l'enquête)". Pour les descendants d'immigrés, 71% sont "tout à fait d'accord" pour se sentir Français (pour rappel, la population majoritaire est à 88% tout à fait d'accord) et 30% se sentent également "tout à fait d'accord" pour se sentir de la nationalité de leurs ascendants.

On constate là encore un contraste entre les descendants de deux parents immigrés pour lesquels le sentiment national est partagé entre la France et le pays d'origine (63% sont tout à fait d'accord pour dire se sentir Français, 41% le sont tout autant avec le pays d'origine de leurs parents) et les descendants de couples mixtes (85% sont tout à fait d'accord pour dire se sentir Français contre 14% pour le pays d'origine de leurs parents). Les auteurs témoignent, non pas d'un manque d'adhésion à l'identité nationale des immigrés et de leurs descendants, mais au contraire de la force de diffusion de cette identité. Toutefois, on observe un décalage important selon le statut juridique par rapport au sentiment national.

Ainsi, 82% des immigrés devenus Français déclarent se sentir Français pour 56% des immigrés étrangers – et pour les descendants d'immigrés, dont 23% possèdent la double nationalité, 82% des bi-nationaux déclarent une appartenance au pays d'origine de leurs parents contre 49% des descendants qui sont uniquement Français. Le sentiment national ne s'oppose pas à la référence aux origines pour définir l'identité, ni à l'existence d'un sentiment national envers le pays d'origine. Les auteurs parlent ainsi de "Français à traits d'union" qui composent avec une pluralité d'appartenances et de la formation d'une identité minoritaire dont la réalité sera à prendre en compte dans la société multiculturelle contemporaine.

Au vu de l'émergence du communautarisme et des revendications identitaires qui minent la société française, nous ne partageons pas l'idée des auteurs de l'étude que le problème résulterait de la façon dont la société d'accueil considère les identités multiples des immigrés et de leurs enfants. Ce serait nier le problème du séparatisme social et ethnique qui travaille un certain nombre de quartiers populaires. Le choix du modèle d'intégration à la française permet de concilier les identités d'origine à la citoyenneté, et les individus sont invités à dépasser leurs appartenances multiples dans le partage d'une même citoyenneté.

Bien qu'étant une société multiculturelle, les Etats-Unis n'ont jamais tergiversé sur l'affirmation et la nécessaire adhésion à ses valeurs. On trouve dans le guide pour nouveaux immigrés édité par le service d'immigration et de citoyenneté des Etats-Unis l'idée de la seule allégeance aux Etats-Unis pour celui qui voudrait obtenir la citoyenneté

américaine. *"Pour devenir un citoyen, vous devez être préparé à jurer votre loyauté aux Etats-Unis. Vous devez renoncer à votre allégeance à tout autre pays. Vous devez consentir à appuyer et défendre la Constitution des Etats-Unis."*⁸⁷ Parallèlement, le requérant à la nationalité est soumis à des tests de connaissance de la langue anglaise et de l'histoire des Etats-Unis. A contrario, le Haut Conseil relève les polémiques de 2012 relatives aux évaluations de la connaissance de l'histoire et des valeurs républicaines pour les requérants à la nationalité française ! C'est un fait que l'assimilation à la française est paradoxalement moins exigeante dans l'accueil de nouveaux citoyens que le multiculturalisme américain.

Appartenir à la nation française, pour revenir à la conception d'Ernest Renan, développée dans sa célèbre conférence de 1882, *Qu'est-ce qu'une Nation ?*, c'est "le désir de vivre ensemble, la volonté de continuer à faire valoir l'héritage qu'on a reçu indivis", c'est "un plébiscite de tous les jours." Autant dire que dans cette vision, l'histoire joue un rôle tout particulier. A travers une vision commune de l'histoire, les Français, au-delà de leur diversité, ont le sentiment de faire partie d'un même peuple, unis par des principes fondamentaux.

B/ Quelle Histoire commune ?

Le lecteur pourra s'interroger sur la place prise par l'histoire dans ce rapport. Deux raisons militent pour ce choix : la première est que l'histoire est le ciment de notre nation, la seconde est la passion française pour l'Histoire, et plus particulièrement pour notre histoire. Aussi, le HCI a-t-il procédé à de nombreuses auditions d'historiens dont la liste figure en annexe.

« Une Nation est une âme, un principe spirituel. Deux choses constituent cette âme. L'une est la possession en commun d'un riche legs de souvenirs, l'autre est le consentement actuel, le désir de vivre ensemble... Après avoir fait de grandes choses ensemble, vouloir en faire encore, voilà les conditions essentielles pour faire un peuple. »

Nul doute que pour les fondateurs de l'école républicaine de la III^{ème} République, cette phrase d'Ernest Renan, tirée de son ouvrage *Qu'est-ce qu'une Nation ?*, a trouvé un formidable écho et a donné corps à l'idéologie assimilatrice de cette fabrique à faire des Français au travers, à l'époque, de l'école et de l'armée. Ainsi, il ne faut pas comprendre cette célèbre formule, longtemps reprise par de nombreux manuels scolaires "nos ancêtres les Gaulois", comme une volonté assimilationniste empreinte de néo-colonialisme et un refus de toute diversité mais, bien au contraire, comme un mythe fondateur de notre nation, le creuset du peuple français.

En effet, qu'est-ce que le Gaulois si ce n'est l'habitant de ce territoire appelé Gaule et qui peut être Arverne, Eduen, Vascon ou encore Picton ? La formule témoigne, non pas

⁸⁷ *Bienvenue aux Etats-Unis, Un guide pour nouveaux immigrants*, US Citizenship and Immigration services

d'une illusion quant à des origines "ethniques" qui seraient perçues comme semblables mais de cette lente gestation du peuple français. Elle correspond également à une démarche historiographique libérale et républicaine faisant du Gaulois l'ancêtre du républicain par opposition à Clovis, figure emblématique de l'histoire royaliste et catholique du XIXe siècle.

Devant l'impérieuse nécessité de conforter la République, les gouvernants de la IIIe République ont intégré ces deux aspects dans l'histoire scolaire contribuant peu à peu à une "fétichisation de l'histoire de France"⁸⁸ dont nous avons toujours du mal à nous départir. En témoignent les vives polémiques récentes autour de la disparition réelle ou supposée de certaines figures emblématiques de l'histoire de France⁸⁹.

Qu'une grande partie de la population française, issue de la diversité ou non, ne se reconnaisse pas dans cette histoire "roman national", est un fait avéré. Doit-on pour autant abandonner tout ce qui ne fait plus sens ? Ne doit-on pas, au contraire, lui redonner ce sens oublié ? L'histoire a justement cette fonction de rassembler ce peuple divers autour d'un même récit. Elle est ce *riche legs de souvenirs* évoqué par Ernest Renan qui intègre les Français dans une histoire qui n'appartient pas à une population "ethniquement" homogène. **En France, c'est l'histoire qui fait le peuple, autant qu'en République, c'est le peuple qui fait l'histoire. On comprend mieux la singularité française qui fait de l'histoire un sujet de vives polémiques récurrentes et une passion de tout à chacun.** Il n'est pas souhaitable d'offrir de l'histoire de France un récit figé et immuable. De même, il est impérieux de nourrir l'univers mental de chacun d'un imaginaire historique capable de donner l'envie de faire société. En effet, si la question de "quelle histoire enseigner ?" suscite autant de passion, c'est qu'elle nous pousse à nous interroger sur le sens même de ce que nous définissons ou refusons de définir comme étant notre identité nationale. Sans doute pouvons-nous parvenir aujourd'hui à relever ce défi tout comme les Républicains Radicaux y sont parvenus dans les années 1890.

Dans un environnement mondialisé, faut-il concevoir une histoire mondiale et planétaire dans laquelle l'histoire de France ne serait qu'une composante afin que ces nouvelles générations soient capables de donner du sens aux enjeux mondiaux auxquels elles sont confrontées ? Doit-on d'abord donner sens à une histoire mondiale avant de s'atteler à une histoire nationale ? Doit-on partir d'un territoire mondial avant de changer d'échelle et de centrer sur un territoire national ? Il est d'ailleurs surprenant de noter que si tout changement dans le "roman national" est susceptible de soulever l'ire des professionnels et de la société, ceux apportés dans l'approche de la géographie "nationale" passent davantage inaperçus. La tribune du géographe Rémi Knafou est, à ce titre, une exception⁹⁰. Or l'histoire est une succession d'événements inscrite dans un territoire qui loin d'être immuable connaît de profondes mutations que l'enseignement est censé transmettre. Qu'est-ce qu'un citoyen conscient si ce n'est un individu marqué par l'histoire du territoire auquel il appartient ?

⁸⁸ Expression reprise à Suzanne Citron, "L'Histoire de France, fétiche de la nation", 15 septembre 2011, CVUH, Comité de Vigilance face aux Usages publics de l'Histoire.

⁸⁹ Citons par exemple, le Dossier du *Figaro Magazine*, "C'est l'Histoire de France qu'on assassine" daté du 27 août 2011 ou Dimitri CASALI, *L'altermanuel d'histoire de France, Ce que nos enfants n'apprennent plus au collège*, Editions Perrin, 2011. Louis XIV et Napoléon, contrairement aux polémiques sont toujours présents, certes dans des proportions moindres, dans les programmes de 5^e et de 4^e. Le baptême de Clovis, reconstruction historique a, quant à lui, disparu.

⁹⁰ Rémi Knafou, "Mais où est donc passée la France", *Le Monde*, 5 octobre 2011. Citons également l'article de Gérard-François Dumont et Hélène Béchet paru dans le journal *Libération*, le 7 décembre 2011.

Ainsi, le Haut Conseil s'est-il interrogé sur la philosophie des nouveaux programmes scolaires d'Histoire, de géographie et d'éducation civique mis en œuvre depuis la rentrée 2008⁹¹ ? Tentent-ils de réinventer un nouveau roman national intégrateur et indispensable à la fabrique d'un peuple ?

Avant d'en donner une lecture détaillée, il est souhaitable de se pencher sur les modalités de création des programmes scolaires et en particulier de ceux entrés en vigueur depuis 2008. Il est également indispensable de préciser, comme le souligne Patricia Legris dans ses travaux, que, contrairement à ce que l'on pourrait penser, "il n'existe pas une conception de l'histoire propre aux politiques de gauche ou de droite."⁹²

1. L'Histoire scolaire : entre concurrence des victimes et questions socialement vives

L'élaboration institutionnelle des programmes scolaires fait l'objet de débats. Les polémiques suscitées par les programmes de 2008 ne sont pas sans rappeler celles de 2002 autour de ceux de Première et Terminale qui plaçaient la Seconde Guerre mondiale en Première, supprimant de fait la question de la Shoah des sujets potentiels du baccalauréat et qui minoraient le traitement de la France.

En outre, ces débats revêtent une acuité toute particulière en raison de la multiplication des injonctions mémorielles poussant chaque groupe minoritaire à demander une reconnaissance de victime et, ainsi, à entrer en concurrence avec la mémoire des autres victimes⁹³.

Ces enjeux se traduisent par la multiplication des cérémonies de commémoration, des injonctions à se souvenir et des lois mémorielles. **L'école devient aussi, à travers l'enseignement de l'histoire, le lieu où les tensions entre Histoire et mémoires s'exacerbent.** L'écriture de l'histoire scolaire s'effectue donc sous l'œil et la pression d'une société exigeant de l'école qu'elle contribue au "devoir de mémoire" et entre ainsi en résonance avec les difficultés d'intégration des jeunes d'origine étrangère, issus de l'immigration. C'est également dans ce contexte que la lutte contre les discriminations est associée aux politiques d'intégration.

*" Il s'agit de montrer que bien que parfois difficile, "l'intégration"⁹⁴ [...] est à la fois bénéfique et indispensable : avec elle c'est l'enrichissement par la diversité, sans elle, c'est le risque d'affrontements constants, plus ou moins violents."*⁹⁵ Bien qu'antérieur à la refonte des programmes de 2008, cette note d'orientation du Conseil National des

⁹¹ Depuis la rentrée 2008, de nouveaux programmes sont mis en œuvre dans le primaire et secondaire.

⁹² Patricia LEGRIS, *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010), sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, juin 2010, p. 614.

⁹³ CHAUMONT, Jean-Michel, *Concurrence des victimes : génocide, identité, reconnaissance*, Paris, 2002.

⁹⁴ En italique dans le texte.

⁹⁵ Extraits de la note d'orientation adressée par Luc Ferry, président du CNP, en décembre 1999 à Ségolène Royal alors ministre déléguée à l'enseignement scolaire (1997-2000).

Programmes (CNP) contient les prémices des changements opérés par la suite avec la prise en compte de plus en plus grande des minorités dites "visibles" dans lesquelles sont étonnamment incluses les femmes. Elle comporte également la mise en place d'une question d'histoire locale dans les épreuves du Brevet des collèges et du baccalauréat dans les sujets d'histoire-géographie des académies des DOM-TOM⁹⁶. Certes louable, ce souci, d'ouverture culturelle suscite deux interrogations : celles de la formation des enseignants et celle des risques de dérives régionalistes chez certains, ce qui impose donc un suivi strict des contenus. L'histoire s'ouvre aux mémoires et à leurs revendications moralisatrices vis-à-vis du passé tel qu'il est enseigné. C'est sous cette pression que ce qu'il est convenu d'appeler les "questions socialement vives" font leur entrée en histoire-géographie, si tant est que certaines n'y étaient pas déjà inscrites⁹⁷.

En 2000-2001, sous le ministère de Jack Lang, la question de la guerre d'Algérie et de ses mémoires concurrentielles surgit dans le milieu scolaire. Dans une démarche volontaire, le gouvernement s'en saisit et, afin de circonscrire les conflits mémoriaux liés à cet épisode, organise un colloque sur ce thème⁹⁸. Il s'agit surtout, avec ce colloque et la publication des actes qui en découlent, d'offrir aux professeurs les outils nécessaires à un enseignement de qualité mais pacifié de cette question, sans céder aux pressions mémorielles. Par la suite, les réponses ministérielles aux injonctions mémorielles soutenues par les parlementaires sont plus accommodantes. Ainsi, les articles 2 de la *loi Taubira* du 21 mai 2005 et 4 de la *loi Mékachéra* du 23 février 2005, enjoignent aux programmes scolaires d'accorder pour le premier à "*la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent*", et pour le second à "*l'histoire de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, la place qu'elle mérite*".

Par la suite, sous l'autorité de Laurent Wirth, doyen de l'Inspection générale d'histoire, un groupe de travail composé d'inspecteurs et de professeurs est constitué afin d'élaborer de nouveaux programmes pour le secondaire après consultation des syndicats, de l'Association des Professeurs d'Histoire-Géographie, de professeurs, d'universitaires mais également de groupes d'intérêts.

Entre juin 2008 et octobre 2011, les nouveaux programmes d'histoire-géographie de l'école élémentaire, collège et lycée sont publiés⁹⁹. Dans le secondaire, leur mise en œuvre traduit une double volonté. D'une part, l'insertion de l'ensemble des questions vives liées à l'histoire de France (esclavage, colonisation, décolonisation), et d'autre part, par l'intégration de "nouveaux acteurs historiques", ces programmes permettent l'identification à une citoyenneté ouverte aux appartenances culturelles et ethniques multiples. Ainsi, l'école, à travers les programmes d'histoire, devrait pouvoir remplir sa mission intégrationniste. Le HCI y voit cependant un risque de fragilisation du rôle intégrateur de

⁹⁶ En 1995, est introduite dans le programme de 5^e l'histoire guyanaise à travers l'étude de la civilisation précolombienne. En février 2000, des aménagements dans les programmes d'histoire du collège et du lycée sont validés pour l'ensemble des DOM.

⁹⁷ Tel est le cas de la question de l'esclavage présent dans les programmes avant le vote de la loi mémorielle du 21 mai 2001, dite loi Taubira. On pourra se référer à l'article de Sébastien Ledoux, "enseigner l'esclavage, un enjeu post-colonial ?" dans *Historiens et Géographes*, n° 408, octobre 2009.

