

LE COMMUNAUTARISME EN QUESTION

Michel ORIOL (*)

Les cadres conceptuels du débat sur « comment vivre ensemble » n'ont guère changé, dans leurs grandes lignes, depuis la fin du XIX^e siècle. Ils ont été tracés par le sociologue allemand Ferdinand Tönnies lorsqu'il a construit l'opposition entre la « communauté » (*Gemeinschaft*) et la société (*Gesellschaft*). Dans le premier cas, le « vivre ensemble » est réglé, par extrapolation des relations familiales, sur la circulation des affects, le vécu de l'identification mutuelle et la contre-identification par rapport aux autres. Dans le second cas, le « vivre ensemble » repose sur le contrat, et donc sur la représentation rationnelle des intérêts communs. Conçue d'abord en des termes qui idéalisaient le caractère spontané et chaleureux des groupes ruraux (« traditionnels ») en regard de la froideur des liens urbains, cette opposition s'est trouvée en France réévaluée radicalement en accordant au lien « social » toutes les vertus « modernes » de la lucidité, de la renégociation possible, et donc de l'adaptabilité démocratiquement concertée. Le communautarisme s'est donc chargé de toutes les connotations négatives, stigmatisant d'abord les particularismes régionaux pour être attribué plus récemment à des groupes issus de l'immigration, surtout ceux qui restaient attachés à la communauté (*umma*) des croyants musulmans. La tâche de l'école s'est trouvée dans cette perspective très clairement définie : en arrachant l'enfant à ses liens « communautaires », elle le socialise, et donc le rend rationnellement éduicable, disposé à contribuer par ses vertus civiques à la prise et à l'exécution des décisions collectivement arrêtées dans le cadre républicain.

L'intensité toujours actuelle des débats qui opposent les défenseurs et les adversaires de ce paradigme est un signe positif de l'intérêt collectif, jamais démenti, pour les problèmes d'éducation, en dépit de leur recours croissant à des technologies « désidéologisées ». Mais, en même temps, on peut s'étonner que le débat en France sur le contrat social n'ait guère changé de termes depuis plus de deux siècles.

(*) Professeur émérite de psychologie sociale, université de Nice.

Opposer le caractère concret, vitalisant, des relations vécues dans le même espace historique à l'abstraction, et donc à l'inefficacité des relations conçues fondamentalement en termes contractuels, c'était déjà le propos de Herder à l'encontre de Jean-Jacques Rousseau. Mais on fait encore mine de ne rien entendre à la pertinence de ce questionnement en faisant de Herder, farouche adversaire de Frédéric II, un précurseur éhonté du nazisme. Et pourtant, dans chaque classe de la République se pose quotidiennement le problème que Rousseau a laissé sans réponse (si ce n'est en se contredisant lorsqu'il évoquait la situation concrète des Polonais ou des Corses) : avec qui vais-je passer contrat pour fonder l'institution commune ? Et quelle raison chacun pourra-t-il trouver d'y participer pleinement ? Ainsi redéfinie, la question du « vivre ensemble » ne s'accommode pas de la distinction radicale entre l'affect et le concept, entre le lien ressenti et le rapport bien mesuré, mais exige leur articulation. S'il est vrai que le contrat implique que l'on cesse plus ou moins douloureusement de ne s'identifier qu'aux « siens » pour accepter de former groupe, comme l'a bien analysé Benedict Anderson, avec d'autres sujets de la République que nous ne côtoierons jamais, il ne suffit pas de motiver ce sacrifice par l'intérêt rationnel ; ni même par la perspective de partager des droits égaux. Encore faut-il que la dignité de l'appartenance initiale, comme le souligne Charles Taylor, soit pleinement reconnue, et que le statut collectif auquel elle me désigne ne fasse l'objet d'aucune discrimination.

Le fait que la norme « sociale » ne fasse plus sens – ce qui pose des questions autrement redoutables que celle de la révolte – ne renvoie pas essentiellement à l'affaiblissement des instances normatives, mais à leur manque d'ancrage dans les espaces où s'accomplit le passage du privé au public, de l'identité familiale aux identités collectives, des régulations interpersonnelles aux médiations des codes institués.

Réfléchir aux raisons de cet affaiblissement – héritage des discriminations coloniales, dérégulation des espaces du jeu et du spectacle virtuels, déstructuration des groupes marginalisés – dépasse de beaucoup notre propos. Mais il peut être pertinent de chercher, en les comparant, les stratégies culturelles mises en œuvre, plus ou moins consciemment, dans différentes sociétés pour y faire face. Ces médiations entre les paliers de la vie collective, c'est précisément ce que les sociétés anglo-saxonnes confient à ce qu'elles appellent *communities*. Relevons à ce propos que le terme de « communauté » est tellement polysémique que l'anticommunautarisme n'a pas de cible nettement désignée : quel rapport entre la *umma*, la *Gemeinschaft*, la *community* à l'anglo-

saxonne ? Celle-là correspond au rôle d'organisations, le plus souvent religieuses, qui pallient par leurs actions les effets sociaux néfastes d'un développement économique peu contrôlé par l'État et relaient le rôle des familles dans le domaine de la santé, de l'éducation morale, voire de l'apprentissage linguistique et culturel, comme dans les *Saturday Schools* américaines. L'évaluation, positive ou négative, de leur fonction sociale n'est de toute façon guère pertinente pour la société française où ce type de médiation n'a pas d'enracinement socio-historique significatif.

