

---

« Dans l'actuel contexte socio-culturel,  
quels nouveaux enjeux pour la laïcité  
scolaire ? »

---

*Guy COQ*

**Session nationale de l'Enseignement catholique sur l'enseignement  
du fait religieux de 2014**

C'est un fait que pendant des générations, la laïcité scolaire a été vécue de manière équilibrée dans une institution scolaire qui la garantissait. La querelle des deux écoles, la publique et la catholique, interpellait le sens global de la laïcité dans la société. Elle se concentrait sur la possible incompatibilité entre la laïcité et le financement par l'Etat d'une école catholique. Cette querelle prend fin en 1984 avec la pérennisation de la loi Debré.

Mais il faut noter que cette petite guerre franco-française sur le principe de laïcité ne fut jamais un questionnement sur le sens de la laïcité scolaire. Celle-ci fut peu à peu reconnue par les catholiques comme compatible avec la foi chrétienne. Et la stigmatisation de « l'école sans Dieu » allait quasiment s'éteindre. La présence de maîtres catholiques vraiment engagés dans la vie de foi, et au service de l'école publique, aida beaucoup à cet apaisement dans la seconde moitié du XXe siècle.

La laïcité scolaire fut donc longtemps vécue comme liée au fonctionnement même d'une institution forte, l'école de la république. Quand, dans la seconde moitié du XXe siècle il y eut affaiblissement de la référence commune à la république, la laïcité devint également éludée dans les réflexions sur l'école. A partir des années quatre-vingts on put proclamer en haut lieu : « la République n'éduquera plus », on put aussi remplacer la laïcité par l'accueil égalitaire de toutes les cultures, la laïcité plurielle.

En préalable, il me semble utile à notre réflexion de rappeler pourquoi on peut, on doit affirmer que la laïcité scolaire n'est pas une simple application de la laïcité de l'État, mais un des piliers du principe de laïcité.

Dans la présentation de la laïcité on met constamment et à juste raison la Loi de 1905 au premier plan. A travers quelques articles souvent commentés et que l'on devrait faire apprendre par cœur aux enfants des écoles, l'essentiel est dit : le rappel de la liberté de conscience (article 1), la garantie du libre exercice des cultes, qui est une liberté publique, collective (article 1). Puis l'article 2 objet de tant de contresens, car si la république ne reconnaît plus certains cultes au sens où le concordat napoléonien qu'elle abroge le voulait, bien entendu, une fois séparée des cultes, il faut bien que la République dialogue avec les représentants des cultes, et les reconnaisse comme responsables. Et puis, à l'article 4 se précise que la loi veut une liberté réciproque : la République est indépendante de toute confession religieuse, mais de l'autre côté, les confessions sont libres de s'organiser de manière autonome puisque les associations qui génèrent les cultes le font « en se conformant aux règles d'organisation générale du culte dont elles se proposent d'assumer l'exercice »...

On peut aussi prendre la question d'un point de vue chronologique en distinguant trois grands piliers dans l'instauration de la laïcité. Le premier se situe le 13 avril 1790 quand l'assemblée ne reconnaît plus le catholicisme comme religion d'Etat, c'est un acte décisif qui ne sera plus remis en cause puisque même Napoléon ne le fait pas. Avec l'empereur, le catholicisme est reconnu comme religion de la majorité des français et la religion devient service public.

Le second pilier est la séparation de l'école et de l'église, acte dont nous explorerons la place centrale dans la laïcité. Et confortée par la laïcité de l'école, la République posera en 1905 la séparation des églises et de l'Etat. Enfin, on peut exposer la laïcité selon la logique des divers plans où elle s'exerce. On peut ainsi discerner trois niveaux. Au premier niveau la laïcité apparaît comme synonyme de neutralité. Du moins est-ce ainsi que se la représente la majorité des Français. Être laïque, c'est être neutre du point de vue de la religion. En s'arrêtant à cette définition, on réduit terriblement le sens du principe de laïcité. Mais il est vrai, on l'a vu, que la laïcité implique la neutralité religieuse de l'Etat, ce qui laisse la possibilité qu'il ne soit pas neutre sur d'autres sujets. Mais cette neutralité ouvre la société à l'accueil du pluriel sur le plan religieux, et finalement de toutes les options philosophiques concernant les fins ultimes.

Cependant, il faut fonder cette société accueillante à la diversité et le principe de neutralité de l'Etat, et ici s'annonce un deuxième plan : la laïcité comme incluant des valeurs. Il y a toute une configuration de valeurs éthiques sur lesquelles se fonde la laïcité : la tolérance, mais aussi l'accueil de l'autre, le sens de l'humanité, la liberté comme valeur, la dignité de la personne. En fait la notion même de valeur, au niveau où se distinguent les options métaphysiques, est interne à la laïcité. C'est pourquoi la question des valeurs communes est vitale pour éclairer le principe de laïcité.

Mais il y a un troisième registre de la laïcité qui serait mutilée si on la limitait à l'aspect éthique : la laïcité est un principe instituant de l'ordre social. Elle dit la caractéristique d'une société qui n'accepte plus de dépendre d'une altérité divine, d'une religion pour s'instituer. L'ensemble de la société est remis à l'humanité elle-même, à la responsabilité des citoyens, c'est pourquoi la laïcité comme principe d'autonomie de la société débouche sur le principe démocratique.

Or, le deuxième plan, celui de l'éthique a été historiquement établi lors de la séparation de l'école et de l'Eglise. Et c'est bien dans cette étape qu'apparaît l'importance du domaine éthique pour la laïcité. En ce sens, la laïcité de l'école est un aspect essentiel de la laïcité. Il convient d'insister sur ce point. L'école de la République n'est pas un simple espace d'application du principe de laïcité, elle est un lieu où s'explicitent une part du sens même du principe de laïcité.

## **I. Revisiter la fondation de la laïcité scolaire**

Dans la présentation de la laïcité, il y a indiscutablement une tendance très répandue à concentrer l'attention exclusivement sur la loi de 1905, à oublier que cette séparation des églises et de l'Etat fut précédée par une séparation de l'école et de l'Eglise que représente la fondation de l'école laïque. Rappelons les deux lois portées par Jules Ferry, 16 juin 1881 : gratuité de l'école et 28 mars 1882 : obligation et laïcité de l'école par notamment le déplacement de l'instruction religieuse hors de l'école à l'Eglise, et par l'établissement d'une éducation morale. Enfin la laïcisation du personnel de l'enseignement est instituée par la loi Goblet du 30 octobre 1886.

Le fait qu'historiquement la laïcité commence par l'école peut en éclairer le sens : la République est toute neuve. Et il est clair que l'Eglise exerce un pouvoir qui dépasse largement son sens spirituel : elle répand des idées politiques qui agissent contre l'idée républicaine. Les républicains « ne peuvent admettre que les catholiques continuent à élever dans la condamnation de l'esprit moderne et des

principes de 1789 toute une partie de la jeunes. Le catholicisme n'est pas seulement une religion : c'est aussi, à l'époque, une doctrine politique et sociale<sup>1</sup> ».