⁹⁸ Entretien avec Alain Seksig, membre du HCI, Inspecteur de l'Éducation nationale, ancien membre du Cabinet du ministre, juin 2012.

⁹⁹ Les programmes du primaire sont publiés le 19 juin 2008, dans le BO hors série n°3. Les programmes d'histoire du collège le sont le 28 août 2008, dans le BO spécial n°6. Ceux du lycée sont officialisés dans les BO spéciaux n° 4 du 29 avril 2010, 9 du 30 septembre 2010 et n°8 du 13 octobre 2011.

l'histoire, et ce d'autant que les professeurs se heurtent déjà aux cultures importées des élèves. Bien plus, ne risque-t-on pas de développer des histoires parallèles ?

2. Nouveaux programmes, nouveaux enjeux, nouveau "roman national" ?

Aujourd'hui, les programmes de primaire, élaborés en 2008, vastes et ambitieux, sont marqués par une très large autonomie laissée à l'enseignant, ce qui n'est pas sans soulever certaines interrogations¹⁰⁰.

Au cours du cycle des apprentissages fondamentaux, cours préparatoire et cours élémentaire, les élèves doivent apprendre à "*se repérer dans l'espace et le temps*" à travers l'acquisition des repères spatiaux proches et la mémorisation de repères historiques. "*Quelques dates et personnages de l'histoire de France*" sont mentionnés sans plus de précision aucune. A l'exception des "*emblèmes et symboles de la République française*" et du "*respect des autres et de la vie en collectivité*", ce repérage dans le temps et dans l'espace ne fait pas partie des compétences attendues à la fin du CE1. En effet, **la compétence 5, Culture humaniste, ne valide qu'une distinction passé récent et passé éloigné ainsi que la découverte de quelques éléments culturels d'un autre pays**. Le retour à cette histoire scolaire chargée d'une mission civique et citoyenne imprégnée d'une "*histoire à la Ernest Lavisse*" est encore plus net dans les programmes du cycle des approfondissements, Cours élémentaire 2-cours moyens 1 et 2. En trois années, les élèves du primaire sont censés parcourir l'ensemble du programme d'histoire et de géographie anciennement à l'honneur dans les programmes de collège. Ce programme marque le retour de l'histoire "mémoire" centrée sur le récit, les documents patrimoniaux. Les personnages et repères historiques sont conçus comme des "*jalons de l'histoire nationale [et] forment la base d'une culture commune*".

Le Haut Conseil souhaite aller au terme de cette logique en consacrant le temps nécessaire à l'apprentissage de notre histoire.

¹⁰⁰ Au cours du cycle des apprentissages fondamentaux, cours préparatoire et cours élémentaire, les élèves doivent apprendre à "*se repérer dans l'espace et le temps*" à travers l'acquisition des repères spatiaux proches et la mémorisation de repères historiques. "*Quelques dates et personnages de l'histoire de France*" sont mentionnés sans plus de précision aucune. A l'exception des "*emblèmes et symboles de la République française*" et du "*respect des autres et de la vie en collectivité*", ce repérage dans le temps et dans l'espace ne fait pas partie des compétences attendues à la fin du CE1. En effet, **la compétence 5, Culture humaniste, ne valide qu'une distinction passé récent et passé éloigné ainsi que la découverte de quelques éléments culturels d'un autre pays**. Le retour à cette histoire scolaire chargée d'une mission civique et citoyenne imprégnée d'une "*histoire à la Ernest Lavisse*" est encore plus criant dans les programmes du cycle des approfondissements, Cours élémentaire 2-cours moyens 1 et 2. En trois années, les élèves du primaire sont censés parcourir l'ensemble du programme d'histoire et de géographie anciennement à l'honneur dans les programmes de collège. Ce programme marque le retour de l'histoire "mémoire" centrée sur le récit, les documents patrimoniaux. Les personnages et repères historiques sont conçus comme des "*jalons de l'histoire nationale [et] forment la base d'une culture commune*".

Recommandation n° 6

Le HCI préconise que l'histoire et la géographie retrouvent une place importante à l'école primaire, au même titre que le français et les mathématiques, en leur allouant particulièrement un horaire hebdomadaire et un cadre chronologique défini à respecter¹⁰¹. En amont, des modules spécifiques permettraient de former les professeurs des écoles et de les sensibiliser aux enjeux civiques et citoyens de cet enseignement.

L'objectif est qu'au terme du cursus primaire, l'élève ait validé un certain nombre de connaissances explicitement définies en histoire et en géographie¹⁰².

Par ailleurs, le HCI observe que certains élèves bénéficient de nombreuses heures d'histoire, de géographie alors que d'autres auront étudié les sciences physiques ou les sciences de la vie et de la terre (SVT) en fonction de la sensibilité mais également du niveau de connaissance des enseignants. Ces derniers, animés par un souci de bien faire et en l'absence de manuel propre à chaque matière, s'appuient pour la construction de leurs cours sur une grande variété de documents allant de manuels scolaires aux documents trouvés sur Internet. Certains parents seront donc surpris de trouver dans les cahiers d'histoire de leurs enfants, douze pages Wikipédia sur Jeanne d'Arc sans aucun travail préalable de synthèse et de contextualisation. Afin de rétablir un égal enseignement de qualité, il paraît indispensable de revoir le contenu des cartables.

Le HCI souligne, à cet égard, l'initiative menée par Savoir Livre et le Syndicat national de l'édition, soutenus par des associations de parents d'élèves et des syndicats enseignants, afin de promouvoir un "*cartable essentiel de livres et de ressources numériques*". Dans leur communiqué de presse du 20 mars 2012, ils demandent que ce cartable soit composé notamment d'un dictionnaire, d'un manuel de français, mathématique, histoire-géographie, sciences, langue et d'un livre de littérature de jeunesse¹⁰³.

¹⁰¹ Le contenu de ces programmes appelés Joutard, du nom de leur initiateur sont consultables sur le lien <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/cycle3.htm>.

http://www.ac-grenoble.fr/ia73/ia73v2/IMG/DOC_APP_HISTOIRE_ET_GEOGRAPHIE_CYCLE_3.pdf.

¹⁰² Il n'y a actuellement aucune compétence précise exigée en Histoire et Géographie dans le livret de compétence qui valide l'acquisition du socle commun en fin de primaire

¹⁰³ Afin de financer cette mesure, les représentants de ces deux organes mettent en avant trois sources de financements : un rééquilibrage de la somme réservée au budget photocopie vers le budget des manuels scolaires, la mise en place d'un fond de péréquation abondé par l'Etat pour venir en aide aux communes les moins dotées et enfin si nécessaire, une participation des familles sous condition de ressource. <http://www.savoirlivre.com/pops-communiques/20-03-2012.html>

L'étude menée par Opinion Way, à la demande des éditeurs scolaires, en février 2012¹⁰⁴, marque une très forte adhésion des maires, des directeurs, des enseignants et des parents à la définition d'un équipement essentiel (minimum et indispensable), principalement en livres et en ressources numériques pour chacun des cycles de l'école primaire. 94% des parents et 85% des enseignants sont favorables à la définition au niveau national d'un cartable essentiel de livres pour chaque enfant à l'école primaire. 85% des maires se prononcent également en faveur de la définition d'un équipement essentiel (minimum et indispensable) à l'école primaire. Sur l'exemple du décret du 29 janvier 1890 relatif aux fournitures scolaires, une liste de livres et de ressources numériques essentiels à l'écolier d'aujourd'hui est dressée à partir des résultats de l'enquête menée par les éditeurs scolaires.

LE CARTABLE ESSENTIEL DU XXI^e SIÈCLE

Un cartable de livres et de ressources numériques

Au cycle 2

► Pour l'ensemble du cycle (6-8 ans) :

- un **dictionnaire** adapté aux élèves du cycle II ;
- des **ressources numériques** pour la classe.
- Au CP :
 - un manuel de **lecture** ;
 - un fichier ou un manuel de **mathématiques** ;
 - *un livre de littérature de jeunesse.*
- Au CE1 :
 - un manuel de **lecture** ou de **français** ;
 - un fichier ou un manuel de **mathématiques** ;
 - *un livre de littérature de jeunesse* ;
 - un livre d'histoire et de géographie ;
 - un livre de grammaire et/ou de conjugaison.

Au cycle 3

► Pour l'ensemble du cycle (8-11 ans) :

- un **dictionnaire** adapté aux élèves du cycle III ;
- des **ressources numériques** pour la classe.
- Pour chaque classe du cycle (CE2, CM1, CM2) :
 - un manuel de **français** ;
 - un manuel de **mathématiques** ;
 - un livre de **grammaire** et/ou de **conjugaison** ;
 - un manuel **d'histoire** et de **géographie** ;
 - *un livre de littérature de jeunesse* ;
 - un manuel de langues ;
 - un manuel de sciences.

En gras les livres voulus par tous

En italique les ouvrages souhaités majoritairement par les enseignants

En soulignés les ouvrages souhaités majoritairement par les parents.

¹⁰⁴ Étude Opinion Way / Savoir Livre menée du 9 janvier au 20 février 2012 auprès de 309 maires, 512 parents, 589 enseignants et 277 directeurs d'écoles.

Recommandation n°7

Le Haut conseil recommande que chaque élève soit doté d'un nombre minimum de manuels, principalement en lecture, français, mathématiques et histoire-géographie.

En outre, il recommande vivement la mise en place dès l'école maternelle, puis à l'école élémentaire, d'un répertoire commun de chansons, poèmes, textes littéraires et philosophiques de références lesquels, de surcroît, font lien entre les générations et initient à la langue française.

S'agissant des programmes du secondaire, collège et lycée conçus par le groupe mené par Laurent Wirth comme étant des programmes ouverts parlant à tous au nom de l'universalisme, des programmes devant faire place à l'altérité sans tomber dans le communautarisme et la repentance, en apportant des éclairages renouvelés sur notre histoire¹⁰⁵.

Afin de remplir cette mission, les concepteurs de ces nouveaux programmes ont cherché un équilibre. Comme le souligne Benoît Falaize¹⁰⁶, les thématiques abordées dans les programmes d'histoire offrent une perspective assez équilibrée entre histoire et mémoire.

Le fait religieux reste présent en 6^e et en 5^e à travers l'étude des trois monothéismes. En lycée, bien qu'absent de la classe de Seconde, il fait son apparition en classe de Terminale à travers l'étude de Jérusalem dans le thème 1 *le rapport des sociétés à leur passé*.

La question de la traite négrière et de l'esclavage est abordée en 4^e puis en Seconde à travers la question de l'abolition de l'esclavage. Ce thème était déjà présent dans les anciens programmes au moment de l'étude de l'Europe au XVIII^e siècle. Rares étaient les manuels qui ne présentaient pas un schéma du commerce triangulaire. On pourra juste regretter que cette approche soit quasi exclusivement centrée sur la traite atlantique comme le détermine l'intitulé en 4^e, ce qui laisse peu de place à la contextualisation et à l'étude des autres traites, ottomanes, arabes et africaines notamment.

De même, l'étude de la colonisation et décolonisation introduite depuis fort longtemps dans les programmes est menée en 4^{ème} pour la colonisation, et en 3^{ème} et 1^{ère} pour la décolonisation. La guerre d'Algérie, entrée neuf ans après la ratification des accords

¹⁰⁵ Entretien avec Laurent Wirth, le 10 février 2012. Cette ouverture lui a d'ailleurs valu des attaques *ad nominem* d'une nature exécrationnelle qui ne peuvent être que condamnées par le HCI comme elles l'ont été par l'APHG et d'autres associations de professeurs d'Histoire-géographie.

¹⁰⁶ Entretien avec Benoît Falaize, historien, le 26 mars 2012.

d'Evian, peut être étudiée en 3^{ème} où le professeur a le choix entre le cas de l'Algérie et le cas de l'Inde, puis en lycée, où ces deux exemples sont repris. Le conflit israélo-palestinien est, quant à lui, étudié en 3^{ème} et en Terminale comme précédemment.

L'épineuse concurrence conflictuelle entre mémoire et histoire voit son étude renforcée en lycée, cette question n'étant pas abordée en collège. Dans les anciens programmes apparaissaient déjà un thème mémoriel à travers l'étude des mémoires de la Seconde Guerre mondiale. Ce thème est maintenu et étendu aux mémoires de la guerre d'Algérie. Intégrée dans le thème 1 qui doit impérativement ouvrir le programme, cette partie introductive doit initier l'élève aux pratiques et démarches disciplinaires propres à l'historien et à lui faire prendre conscience des débats qui animent la société à travers des enjeux de mémoires souvent conflictuels.

Enfin, l'histoire de l'immigration est enseignée en 3^{ème} et en Terminale associée à l'analyse des évolutions traversées par la société française au cours du XX^{ème} siècle. Cette histoire liée à l'"impensé colonial", n'est désormais plus illégitime, étrangère à la communauté nationale¹⁰⁷. Elle reste néanmoins attachée au contexte de crise de l'intégration de nombre d'enfants issus de l'immigration.

Est-ce à dire que, désormais, la reconnaissance de l'ensemble des "questions socialement vives" qui agitent notre société va permettre d'apaiser ces tensions, ces conflits mémoriaux, ces conflits entre savoirs savants et savoirs sociaux qui viennent déstabiliser certains professeurs et, au-delà des salles de classes, font débat dans la société? Si la nécessité d'étudier ces controverses est une évidence, tout comme l'est l'ouverture à des civilisations extra-européennes précoloniales, ce mouvement ne peut se faire sans que le lien avec l'histoire de France en soit renforcé. ***"Nous sommes pour une histoire de France non repliée sur elle-même, non enfermée dans le pré carré de Louis XIV, ouverte sur l'Europe, sur le monde, ancrée mais pas dissoute"***. **Tel est le point de vue de Hubert Tison¹⁰⁸. Il est bien difficile de ne pas y adhérer.**

Si nous ne pouvons que souligner les avancées de ces programmes, force est de constater qu'ils se heurtent à deux écueils. L'ouverture aux civilisations extra-européennes précoloniales voulue en 6^e, 5^e et quelque peu en Seconde est conçue comme l'étude d'un moment où notre rapport à "l'autre" ne s'inscrit pas dans le conflit. Est-ce la bonne démarche ? Pourquoi ne pas se pencher sur les interactions entre "eux" et nous", entre l'Afrique et l'Europe afin de montrer la complexité des relations qui se sont nouées depuis le Moyen-âge plutôt que de plaquer, à un moment de l'année, l'étude de l'empire du Mali ou du Ghana ? Enfin comment ne pas s'interroger sur la réduction du temps consacré à l'étude de l'histoire de France ?

Nous ne pensons pas qu'il faille revenir au "roman national" tel que les fondateurs de l'école de la III^{ème} République l'avaient conçu dans un contexte d'affirmation et de construction nationale. Il nous faut réinventer notre *Tour de la France par deux enfants* en associant à la connaissance de l'histoire de France, l'histoire de tous ceux qui y ont contribué, qu'ils en aient revendiqué ou non l'inscription dans l'histoire nationale.

¹⁰⁷ Nous reprenons ici les termes utilisés par Benoît Falaize dans son article "Enjeux de la transmission scolaire de l'histoire de l'immigration", *Ecarts d'identité*, n°108, 2006, p. 59-62.

¹⁰⁸ Entretien avec Hubert Tison, secrétaire général de l'Association des Professeurs d'Histoire-Géographie (APHG), le 8 février 2012.