Tout au plus peut-on relever que, du fait de cet espace ouvert aux *communities* à dominante religieuse, les sociétés anglo-saxonnes ont en un sens plus de mal à faire régler par l'État l'influence de l'islamisme. Le « sécularisme » des sociétés anglo-saxonnes est en effet en décalage avec notre laïcité. Il organise l'espace public de façon à autoriser la diversité, la coexistence et la possible coopération de multiples communautés. Notre laïcité met l'accent sur la prédominance de la loyauté citoyenne en instaurant un espace public qui est censé être le lieu désigné pour résoudre tous les conflits entre intérêts et appartenances spécifiques. Il n'est pas dit que, par rapport à la situation actuelle, caractérisée par ce que j'ai proposé d'appeler « *la crise de l'État comme forme culturelle* », le modèle français n'ait que des avantages. On voit clairement par les développements les plus récents qu'il induit une production hypertrophiée de dispositions législatives et réglementaires qui risquent fort d'être inefficaces, voire contre-productives, précisément parce qu'elles présupposent que la loi fait sens, ou qu'il suffit de la sanction pour lui redonner sens, alors même que c'est la signification partagée des normes collectives qui est en question.

On en revient donc à spécifier la question initiale : quelle est la « voie française » à ajuster, adapter, voire réinventer, de la construction du contrat social par les démarches de l'éducation publique ? Elle est menacée sur deux paliers, par le bas et par le haut. D'une part, la production des normes se dissout dans les régulations intersubjectives, qui combinent l'individualisme anomique et la fantasmagorie des groupes primaires, l'un renforçant l'autre. D'autre part, les idéologies se dépolitisent pour inviter à ne penser la société que sous des catégories techniques ou morales. Le conformisme lie le sujet aux statuts procurés par la possession d'objets à la mode ou innovants, ou encore à des normes d'honneur qui s'accommodent mal de l'égalité citoyenne.

Pour affronter ces menaces de dissolution du lien civique, une des principales difficultés réside dans l'inadéquation des enseignements ou

des pratiques éducatives entrepris sans tenir compte de ces articulations essentielles que nous soulignons plus haut. L'histoire récente a bien montré qu'il ne suffit pas d'arborer un emblème partagé de réussite sportive pour que le fait d'accepter d'être soumis ensemble, dans des actions concrètes, à la même discipline – fût-elle sportive – aille désormais de soi. Aussi faut-il faire converger des pratiques d'enseignement et d'éducation relevant d'acteurs très différemment situés dans le système éducatif pour faire intérioriser des significations que chacun puisse mettre en jeu dans le débat sur le « vivre ensemble », qui ne s'accommode que de la « création continue ».

Les ressources qui se sont constituées dans le cadre du système français d'éducation publique ne manquent pas pour relever ces défis. L'abondance des coopérations ingénieuses, la progressive dynamisation des projets d'établissement montrent des voies dont on espère qu'elles ne seront pas bouchées par les pesanteurs corporatives et bureaucratiques. Il y a notamment une richesse exceptionnelle de la vie associative en France qui lui confère beaucoup d'originalité dans la façon d'articuler diverses appartenances et de combiner l'engagement privé et la volonté civique. Il n'est pas sûr que, en termes d'apprentissage ou de participation, on ait toujours tiré le meilleur parti de telles ressources. Car le « vivre ensemble » ne concerne pas des blocs de culture dont on explorerait dans le frottement ou l'affrontement les degrés de compatibilité. Il s'agit du projet de vie commune de sujets dont aucun ne naît avec la formule arrêtée de l'articulation de son identité personnelle et de ses identités collectives. Former des personnes aptes à soumettre leurs décisions d'appartenance à la lucidité critique et au dialogue, ce n'est rien d'autre que l'actualisation de la visée moderne de l'éducation, instaurer une société de citoyens rassemblés, non sans risques, par leur commune capacité d'autonomie.

BIBLIOGRAPHIE

ANDERSON (B.), *L'Imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme* (trad. P.-E. Dauzat), Paris, La Découverte, 1996.

HERDER (J. G.), *Ideen*, in *Herders Sämtliche Werke*, Berlin, 1877-1913.

ORIOU (M.) (sous la direction de), « L'identité déchirée, formes instituées et expressions subjectives », *Peuples méditerranéens/Méditerranéan peoples*, numéro spécial, n° 24, 1983.

ROUSSEAU (J.-J.), *Le Contrat social*, 1762.

TAYLOR (C.), *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Paris, Flammarion, 1994.

TÖNNIES (F.), *Gemeinschaft und Geselleschaft*, 1887.