Bref, on peut parler d'un lien congénital entre la laïcité scolaire et la république. C'est là, dans la naissance de la République que la laïcité s'impose, comme condition essentielle. Mais en même temps le lien avec une éducation morale apparaît d'emblée comme nécessaire à l'école laïque. Ferdinand Buisson écrit dès 1883 que si l'enseignement primaire se limitait au « lire, écrire, compter » sans aborder les questions morales et religieuses « ce serait fait de l'école laïque<sup>2</sup> ». De même en 1908 un des artisans de l'école laïque, Gabriel Compayré « rappelle qu'en 1882 l'école laïque est un engagement d'honneur. » à l'égard des parents, celui d'enseigner la morale aux enfants. Si cet engagement n'était pas tenu « ce serait la faillite de l'école publique<sup>3</sup> ».

L'importance attachée à l'éducation morale apparaît dès les programmes de juillet 1882. Ceux-ci ont trois parties : I-Education physique et préparation à la vie professionnelle, II-Education intellectuelle, III-Education morale.

La morale est un des trois piliers de l'enseignement. Elle comporte une dimension religieuse indépendante de toute confession, ce qu'on a souvent résumé en parlant des « devoirs envers Dieu ». L'expression se trouve dans le programme du cours moyen (9 à 11 ans). Dans le programme du cours élémentaire, il s'agit « d'élever par exemple au sentiment d'admiration pour l'ordre universel et au sentiment religieux ». Au cours supérieur, la loi morale est ce à quoi « il ne peut faillir sans se sentir coupable envers lui-même et envers Dieu ».

Cette dimension religieuse ne devrait pas occulter aujourd'hui la qualité de la pensée éthique des pages consacrées à « l'objet de l'enseignement moral ». On insiste sur le fait que celui-ci « se distingue de l'enseignement religieux sans le contredire ». L'objectif est « un apprentissage de la vie morale ». Il s'agit aussi de développer une culture sur les « notions essentielles de moralité humaine communes à toutes les doctrines et nécessaires à tous les hommes civilisés ». Il n'y a pas à enseigner une morale théorique : « à l'école primaire surtout ce n'est pas une science, c'est un art, l'art d'incliner la volonté libre vers le bien ». L'initiation à la dignité personnelle de chacun est au premier plan des objectifs, avec l'éveil au sens de la responsabilité personnelle. Dans la page sur la méthode, certaines expressions sont significatives : faire éclore des sentiments vrais, toucher son cœur, « faire ressentir par une expérience directe la majesté de la loi morale », il s'agit de « former chez l'enfant le sens moral ». A tous les niveaux, l'insistance est sur les exemples, l'application, les exercices pratiques. Ce même souci du concret se retrouve dans un texte célèbre : la lettre de Jules Ferry à « monsieur l'instituteur » à l'occasion de la seconde rentrée scolaire appliquant la loi du 28 mars 1882<sup>4</sup>. Quant à la répartition des tâches, Ferry est clair : « l'institution religieuse appartient aux familles et à l'Eglise, l'institution morale à l'école ». Il insiste sur le rôle d'exemple que doit assumer l'instituteur et sur l'importance de l'éducation morale : « En vous dispensant de l'enseignement religieux, on n'a pas songé à vous décharger de l'enseignement moral, c'eût été vous enlever ce qui fait la dignité de votre profession. »

---

<sup>1</sup> Antoine Prost, *L'enseignement en France*.

<sup>2</sup> Ici, comme en divers endroits, je m'appuie sur les travaux de Pierre Ognier sur la morale à l'école.

<sup>3</sup> Pierre Ognier, *Histoire de la laïcité*, CRDP de franche Comté, 1994 (Collectif avec Guy Gauthier, Louis Legrand et Jean Baubérot).

<sup>4</sup> Circulaire du 17 novembre 1883.

L'aspect pratique est partout présent dans ce texte : « il ne s'agit plus là d'une série de vérités à démontrer, mais ce qui est tout autrement laborieux, d'une longue suite d'influences morales à exercer sur de jeunes êtres, à force de patience, de fermeté, de douceur, d'élévation dans la caractère et de puissance persuasive ». En soulignant l'importance de l'éducation morale, Jules Ferry en marque aussi la difficulté : éviter d'un côté le verbiage, de l'autre d'empiéter sur le domaine du prêtre ou du pasteur.

Dans un travail quasi classique<sup>5</sup>, Jean Baubérot étudie les thèmes et les problèmes de la morale laïque entre 1882 et 1918 en examinant plus de 200 cahiers d'écoliers de la période. Ces documents permettent de mettre en lumière d'une part les leçons dictées par les instituteurs, d'autre part les exercices et devoirs effectués par les enfants. Par rapport aux belles intentions des fondateurs, on observe une grande fidélité et une mise en œuvre remarquable.

Dans les écrits des fondateurs de la laïcité scolaire apparaît l'extrême importance que la république attache à l'école. Ce soutien ferme des institutions politiques fait de l'école publique une institution forte qui illustre la grandeur de l'idée républicaine, qui porte la promesse du progrès et des lumières. L'élan de la révolution travaille cette image de l'école. Celle-ci repose sur un pilier solide : l'instituteur dont le prestige est immense.

## **II. Une déconstruction de la laïcité et de l'institution scolaires**

Il y a plus de vingt ans, en 1992, je me risquai à intituler une conférence : « L'individualisme démocratique rend-il l'éducation impossible ?<sup>6</sup> ». Pour décrire les dysfonctionnements qui atteignaient le système scolaire, j'utilisai un terme barbare : désinstitutionalisation. Je manque du temps nécessaire pour reprendre toutes ces analyses. J'esquisserai d'abord une analyse du sens des deux composantes de l'école : qu'est-ce qu'une institution éducative ? Qu'est-ce qu'une culture scolaire ? La désinstitutionalisation et la déconstruction découlent de la destruction de l'institution et de la délégitimation de la culture scolaire.

### **Qu'est-ce qu'une institution éducative ?**

Les notions d'institution, en général, et d'institution éducative en particulier sont souvent trop peu élaborées. L'institution est une structure qui a un rôle médiateur entre l'individu et la société globale : elle intègre à celle-ci. Mais quand on parle d'institution, on vise une forme qui précède l'individu, que celui-ci ne crée pas par décision de s'associer. Les institutions sont portées par des finalités sociales : éduquer, rendre la justice, assumer la bonne gestion des services essentiels. Dans le cas de l'école, la finalité est d'éduquer : c'est-à-dire de permettre l'entrée dans une culture, et ainsi de se construire comme personne, et de devenir capable d'être un membre à part entière de la société. L'école publique tire fondamentalement sa légitimité de son articulation avec la république : à travers elle l'individu devient censément citoyen.

---

<sup>5</sup> **La morale laïque contre l'ordre moral**, Seuil 1997.

<sup>6</sup> Lors de l'assemblée des amis d'Emmanuel Mounier, à Chatenay-Malabry, aux Murs Blancs. Texte publié dans ESPRIT en 1993, repris dans un livre : *La démocratie rend-elle l'éducation impossible ?* Parole et Silence 1999.