En effet, il est légitime de s'interroger sur l'absence aujourd'hui encore de certains épisodes marquant de l'histoire mondiale en rapport avec l'histoire nationale. Comment interpréter le silence des programmes et des manuels autour des génocides cambodgien et plus récemment tutsi. Le premier permettrait de rappeler dans un contexte de guerre froide, le rôle du Parti communiste français dans son soutien aux Khmers rouges.¹⁰⁹ Le second offrirait la possibilité de présenter les conséquences de la colonisation belge et de la classification des races ainsi que le rôle des puissances européennes et notamment françaises dans la mise en œuvre du génocide.¹¹⁰

Il faut donc associer ces questions socialement vives à un "travail d'histoire" selon l'expression de Philippe Joutard, historien, ancien recteur¹¹¹. Pour ce faire, les moments fondateurs de l'histoire de France ne doivent pas être relégués en fin de programme et donc en fin d'année car ils risquent, au mieux, d'être vus rapidement et, au pire, d'être érudés. Ils doivent également être pensés comme le fil conducteur des étapes de la construction nationale et ce depuis le XIV^e siècle.

A-t-on besoin de héros mythiques ? Avons-nous besoin de héros historiques issus de cette diversité et qui parleraient aux élèves ? Quels que soient les personnages ou groupes retenus, nous avons besoin de donner un sens à leurs actions et aux implications que ces dernières ont eu dans l'histoire nationale. Quant aux histoires et mémoires familiales des élèves, et désormais devenus légitimes, il n'est guère besoin de les convoquer dans les salles de classe au risque d'enfermer ces derniers dans des stéréotypes dans lesquels ils trouvent aisément refuge.

A ce titre, le HCI s'interroge sur l'importance de la place de l'histoire immédiate, plus encline à susciter une demande sociale de reconnaissance qu'il devient difficile de ne pas satisfaire. En outre, cette dimension historique peut, dans certains établissements, introduire de nouvelles sources de tensions et de conflits auxquels le professeur est enjoint à répondre, non de manière scientifique, mais par un jugement d'ordre moral. Enfin, il faut avoir à l'esprit que cette logique de travail sur une *mémoire immédiate* sous-entend l'idée fautive qu'il faut, pour que les élèves immigrés s'intéressent à "nous", qu'on leur parle d'"eux".

Face à des professeurs parfois peu formés à l'université sur ces questions, convoquer, au moment de l'enseignement de ces temps présents de l'histoire, des mémoires conflictuelles, peut être source de dérapages. L'existence depuis peu, d'une base de données qui recense les pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie ne peut compenser le manque de formation offert aux enseignants sur ces questions¹¹².

Ce travail d'histoire, s'il impose d'évoquer les manquements aux idéaux de liberté et d'égalité, enjoint également à enseigner que les condamnations de ces écarts sont le fruit d'un travail critique d'introspection. Si la France a connu l'esclavage, la colonisation, le génocide et les tentations totalitaires, elle les a aussi condamnés moralement et qualifiés juridiquement de crimes contre l'humanité. C'est parce qu'en France, la culture est porteuse

¹⁰⁹ MARGOLIN, Jean-Louis, "5- À l'extrême du communisme : le génocide cambodgien", *Comprendre les génocides du XX^e siècle. Comparer-Enseigner*, Bréal, 2007.

¹¹⁰ CHRETIEN, Jean-Pierre, GASANABO, Jean-Damascène, "6- Les génocides des Tutsi du Rwanda", *Comprendre les génocides du XX^e siècle. Comparer-Enseigner*, Bréal, 2007.

¹¹¹ Audition de Philippe Joutard par le HCI, 11 juillet 2012

¹¹² eduscol.education.fr/bd/urtic/histgeo/

d'auto-critique et de responsabilité que cela est possible.¹¹³ C'est aussi pour cette raison que la France reste un modèle pour nombre de militants des droits de l'homme dans le monde.

Recommandation n°8

Le Haut conseil recommande que la recherche historique sur les questions d'immigration et d'intégration trouve une place à part entière dans l'université et la recherche. A l'inverse des *cultural studies* à l'anglo-saxonne qui répondent à des pressions communautaires, la constitution d'une chaire d'histoire sur ces sujets devrait s'inscrire dans le cadre de l'histoire de France.

De même, cette histoire doit être inscrite dans un territoire qui n'est pas limité au seul espace connu et local. La géographie scolaire, bien que moins souvent l'objet de débats passionnés, n'en est pas moins importante. En effet, *"la "géographie de la France" n'est plus depuis longtemps celle d'un espace dont le mont Blanc est le point culminant et où la Loire prend sa source au mont Gerbier des Joncs, mais l'analyse raisonnée d'un territoire national produit, entretenu et renouvelé par une société qui elle-même s'est densifiée et transformée. Autrement dit, la géographie de la France ne peut prétendre être uniquement un savoir positif et objectif ; elle est aussi pour partie – mais une partie politiquement déterminante – une idée que nous souhaitons collectivement proposer à nous-mêmes et aux jeunes que nous avons la charge de former."*¹¹⁴ Or quelle place est-il laissé à ce territoire national dans les nouveaux programmes du secondaire ? La France y est étudiée en 3^e et en 1^{ère}. Elle est conçue comme un ensemble de territoires de proximité. Ainsi en 3^e, le thème *habiter en France : de la ville à l'espace rural* est étudié à partir d'un cas. De même est étudiée la région où est installé l'établissement des élèves. Le niveau national est ensuite omis pour analyser finalement, la place de la France dans le cadre européen et mondial. Si emboîtement des échelles il y a, il semble que certains soient manquants. En effet, en 1^{ère}, les espaces productifs français, mais également les réseaux de communications sont présentés dans leur interaction avec l'espace monde. Et si Paris y est étudié c'est pour son rayonnement dans le monde, *Paris, ville mondiale*. Certes, désormais enseignée en 3^e, la géographie de la France fera partie des sujets au brevet des collèges qui introduit à la session 2012, une épreuve obligatoire de géographie. Mais quelle géographie de la France ?

Ces programmes de géographie sont, là encore aujourd'hui, marqués par la nécessité d'introduire des questions de société. La géographie étant conçue comme un outil de décryptage, de compréhension du monde contemporain, son volet scolaire très perméable, aux avancées universitaires, se penche tout naturellement sur les concepts de mondialisation, développement durable, gestion et prise en compte du risque mais également de l'Europe. A l'exception du développement durable, toutes ces notions faisaient partie des anciens programmes. Or, elles ne laissent que peu de place à ce que l'on pourrait appeler l'entité nationale qui constitue le ciment de notre société. Sans pour autant

¹¹³ Cf. l'article de Pierre-Henri Tavoillot, "Oui il est permis d'évaluer les cultures ! L'Occident est supérieur par l'autocritique", *Le Monde, Débats*, 24 février 2012.

¹¹⁴ Rémy Knafou, "Mais où est donc passée la France ?", *Le Monde*, Mercredi 5 octobre 2011.

minimiser l'imbrication de ces différentes échelles, il apparaît fondamental de présenter les problématiques liées à l'échelle nationale.

Il est nécessaire de lui redonner, notamment dans le programme de 1^{ère}, organisé autour de l'aménagement du territoire, du développement durable et de la mondialisation, la place qui est la sienne sans céder "à la démagogie territoriale de la quotidienneté et de la proximité qui conduit à consacrer chaque individu comme centre du monde"¹¹⁵ en réintroduisant les hommes et les sociétés fortement absentes de ces espaces aménagés, intégrés dans des réseaux, marqués par le développement durable qui risque fort d'être érigé en nouvelle doxa.

Puisque la géographie participe à la formation civique des élèves en les intégrant à un territoire pour lequel on pourrait espérer qu'ils finissent par nourrir un sentiment patriotique, *"pour former les nouvelles générations à une approche consciente et sereine du "vivre ensemble" et à regard critique et constructif sur le monde dans lequel elles vivent, l'apprentissage des connaissances de l'espace partagé, habité ne peut se contenter d'une présentation économique ou gestionnaire. Les territoires ne sont pas des réalités désincarnées et des espaces juxtaposés. Chacun d'entre eux est aussi l'espace d'une société qui y vit et y évolue."*¹¹⁶

Recommandation n°9

S'agissant de l'enseignement secondaire, le Haut Conseil recommande de revoir le temps consacré à l'histoire et à la géographie et d'attribuer à ces deux matières une importance équivalente au français et aux mathématiques dans le cadre du Diplôme National du Brevet.

Dans le cadre de l'enseignement de la géographie, le Haut Conseil recommande une réintroduction de la dimension nationale afin que le territoire français soit certes étudié dans un contexte européen et mondial mais aussi dans sa spécificité géographique.

Le Haut Conseil recommande qu'un effort particulier soit mis en œuvre pour développer la formation des professeurs sur l'ensemble des questions qui peuvent être conflictuelles de l'Histoire de France.

¹¹⁵ Rémy Knafou, "Mais où est donc passée la France ?", *Le Monde*, Mercredi 5 octobre 2011

¹¹⁶ Gérard-François DUMONT, Hélène BECHET, "Géographie : mais où sont passés les hommes ?", *Libération*, 7 décembre 2011.

C/ La culture de référence en question

Au-delà de l'histoire et de la géographie, l'affirmation d'une culture française, jusqu'à une époque récente, ne faisait pas débat. « *L'Identité de la France* » pouvait se dire et s'énoncer, comme en témoigne l'ouvrage éponyme de Fernand Braudel¹¹⁷. Or, aujourd'hui, peut-on encore affirmer comme le général De Gaulle, que la France est "*un pays européen, essentiellement de race blanche, de culture gréco-romaine, et de religion judéo-chrétienne*" et d'aspiration humaniste et universelle ?

1. Redonner du "contenu" au "contenant"...

Le HCI partage l'idée que, "*La culture, pour un peuple, c'est sa façon particulière d'être au monde et dans le monde*", c'est "*un capital cumulé d'énergies et de capacités créatives*"¹¹⁸. Pourtant, aujourd'hui, la France se voit déniée une culture de référence, certes ouverte, mais qui lui est propre.

"*Il n'y a pas de Français de souche, il n'y qu'une seule France de métissage*"¹¹⁹. Derrière des propos qui se voulaient apaisant face à la levée de bouclier que suscitait le débat sur l'identité nationale¹²⁰, Eric Besson, alors ministre de l'identité nationale, donnait raison à cette vision devenue un lieu commun qui consiste à présenter la culture française comme un conglomérat de cultures. Il est intéressant de noter que la volonté du gouvernement britannique de lancer un débat sur la "Britishness", à la suite des attentats de Londres a suscité les mêmes réactions.

Reprenant les propos de l'ancien ministre de l'identité nationale, Alain Finkielkraut concluait : "*En guise d'identité, il célébrait une coquille vide*". Ce dernier, lors de son audition par le HCI¹²¹, avance l'idée que la France risque de n'être plus qu'un contenant et non plus un contenu. Pouvons-nous aller plus loin en affirmant, avec provocation, qu'en France, toutes les identités seraient les bienvenues à l'exception de l'identité nationale ?

Les polémiques autour de l'impossible *Maison de l'histoire de France* ou, plus récemment, autour de la notion d'insécurité culturelle évoquée précédemment en témoignent. Poussé à son extrême, ce raisonnement permet à certains d'affirmer qu'il n'y a

¹¹⁷ BRAUDEL, Fernand, *L'Identité de la France*, I. *Espace et Histoire* ; II. *Les Hommes et les Choses*, III. *Etat, Culture, Société* ; IV. *La France hors de France*. Paris, 1986.

¹¹⁸ Propos de Khalida Toumi, ministre de la culture en Algérie, entretien dans le journal *Le Monde, Spécial Algérie, Culture*, Mercredi 4 juillet 2012.

¹¹⁹ Discours d'Eric Besson, janvier 2010, prononcé à la Courneuve. Cité dans FINKIELKRAUT, Alain, *Le relativisme dans lequel nous vivons...*, *Hommes et Migrations, l'intégration en débat*, n°1294, p. 126.

¹²⁰ Le débat sur l'identité française a suscité de vives réactions allant même jusqu'à le qualifier de "nauséabond". Une pétition a même incité à ne pas discuter de cette question.

¹²¹ Audition d'Alain Finkielkraut, le 5 décembre 2011, par le HCI.

pas de culture de référence française et que la notion de culture telle qu'elle est définie par les anthropologues ne peut s'appliquer à la France.

Quels sont pourtant les mécanismes qui ont conduit à ce déni de soi où parler de culture française est devenu une position qui provoque la suspicion ?

La raison de crise de ce modèle culturel est, selon Edgar Morin, la suivante. "*La France doit être considérée dans son histoire non seulement selon les idéaux de Liberté-Egalité-Fraternité promulgués par sa Révolution, mais aussi selon le comportement d'une puissance qui, comme ses voisins européens, a pratiqué pendant des siècles l'esclavage de masse, a dans sa colonisation opprimé des peuples et dénié leurs aspirations à l'émancipation. Il y a une barbarie européenne dont la culture a produit le colonialisme et les totalitarismes fascistes, nazis, communistes. On doit considérer une culture selon ses nobles idéaux, mais aussi selon sa façon de camoufler sa barbarie sous ces idéaux.*"¹²²

Dès lors, qui aurait envie d'intégrer le modèle culturel du bourreau dans une ère où le statut de victime est recherché tant il est sacralisé et honni en même temps ? La France n'est pas la victime mais le bourreau et doit donc s'acquitter de sa dette car elle "*a répandu sur le monde d'innombrables progrès matériels, mais d'innombrables carences morales, à commencer par l'arrogance et le complexe de supériorité, lesquels ont toujours suscité le pire du mépris et de l'humiliation d'autrui.*"¹²³ Nous sommes tentés de dire que ce travail d'introspection a, en partie, été effectué, comme l'a d'ailleurs souligné l'historien Pascal Blanchard lors de son audition par le HCI¹²⁴. A tel point que désormais, certains éprouvent de la répulsion à évoquer le concept même de culture française de référence. Pourtant, comment peut-il y avoir société sans culture commune ?

Le Haut Conseil à l'Intégration a souhaité modestement fixer quelques idées permettant de caractériser la culture française.

A propos de la culture française...

Le Haut Conseil à l'Intégration a souhaité modestement fixer quelques idées permettant de caractériser la culture française.

La culture française n'est pas figée, repliée sur elle-même. Elle s'est enrichie au cours des siècles par des apports qui ont constitué un socle commun et partagé.

Elle s'est nourrie d'une longue histoire qui a façonné des territoires très variés, marqués par une profusion de monuments et de châteaux qui font l'admiration de millions de touristes.

Fruit également d'une histoire politique qui s'inscrit dans la mémoire du peuple, qu'il s'agisse du sens de l'Etat, du respect du droit, de la démocratie, de l'égalité, de la liberté et de la laïcité.

Mais cette histoire politique est également née de l'influence de la littérature qui, de Rabelais et son épicurisme, Pascal et l'introduction du doute quant à l'existence de Dieu, de Montaigne, Montesquieu et l'esprit des lois, de Descartes et le fameux esprit cartésien, sans oublier les philosophes des Lumières.

¹²² MORIN, Edgar, "Vive la symbiose des cultures, Stop à l'occidentalo-centrisme", *Le Monde, Débats*, Mercredi 8 février 2012.

¹²³ *Op.cit.*

¹²⁴ Audition de Pascal Blanchard le 5 avril 2012 en plénière. Ce dernier avait également été auditionné dans les locaux d'ACHAC, le 12 février 2012.

Si l'égalité entre les hommes et les femmes est juridiquement récente, elle s'inscrit néanmoins dans une longue histoire où les femmes ont joué un grand rôle, des plus célèbres, comme Geneviève défendant Paris contre les attaques des Huns, Jeanne d'Arc, Anne de Bretagne, Olympe de Gouges jusqu'à Simone Veil. Moins connues, mais plus nombreuses, les femmes ont également joué un rôle éminent, du Moyen-Âge à la Révolution, aussi bien politiquement qu'en littérature. Cet attachement à l'égalité hommes femmes est assurément devenu une des valeurs essentielles de ce qui fait partie de notre culture et de notre mode de vie.

De même, la laïcité qui, sous sa forme moderne, découle de la loi de 1905, s'inscrit dans une histoire conflictuelle et violente qui reste marquée dans la mémoire collective, qu'il s'agisse des guerres de religion et du massacre de la nuit de la Saint Barthélémy, de l'Edit de Nantes et de son abrogation. Ces moments ont ponctué le long cheminement de notre pays vers la séparation des Eglises et de l'Etat et l'affirmation de la liberté de conscience. Désormais, dans la République, les règles religieuses, de quelque nature qu'elles soient, sont subordonnées au respect de la loi démocratique.