On a souvent négligé le fait que l'école est à penser comme une institution éducative. C'est ce statut essentiel d'institution qui a été ébranlé, parfois nié, au cours des dernières générations. Revenons au sens essentiel des choses : une institution ne peut pas être assimilée à une simple association, ni à une entreprise inscrite dans une logique de production, ni à une administration. Le système de relations que forme une institution précède les individus qui s'y insèrent, elle a toujours pour fonction de symboliser quelque chose du lien avec la société globale. L'institution éducative assume l'œuvre essentielle d'inscription d'une nouvelle génération dans la société.

Elle se caractérise par une relation originale, et pour l'école, celle-ci n'est pas lien de filiation mais quand même articulation générationnelle. Derrière le maître, symboliquement, c'est la société qui est présente à l'enfant, qui se donne pour obligation de l'accueillir. Il y a une relation dissymétrique.

L'institution, à travers celle-ci, instaure des places, des rôles codés, avec leurs normes. C'est l'institution qui a en charge de faire entrer l'enfant dans cette culture, cette société. La relation est dissymétrique parce qu'elle répartit les rôles : au maître elle donne l'autorité, la légitimité, dans sa pratique pédagogique. Car l'autorité du maître ne vient pas de lui-même. Elle découle de la fonction qui lui revient : réaliser le travail d'éducation et d'enseignement. Dans l'institution scolaire il y a un lien essentiel entre éducation et enseignement. L'œuvre d'éducation, avec ses finalités, se réalise à travers l'enseignement. En séparant méthode et « contenus », on casse le lien entre enseignement et culture.

Face au maître, il y a l'élève. Si l'institution est vivante comme lieu d'inscription de la personne, l'élève, conscient de la finalité institutionnelle, consentira à l'autorité que le maître tient de l'institution.

Faut-il rappeler l'auteur qui, au XXe siècle a le mieux discerné, à la fois la crise de l'acte d'enseignement et ses origines ? Hannah Arendt énonce mieux que personne l'enjeu de l'enseignement et de l'éducation : « L'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité et de plus le sauver de cette ruine qui serait inévitable sans cette arrivée de jeunes et de nouveaux venus. C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu, mais les préparer à la tâche de renouveler le monde commun<sup>7</sup>. »

La finalité complexe et nécessaire de l'éducation n'a jamais été aussi magistralement énoncée : cette responsabilité vis à vis de l'entrée de l'enfant dans le monde commun. Et l'auteur tire de cette définition la légitimité de l'autorité : « dans le cas de l'éducation, la responsabilité du monde prend la forme de l'autorité<sup>8</sup>. » Cette autorité et le lien à la tradition sont nécessaires dans l'éducation. Mais Hannah Arendt souligne la contradiction entre ces conditions de l'éducation et notre monde où l'autorité et la tradition sont rejetées (op cité p122). Dans ce cadre de l'institution scolaire, il faudrait aussi décrire la spécificité du rapport éducatif impliquant une relation pédagogique. Il s'agit d'analyser la pratique pédagogique comme une action fondée sur l'interaction entre des personnes globales où l'enjeu est de mettre l'enfant en relation avec des objets culturels, ceci grâce à la relation culturelle forte du maître avec ces objets, notamment ces savoirs. Cette pratique utilise des

---

<sup>7</sup> *Crise dans la culture* Hannah Arendt (p. 243)

<sup>8</sup> *Ibid.*

techniques mais elle n'est pas elle-même une technique ; elle utilise des savoirs mais elle n'est pas un savoir. Elle est action au sens fort, c'est à dire une pratique pensable certes, mais non articulable avec une théorie dont elle découlerait, comme une science ou une technique.

On peut la rapprocher d'autres pratiques pour mieux en discerner la spécificité. La pratique politique repose également sur une interaction entre des personnes, en vue ici de composer une volonté collective et de peser sur les enjeux du pouvoir politique. Dans la pratique éducative, l'interaction vise à une croissance en humanisation, elle ne vise pas à exercer un pouvoir sur autrui. Elle est distincte de la sphère du politique. Ceci est particulièrement vrai en démocratie. Il est dans ce système inacceptable que la pratique enseignante se mue en pratique politique. Et le pouvoir politique, même s'il s'agit d'un service public (l'Education nationale), n'a pas à contraindre la pratique éducative.

La pratique éducative a quelque connivence avec la pratique artistique dans la mesure où elle doit, pour une part, inventer ses moyens. De plus, la pratique éducative, comme la pratique artistique, ne découle pas d'une science de l'éducation. Ce sont des pratiques, des actions réglées, certes, que l'on peut et doit penser. Quant à la pratique éducative, elle s'oppose radicalement à la pratique artistique en ce sens que l'enfant n'est pas un matériau avec lequel l'éducateur ferait son œuvre. Il s'agit bien d'une interaction réfléchie et pensée entre des personnes globales. Il ne s'agit pas de modeler la personne de l'enfant, d'en faire comme une pâte qu'il faudrait conditionner selon des fins politiques ou sociales. C'est pourquoi l'éthique du respect de la personne humaine et de la conscience libre de l'enfant, est consubstantielle à la pratique éducative. De tout cela il résulte que si l'on peut parler d'une éducation nationale, la démocratie exclut qu'on puisse viser à une éducation éthique. L'éducation nationale ou l'école républicaine appartient à la nation ; elle est soumise aux valeurs républicaines, aux valeurs communes. L'Etat laïque et démocratique se doit d'être à l'écoute de la nation, de cette société républicaine venue d'une longue histoire.

Décrire ainsi l'institution scolaire c'est tout simplement reprendre les traits qui l'ont caractérisée pendant des générations.

### **Qu'est-ce qu'une culture scolaire ?**

De même, il faudrait analyser ce qui caractérisait la culture scolaire. Une certaine tradition consistait à désigner ainsi ce dont l'école devait assurer la transmission. A côté des acquisitions fondamentales (lire, compter... ) l'école est censée proposer une part de la culture héritée, celle que par tradition on considère comme capable de construire l'humanité à venir. On inclura dans cette culture scolaire des œuvres du passé, arts, textes à travers lesquels une humanité s'est construite. Au fond l'idée est qu'en fréquentant des œuvres où des humains ont conquis leur humanité, on peut apprendre sa propre humanité.

La culture scolaire est évidemment une construction. Elle résulte d'un choix, d'un tri dans les héritages culturels communs pour discerner ce qui mérite d'être proposé aux générations nouvelles, pour les aider à se repérer dans leur société, pour devenir membres à part entière du monde humain dans lequel ils naissent et qui résulte d'une longue histoire. Et c'est à partir de cette culture non choisie par elles, qu'elles sauront recréer un monde commun.