Ce rappel minimaliste devrait aussi donner sa place aux grands écrivains lus dans le monde entier comme Balzac (que lit la petite tailleuse de pierre chinoise¹²⁵), Stendhal, Flaubert, Victor Hugo. La liste est infinie.

Autre héritage, celui de la gastronomie, qu'on ne saurait ignorer. Récemment reconnue comme patrimoine de l'humanité, elle demeure un élément fondamental de la culture française.

Cet héritage culturel qui s'enracine dans une longue histoire est le creuset qui fonde la France. S'intégrer en France suppose donc à la fois de connaître cette histoire, d'adopter cette culture en faisant comme dit l'adage "*à Rome, vit comme les Romains*".

Cet héritage devrait-il être abandonné ? Parce que trop riche ou dépassé ? Devrait-il disparaître dans une culture virtuelle, mondialisée ?

Peut-être faut-il quitter la France et voyager pour prendre conscience de cette richesse. En tout état de cause, les touristes qui viennent la visiter ne s'y trompent pas.

Mais au-delà de cet héritage intellectuel qui a rayonné dans le monde entier, la culture française s'entend également comme un mode de vie. Un mode de vie qui évolue avec le temps, mais qui réunit, au-delà de la diversité des terroirs, une unité qui rassemble.

Face à l'émerveillement et la curiosité que l'on éprouve devant des groupes ethniques, qu'il s'agisse par exemple des Nenets de Sibérie ou des Indiens d'Amazonie (comme en témoigne le succès de nombreux documentaires et émissions grand public), qui revendiquent fièrement la défense de leurs cultures et de leurs traditions, le HCI ne peut être que dubitatif face à la difficulté française d'affirmer sa spécificité.

2. Comment y parvenir ?

S'agissant de l'intégration des immigrés et de leurs enfants, à quel modèle culturel intégrer lorsque la majorité devenue minorité dans certains territoires est ethnicisée au même titre que les autres ? Christophe Guilluy rend compte du processus d'ethnicisation à l'œuvre dans notre société : "*le fait d'être ou non "français" pèse ainsi de moins en moins face au sentiment d'appartenance culturelle ou ethnique.*"¹²⁶ Deux éléments viennent renforcer cette affirmation. Le premier est tiré des auditions et déplacements menés par le HCI. En effet, alors même qu'ils sont Français, les jeunes issus de l'immigration se

¹²⁵ Balzac et la petite tailleuse chinoise, Dai Sijie, octobre 2002

¹²⁶ *Op.cit.*, p.64.

revendiquent d'une appartenance exclusive à une autre communauté qu'à la communauté française. Ils préfèrent revendiquer une appartenance communautaire qui reproduit les clivages de la culture des pays d'origine. Ainsi, un jeune français d'origine turque fréquentera "ses semblables" à condition qu'ils ne soient pas alévis ou kurdes. Il en est de même pour le jeune français d'origine turque mais alévi.

Dans son étude *Banlieue de la République*, Gilles Kepel, ancien membre du HCI, et l'équipe de chercheurs associés font le même constat. A Clichy-sous-Bois et Montfermeil, ils ont pu "*observer les logiques d'une forte construction communautaire autour de la référence à l'islam au sein de laquelle s'expriment aussi bien des forces centrifuges par rapport à la société française et à ses valeurs que des mouvements centripètes, mais qui sont fréquemment contrariés par l'adversité sociale.*"¹²⁷ Ces forces centrifuges se traduisent dans les enquêtes par la prédominance d'un référentiel communautaire qui s'expriment par une mise à distance de tout ce qui est identifié comme étranger à la communauté. Le halal apparaît par exemple comme un instrument fort de "*clivage culturel*"¹²⁸ qui permet de "*définir les limites entre le licite et l'illicite*".¹²⁹ Les constats de ces chercheurs rejoignent ceux que le HCI a pu tirer de ses différentes auditions et déplacements.

Néanmoins, nos points de vue divergent lorsqu'il s'agit d'en trouver la cause. Pour les premiers, les explications sont de nature sociale. Pour qu'un mouvement d'intégration culturelle ait lieu, il suffirait que "*que l'insertion dans la société par l'emploi rende au peuple dans sa diversité une pleine croyance dans les valeurs de la nation, et que l'éducation lui en ait fourni les capacités, face aux défis quotidiens d'un univers mondialisé et post-industriel qui bouleverse les repères d'hier*"¹³⁰. **Au contraire, le HCI pense que l'intégration culturelle vaut tout autant que la dimension sociale et ne doit pas être occultée.** En effet, cette lecture, appliquée aux minorités culturelles des villes de Clichy-sous-Bois et de Montfermeil s'applique également à la majorité "blanche" des zones périurbaines dont "*l'insertion dans la société par l'emploi*" est rendue difficile en raison de la crise et d'une certaine inadéquation avec le marché de l'emploi. Au contraire, comment se sentir appartenir à un référent culturel qui, dans certains espaces, ne l'est plus ?

"*Entre 1968 et 2005, la part des jeunes d'origine étrangère est passée de 22 à 76% à Clichy-sous-Bois, de 23 à 75% à Aubervilliers, de 22 à 74 % à la Courneuve, de 23 à 71% à Grigny, [...] de 20 à 66 % à Sarcelles, [...], de 9 à 61 % à Trappes.*"¹³¹ **Ces chiffres témoignent de la difficulté à s'identifier à la "culture du peuple autochtone"** pour reprendre les expressions des différents textes internationaux. Pouvons-nous dire que, dans ces territoires, le modèle vers lequel tous tendent à s'intégrer est celui revendiqué par le groupe culturel minoritaire devenu majoritaire et dans lequel l'appartenance religieuse est, souvent, fondamentale ? Pouvons-nous dire que, dans ces territoires, nous sommes en situation d'« inversion culturelle » ?

« Aujourd'hui, le séparatisme culturel est la norme. Il ne s'agit pas seulement d'un séparatisme social mais d'abord d'un séparatisme culturel. Pire, il frappe au cœur des classes populaires. Désormais les classes populaires d'origine étrangère et d'origine

¹²⁷ KEPEL, Gilles, *Banlieues de la République*, Institut Montaigne, Octobre 2011, p. 11.

¹²⁸ Expression employée par Gilles Kepel lors de son audition en plénière au HCI le 1^{er} décembre 2011.

¹²⁹ KEPEL, Gilles, *Banlieues de la République*, Institut Montaigne, Octobre 2011, p. 17. Pour plus de détails se reporter au chapitre VI-III, *L'ubiquité du Halal*, p. 271.

¹³⁰ *Op.cit.*, p17.

¹³¹ GUILLUY, Christophe, *op.cit.*, Bourin, p.70-71.

française et d'immigration ancienne ne vivent plus sur les mêmes territoires. Les stratégies résidentielles ou scolaires concernent une majorité de Français, tous cherchent à ériger des frontières culturelles invisibles. »¹³²

Certains mettent en avant que les rares "autochtones" assignés à leur ethnicité de blanc ne peuvent représenter un modèle référent puisqu'ils sont eux-mêmes en perte de repères en raison de leur paupérisation économique, sociale et culturelle. Ce phénomène pourrait expliquer le renouveau des cultures d'origine présentées comme traditionnelles car fondées sur le respect de la famille et de la morale face à une culture fondée sur la liberté de l'individu. C'est oublier que dans ces quartiers que l'on présente comme délaissés par les pouvoirs publics, de forts investissements financiers ont été fournis dans le cadre de la politique de rénovation urbaine et que l'Etat et les collectivités territoriales ont toujours offert un modèle culturel auquel se référer voire s'identifier.

Comment susciter l'envie, parmi les immigrés et leurs enfants d'affirmer « *Je n'ai pas une goutte de sang français mais la France coule dans mes veines ?* », comme l'avait fait en son temps Romain Gary, ou de chanter leur attachement à la France comme Rachid Taha ou plus récemment Faudel ? Comment redonner du « contenu » au « contenant » que la France est devenue ?

3. Du mouvement vers "l'autre" au mouvement vers "nous"

Pour le Haut Conseil, la France doit **savoir aujourd'hui affirmer sa singularité française, son "exception culturelle", et revendiquer le caractère humaniste de sa culture. Il nous faut faire l'effort de défendre ce qui nous tient à cœur et qui est perçu comme intrinsèque à notre culture.**

Pour y parvenir, il semble primordial de redonner à la culture et notamment à la culture générale, la place qu'elle a toujours occupé à l'école et dans les examens et concours en France. Certes, on se souvient de la polémique causée par l'abandon de l'épreuve de culture générale au concours d'entrée à Sciences Po. Rejetée en raison de prétendu caractère discriminant, la culture générale est parfois remplacée par un entretien de langue vivante, encore plus discriminant car il est reconnu que la maîtrise orale d'une langue nécessite une immersion linguistique qui ne peut guère s'acquérir qu'à la suite de séjours à l'étranger, toujours coûteux. La remise en cause de l'épreuve de culture générale se fait au nom de l'égalité : les individus ne seraient pas égaux face à l'éducation, ni égaux dans leurs talents car ils sont divers. Plus loin, c'est aussi une remise en cause de l'idée de culture générale. Si celle-ci était en effet mise en œuvre dans les concours de la fonction publique, c'est qu'elle témoignait de l'importance de l'homogénéité et de l'attachement du corps social à la culture française (bien qu'elle n'excluât pas la distance critique). La culture générale est liée à une certaine idée de la France, qui tombe dès lors que l'on pense que les individus sont divers et n'ont pas de culture en partage... et que c'est justement cette diversité qu'il s'agit de promouvoir.

¹³² GUILLUY, Christophe, « La fable de la mixité urbaine. Essor du séparatisme culturel », *Le Monde, Débats*, Vendredi 14 octobre 2001.

Le choix de supprimer la culture générale comme épreuve de sélection dans les concours est à l'œuvre depuis 2008. Il ne reste guère plus que les concours de la fonction publique territoriale pour la maintenir. L'objectif annoncé à l'époque était d'ouvrir la fonction publique à la diversité et de mettre fin à un élitisme jugé "stérile" par André Santini alors secrétaire d'Etat chargé de la fonction publique. Dans un entretien à l'hebdomadaire *Le Figaro*, il affirmait à l'époque : "*Elles [les épreuves de culture générale] éliminent tous ceux qui n'ont pas ces codes, souvent hérités du milieu familial. C'est une forme de discrimination invisible. Or la fonction publique doit jouer son rôle d'ascenseur social, d'intégration et se montrer à l'image de la population. Nous tenons à conserver les concours, qui sont le moins pire des systèmes de sélection. Mais, pour les améliorer, nous signons la charte de l'égalité, qui est un engagement moral et concret, pour que tous les publics soient informés de leur contenu. Ensuite, nous veillons à mieux valoriser l'expérience, la compétence et moins les connaissances théoriques.*"¹³³

La suppression de la culture générale a pour objectif d'ouvrir la fonction publique à la diversité. Plutôt que de maintenir un niveau d'exigence, on invoque la démocratisation de l'accès à ces postes "intégrateurs" à la société française. Plutôt que de continuer à privilégier le mérite, on préfère mettre en avant la lutte contre les discriminations. Plutôt que de privilégier une politique réellement égalitaire et donc ambitieuse en matière d'acquisition culturelle, ce que permettrait le développement de préparations publiques aux concours de la fonction publique et aux grandes écoles, on préfère mettre en avant une discrimination positive qui ne dit pas son nom, génératrice d'autres inégalités.

Recommandation n° 10

Le Haut Conseil à l'Intégration recommande de rétablir les épreuves de culture générale dans les concours de la fonction publique et des grandes écoles. Dans le souci de mener une véritable politique d'égalité et donc d'intégration par la prise en compte de la dimension sociale, il convient de multiplier les préparations publiques aux concours d'accès aux fonctions publiques.

Plus généralement, lieu de transmission par excellence, matrice à former des citoyens, l'école doit véhiculer une culture de référence forte. Par le savoir qu'elle transmet, l'école dé-payse et peut contredire, voire heurter les référents culturels familiaux, d'autant plus lorsque ceux-ci sont étrangers. Il importe de transcender ces difficultés par une logique d'inclusion qui propose aux élèves la possibilité de leur émancipation et de la construction de leur individualité.

L'histoire, la culture commune, le rôle émancipateur de l'école doivent contribuer au retour de la fraternité aujourd'hui battue en brèche par des solidarités communautaires et l'exacerbation de l'individu. Pour le HCI, il faut parvenir à convaincre que la fraternité est indispensable à la mise en œuvre des idéaux de la République française. Dès le plus jeune

¹³³ Entretien d'André Santini, «Nous avons atteint les limites d'un élitisme stérile», *Le Figaro*, 29/11/2008.

âge, les futurs citoyens français doivent être sensibilisés à ces enjeux, avoir conscience qu'il existe, au-delà des différences, un patrimoine culturel commun.

Recommandation n° 11

Le Haut Conseil recommande d'inscrire dans l'article premier de la Constitution que la fête nationale est le 14 juillet. Il souhaite que les manifestations liées à cette fête populaire soient confortés par l'Etat et les communes afin qu'au-delà de son caractère festif, elle garde une symbolique républicaine et fraternelle.

D/ Les instruments particuliers de l'intégration par la culture

1. L'intégration entre démocratisation et démocratie culturelle

Au-delà de l'intégration aux normes usuelles d'une société, à ses mœurs, et à son histoire, l'objectif de l'intégration est aussi l'enrichissement du pays d'accueil au plan culturel. C'est d'ailleurs le sens de la définition de l'intégration donnée par le HCI qui conçoit une culture en mouvement, par les échanges interculturels notamment qui se jouent au sein de la société. La culture se nourrit de diversité parce que notre pays est aussi une démocratie.

En effet, la société démocratique se mesure à la participation et la reconnaissance citoyenne dans la culture nationale. En ce sens, la démocratie obéit à une double injonction vis-à-vis de la culture : de démocratisation et de démocratie culturelle, qui ne vont pas sans contradictions.

L'élan démocratique qui survient au lendemain de la seconde guerre mondiale impacte en France la politique culturelle. L'idée générale qui prévaut est que la culture peut aider à réduire les écarts entre les classes sociales.

La démocratisation culturelle entend en effet permettre l'accès des plus défavorisés à l'éducation et à la culture, cette dernière restant une culture de l'élite dont les codes ne sont pas partagés dans l'ensemble de la société (opéra, musique classique, théâtre...). On pense bien évidemment à l'expérience menée par Jean Vilar au Théâtre National Populaire (TNP) de 1951 à 1963, théâtre qu'il conçoit comme un "service public" au même titre que le gaz ou l'électricité. La démocratisation culturelle, héritière de la pensée des Lumières, pense l'accès à la culture comme condition nécessaire à la réduction des antagonismes sociaux.

C'est ainsi que le décret du 24 juillet 1959¹³⁴ précise les objectifs du nouveau Ministère des Affaires culturelles que dirige André Malraux : "*Le Ministère chargé des Affaires culturelles a pour mission de rendre accessibles les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français ; d'assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel, et de favoriser la création des œuvres d'art et de l'esprit qui l'enrichissent*". On parle bien ici d'œuvres capitales et de patrimoine auxquels il faudrait initier les Français dans leur ensemble. L'intention généreuse tend à faire advenir le "peuple" à la grande culture, celle de l'élite.

Cette logique de démocratisation culturelle entre en contradiction avec un autre mouvement, qui traverse le Ministère de la Culture depuis sa création, celui de la démocratie culturelle : les Français qui ne font pas partie de l'élite n'ont-ils pas de culture? S'ils en ont une, quel statut a-t-elle? En quoi est-elle inférieure à la culture "dominante" à laquelle on voudrait faire accéder tous les Français? Par ailleurs, pourquoi vouloir imposer une culture jugée noble à des citoyens libres de leur choix? La démocratie culturelle dénonce la supériorité d'une forme de culture sur les autres et prône la diversité

¹³⁴ Décret n° 59-889 sur la mission et l'organisation du ministère chargé des Affaires culturelles

des expressions culturelles. Elle reconnaît le particulier et est attentive à la pluralité des modes d'expression. Elle marque aussi un élan vers la reconnaissance de formes de culture éloignée des codes "bourgeois", non sans courir le risque d'enfermer d'ailleurs dans des particularismes. Cette démocratie culturelle est notamment portée par le monde associatif qui a favorisé la reconnaissance de la "culture des banlieues". Désormais, le rap et le slam ont ainsi par exemple acquis leurs lettres de noblesse.

On retrouve ici la même problématique que rencontrée précédemment avec la culture générale. Tandis que **longtemps, l'idée était de permettre à chacun d'accéder à la culture et que l'effort résidait donc dans la mise en œuvre de l'égalité dans l'accès à la culture, d'autres aujourd'hui y voient une double injustice : injustice d'une part pour ceux qui ne pourraient pas accéder au même titre que les autres à la culture, et injustice d'autre part car d'autres critères sont plus utiles ou tout autant nobles que la culture générale**, (à savoir par exemple pour ce qui est de l'entrée à Sciences Po l'engagement dans une organisation non gouvernementale...).

Où en est-on aujourd'hui de la démocratisation culturelle ou de la démocratie culturelle ? Quelles pratiques culturelles les Français ont-ils en partage et à quelles pratiques culturelles les immigrés sont-ils appelés à s'intégrer ? Et quels indicateurs pour apprécier ces évolutions : la fréquentation des musées, des cinémas, la lecture, la pratique d'une activité artistique, l'utilisation d'un ordinateur personnel ?

L'un des grands objectifs de la démocratisation culturelle qui, dans son approche "sociale" de la culture a considéré la gratuité comme un élément fondamental pour abolir la distance de certains milieux avec une culture jugée élitiste, était justement de permettre l'accès des populations défavorisées aux musées, théâtres. C'est pourquoi le Ministère de la Culture a permis de rendre gratuites les visites de musées et monuments nationaux une fois par mois¹³⁵, et a généralisé la gratuité aux musées nationaux pour les moins de 18 ans. C'est dans ce même esprit que, dans les années 70, certaines Maisons de la culture envoyaient des cars à la sortie des usines pour conduire les ouvriers au théâtre. Où en est-on aujourd'hui de ces "sorties culturelles" ? Le pari de la démocratisation est-il réussi ?

Si la décentralisation a relativement bien fonctionné en ce qui concerne les équipements culturels, chaque département possédant au moins une scène nationale ou une Maison de la culture, on ne peut dire que tous les Français les fréquentent également. Les clivages sont toujours aussi forts : la moitié des Français (51%) n'ont assisté en 2008¹³⁶ à aucun "spectacle vivant" (entendu comme spectacles de danses folkloriques, danse, cirque, music-hall, opérette, opéra, concerts, théâtre). Il en va de même pour la fréquentation des lieux d'exposition¹³⁷ ou patrimoniaux¹³⁸ : 58% et 62% des Français ne les ont pas visités. Les cinémas attirent plus de monde, bien que le prix des entrées puisse être une entrave à leur fréquentation : 57% des Français sont allés voir au moins un film dans l'année. Et si ces chiffres sont déjà massifs, ils cachent une hétérogénéité des pratiques culturelles selon le statut social. **Les études sur les pratiques culturelles des Français témoignent de**

¹³⁵ Les mesures nouvelles en faveur de la démocratisation de la culture, 23 juin 1999

¹³⁶ *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique, éléments de synthèse 1997-2008*, Olivier Donnat, Ministère de la Culture et de la Communication, Département des études, de la prospective et des statistiques, 2009

¹³⁷ Parc comme le Futuroscope ou la Cité des sciences, exposition de peintures, de photographies, galerie, musée

¹³⁸ Monument historique, site archéologique, son et lumière

l'échec de la résorption de la fracture sociale par la gratuité des lieux de culture. Il ne suffit pas de mettre "la culture" à disposition du public qui en est éloigné pour voir les salles de théâtre se remplir ou les musées visités.

Si 60% des cadres supérieurs ont visité un musée dans l'année, seuls 24% des ouvriers y ont été, 41% des cadres supérieurs sont allés au théâtre une fois, et 9 % des ouvriers. Faut-il y voir l'échec de la démocratisation culturelle, quitte à faire le procès d'une culture élitiste qui correspondrait à une vision dépassée de la culture, entendue comme *stock de savoirs légitimes* "et *norme sociale*"¹³⁹.

Or, aujourd'hui, cette notion de savoirs légitimes est critiquée. Selon le Ministère de la Culture, **la culture classique ne serait plus de mise, même dans les milieux favorisés : en 1973, 64% des cadres supérieurs lisaient plus de vingt livres par an, ils ne sont plus que 33% en 2008.** L'évolution des dix dernières années *"a consacré les écrans comme support privilégié de nos rapports à la culture tout en accentuant la porosité entre culture et distraction, entre le monde de l'art et ceux du divertissement et de la communication"*¹⁴⁰.

L'Académicien Michel Serres a consacré un petit essai, *Petite Poucettes*, à ce bouleversement intellectuel. Selon l'auteur, l'idée n'est plus aujourd'hui de stocker des connaissances, l'ordinateur s'en charge pour nous, libérant ainsi notre intuitivité et notre créativité. Dans cette conception, aujourd'hui largement partagée, les jeunes générations seraient ainsi en déphasage avec la notion classique de culture, et donc avec l'école. Les nouvelles technologies introduisent une double rupture par rapport aux objets culturels : une rupture de temps, elles *"favorisent une individuation, une démultiplication et une déprogrammation des temps consacrés à la culture [...] qui s'oppose à la vision d'un temps homogène, linéaire et organisé par l'offre"*¹⁴¹, et une rupture de contenu, l'ère accroît *"considérablement le nombre de produits culturels accessibles"* et *"accélère le développement de l'éclectisme ou de l'omnivore"*. Nul doute alors que les *"digital natives"* s'ennuient devant la *"culture de papa"*, une culture qui demande des efforts personnels, une initiation, un développement sur un temps long, bref ce qui peut apparaître comme l'inverse de ce que propose la révolution numérique.

Là encore, ces mutations par rapport au savoir et à la culture, ne touchent pas de façon uniforme et de la même manière. La fracture sociale qui existe dans la consommation des objets culturels, tels que nous les avons énumérés plus haut, perdure également dans l'utilisation des nouvelles technologies. Si les enfants d'ouvriers qualifiés sont plus équipés en ordinateur personnel que les enfants de cadres, ils en font un usage moins fréquent et moins varié, *"faute de trouver à leur domicile les interlocuteurs compétents aptes à une transmission des savoirs et savoir-faire"*¹⁴². Les enfants de cadres sont plus consommateurs de toutes les formes de culture, légitime ou médiatique, à l'exception de la télévision.

Notons également qu'à ces clivages sociaux s'en ajoute un nouveau, celui lié au sexe : *"culture de filles et culture de garçons s'opposent en termes de choix d'objets*

¹³⁹ Bertrand Labasse, cité dans l'article de Télérama, "Devenons-nous incultes ?", n° 3255, 2 au 8 juin 2012

¹⁴⁰ *Les pratiques culturelles de Français à l'ère numérique, éléments de synthèse 1997-2008*, Olivier Donnat, Ministère de la Culture et de la Communication, Département des études, de la prospective et des statistiques, janvier 2009

¹⁴¹ *Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ?*, Sylvie Octobre, Ministère de la Culture et de la Communication, Département des études, de la prospective et des statistiques, octobre 2009

¹⁴² Idem

culturels (les garçons étant mieux dotés en jeux vidéo et les filles en matériel audio) mais surtout en termes de consommation ou de pratique : les filles sont plus impliquées dans les consommations culturelles, notamment les plus savantes (pratiques amateurs, fréquentation des bibliothèques). Cette observation prolonge et accentue les tendances à la féminisation des pratiques culturelles relevées chez les adultes et accredit l'hypothèse d'un maintien des pratiques savantes, tendancielle en baisse de génération en génération, grâce aux publics féminins." Comment s'étonner ensuite de la performance des filles par rapport aux garçons en matière de résultats scolaires ?

Le clivage social, quand bien même, il y a révolution numérique, se double donc d'un clivage culturel (et sexuel). Et on observe "un syncrétisme" chez les privilégiés qui "serait en train de devenir un nouvel art de vivre. Une sorte de *"bobo way of life"*, propre aux urbains branchés s'enorgueillissant de passer sans transition d'un récital de cithare au Théâtre de la Ville à un concert de NTM à Bercy, et d'une rétrospective Pasolini à une soirée télé devant *"Déco"*¹⁴³. Ce clivage social est sans doute accentué pour les enfants de l'immigration, bien que nous ne disposions pas d'indicateurs chiffrés du Ministère de la Culture pour ce public. Néanmoins, on sait qu'ils sont pour les deux tiers d'entre eux issus de milieux ouvriers et employés (pour 50% de ceux nés Français). Cependant, les études du Ministère de l'Éducation nationale témoignent d'une plus grande réussite scolaire des filles, ce qui ne fait qu'accréditer le clivage sexuel mis en avant par l'étude du Ministère de la Culture¹⁴⁴.

Il ne suffit donc pas d'offrir des "biens culturels" pour que ceux-ci trouvent leur public, quand bien même les nouvelles technologies pourraient les rendre plus accessibles. Dans nos déplacements, nous avons pu vérifier que **les difficultés d'accès, ou plutôt d'entrée des "classes populaires" dans les lieux de cultures, ne tient pas à une offre résiduelle, sélective ou onéreuse.** Au contraire, nombre de municipalités connaissent des tarifs avantageux, voire la gratuité, pour des spectacles.

Comme nous l'a souligné justement une assistante sociale, lors de notre déplacement aux Ulis, *"le problème n'est pas de savoir si les gens ont accès à la culture mais plutôt de savoir s'ils en ont l'envie. La culture n'est pas un besoin chez eux, et ce quelle que soit l'origine. Les problèmes économiques prennent le pas sur d'autres besoins. Beaucoup de dispositifs existent, et dès l'école où les enfants sont sollicités par les sorties, mais la question est de savoir à quoi ça sert après."*

La ville de Lyon, emblématique du point de vue des politiques culturelles puisqu'elle consacre une part importante de son budget à la culture, (100 millions d'euros), tente de résoudre la difficile équation entre démocratisation culturelle et démocratie culturelle. Qui va au théâtre des Célestins ou au Musée des Beaux-Arts ? L'idée d'un ticket jumelé match de foot et concert symphonique permet la jonction et offre une alternative ambitieuse à ce qui peut paraître, comme on l'entend souvent, l'échec de la démocratisation culturelle. La ville de Lyon a d'ailleurs réuni la politique culturelle et la politique d'égalité dans la ville dans la même délégation.

La promotion et l'expression des cultures d'origine et des habitants des quartiers populaires, champs culturels qui étaient spécifiques et quasi-exclusifs du Fasild a vu depuis 2008 l'ACSé évoluer vers une conception de la culture favorisant la cohésion sociale et la citoyenneté. C'est dans le sens de la démocratisation culturelle qu'a

¹⁴³ *Culture pour tous : marche arrière toute !*, Anna Topaloff, Marianne 2, samedi 11 février 2012

¹⁴⁴ Avis du Haut Conseil à l'intégration, *"Les défis de l'intégration à l'école"*, La Documentation française, janvier 2011.

d'ailleurs travaillé l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé) en structurant et précisant ses interventions sur ce domaine : accès à l'art, aux œuvres et aux équipements culturels, tout en continuant d'encourager les projets sur la mémoire collective et l'expression des habitants et en travaillant sur la lutte contre les discriminations par un travail sur les évolutions des regards et des préjugés.

Dans le cadre des restrictions budgétaires, l'ACSé a réajusté ses moyens en redéfinissant ses objectifs. Il semble que l'intégration culturelle se joue désormais dans le droit commun, et non pas, comme l'institution l'a longtemps fait autour d'un ciblage de "publics spécifiques", au risque de l'enfermement communautaire et de l'entretien des stéréotypes¹⁴⁵. La culture est donc sortie des axes prioritaires de travail de l'Acsé comme des Contrats Urbains de Cohésion Sociale (CUCS) recentrés autour de l'éducation, de l'emploi, de la prévention de la délinquance, de la santé. Le Haut Conseil regrette que les projets culturels dépendent en grande partie de l'impulsion donnée au niveau régional, voire communal.

Pour sa part, la Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté (DAIC) du Ministère de l'Intérieur finance également des associations œuvrant sur le champ de la culture dans la perspective du parcours d'intégration. Elle a orienté la finalité de l'approche culturelle en la liant à l'histoire et à la mémoire de l'immigration ainsi qu'à l'apprentissage de la citoyenneté et du vivre ensemble.

Plus généralement, le HCI constate que l'approche sociale de la culture, pourtant partie prenante du parcours d'intégration, pâtit, tant au Ministère de l'Intérieur qu'au Ministère de la Ville, d'une absence de définition et d'objectifs.

Le souci de valorisation de la diversité des cultures et des modes d'expression doit avoir comme objectif principal le dialogue interculturel. Il s'agit avant tout de faire dialoguer les cultures entre ce qu'elles ont de partageable et d'universel. Précisons d'ailleurs sur ce point que les actions menées au nom des échanges interculturels ont longtemps visé à ouvrir la société d'accueil à certaines cultures d'origine, mais beaucoup moins, jusqu'à récemment, à établir des relations et des échanges entre différentes communautés, ou à ouvrir les immigrés à la société d'accueil. Ce rééquilibrage nécessaire en faveur de la promotion de la culture française ne doit pas signifier pour autant l'abandon des mesures prises pour la promotion des cultures d'origine et du dialogue interculturel. Pour autant, la problématique actuelle dans les quartiers dans lesquels sont portés des projets culturels paraissent, pour le HCI, être moins celle de la valorisation de la diversité, qui est un fait sociologique, que celle du vivre ensemble autour d'un projet de société.

Recommandation n°12

Le Haut Conseil recommande que les projets culturels financés par le ministère chargé de l'intégration (programme 104) portent exclusivement sur l'intégration à la culture commune. Il en va autrement des projets financés par l'Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'égalité des chances (Acsé) (programme 147), qui, outre

¹⁴⁵ Audition de Mme Salima Saa, Présidente de l'ACSé, et de M. Callens, HCI, 15 mars 2012

cette mission, peut travailler à la valorisation des cultures dites d'origine dans ce qu'elles ont de partageable et d'universel.

2. La médiation culturelle entre ouverture vers la culture de référence et maintien d'un entre-soi

La médiation culturelle est la réponse apportée à l'urgence sociale dans les quartiers, mais aussi plus récemment à la nécessité de démocratiser l'accès à la culture et à ses pratiques. On ne compte plus, désormais, les projets menés par ces nouveaux acteurs de la culture qui agissent aussi bien dans le champ associatif, qu'auprès des collectivités ou encore des établissements scolaires. Si ce sujet nous intéresse c'est qu'il suscite de nombreuses de nombreuses questions tant dans la nature de l'agent médiateur que dans la nature des projets présentés et soutenus.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, il existe une forte dichotomie entre le discours tenu par les institutions incarnées par l'école et celui des parents, ce qui explique les difficultés rencontrées à réussir l'intégration culturelle. Alors que l'école incite ces enfants issus de l'immigration à douter, à remettre en cause, les référents familiaux leur offrent parfois un "prêt à penser" culturel qui leur garantit certitude et assurance. Les dangers d'un tel discours sont particulièrement mis en exergue par Malika Sorel¹⁴⁶, et plus récemment par Malek Chebel à la suite de l'affaire des tueries de Toulouse et de Montauban. Tous deux insistent sur la dimension antirépublicaine et anti-intégratrice de ce discours où l'accent est mis sur la religion, la morale et la tradition.