S'il s'agit d'aider une humanité à devenir elle-même, c'est en fréquentant des humanités, des œuvres, des récits où des humains ont construit, exprimé leur humanité, qu'elles seront initiées à la quête d'humanité. Et contrairement à une opinion – hélas assez commune – il ne s'agit pas de copier ou imiter ces modèles anciens, mais plutôt, en comprenant par quels chemins, quelles difficultés, quels efforts se mène la quête d'humanité, de tracer à leur tour leur propre chemin. Et s'il y a imitation, c'est nécessairement une étape vers la conquête de soi-même. Il serait également nécessaire d'illustrer l'importance de l'histoire et du rapport à l'histoire qu'est la mémoire. Car c'est toujours dans une relation originale avec le passé que se construit le présent. Etre en relation avec le passé ne consiste pas à s'identifier avec ce passé. C'est au contraire se reconnaître différent et en même temps se découvrir soi-même dans cette relation. La culture scolaire a aussi comme enjeu une culture de la raison à travers une culture scientifique et technique. Enfin, la sphère du sens ne peut pas être absente de cette culture scolaire. Je ne veux pas dire que l'école doit fournir des réponses toutes faites quant au sens de la vie. Mais elle ne serait pas véritable culture si elle s'excluait de la sphère du sens. Sa fonction est de proposer des éléments culturels grâce auxquels la personne peut construire sa propre recherche de sens. Cela suppose de veiller à la présence dans les programmes d'auteurs, d'artistes, d'œuvres très significatives de cette quête du sens : dans la direction du spirituel et du religieux, dans celle de la morale ou de l'éthique, dans l'ordre du vivre ensemble<sup>9</sup>.

### **La désinstitutionnalisation**

Or aussi bien du côté des conditions de possibilité d'une institution éducative que du côté des conditions de légitimation d'une culture scolaire, on a assisté à de redoutables remises en cause, de sorte que la question s'est posée de la possibilité même d'une école laïque. Pour radicaliser le propos, osons : la démocratie a-t-elle rendu l'éducation impossible ? La République, telle qu'elle a évolué n'a-t-elle pas sapé ce fondement qu'était pour elle l'école laïque ?

En ce qui concerne l'école comme institution, c'est à un véritable délégitimation qu'on a pu assister depuis le dernier tiers du XX<sup>e</sup> siècle. Il faudra mesurer un jour l'onde de choc de certains aspects de ce qui a suivi mai 68. Ainsi, c'est un fait que dans cette période la culture spontanée de l'individu démocratique a développé certains excès : comment obtenir un consentement à l'école chez quelqu'un qui voudrait ne dépendre de rien de ce qui l'a précédé ? Qui voudrait que tout ce qu'il est, il en soit l'auteur ? On l'a vu, éduquer, c'est faire entrer dans une culture, dans un monde déjà là, que je n'ai pas choisi. Comment éduquer un individu pour qui toute obligation n'est que contrainte, toute contrainte n'est finalement que violence ? Où va-t-on alors ? Car même une société démocratique ne peut se passer d'autorité, et plus, d'autorité institutionnelle.

Comment éduquer à la citoyenneté un être qui croit qu'il n'y a que des libertés individuelles, que sa liberté n'implique jamais autrui ? L'auteur de ces lignes a souvent donné à réfléchir aux élèves de terminale des sujets qui questionnaient sur : rapport liberté /autrui, rapport liberté/ société. Une posture idéologique très dure se manifestait alors : autrui est toujours par nature une limite à ma liberté. La société est la mort de la liberté. Que ma liberté puisse s'accroître de coopérer avec la liberté des autres, est-ce un point de vue inaccessible ? Qu'il y ait des libertés que je ne puis exercer que si autrui aussi désire les exercer, est-ce autre chose que du bon sens ? Si je suis seul à désirer la liberté de la presse, elle n'existera pas. Et puis il y a des libertés qu'on ne peut exercer qu'en commun, par exemple une décision qui transforme une ville. Et si elle ne s'exerce pas avec autrui,

---

<sup>9</sup> L'auteur a développé ces analyses dans *Eloge de la culture scolaire* (Le Félin, 2003)



alors ma liberté est perdue, tout seul je suis moins libre que dans l'action avec autrui. Comment faire un citoyen de quelqu'un qui ne connaît la liberté que comme une propriété individuelle ? Bien entendu cet individu extrême que j'évoque ici n'existe pas complètement. L'exemple sert à montrer des tendances qui rendent problématique la possibilité d'une école, d'une éducation.

Ajoutons que l'attitude consumériste vis-à-vis de l'école, qui tend à faire des familles de simples consommateurs d'école, les porte à oublier que sans le respect et la reconnaissance qu'elles expriment vis-à-vis de l'école, celle-ci ne parvient pas à se tenir, comme institution éducative. Elle ne se maintient que par la qualité des représentations d'elle-même qui circulent.

### **La délégitimation de la culture scolaire**

Les conditions de possibilité d'une culture scolaire véritable ont été remises en cause depuis le milieu du XXe siècle. Que la culture scolaire ait été dans l'histoire monopolisée par la bourgeoisie, c'est un fait. Mais cette culture générale véhiculée par le lycée, avec ses disciplines scolaires, a subi pendant des générations les attaques des réformateurs qui la rejetaient comme la « culture bourgeoise ». Que de livres pour dénoncer cette culture scolaire comme porteuse des idéologies illusionnant les classes populaires sur leur destin, comme légitimant l'élite des privilégiés... Que de propos faciles et chez de grands esprits pour dénoncer le « saucissonnage » des disciplines !

Nous l'évoquons plus haut : par-delà la lettre de ce qu'elle contenait (ou contient) la culture scolaire initie à des postures culturelles : par rapport au sens du temps, au bon usage des héritages. Les récits de la nation pouvaient inclure du légendaire, n'empêche, comme récits, ils invitaient l'individu à se positionner dans le temps, et sans le dire, ils initiaient à assumer la question des repères individuels et collectifs. On a critiqué la mémorisation des dates, en histoire même lorsqu'on s'est avisé que ce travail de chronologie avait un effet utile qu'il était seul à produire : former la conscience de la temporalité.

La culture scolaire diffusait une haute idée de la culture comme construction d'une humanité. Elle n'était pas aplatie sur la quête immédiate d'une utilité sociale. Or là encore, on peut détecter une tendance destructrice de la culture scolaire, une perte de la finalité humaniste.

### **La contradiction des deux logiques sociales**

La crise institutionnelle et culturelle de l'école s'est concentrée sur le collège. Celui-ci devint à travers les réformes le dernier palier de l'école obligatoire pour tous. Mais en même temps, et inévitablement, il est une étape intermédiaire un lieu où finalement s'opère un tri, osons le mot, une sélection vers des études longues. C'est un fait souvent négligé : le système scolaire en démocratie est travaillé par deux logiques sociales. D'un côté, il est soumis à une logique égalitaire : donner à tous les connaissances, la culture qui leur permettra de s'intégrer comme citoyens dans la démocratie. Cette logique valorise les efforts permettant à tous d'atteindre à ces aptitudes jugées indispensables. Mais d'un autre côté la société démocratique fait porter sur l'école une logique élitaire : cette société ne peut pas se passer de reconstituer les élites, à chaque génération : elle juge d'ailleurs que la qualité de la formation, le développement des excellences dans l'école, est le moyen le moins injuste pour détecter les meilleurs. Alors que l'égalité est la valeur essentielle pour la logique égalitaire, la recherche de l'excellence, la sélection et la compétition pour développer les qualités intellectuelles sont les valeurs de la logique élitaire.

La manière dont on a construit le collège commun a consisté à ignorer les possibles contradictions entre les deux logiques à l'œuvre. En fait, les responsables, les observateurs du système scolaire, ont nié l'inévitabilité de la logique élitaire. Beaucoup d'études sur l'école vouent le collège à développer exclusivement une logique égalitaire : ainsi on supprimera les filières, mais la logique élitaire a établi de fait une hiérarchie d'un collège à l'autre, voir aussi la présence de ces lycées de centre-ville au fonctionnement élitiste. En refusant de prendre en compte la logique élitaire pour tenter de mettre plus de justice sociale dans l'accès aux élites, on a laissé se développer dans le système scolaire une logique élitiste de sélection sur la base des origines sociales, au détriment de la majorité de la population.