Contester tout ou partie de ce discours est assimilé à une trahison, un reniement de sa famille. « *Il faut que les familles françaises se réclamant de l'islam apprennent à mettre au premier rang les contenus rationnels de l'éducation de ce pays, à poser une hiérarchie claire et sans partage entre l'école et la mosquée, celle-ci [...] ne devant en aucun cas s'immiscer dans le sanctuaire politique. C'est à cette seule condition que le jeune n'aura pas à gérer le dénigrement systématique de la République et de ses valeurs en se réclamant à bon compte du crédo musulman.* »¹⁴⁷ A l'occasion des auditions et des visites de terrain, le HCI a pu constater qu'on retrouve ce discours chez certains médiateurs culturels qui assimilent culture et religion.

Pour le Haut Conseil, ce titre générique de médiateur culturel recouvre trop souvent une multitude de profils, de formations, de compétences et de champs d'activités sans aucune garantie du travail interculturel effectué. Néanmoins, pour tous, l'objectif est le même : assurer au plus grand nombre l'accès à la culture. Or à la lumière de nos déplacements et de nos auditions, un double constat se pose. Tout d'abord, nous nous interrogeons sur l'hétérogénéité des parcours et des compétences exigées par les structures associatives locales qui n'ont pas les moyens de recruter des médiateurs culturels passés par les formations universitaires diplômantes de niveau bac+3 voire bac+4 ou 5. Se pose donc le problème du statut de ceux qui sont appelés agents locaux d'accompagnement culturel ou encore animateurs jeune public. Recrutés avec un niveau brevet d'Etat, la part de culture générale dans leur formation nous paraît fort réduite. Il nous apparaît que cette

¹⁴⁶SOREL, Malika, *Immigration-Intégration : le Langage de vérité*, Paris, Mille et Une Nuits, 2011. Cette dernière insiste sur la position sacrée occupée par la mère qui ne contribue pas à responsabiliser ses enfants par le positionnement victimaire qu'elle adopte et par la caution morale qu'elle leur apporte en les dédouanant de toute responsabilité.

¹⁴⁷CHEBEL, Malek, « Les manipulateurs salafistes », *Le Point* 29 mars 2012, p.64-65.

question centrale et essentielle nécessite un travail de grande ampleur afin de cerner la réalité des pratiques de terrain.

Recommandation n°13

Le Haut Conseil recommande que les pouvoirs publics créent, au-delà des formations diplômantes qui existent déjà, un statut de la médiation culturelle.

Par ailleurs, Le HCI s'est interrogé sur cette confusion entre culturel et cultuel et sur le financement de certains projets. En effet, nombre d'associations à vocation culturelle intègrent volontairement une dimension culturelle dans leurs statuts et optent ainsi pour un statut d'association loi 1901, afin d'obtenir un soutien financier, quelquefois encouragé par les collectivités territoriales. Ainsi est contournée l'interdiction de subventionner des associations culturelles par la loi de 1905. Déjà en 1991, le rapport parlementaire du Ministre de l'Intérieur Philippe Marchand, incitait les communes à subventionner des projets mixtes : "*Les communes peuvent subventionner les projets mixtes qui comportent à la fois un lieu de culte et d'autres locaux à usage divers (culturel, social, associatif, etc.) Compte tenu des restrictions imposées aux associations culturelles par la loi de 1905, de tels projets ne peuvent être menés à bien que par des associations en loi de 1901.*" Aujourd'hui encore, les collectivités territoriales continuent à financer, sous couvert d'activités culturelles diverses (soutien scolaire, sorties à la mer...), à financer des associations à vocation culturelle¹⁴⁸.

Recommandation n°14

Le Haut Conseil à l'Intégration recommande que la loi interdise le financement d'associations régies par la loi de 1901 qui accueillent des activités culturelles relevant de la loi de 1905.

A cet égard, le Haut Conseil rappelle que toutes les associations, dès lors qu'elles sont financées par les pouvoirs publics, doivent s'engager à accueillir tous les publics sans discrimination et dans le respect des libertés individuelles, comme le détermine le modèle de convention d'objectifs pluri-annuels de la circulaire du Premier Ministre du 18 janvier 2010¹⁴⁹.

¹⁴⁸ KALTENBACH Jeanne-Hélène, TRIBALAT Michèle, *La République et l'Islam*, Gallimard, 2002, p.154-157

¹⁴⁹ Annexe V

3. Repenser l'initiation artistique à l'école

Dans le souci de maintenir l'effort de démocratisation de la culture entendu comme l'action de favoriser son accès aux populations les plus éloignées de l'offre et de la pratique culturelle pour des raisons sociales, économiques, territoriales, une offre artistique diversifiée s'est développée à l'école.

En effet, l'art et la culture sont désormais incontournables à l'école. L'objet de notre propos n'est pas d'être exhaustif mais de souligner ce qui nous paraît fondamental à la réussite d'une véritable politique de démocratisation culturelle. Les intitulés sont multiples : ateliers artistiques, classes à projet artistique et culturel, classes culturelles, ateliers scientifiques et techniques, chorales, résidences d'artistes, dispositifs d'éducation à l'image et enfin histoire des arts. Une des finalités de cette éducation artistique et culturelle est, là encore, de réduire les inégalités d'accès aux œuvres et aux pratiques culturelles. Elle est aussi de développer l'intelligence sensible et créatrice des élèves, favorisant ainsi un rapport individuel et personnel avec les arts et la culture.

Il ressort des auditions menées dans ce cadre que l'efficacité de telles actions est soumise à de nombreuses conditions. En effet, pour que les bénéfices soient conséquents en terme de savoir être puis de savoir, ces projets doivent être menés sur un minimum de deux ans. Ils doivent également être menés en partenariat avec des institutions nationales, départementales ou régionales. Ces projets doivent aussi être portés par des équipes formées aux arts et à la culture, conscientes des problématiques que soulèvent l'éducation artistique et culturelle qui ne peut se vivre et se pratiquer comme un enseignement disciplinaire. Enfin, si l'on veut parvenir à familiariser un public éloigné à ces pratiques culturelles, ces projets doivent viser à l'exigence et ne pas porter sur une culture immédiate.

C'est d'ailleurs ce que préconisent les membres de la mission de réflexion présidée par le violoniste Didier Lockwood, vice-président du Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle. Dans un rapport remis le 16 janvier 2012¹⁵⁰ à Frédéric Mitterrand, alors ministre de la Culture, les membres de cette mission conseillent de développer la pratique musicale en insistant davantage sur l'initiation à la pratique instrumentale et en rendant plus transparentes les actions mises en place dans le cadre des classes à horaires aménagés musique (Classes CHAM) ou des partenariats avec des grandes scènes musicales et orchestres.

L'art et la culture ne peuvent remplir leur mission intégratrice que s'ils constituent un axe central de la politique de réussite éducative. Pour ce faire, il ne faut aucunement céder à la tentation de l'immédiété et de la proximité culturelle. Bien au contraire, il faut conduire ce public dont les enfants immigrés ou issus de l'immigration font souvent partie, vers une culture commune difficile d'accès.

"La culture de base dans les disciplines artistiques, elle, doit être démocratisée et l'accès aux œuvres facilité par la formation à l'école."¹⁵¹

¹⁵⁰ Mission de réflexion présidée par M. Didier Lockwood, *Quelles méthodes d'apprentissage et de transmission de la musique aujourd'hui*, rapport remis au ministre de la Culture Frédéric Mitterrand le 16 janvier 2012. <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Actualites/Missions-et-rapports/Rapport-de-M.-Didier-Lockwood-Mission-de-reflexion-sur-la-democratisation-de-l-enseignement-de-la-musique>.

¹⁵¹ Michel Schneider, *Aucune loi n'a jamais créé des créateurs*, *Le Figaro*, mardi 17 juillet 2012.

Pour ce faire, il nous semble nécessaire de mettre en place dès l'école maternelle puis à l'école primaire, un recueil patrimonial artistique et culturel qui contribuerait à donner le goût de la culture. Les initiatives menées par certaines municipalités pourraient compléter ce processus. Certaines agissent déjà dans ce sens. En effet, faire en sorte que tous les élèves scolarisés de la ville aient accès à des pièces de théâtres contemporaines ou classiques, jouées dans le théâtre de la ville, participe à l'appropriation d'un lieu étranger.

Recommandation n° 15

Le Haut Conseil à l'Intégration recommande d'introduire, dès l'école maternelle, une initiation artistique et culturelle, au travers de l'apprentissage des différentes formes d'expressions artistiques (musique, danse, théâtre....) s'appuyant sur un répertoire patrimonial défini au préalable.

A cet effet, des partenariats doivent être développés entre les établissements scolaires et les établissements culturels du département ou de la région (théâtre, cinéma, conservatoire...) afin de nourrir, dès l'enfance, des habitus culturels et de relever le défi de la démocratisation culturelle.

Ce projet est à poursuivre dans le secondaire, au-delà du seul enseignement de l'histoire des arts. L'exemple de l'apprentissage des *performing arts* (arts vivants) au Royaume-Uni, obligatoires jusqu'à l'âge de 13 ans, puis au choix avec la musique jusqu'au baccalauréat, pourrait être adapté en France.

Enfin, certaines initiatives en partenariat avec de hauts lieux culturels prestigieux méritent une attention toute particulière. Le HCI a été tout particulièrement intéressé par le projet «*10 mois d'école et d'opéra*»¹⁵² qui conduit une trentaine de classes à travailler avec l'Opéra national de Paris autour de projets pluridisciplinaires. Il nous paraît essentiel que ce type d'initiative mené depuis maintenant vingt et un ans, puisse être étendu à d'autres opéras nationaux.

Comme le soulignent les membres du comité de pilotage représentant l'Education Nationale, ces actions sont porteuses d'amélioration en matière de savoir être, de connaissance mais également dans la relation entretenue avec le savoir chez des élèves souvent en grande difficulté. L'étude commandée par l'Institut Montaigne, évaluant l'impact des orchestres à l'école en tire les mêmes conclusions puisqu'elle souligne que "*la participation à un orchestre a un impact significatif sur les capacités cognitives et non cognitives des enfants*"¹⁵³.

¹⁵² Audition de Christine Eschenbrenner, Dominique Laudet et Laurent Pejoux, par le HCI, le 9 juillet 2012.

¹⁵³ Institut Montaigne, *Première évaluation de l'impact des orchestres à l'école*, Novembre 2010.

<http://www.institutmontaigne.org/impact-des-orchestres-a-l-ecole-premiere-evaluation-3269.html>.

Recommandation n°16

En matière d'éducation artistique et culturelle, le Haut Conseil recommande de généraliser au plan national la pratique du partenariat entre des institutions qui incarnent la culture savante et l'Education nationale.

Il recommande également qu'un effort tout particulier en matière d'éducation artistique et culturelle soit mis sur la formation des professeurs afin de les familiariser avec une approche pluridisciplinaire.

Enfin, il insiste sur l'objectif premier de l'enseignement artistique et culturel qui doit viser à dépasser une culture immédiate. Les approches centrées sur de supposées cultures "de proximité" ont trop souvent enfermé les publics ciblés dans des stéréotypes culturels.

Enfin, afin que cette politique de démocratisation culturelle puisse être effective et porter ses fruits, il paraît indispensable qu'un véritable partenariat soit mis en place entre le Ministère de l'éducation nationale et le Ministère de la culture. Il serait donc souhaitable qu'une structure interministérielle soit chargée de l'enseignement artistique et culturel et de sa pratique. Cet enseignement a pour vocation de démocratiser les disciplines artistiques et donc, l'accès aux œuvres.

Recommandation n°17

Le Haut Conseil à l'Intégration recommande la mise en place d'une structure interministérielle entre le Ministère de l'Education Nationale et le Ministère de la Culture afin de développer l'enseignement et l'initiation artistique à l'école.

4. Les musées, lieu de connaissance et de reconnaissance

Par son essence patrimoniale, le musée intéresse les mémoires de l'immigration en quête de reconnaissance. En effet, il les institutionnalise en leur permettant d'entrer dans le patrimoine national comme universel. L'entrée au musée invite à un partage, à un échange culturel.

C'est dans cet esprit, par exemple, qu'en 2003, le Président de la République Jacques Chirac, soucieux de «conforter la vocation universelle» du musée du Louvre, musée qui accueille le plus de visiteurs dans le monde, y crée un département des Arts de l'Islam, ouvert en septembre 2012. Comme le souligne Henri Loyrette, Président Directeur de l'établissement public du musée du Louvre, cette initiative " *peut aider à dissiper les fantasmes et les incompréhensions suscitées par l'Islam*", et contribue à "redonner sa grandeur au mot Islam" comme le suggère Sophie Makariou, directrice du département des arts de l'Islam¹⁵⁴.

Ce sont ces mêmes motivations qui ont donné naissance, auparavant, à l'Institut du Monde Arabe, création voulue par le Président Valéry Giscard d'Estaing afin d'améliorer les relations de la France avec les pays arabes, mises à mal par les chocs pétroliers. Le discours d'inauguration, prononcé le 30 novembre 1987 par son successeur, le Président François Mitterrand, en est l'illustration.

*"Voilà, en tout cas, une réalisation qui prouve la volonté de la France d'être en mesure de servir la relation entre nos cultures, [...]. Vous nous avez beaucoup apporté et dans le domaine des sciences, et dans le domaine des arts, et dans le domaine des lettres. J'évoquais, il y a peu d'heures, ici même, l'apport dans le domaine des mathématiques, de l'astronomie, de l'optique, de l'hydraulique, du calcul. Impossible d'énumérer d'une façon aussi simple l'apport littéraire qui change avec chacun de ceux qui ont su le créer. Quant à l'apport artistique, je crois que l'idée architecturale a voulu précisément évoquer ici même plus qu'un reflet de la culture arabe, a voulu créer un climat, inventer une façon d'être, transposer, toujours en l'intégrant, cette réalité culturelle qui est l'élément dominant, qui doit désormais diriger la pensée de ceux qui géreront l'Institut du monde arabe et de ceux qui y viendront pour parfaire leur culture : musée, bibliothèque, pièces rares, lieux de réunion, séminaires, colloques, et je le répète, tout à l'entour, cette beauté de Paris dans laquelle j'en suis sûr, vous vous sentirez très à l'aise, à l'unisson."*¹⁵⁵

Marqué par l'émergence de la notion de diversité culturelle, ce nouvel institut incarne donc ce dialogue interculturel, la passerelle entre deux mondes. **Notons cependant que la diversité culturelle du monde arabe est trop souvent niée dans la confusion entretenue entre monde arabe et monde islamique.**

Ainsi, à l'occasion de l'exposition *Le corps découvert*, Renaud Muselier, alors Président du Haut Conseil de l'IMA, soulignait que cette exposition "s'attache à remettre en cause les clichés ordinairement associés au monde arabe, qui réduisent celui-ci à la seule image du fanatisme religieux."¹⁵⁶ Cette exposition ne devrait-elle pas être conçue comme **un véritable outil pédagogique, également à destination des immigrés de culture musulmane et de leurs enfants ?**

De création plus récente, la *Cité nationale de l'Histoire de l'immigration*, CNHI, peut être rattachée à cette démarche de déconstruction des stéréotypes et à un travail d'intégration de l'histoire de l'immigration, et donc des immigrés dans le patrimoine

¹⁵⁴ COLONNA-CESARI, Annick, "Un toit flottant au-dessus du Louvre pour les Arts de l'Islam", *LEXPRESS.fr*, 04/01/2012

¹⁵⁵ <http://www.imarabe.org/page-sous-section/discours-de-mitterrand>. L'intégralité du discours est reproduite sur le site de l'Institut du Monde Arabe.

¹⁵⁶ Préface du catalogue de l'exposition *Le corps découvert*.

français. Le 10 avril 2003, le Comité interministériel à l'intégration reprend le projet annoncé par Jacques Chirac, de créer un centre de ressources et de mémoire de l'immigration. Dans la fiche n°38, intitulée "*Créer un centre de ressources et de mémoire de l'immigration*", le comité exprime clairement le souhait de voir reconnues les mémoires issues de l'immigration dans un lieu associant histoires et mémoires, "*lieu de pédagogie, de recherche de culture, de débats*" mais également "*producteurs de culture et de signes*"¹⁵⁷. Sous l'autorité de Jacques Toubon, est mise en place une mission de préfiguration du centre de ressources et de mémoire de l'immigration qui, d'avril 2003 à juillet 2004, organise des consultations à l'issue desquelles un rapport est remis au Premier ministre. Le 30 décembre 2004, par décret, est créé le groupement d'intérêt public *Cité nationale de l'histoire de l'immigration*. Le 8 juillet 2004 la CNHI est lancée par le Premier ministre et le 10 octobre 2007, l'exposition permanente, *Repères*, ouvre ses portes au public¹⁵⁸.

Deux dimensions de la CNHI attirent notre attention et soulèvent des interrogations. La première concerne l'exposition permanente. S'ouvrant sur un ensemble de cartes, elle s'organise autour des grands thèmes qui jalonnent le parcours de l'immigré : "*Émigrer, Face à l'État, Terre d'accueil/France hostile, Ici et là-bas, Lieux de vie, Au travail, Enracinements, Sportifs, Diversité*". Néanmoins, on pourrait souhaiter que le discours sur l'intégration soit plus explicitement présent dans les documents et commentaires proposés.

En effet, l'exposition se clôt sur la notion de diversité présentée sur le site de la CNHI de la façon suivante : "*Deux siècles d'immigration ont fait de la France un territoire de rencontres et de cultures multiples. Les traditions culturelles, les langues, les chansons et récits, les religions pratiquées "comme au pays", l'alimentation ou les grandes fêtes de la vie sont essentiels pour les migrants, qui cherchent à transmettre à leurs enfants une part de ce qui constitue leur identité. Ce faisant, entre échanges au quotidien et influences mutuelles, ils contribuent au perpétuel renouvellement d'une culture commune et partagée. Exils et migrations ont aussi renforcé le mouvement des artistes et des écrivains venus d'ailleurs qui, depuis toujours, ne cessent d'enrichir le patrimoine culturel de la France.*"¹⁵⁹ S'il ne s'agit évidemment pas de minimiser l'apport de l'immigration dans l'enrichissement du patrimoine culturel français, il serait également intéressant de mettre plus en lumière le creuset culturel français par lequel les artistes étrangers se sont intégrés.

A ce titre, il semblerait qu'on puisse imaginer que les documents présentés dans la *galerie des dons*, servent de point central dans cette exposition permanente puisqu'ils mettent l'accent sur des exemples de parcours d'intégration. Il nous semble essentiel qu'au delà des thèmes largement présentés, la question de l'intégration ne soit pas limitée à la diversité. On pourrait imaginer un parcours prenant sa source avec la présentation de personnalités issues de l'immigration et dont le parcours d'intégration est accompli. Ainsi, à travers des individualités, l'accent serait mis sur les étapes, certes difficiles, mais également sur les opportunités que ces personnages emblématiques ont su saisir en faisant preuve de volonté. L'exposition s'ouvrirait alors sur les visages de Said Abtout¹⁶⁰, Luigi Cavanna¹⁶¹ ou encore de Marius Apostolo¹⁶², Manuel Valente Tavares¹⁶³, ou encore Fahrettin

¹⁵⁷ <http://www.histoire-immigration.fr/la-cite/historique-du-projet/comite-interministeriel-a-l-integration-du-10-avril-2003>.

¹⁵⁸ Auditions de Luc Gruson, Directeur général de la CNHI, et de Jacques Toubon, par le HCI, le 17 octobre 2011.

¹⁵⁹ <http://www.histoire-immigration.fr/guide-de-l-exposition/diversite>.

¹⁶⁰ <http://www.histoire-immigration.fr/musee/la-galerie-des-dons/said-abtout>.

¹⁶¹ <http://www.histoire-immigration.fr/musee/la-galerie-des-dons/luigi-cavanna>.

¹⁶² <http://www.histoire-immigration.fr/musee/la-galerie-des-dons/marius-apostolo>.

Petek¹⁶⁴. Sur le modèle *d'Ellis Island* ou du *Museum of Tolerance* à Los Angeles, ces parcours individuels viendraient donner un visage à des vagues d'immigration diverses dans leur arrivée, leur provenance et leurs motivations. De plus, comme le souligne le *Rapport d'activité de la CNHI* de 2011, ils légitiment des histoires personnelles en les intégrant dans une histoire nationale et ce d'autant plus que les visiteurs peuvent de leur propre initiative enrichir cette collection par leurs dons personnels¹⁶⁵.

Il nous paraît donc fondamental que ces deux dimensions de l'immigration, personnelle et historique, soient mises en exergue afin d'amener le visiteur, à travers un processus d'identification, à s'approprier ces histoires individuelles et plus généralement à s'intéresser à l'histoire de l'immigration. Ce n'est que par ce mouvement que la CNHI et, au-delà, la société française, parviendra à faire changer la perception de ce temps de l'histoire nationale et à, non pas changer, mais nourrir et enrichir le regard porté sur l'immigration.

Recommandation n° 18

Le Haut Conseil à l'Intégration recommande que la Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration lie plus étroitement l'histoire de l'immigration à la perspective de l'intégration.

L'exposition permanente *Repères* doit s'inscrire dès l'accueil dans un parcours chronologique organisé autour de figures emblématiques de l'intégration. Elle devrait s'appuyer sur un parcours photographique et cinématographique qui mettrait en valeur les histoires et les lieux symboliques de l'immigration.

Par ailleurs, la CNHI doit devenir un vrai partenaire en matière de recherche et de pédagogie sur l'histoire de l'immigration. Les auditions¹⁶⁶ réalisées par le HCI incitent à penser que pour y parvenir, il est indispensable de dissocier du pôle patrimonial la direction des ressources en charge des Départements de la médiathèque, des ressources pédagogiques et édition. Si ce modèle peut fonctionner dans une structure patrimoniale classique, il en est autrement pour la CNHI conçue comme un "*lieu de reconnaissance de la place des immigrés dans l'histoire de France*"¹⁶⁷. Instruire les regards portés par la société d'accueil, les immigrés, mais aussi par leurs descendants nécessite un ancrage dans le présent. Il apparaît qu'une réorganisation des structures est indispensable afin de regrouper sous un même pôle la recherche¹⁶⁸, la pédagogie, la médiathèque et l'édition. Doté d'un budget revu à la hausse, ce pôle serait totalement indépendant des contingences patrimoniales. On pourrait imaginer sur le modèle du *Mémorial de la Shoah* comme du *Mémorial de Caen*, que la CNHI développe et généralise son action à destination du public

¹⁶³ <http://www.histoire-immigration.fr/musee/la-galerie-des-dons/manuel-valente-tavares>.

¹⁶⁴ Premier scientifique d'origine turque à avoir fait carrière au CNRS.

¹⁶⁵ http://www.histoire-immigration.fr/sites/default/files/musee-numerique/documents/rapport_activites_20120402.pdf, p. 15.

¹⁶⁶ Auditions notamment de Gaye Petek, le 3 novembre 2011, de Benoît Falaize, le 26 mars 2012, par le HCI.

¹⁶⁷ *Rapport d'activité de la CNHI* de 2011, p. 5.

¹⁶⁸ La Recherche est actuellement rattachée à la Direction générale.

scolaire, professeurs et élèves, en enrichissant l'offre de prestation et en leur donnant une meilleure visibilité¹⁶⁹.

Ces recommandations ont pour objet de consolider la place de la CNHI en tant qu'institution sur un sujet qui génère des conflits de mémoire et qui est sans cesse activé par le contexte des flux migratoires actuels. Une meilleure lisibilité et donc une meilleure visibilité permettrait à la *CNHI* d'accroître fortement son public qui s'élève aujourd'hui à 64 879 visiteurs par an dont 51% de groupe scolaires¹⁷⁰.

Ces remarques nous conduisent tout naturellement à nous pencher sur « l'impossible » *Maison de l'Histoire de France* dont la genèse n'est pas sans rappeler celle de la CNHI. Voulu par le Président de la République, Nicolas Sarkozy, en 2009, ce projet, aujourd'hui abandonné, aurait permis, selon Jean-Pierre Rioux, Président du Comité d'orientation scientifique de la Maison de l'Histoire de France¹⁷¹, de réinvestir la Nation et l'Histoire, en insistant justement sur le fait que cette histoire s'est construite à partir d'une pluralité qui a voulu se dépasser. On est loin du projet nationaliste, décrié par certains historiens¹⁷².

Les polémiques autour de ce projet peuvent s'expliquer par la difficulté à concevoir de façon apaisée et sereine la relation entre savoirs et mémoires, entre conservation (et donc sacralisation) et recherche (et donc esprit critique), entre musée et histoire.

Ce que l'anthropologie et l'ethnologie sont parvenues à faire comme le démontre le succès du Musée du quai Branly, l'histoire ne parvient que difficilement à le mettre en œuvre. Nous ne pouvons que rejoindre Marianne Amar, responsable de la recherche à la CNHI, lorsqu'elle affirme qu'il y a « *une tradition du musée d'histoire à inventer* ». Ce défi n'a pas été relevé lors de l'élaboration des musées de guerre auxquels le Ministère de la Culture ne s'est jamais pleinement associé¹⁷³. Or, sur ce thème des conflits mondiaux, les enjeux mémoriaux sont relativement apaisés. Il en est autrement en ce qui concerne l'histoire de l'immigration, celle de l'esclavage, celle de la colonisation ou encore de la question de l'identité nationale.

¹⁶⁹ On pourrait imaginer la création d'un petit livret ou brochure contenant l'ensemble des actions – calendrier des expositions temporaires, conférences, journées de formation, parcours de visite pour les scolaires...- auxquelles pourrait s'ajouter l'organisation d'universités d'été et de rencontres avec des "témoins" dont le parcours migratoire et l'intégration pourraient servir de modèle¹⁶⁹. Son envoi pourrait être généralisé à l'ensemble des établissements de la région parisienne et permettrait à la CNHI de devenir réellement un partenaire incontournable dans la mise en œuvre de l'enseignement de l'histoire de l'immigration.

¹⁷⁰ *Rapport de la CNHI* de 2011, p.37-39.

¹⁷¹ Audition de Jean-Pierre Rioux, le 23 janvier 2012, par le HCl.

¹⁷² A titre, on peut citer la démission de Gérard Noiriel ou les prises de position de Pierre Nora.

¹⁷³ JOLY, Marie Hélène, *Des musées d'histoire pour l'avenir*, 1998. Colloque des 18 et 19 juin 2009, *Lieux de Mémoire, Musée(s) d'histoire(s)*, Institut National du Patrimoine, communication de Laurent Gervereau, "Avons-nous besoin de musées d'histoire ? Essai de typologie comparée et perspectives"

5. Les médias, reflet de la société et/ou facteur de cohésion culturelle

Si nous avons rappelé dans cet avis l'importance que le HCI prête à l'indivisibilité constitutionnelle du peuple français, cela ne signifie pas pour autant que les communautés n'ont pas d'existence ou qu'elles sont privées de reconnaissance. On ne compte plus les associations de type communautaire qui travaillent à promouvoir leurs cultures d'origine, à les faire connaître à la société française, à créer du lien entre des personnes venues d'un même pays et installées en France. **Affirmer que les communautés n'ont pas d'existence constituée au sein du peuple français, que le peuple est indivisible et que les Français, du point de vue politique, ne connaissent pas de distinction selon leur race, religion ou origine, ne revient pas à nier et à refuser l'approche communautaire : c'est là une confusion largement entretenue.** Les immigrés, y compris étrangers, peuvent s'associer librement dans des associations communautaires comme peuvent le faire les Basques ou les Bretons. Cependant, la question de la reconnaissance se joue bien plutôt aujourd'hui sur le terrain de la visibilité, sinon politique, du moins médiatique. La diversité culturelle, fait sociologique, entend être reconnue en étant représentée dans le champ culturel et médiatique. Or, la revendication de la représentation, entendue sous l'angle de "la théorie du reflet", ne va pas sans poser de problèmes dans une société qui se veut aveugle aux particularismes d'origine, par son attachement premier à l'égalité de traitement entre les citoyens.

Où en est-on aujourd'hui de cette représentation des communautés dans le champ médiatique ? Quelles voix et quelles images pour la représentation de la diversité sur les antennes et les télévisions ?

La reconnaissance de la diversité culturelle dans les médias fait intervenir trois champs de questionnement : le premier porte sur la mesure de la prise en compte de la diversité sur les écrans, le deuxième sur la capacité à travailler sur l'interculturel et sur les programmes mis en œuvre pour refléter cette diversité, et le troisième sur l'existence de médias communautaires. A défaut d'informations statistiques, le Haut Conseil n'a pu examiner la question des médias étrangers reçus par satellites ou Internet dont il suppose une influence grandissante auprès des publics immigrés ou issus de l'immigration.

Sur le champ de la représentation, nul doute que les écrans télévisés aient évolué ces dernières années vers davantage de diversité ethno- raciale, évolution qui s'appuie aussi sur une évolution juridique. En 2004, le HCI avait organisé un colloque intitulé *Les écrans pâles*¹⁷⁴, qu'il avait fait suivre d'un avis sur la *Diversité culturelle et culture commune dans l'audiovisuel*, à l'origine de l'inflexion sur la diversité dans les médias de la loi du 31 mars 2006 dite "loi sur l'égalité des chances". Zaïr Kedadouche, ancien membre du HCI avait en effet commis en septembre 2003 dans le journal *Le Monde* une tribune à l'attention du Président du CSA, Dominique Baudis, dans laquelle il l'invitait à prendre "la décision d'intervenir auprès des responsables des différentes chaînes de télévision afin de les sensibiliser à propos de la nécessaire diversité, de la présence de journalistes "colorés" qui donneraient précisément plus de couleurs à la télévision française."

¹⁷⁴ Actes du colloque, *Les écrans pâles*, La Documentation française, 2004

Le rôle de la télévision dans la construction de notre imaginaire collectif est important car, comme le rappelait Blandine Kriegel lors de la tenue de ce colloque: "*notre télévision est à la fois notre agora et notre forum, c'est-à-dire le lieu le plus quotidien du dialogue et de la communication de la cité [...]*". **La télévision nous donne une image de l'état de notre société, elle en est le reflet.** Aussi, la question de la représentation de la diversité culturelle, économique, sociale est légitime. C'est celle de sa mesure ethnique qui ne l'est pas.

Cependant, les émeutes de 2005 ébranlent la société française et la loi du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances¹⁷⁵ porte témoignage de mesures destinées à relancer une politique d'égalité. Parmi elles, des mesures spécifiques sont prises concernant les "*actions en faveur de la cohésion sociale et la lutte contre les discriminations dans le domaine audiovisuel*"¹⁷⁶. Ainsi, le Conseil Supérieur de l'Audiovisuel, CSA, doit veiller "*notamment, auprès des éditeurs de radio et de télévision, compte tenu de leurs programmes, à ce que la programmation reflète la diversité de la société française*"¹⁷⁷, afin d'œuvrer plus largement en faveur de la cohésion sociale et de lutter contre les discriminations. Il doit rendre compte, dans son rapport annuel, de l'action des éditeurs de service dans ce domaine. Toutefois, **la loi, en ce domaine, entretient une confusion entre diversité culturelle dans les programmes et reflet de la diversité de la société française, entendu sous l'angle ethno-racial.** Or, si ces deux acceptions ne sont pas antinomiques, elles n'ont du moins pas les mêmes implications : s'engager à refléter la diversité culturelle peut engager les chaînes de télévision à améliorer leur recrutement dans le sens d'une plus grande diversité des personnes présentes à l'écran, mais elle implique surtout une diversité des programmes, une attention portée à la variété des contenus, tandis que l'acception du reflet de la diversité "de la société française" et sa mesure, engagent surtout une politique de recrutement.