Les contradictions non gérées entre les deux logiques ont eu des effets déstabilisateurs sur une institution scolaire en porte à faux avec des valeurs républicaines, prônant l'égalité, et malgré cela, travaillée en fait par des processus de dévalorisation des enfants d'origine modeste. Le gros problème est aujourd'hui de sortir de la perversion qu'est la logique élitiste pour mettre plus de justice dans des processus élitaires réellement ouverts à toute population scolaire.

### **Laïcité et République vidées de sens**

Au cours des années de déconstruction de l'école, une disjonction néfaste s'est produite : on a disjoint laïcité et république. La laïcité scolaire tendait à se réduire au culte des droits de l'homme, ceux-ci entendus dans un sens purement individualiste<sup>10</sup>. Et à la limite, la totalité du Droit devait se limiter aux droits individuels. C'était l'ère de la société multiculturelle, le dogme du pluriel avait réponse à tout. Mais ces grands intellectuels généreux de tête méconnaissaient en leur belle âme que dans une société, le pluriel a sens par rapport à un second pôle indispensable : l'unité. Le pluralisme culturel dans une société est pure fragmentation du social s'il ne s'équilibre pas dans des éléments communs, une culture commune qui maintient par-delà la pluralité l'unité d'une société. Quand celle-ci éclate, le pluriel n'a plus de sens : on a des mondes fermés, séparés. Or c'est bien dans la disjonction entre laïcité et république qu'on mutile celle-là en en faisant le lien d'une pluralité qui ne s'équilibre plus dans une unité symbolique.

La question qui se pose à une société démocratique et laïque est fondamentalement : qu'est ce qui fait l'unité du social ? Etant laïque, cette société ne peut plus vivre et penser son unité autour d'une religion commune ou déterminante. Etant démocratique, cette société ne peut plus compter sur un pouvoir fort et dominateur pour contraindre à l'unité. Au bout du compte il s'agit là d'une société fragile. Certains avancent comme solution, comme ciment de l'unité de la société, la démocratie. Mais celle-ci règle la question d'un pouvoir contrôlé par le peuple dans la sphère politique d'une société déjà là. La preuve en est que si la société explose, les procédures démocratiques sont bloquées. Pour qu'une démocratie advienne il faut déjà une société. D'autres font passer le principe de cohésion d'une société sur le terrain économique. Mais là encore, quand une société se casse, l'économie ne suffit pas à l'éviter.

C'est ici que nous retrouvons la nécessité du côté des fondamentaux : laïcité et république s'équilibrent. Bien entendu on ne réduit pas ici la République aux trois mots qui la symbolisent

---

<sup>10</sup> Renvoyons une fois pour toute aux travaux éclairants de Marcel Gauchet, notamment *La démocratie d'une crise à l'autre*, N. Défaut. édit.

souvent : liberté, égalité, fraternité. Après l'âge monarchique où l'unité se fit autour du corps du souverain, la République désigne ce corps collectif, ce sens global d'une société qui se fait sujet historique collectif comme nation. La république dit l'unité, ce n'est pas pour rien que les Français la disent indivisible. Elle se relie à l'espace, celui de la nation, et au temps, à travers les récits où elle assume sa propre advenue, et l'héritage des temps qui l'ont précédé.

L'idée républicaine s'exprime dans une culture et une histoire. Ses valeurs se valident dans le récit de leur advenue, dans l'hommage aux grandes personnalités qui l'ont illustrée.

Dans ce dernier tiers du XXe siècle, on perdait la mémoire de cette part de politique essentielle que la République apportait à la laïcité. Mais en même temps, la culture scolaire perdait une part importante de sa signification. Elle était là peut être pour instruire des individus, mais son sens collectif et historique, articulé avec la république, s'effaçait. On oubliait les fondations : le fait que c'est en même temps, l'une soutenant l'autre, que laïcité et république s'enracinaient. Et surtout on perdait de vue que d'être laïque n'était pas uniquement une fonction interne à l'école mais une responsabilité vis-à-vis de la République : régénérer constamment la laïcité dans la société. Et ce même travail, l'école l'avait en charge pour la République elle-même.

La désinstitutionnalisation et la délégitimation de la culture scolaire ont eu pour effet de faire perdre à l'école sa fonction intégratrice, sa capacité à créer au plan culturel l'espace commun...

Perdant tout ce sens, la culture scolaire n'était plus capable de susciter l'investissement nécessaire dans tout travail de culture. La laïcité réduite au pluriel ajoutait sa part de délégitimation. Tout sens donné à l'histoire était perçu comme infraction à la neutralité laïque ; toute vision collective comme empiètement sur l'individu. Le présent seul comptait, réduit à l'instantanéisme médiatique.

### **Les trois carences**

Nous avons quelques fois évoqué trois carences de la culture scolaire : l'absence de culture éthique, l'absence de culture politique, la désertion sur la question du sens. Les trois carences sont fondamentalement signes d'un affaiblissement de la laïcité à l'école.

La carence sur l'éthique peut étonner à première vue quand on se souvient de l'importance que les fondateurs attachèrent à la morale laïque. Plusieurs causes ont joué au cours du XXe siècle pour aboutir en 1969 à la disparition de la morale à l'école laïque : « après mai 68 un arrêté d'août 69 organise le tiers temps pédagogique à l'école primaire et compte la morale parmi les activités d'éveil. Le programme de morale ne verra jamais le jour. Après cette date, il ne reste plus à l'école élémentaire et au collège que l'éducation/instruction civique<sup>11</sup> ». On ne peut ici qu'évoquer différents facteurs qui à travers le XXe siècle ont abouti à ce constat de carence. Pierre Ognier mentionne que l'opposition de l'Eglise, notamment aux « devoirs envers Dieu » mais aussi à la morale laïque. Dès la fin du XIXe est fait le constat d'un essoufflement de la morale scolaire. Quand la philosophie, le scientisme, la sociologie viennent au secours de l'enseignement de la morale, cela ne fait qu'accentuer le déclin. En 1923 disparaissent du programme les devoirs envers Dieu, et le vieux programme est affaibli. Si le courage des soldats en 1914/18 est relié par certains à la morale laïque, après 1918 l'immense désastre de cette guerre décourage la morale scolaire. En 1939 encore, note P. Ognier, « l'inspiration initiale de la morale scolaire est encore bien vivante. » Pourquoi la disparition

---

<sup>11</sup> Pierre Ognier dans *Histoire de la laïcité*, CRDP de Franche Comté, 1994.

de l'éducation morale ? Dans un premier temps on a insisté sur l'éducation civique... On pourrait souligner le mouvement des idées dans le dernier tiers du XXe siècle était assez peu porteur, en général pour une valorisation de la réflexion éthique...