En ce sens, le vœu d'une "*programmation reflétant la diversité de la société française*" n'est pas explicite : s'agit-il d'être plus ouvert quant à la programmation, de satisfaire un large panel d'intérêts des téléspectateurs, ou d'accentuer davantage la représentation des diverses composantes ethno-raciales de la société française ?

On aurait pu penser, comme le législateur, que la diversité de la programmation s'entendait comme un tout, la diversité des programmes impliquant une diversité de représentation, et vice-versa. Toutefois, la loi du 5 mars 2009 relative à la communication audiovisuelle et au nouveau service public de la télévision¹⁷⁸ marque le pas et engage une acception plus précise en termes de communication audiovisuelle de ce qu'il faut entendre par programmation reflétant la diversité de la société française. Il s'agit bien alors pour France Télévisions de refléter "*dans sa programmation la diversité de la société française et [de veiller] à engager une action adaptée pour améliorer la présence de cette diversité dans les programmes.*"¹⁷⁹ Cette diversité est d'ailleurs directement liée dans la loi à l'expression de la diversité régionale, allant même jusqu'à favoriser l'expression des langues régionales : "*France Télévisions conçoit et diffuse en région des programmes qui contribuent à la connaissance et au rayonnement de ces territoires et, le cas échéant, à l'expression des langues régionales. Ces programmes sont diffusés à travers des*

¹⁷⁵ Loi n°2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances

¹⁷⁶ Section 3 de la loi du 31 mars 2006, modifiant la loi n°86-1067 du 30 septembre 1986 relative à la liberté de communication

¹⁷⁷ Article 41 de la loi pré-citée

¹⁷⁸ Loi n°2009-258

¹⁷⁹ Article 1

*décrochages spécifiques, y compris aux heures de grande écoute, et peuvent être repris au niveau national. Ils reflètent la diversité de la vie économique, sociale et culturelle en région et proposent une information de proximité.*¹⁸⁰ Pourquoi ce glissement de l'affirmation de la diversité culturelle dans la programmation vers la représentation de la diversité entendue sous l'angle ethno-racial ?

C'est en faisant du reflet de la diversité française un instrument de lutte contre les discriminations que les chaînes télévisées et le CSA ont engagé une politique de mesure de la diversité, entendue comme mesure de la diversité des apparences selon des catégories potentiellement discriminées. Ainsi, le CSA a-t-il mis en place un Observatoire de la diversité en mars 2008¹⁸¹ et a élaboré un *baromètre de la diversité* en 2009 qui vise à mesurer les actions mises en œuvre dans les médias audiovisuels en faveur de la diversité. L'évaluation de la diversité est construite sur la base de quatre caractéristiques apparentes : les professions et catégories socioprofessionnelles de l'INSEE, le sexe masculin ou féminin, l'origine perçue et le handicap. Ce baromètre de la diversité permet de mesurer deux fois l'an l'évolution de la présence à l'écran des catégories potentiellement discriminées : les catégories sociales professionnelles des ouvriers, employés inactifs, les femmes, les handicapés et les "minorités visibles". Sur la question spécifique de la diversité des origines, la mesure est problématique. La méthodologie repose sur l'apparence à l'écran de personnes perçues comme blanches ou non blanches, et, plus loin, de personnes vues comme Noirs, Arabes, Asiatiques, Autres¹⁸². Outre que cette classification résonne comme une approche raciale, la difficulté étant d'ailleurs de classer des individus métissés dans l'une ou l'autre acception et donc, par conséquent de l'assigner à une apparence phénotypique, on peut également s'interroger sur la finalité de l'outil.

Ainsi le baromètre de la diversité pour mai 2011¹⁸³ fait apparaître 15% de personnes vues comme non-blanches à l'écran. Mais quelles conclusions tirer de cette mesure ? Est-ce trop ou trop peu ? Jusqu'où pousser l'effort et par rapport à quoi ? Si l'on doit s'en tenir à la théorie du reflet et que nous réfléchissons en termes de quotas de représentativité, alors les 15% des personnes vues comme non-blanches sont-elles trop ou pas assez nombreuses ? Pourrait-il y avoir des domaines dans lesquels il y aurait surreprésentation de "la diversité" ? La mesure de la diversité ethno-raciale pose donc deux problèmes : celle de sa méthodologie de classification et celle de son objectif, à quel moment considérer que l'objectif de représentativité de chaque minorité est correctement représenté ?

Cette question de la mesure de la diversité rencontre également une autre attente : celle d'améliorer l'image des quartiers de la politique de la ville, et de ses habitants. La diversité est alors assimilée à une diversité de culture urbaine, essentiellement immigrée. C'est dans cette optique qu'est signée en 2008 la Charte Médias-Banlieues entre *Ressources urbaines*, agence de presse des quartiers créée en 2005 et le Centre de Formation des Journalistes. L'objectif est clairement établi : améliorer le traitement médiatique des quartiers de la politique de la ville afin d'en finir avec une image connotée trop négativement et de valoriser les cultures urbaines. Il s'agit, plus largement, dans l'optique de la lutte contre les discriminations, de changer les regards sur "la banlieue". La politique de diversité audiovisuelles engage aussi à déconstruire les stéréotypes et à changer les

¹⁸⁰ Article 3 de la loi pré-citée

¹⁸¹ Observatoire qui succède à un groupe de travail créé dès 2007 sur la diversité

¹⁸² Baromètre de la diversité, Vague 4, semaine du 7 au 13 mai 2011

¹⁸³ Ibid.

regards – quitte à minimiser voire gommer les aspects négatifs des "banlieues". En effet, devant le manque de connaissance de ces milieux dont le traitement à l'antenne est souvent négatif, France Télévisions s'est engagé dans une politique de valorisation, installant par exemple un bureau de France TV à Bobigny. Le but de cette opération est clairement affiché : mettre en avant la vie économique, culturelle, sociale et sportive du département afin d'oublier les "violences urbaines" et l'insécurité propre aux territoires que le sens commun reconnaît justement comme "banlieues".

Cette prise en compte de la "diversité " se joue également dans la programmation. Ainsi, au-delà de la diversité de la programmation sur les chaînes, un fond spécifique "*Images de la diversité*" est destiné à encourager les productions cinématographiques, audiovisuelles et multimédia "*contribuant à une meilleure représentation de la diversité culturelle en France et à la promotion de l'égalité des chances*¹⁸⁴". L'ACSé et le Centre national de la Cinématographie ont ainsi engagé sur ce fond 2,246 millions d'euros en 2010 pour 88 films soutenus. Par ailleurs, une clause de diversité non contraignante engage également les producteurs de fiction à refléter la diversité de la population française et étrangère vivant en France.

Le HCI s'interroge sur la réduction de la notion de diversité culturelle, sociale, ethnique, sexuelle, géographique, territoriale... aux seules dimensions territoriales d'appartenance aux banlieues et aux origines supposées. La démarche initiale, qui visait à ouvrir la télévision à toute la diversité et qui engageait une programmation renouvelée, s'est appauvrie en se focalisant sur la représentation quantitative de certaines composantes de la société française. A titre d'exemple, les médias évoquant l'entrée de la diversité à l'Assemblée Nationale n'ont jamais fait mention d'élus issus de l'immigration européenne, à l'exception notable de Claude Bartolone ou de Manuel Valls.

Conscient de la difficulté de l'exercice, la mesure reposant sur l'apparence à l'écran, il juge néanmoins que la classification "ethno- raciale" est contraire à la conception française d'indivisibilité du peuple et demande à ce que cette classification soit supprimée dans sa forme actuelle. La question de la mesure introduit trois scénarii possibles. Le premier consiste à supprimer cette grille de mesure, le deuxième à fixer un objectif chiffré à la mesure de la diversité et, enfin, le troisième, à mettre en place des quotas de représentativité pour les différentes composantes de la société française. Le premier consacrerait un recul et le dernier demeure anti-constitutionnel.

Recommandation n°19

Le Haut Conseil propose de supprimer la grille actuelle de classification "ethno- raciale" du baromètre de la diversité. Néanmoins, faisant le choix d'une politique temporaire et volontariste de représentation de la diversité, il recommande de garder le seul départage entre les personnes vues comme blanches et non blanches et de fixer un objectif chiffré à atteindre dans un délai, lui aussi, précisé.

¹⁸⁴ Site du Centre National de la Cinématographie

Par ailleurs, il invite le Comité de la Diversité du CSA à s'intéresser à la représentation de la diversité régionale et à l'inclure dans les variables du baromètre de la diversité, ce qui était l'esprit de l'article 3 de la loi du 5 mars 2009¹⁸⁵.

Illustration de la présence et de la reconnaissance de la diversité dans la société française, les médias communautaires sont aujourd'hui un fait sociologique. Qu'ils se présentent sous la forme des magazines, notamment féminins, à destination de certaines communautés comme les mensuels *Gazelle* ou *Amina*, de sites internet comme *oumma.com*, *saphirnews* ou *yabiladi* ou sous la forme des radios communautaires. La bande FM à Paris compte ainsi par exemple quatre bandes à destination de la communauté maghrébine, et plus largement, arabe : Radio Soleil, Radio Orient, France Maghreb et Beur FM. Les autres communautés représentées à la radio sur Paris sont les communautés arméniennes sur radio Ayp et portugaise sur Radio Alfa, ce qui, finalement est fort peu au regard de la diversité des communautés immigrées sur Paris. On s'étonne de l'absence de radio chinoise sur la bande FM parisienne alors même que cette communauté connaît une extrême concentration en Ile-de-France.

Pour reprendre l'exemple des radios communautaires, elles illustrent parfaitement le paradoxe de l'approche autocentrée. Lorsqu'elles n'ont que très peu de programmes en français, que leurs centres d'intérêt sont tournés vers la communauté d'origine (que ce soit en termes d'invités, de sujets, de petites annonces...), elles ne peuvent être audibles que pour les personnes de même origine. Par ailleurs, elles peuvent avoir tendance à cultiver cette différence culturelle et ce manque d'ouverture afin de ne pas perdre leurs auditeurs, ce qui, à terme, peut jouer contre l'intégration.

Comment, en effet, intéresser l'autre à sa culture, et comment ouvrir une communauté à d'autres cultures, et notamment à la société française, lorsque le média commun, en l'occurrence la langue sur les ondes radios, est étranger ? L'exemple d'Africa n°1 est intéressant en ce que cette radio francophone propose un regard africain sur l'actualité internationale au travers de sujets qui intéressent les auditeurs des communautés subsahariennes installées en France, mais aussi tous ceux qui souhaiteraient entendre une autre voix sur le traitement de l'actualité.

Nous sommes ici au cœur de ce que l'on pourrait nommer justement la diversité culturelle. Les radios communautaires peuvent jouer ce rôle de passeur, d'intégration culturelle dès lors qu'elles s'intéressent également à la société française. Mais il semble plus difficile de le faire si le français n'est que très peu utilisé.

Recommandation n°20

Le Haut Conseil à l'Intégration recommande qu'une part majoritaire des programmes sur les radios communautaires soit diffusé en langue française afin de permettre les échanges interculturels et d'éviter l'enfermement communautaire.

¹⁸⁵ Loi n°2009-258 relative à la communication audiovisuelle et au nouveau service public de la télévision

Conclusion

Le HCI a voulu se saisir de cette thématique de l'intégration culturelle, partant du constat qu'elle reste l'impensé de la problématique plus générale de l'intégration des populations immigrées. **Autant les questions sociales sont convenues et permettent une concertation et une résolution des problèmes soulevés vers davantage d'inclusion sociale, que ce soit en termes d'emploi, de droits sociaux, de logement par exemple, autant la question de la culture n'est pas posée, et lorsqu'elle l'est, est suspectée d'ethniser les rapports sociaux et de jouer de la différence entre les individus.** Ce que l'on appelle la "crise de l'intégration" soulève des questions sociales, mais rares sont ceux qui osent aborder l'angle culturel. Parler d'intégration culturelle, c'est en effet, s'interroger sur les conditions essentielles du "faire peuple" autour de principes et de culture commune. Plus loin, c'est s'interroger sur un modèle de société.

A l'issue du travail mené dans cet avis, le HCI observe que **la France, qui n'a jamais fait le choix officiel d'un multiculturalisme assumé, a néanmoins cherché à concilier l'idée d'un multiculturalisme de fait avec l'indivisibilité du peuple, en développant les concepts d'intégration et de "diversité culturelle".** Ainsi, l'intégration serait le moyen terme entre les immigrés et la société d'accueil, chacun faisant un pas vers l'autre, dans un échange interculturel. Or, c'est le principe de l'indivisibilité du peuple qui est aujourd'hui remis en question au travers d'une affirmation identitaire qui s'appuie sur des revendications culturelles au nom des libertés individuelles. Ces dernières entrent en contradiction avec le principe d'égalité de tous les citoyens, sans distinction de race, d'origine ou de religion.

Il semble bien pour le HCI que c'est sur la question de la culture que se jouera la résolution de ces tensions et donc, du modèle d'intégration engagé. Et c'est aussi sur la culture que se fera le choix d'un modèle de société.

Si le modèle d'intégration à la société française est aujourd'hui remis en question, c'est parce qu'il repose encore sur l'idée mythifiée de la bonne marche de l'assimilation à la française qui a vu des millions d'étrangers devenir Français. S'ils le devenaient, c'est parce qu'ils avaient le choix, tout en conservant leur particularité culturelle d'adhérer à une culture commune clairement définie et attractive. Aujourd'hui encore, nombreux sont ceux qui font ce choix. Néanmoins, la culture commune à laquelle il leur est demandé d'adhérer, tout en conservant encore leur particularité culturelle, ne fait plus consensus. Ainsi, encore tout récemment, la création de la *Charte des droits et devoirs du citoyen français*, présenté à la signature des requérants à la nationalité française, dont la rédaction a été confiée au HCI, repose entièrement sur l'énoncé des seuls principes constitutionnels, a néanmoins suscité réprobation et indignation. Pour résoudre cette tension, la société française se doit de définir le contenu de ce vers quoi les étrangers sont appelés à s'intégrer, et donc de définir les contours de la culture commune.

Si la société française veut restaurer la promesse de l'égalité républicaine, elle doit engager une véritable politique d'intégration culturelle en travaillant sur deux axes : la définition de la culture commune et la mise en œuvre d'une véritable

politique de démocratisation culturelle. Le présent avis a la prétention d'avoir commencé à y contribuer.

Définir la culture commune c'est faire des choix de connaissances et de compétences valables pour tous, au-delà des seuls immigrés. Construire une culture commune, c'est définir ce qui doit être connu en matière d'histoire commune, de littérature commune, d'art commun mais également en matière de valeurs communes. C'est faire œuvre de socialisation afin de rassembler. C'est fonder un ensemble de connaissances élémentaires sur certes des compétences techniques mais également sur des compétences intellectuelles. C'est définir un ensemble de principes éducatifs associant l'épanouissement individuel et personnel à un respect des autres et à une participation citoyenne. Enfin, c'est ouvrir ces connaissances à une dimension pratique, "déscolarisée", notamment en matière artistique, et donc permettre la participation citoyenne à la fabrique de la culture.

Cette définition de la culture commune ne peut se faire sans mouvement d'ampleur vers une démocratisation culturelle soutenue. Celle-ci doit assumer de travailler à faire partager une culture qui peut apparaître comme une culture cultivée, voire élitiste, éloignée de la culture de masse. Néanmoins, elle ne rencontrera de public que si la pratique artistique est démocratisée et l'initiation aux arts développée à l'école.

Au terme de cet avis, le Haut Conseil a la conviction que, face à la tentation de laisser s'installer, au nom de la démocratie culturelle une assignation à sa culture pour chacun, notre pays a le devoir de renouer avec une véritable politique de démocratisation culturelle qui engage le principe d'égalité républicaine de tous les citoyens et qui invite justement à dépasser le cadre de nos affiliations particulières. C'est tout le sens de cet avis du Haut Conseil à l'intégration que nous remettons au Premier ministre.