### **Aimer le politique**

La seconde carence porte sur le politique : trop souvent les programmes ont reculé devant l'urgence d'une culture sur le politique. La question qui se pose à la démocratie est de savoir s'il y aura suffisamment de citoyens actifs, c'est-à-dire engagés dans une action collective pour que la démocratie existe encore dans 20 ans. L'enjeu principal n'est pas ici l'acquisition de quelques connaissances factuelles. Bref l'école laïque devrait transmettre l'amour de la chose politique. Car la démocratie (avec les libertés) ne survivra pas sans de tels citoyens. L'école devrait informer sur la nécessité du pluralisme des partis, sur l'urgence d'une présence dans ces partis de simples citoyens sans projet de carrière politique. Tout cela implique pour l'école d'assumer une véritable culture du politique. Il est insupportable que n'apparaisse pas à l'école la reconnaissance de la noblesse foncière de l'action politique. Que le mépris pour les politiques dans la société affleure à l'école, rien d'étonnant à cela. Mais l'école de la république a pour tâche d'opposer à une réalité dévalorisée, le sens profondément humain et noble de l'action politique.

### **Culture et sens**

Enfin, nous reviendrons sur ce progrès décisif qu'aura été l'effort pour ouvrir les disciplines scolaires à une connaissance des religions. Il ne s'agit pas seulement de permettre une meilleure compréhension entre des citoyens aux opinions diverses. Les religions, comme les philosophies et les arts sont des domaines dans lesquels les humains s'efforcent d'élucider la question du sens : d'où vient l'humanité, où allons-nous ? Comment répondre à la question : qui est l'humain ?

Il n'est pas dans la compétence de l'école laïque de donner une réponse définitive à ces questions. Mais une culture vivante devrait proposer des moyens pour avancer dans la clarification de ces grandes interrogations. Quand on réfléchit sur le message d'une religion, sur les chemins qui sont proposés, on voit comment des humains ont mené cette recherche sur le sens. On peut discuter leurs méthodes. Mais on se place ainsi sur le terrain même d'une recherche qui peut évidemment prendre beaucoup de temps. De la même façon en philosophie, ce qui compte ce n'est pas de s'arrêter aux conclusions du penseur, de réduire sa pensée à des dogmes. L'important c'est, en l'accompagnant dans la démarche de sa pensée, d'apprendre soi-même à inventer sa propre démarche. La laïcité scolaire ne détient pas les réponses aux grandes questions, mais elle aurait tort de fuir devant les questions. Il lui revient d'apprendre aux élèves à aborder lucidement, intelligemment ces questions, en se faisant aider par ceux qui nous ont précédés dans cette recherche.

### **III- Au cœur de la crise, l'islam interpelle la laïcité.**

C'est dans les années 80, probablement au point extrême de déconstruction de la laïcité scolaire et de l'effacement de la jonction laïcité, école, République, que s'impose un événement qui va agir comme grand défi à la laïcité : la demande exprimée par l'islam de se voir reconnaître une juste place dans l'espace démocratique. Cette demande va se concentrer symboliquement sur le voile islamique,

et symboliquement aussi, c'est vis-à-vis de l'école, ce lieu vital de la laïcité républicaine, qu'elle va s'exprimer. On se souvient qu'à ce moment les familles des travailleurs émigrés comprennent que leur installation en France est sans retour. Du coup pour les familles de tradition musulmane surgit l'impératif de construire un islam dans la société française, dans la République laïque. C'est autour de la longue polémique sur le voile que va d'abord être posée, et fort mal, la question d'une entente possible entre l'islam et la laïcité.

Or nous sommes alors dans une période de grand flottement sur le sens de la laïcité à l'école, et sur l'idée de la République. Autour des années quatre-vingt dix, se référer à l'idée républicaine passe aux yeux de toute une partie de la classe intellectuelle comme une quasi allégeance aux idées de Jean Marie Le Pen... L'incertitude sur la laïcité régnait aussi dans l'Etat. N'oublions pas que la grande fête du bicentenaire de la Révolution fut « droit de l'homme » et fort peu républicaine. Quand les premiers incidents sur le voile islamique se produisent à Creil à la rentrée 1989, le ministre de l'Education Nationale, Lionel Jospin, au lieu de trouver dans la tradition républicaine de la laïcité scolaire les arguments pour légitimer les limites à l'ostensibilité des signes religieux, dégage en touche, se défausse en demandant au Conseil d'Etat de trancher. Or ce problème n'était pas une première. Au temps du Front populaire, le ministre Jean Zay, confronté à l'exagération des expressions politiques dans l'école publique avait pris une circulaire fixant des limites, mais aussi bien sur le terrain politique que religieux. En fait on demandait aux populations issues de l'émigration de consentir à s'intégrer, mais dans les institutions le flottement sur le sens de la laïcité et de la République justifiait en un sens une question : à quoi devons-nous nous intégrer ? Les représentations régnaient sur la société multiculturelle, sur la réduction de l'idée de droits à ceux des individus rendaient difficilement perceptible l'identité certes particulière mais réelle cependant de cette société historique. Qu'elle ait été le berceau des déclarations des droits de l'homme, de portée universelle, il reste que l'universel ne définit pas seul l'identité d'une société. Rejoindre cette société c'est aussi accepter sa spécificité, sa particularité, son histoire.

En bref, une nouvelle religion frappe à la porte de la république... au moment même où celle-ci a perdu conscience d'elle-même, les écrits des élites le révèlent. Du coup, à travers la question posée à l'école, l'islam fait erreur sur les conditions de son intégration dans l'espace laïque et républicain. Il heurte le principe laïque de l'école en prétendant s'y imposer en corps tous derrière un drapeau prêt à conquérir l'espace scolaire. C'est ainsi que, et pendant quinze ans, l'affaire du voile islamique va perturber l'école et aider en fait les courants islamistes à s'imposer comme porte-parole de l'islam. Dès lors que la volonté de la République n'était pas claire, dès lors que le sens même de la laïcité scolaire était confus, on en fut réduit à patauger dans les flottements d'une jurisprudence impossible à fixer.

L'enjeu dépassait largement la question des signes inacceptables dans l'école et de l'expression d'une conscience religieuse dans la classe. On était devant la revendication à la reconnaissance dans l'espace républicain d'une nouvelle religion. Dans les premières années du XXI e siècle, la question globale de l'islam dans la République devient enfin audible. Certes sur la question de la représentation de l'islam de France, Pierre Joxe avait auparavant lancé les bonnes pistes (1990) mais la question entre dans une phase définitive quand en 2002 N. Sarkozy fait accoucher au forceps un conseil français du Culte musulman : la méthode est mauvaise, le ministre de l'intérieur viole allégrement la loi de 1905 qui interdit à l'Etat d'organiser autoritairement une religion, mais le progrès est évident dans la reconnaissance de l'islam comme fait collectif.

De plus, dès 2002 la mise en place de la commission Stasi affronte la globalité des problèmes que pose l'application de la laïcité au XXI<sup>e</sup> siècle. Les solutions ne sont pas toutes viables, mais le signe est certain : la république n'a plus honte d'elle-même, le tournant est pris vers une redécouverte de liens serrés entre Laïcité et République.

L'une des mesures adaptée à la quasi-unanimité par la commission Stasi est la nécessité de légiférer sur la laïcité scolaire. L'argument décisif avait été qu'il fallait un texte législatif clair pour que la Cour européenne puisse trancher sur la conformité des décisions de justice avec les règles de droit régissant les religions en France. L'idée que cette loi était devenue nécessaire avait gagné l'appui de la majorité des politiques. Certains observateurs jugeaient qu'une telle loi serait inapplicable et accroîtrait l'ampleur des problèmes. Mais la rapidité avec laquelle la loi aura été acceptée dès la première année d'application<sup>12</sup> semble donner raison à ceux qui estimaient que la cause des polémiques était largement dans le flottement de la légalité républicaine. Cet arrêt soudain de la militance organisée pour le voile dès la mise en place de la loi plaide également pour la thèse de ceux qui voyaient dans la multiplication des cas de jeunes filles voilées à l'école un phénomène fort peu spontané mais provoqué par des mouvements, des officines, voire des versements d'argent, situation qu'on retrouve ultérieurement avec la burqa.

#### **IV- Vers une refondation de la laïcité scolaire et de l'école républicaine**

Parler de refondation ne signifie pas croire qu'on peut revenir un siècle en arrière. Cependant on peut penser que l'effacement de la laïcité et de l'école républicaine n'avaient rien de fatal et de définitif. L'idée est qu'il est nécessaire à la société moderne et démocratique de demeurer capable de réinstitutionnaliser son espace commun d'une génération à l'autre, que cette société vouée à l'accueil du pluralisme en son sein, et même de divisions, a besoin d'une laïcité vivante pour ne pas éclater. De plus, société dont l'unité symbolique ne pourra plus être fondée sur le religieux, sauf à tomber dans les régressions totalitaires, cette démocratie a plus que jamais besoin de s'enraciner dans le meilleur de la tradition républicaine. Ce travail de réinstitutionnalisation n'est possible que par l'éducation confiée à l'école Républicaine.

On nous objecte : mais si les données de la sociologie montrent que tout cela se fait de plus en plus mal, si même la violence ne peut être maintenue à l'extérieur de l'institution scolaire, comment réinstitutionnaliser l'école laïque et républicaine ?

Un regard sur les origines montre à l'œuvre dans la naissance de l'école laïque et républicaine une forte volonté politique. Il n'était pas fatal que l'institution scolaire parvînt à se situer comme institution essentielle de la République. La condition première pour que l'institution scolaire puisse rejoindre son essence républicaine et laïque est que la république en ait la volonté politique. On peut noter qu'il y ait déjà eu certains exemples de cette volonté : nous reviendrons sur la loi de mars 2004, mais aussi sur l'ouverture de l'école au fait religieux.

##### **1. Le tournant de la loi sur les signes ostentatoires**

---

<sup>12</sup> Voir le rapport sur l'application de la loi établi par Hanifa Chérifi à l'issue de la première année.

C'est le 15 mars 2004 qu'est finalement votée la loi « encadrant, en application du principe de laïcité, le port des signes et de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles collèges et lycées publics ». L'article principal est bref et net : « dans les écoles, les collèges et les lycées publics le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit ». Il est précisé que cette loi sera applicable dès la rentrée de septembre 2004 et qu'elle fera l'objet « d'une évaluation un an après son entrée en vigueur » (articles 3 et 4). Dès mai 2004, une circulaire d'application signée du Ministre de l'éducation nationale François Fillon est adressée aux services de l'éducation nationale.

Ce texte d'une grande clarté a en fait une portée qui va plus loin que la stricte application de la loi de mars 2004. Il y est rappelé que cette loi est prise « en application du principe constitutionnel de laïcité qui est un des fondements de l'école publique. Ce principe, fruit d'une longue histoire, repose sur le respect de la liberté de conscience et sur l'affirmation des valeurs communes qui fondent l'unité nationale par-delà les appartenances particulières. L'école a pour mission de transmettre les valeurs de la République parmi lesquelles l'égalité de tous les êtres humains, l'égalité entre les hommes et les femmes et la liberté de chacun y compris dans le choix de son mode de vie. Il appartient à l'école de faire vivre ces valeurs, de développer et de conforter le libre arbitre de chacun, de garantir l'égalité entre les élèves et de promouvoir une fraternité ouverte à tous. En protégeant l'école des revendications communautaires, la loi conforte son rôle en faveur d'un vouloir vivre ensemble. »

Cet extrait du rappel des principes donne une idée de cette circulaire d'application qui a le ton et la force d'une véritable charte de la laïcité scolaire. On peut affirmer sans risque d'erreur, qu'il n'y avait jamais eu depuis les textes fondateurs une telle explicitation du sens de la laïcité scolaire. On y trouve l'expression de la mission essentielle de l'école dans la transmission et l'exigence de « faire vivre » les valeurs communes ou les « valeurs de la République ». On avait perdu l'habitude d'entendre ce rappel de la mission de l'école en faveur de vivre ensemble, et ceci à travers une exigence éthique. On lit ici une définition de la mission éducative de l'école qui sonne comme un retour aux fondamentaux de l'école laïque. Le même ton est présent dans le discours de Jacques Chirac après le rapport Stasi. Certes il est bien question de préciser l'application d'un texte sur les signes religieux, mais il faut insister sur le détail des rappels pratiques sur l'exigence de la laïcité scolaire. Relevons : dénonciation du racisme, du sexisme, de « toutes les formes de violence faite à un individu en raison de son appartenance réelle ou supposée à un groupe ethnique et religieux ». Le texte exclut aussi : « tout propos, tout comportement qui réduit l'autre à une appartenance religieuse ou ethnique, à une nationalité (actuelle ou d'origine)... »

L'exigence de la laïcité scolaire comporte aussi le fait de la connaissance des faits religieux. La liste des obligations de la pratique de cette laïcité est complète : un élève n'a pas le droit de s'opposer à un enseignement en raison de ses convictions religieuses, il n'a pas le droit « de contester le droit d'un professeur parce que c'est un homme ou une femme, d'enseigner certaines matières ou le droit d'une personne n'appartenant pas à leur confession de faire une présentation de tel ou tel fait historique ou religieux ».

Les règles d'assiduité sont longuement rappelées : obligation d'assister à tous les cours : « les convictions religieuses ne peuvent justifier un absentéisme sélectif par exemple, en éducation physique et sportive ou en sciences de la vie et de la terre » « les convictions religieuses ne sauraient

non plus être opposées à l'obligation d'assiduité ni aux modalités d'un examen » ; est refusée aussi l'absence systématique un jour de la semaine<sup>13</sup>.

En plus du rappel des règles fondamentales de la laïcité scolaire, ce texte constitue une remarquable synthèse sur la pratique de cette laïcité aujourd'hui. On peut considérer qu'il s'agit là, dans le sillage de la loi sur les signes religieux d'un véritable tournant, d'un acte de ré institutionnalisation de la laïcité et de l'école. Il ne s'agit aucunement d'un durcissement de la laïcité scolaire. Rappelons le, dans les années d'après 68, et notamment les années 80, on assistait à une sorte d'effacement de la laïcité scolaire. Se référer à la laïcité, voire aux valeurs républicaines, cela sonnait ringard. L'époque était au multiculturalisme, au triomphe de l'individualisme. Le fait que c'est à cette période que va s'exprimer l'interpellation de l'islam à la laïcité. Mais notons-le, c'est aussi au moment où tendait à se réaffirmer la valeur de la laïcité, où celle-ci était redevenue un thème légitime pour des livres, des articles, des dossiers, des débats, que va être votée la loi de mars 2004.

## **2. Les religions dans la culture scolaire**

Le ressaisissement de la laïcité scolaire avait commencé dès les années 80, quand à l'initiative de la Ligue de l'enseignement fut lancée l'idée d'instaurer un enseignement sur les religions à l'école publique.<sup>14</sup>

Ce fut le coup d'envoi d'un riche débat sur ce sujet, à un moment où après 1984 la querelle sur l'école catholique s'était apaisée. De ce grand débat public il allait se dégager des pistes sur ce que devrait être cet enseignement : il ne serait pas confessionnel mais culturel et laïque, c'est-à-dire distinct de la catéchèse. Fallait-il s'orienter vers une discipline autonome, ou demander à diverses disciplines scolaires d'aborder avec leurs moyens propres, leurs compétences culturelles, cette connaissance des faits religieux ? Finalement cette solution pluridisciplinaire s'imposa. Une discipline prit une certaine avance, l'Histoire. Plusieurs responsables de cette discipline furent moteurs. Dès 1989, dans un rapport qui fit date, le Recteur Philippe Joutard prenait position contre l'idée d'une discipline autonome. Le poids excessif des historiens était également manifeste dans un colloque qui marqua profondément le débat<sup>15</sup>. A partir de 1995, diverses réformes dans les programmes (Histoire, Français...) se suivent. Après les années d'immobilisme, sous l'impulsion de Jack Lang, Ministre de l'Éducation nationale, le rapport dirigé par Régis Debray (mars 2002) constitua une relance de la question, mais à part la création de l'Institut européen des sciences religieuses qui devait animer la formation des enseignants, le rapport Debray ne donna lieu à aucune initiative de relance, malgré l'immense qualité des arguments développés dans ce rapport.

Parmi les bonnes mesures proposées relevons une proposition pour un minimum de formation des futurs enseignants en seconde année d'IUFM. La suppression de ces instituts a tranché par le néant la formation des futurs enseignants à l'approche du fait religieux. Une mesure importante passa presque inaperçue. Philippe Joutard artisan du nouveau programme dans l'école élémentaire y avait intégré un minimum d'ouverture aux religions : « des ouvertures culturelles sont prévues au cours

---

<sup>13</sup> Dans beaucoup de ces rappels concernant la laïcité à l'école on peut lire en fait la réaction énergique de l'Éducation Nationale contre les dérives dénoncées dans le rapport de JP. Obin.

<sup>14</sup> Congrès de Montpellier 1982.

<sup>15</sup> Colloque de Besançon, 20 et 21 novembre 1991.



des trois dernières années du primaire. L'époque antique conduira à une première approche du monothéisme à travers la christianisation de l'Europe. En CM1 les enfants découvriront la période médiévale, où le christianisme imprègne l'ensemble des activités du vieux continent, la culture des abbayes et des cathédrales. Un sujet sur la méditerranée introduira l'islam : les apports culturels et les conflits autour des lieux saints. Puis l'époque moderne, marquée par la Renaissance et le Protestantisme<sup>16</sup> ».

Depuis le début des années 2000, la prise en compte de l'importance d'un développement de la connaissance des religions dans la culture scolaire comme nouveauté laïque essentielle a été largement oubliée. Le minimum qui s'imposerait aujourd'hui ce serait de faire un grand bilan de ce qui se fait, de ce qui ne se fait pas. Là où les programmes ont bougé, il y a présence de l'étude des religions. Mais quels sont les freins qui jouent négativement ? Quels sont les besoins des enseignants ? Quelles sont les insuffisances des programmes ? Tant de questions sont à l'abandon ! Nos gouvernements ne devraient-ils pas méditer les propos d'un homme, Ferdinand Buisson, qu'on ne peut soupçonner de laxisme en matière de laïcité de l'école : « Pour l'éducation d'un enfant qui doit devenir un homme, il est bon qu'il ait été tour à tour mis en contact avec les strophes enflammées des prophètes d'Israël, avec les philosophes et les poètes grecs... Il serait bon qu'on lui fasse connaître les plus belles pages de l'Évangile, comme celle de Marc Aurèle, qu'il ait feuilleté comme Michelet, toutes les bibles de l'humanité » (dans **la Foi laïque**, 1908). Pour ceux qui craignent que les limites imposées aux signes religieux correspondent à une fermeture de l'école au fait religieux, il importe de rappeler cette présence culturelle des religions dans l'espace scolaire. Du coup, on est sorti de ce que j'ai parfois appelé la laïcité-silence. J'entends par là que pour certains, la vraie laïcité scolaire aurait signifié un absolu silence sur la réalité des religions dans l'école. Or le fait religieux étant l'objet d'étude, il est dans la logique de la laïcité scolaire que les élèves puissent exprimer librement dans la classe leurs questions touchant au domaine religieux, leurs positions personnelles. La fonction d'un maître laïque étant alors d'assurer un équilibre dans l'expression de chacun, un respect strict des contradictions, des divergences fortes. Et ceci est possible, nous pouvons en témoigner pourvu que tous aient reconnu que l'autorité du maître est garante du droit de chacun à sa parole.

### **3. Signe de ressaisissement : le rapport Obin**

Quant aux réactions nécessaires pour lutter contre l'ensemble des entorses à la laïcité et aux valeurs républicaines dans l'école, nous reprendrons ici quelques recommandations fortes qui concluent le rapport Obin cité plus haut. L'auteur appelle tout d'abord, devant des évolutions inquiétantes, une réponse d'ensemble, alors qu'il constate un éparpillement, une grande hétérogénéité des réactions.

Les évolutions inquiétantes, ce sont celles de quartiers entiers où les difficultés de vie entraînent la formation de véritables « contre sociétés closes » en décalage à la société démocratique.

Il ne s'agit nullement pour ces populations d'un repli identitaire des plus anciens, mais bien d'une identité de substitution qui se diffuse d'abord parmi les jeunes de la seconde ou troisième génération. Le terreau social sur lequel des évolutions est bien connu, c'est la ségrégation dont sont victimes ces populations devant l'accès à l'habitat, à l'emploi ou aux loisirs, du fait de la xénophobie

---

<sup>16</sup> Philippe Joutard. Pour une synthèse sur le sujet, voir **La laïcité, principe universel**, Guy Coq, Le Félin, p.119 à 161.

et du racisme depuis leur arrivée sur le sol national. L'auteur note cependant que si le racisme le plus développé dans la société reste le racisme anti maghrébin, ce n'est plus le cas dans les établissements scolaires, où il a été très nettement supplanté par le racisme anti juif. Il est en effet, sous nos yeux une stupéfiante et cruelle réalité : en France les enfants juifs - et ils sont les seuls dans ce cas - ne peuvent plus de nos jours ne peuvent plus être scolarisés dans n'importe quel établissement ». <sup>17</sup>

La première proposition du rapport demande de « tout faire pour développer la mixité sociale dans les établissements scolaires » (par exemple en remodelant les cantons de sectorisation de certaines zones). Le rapport propose aussi de « former et aider les professeurs à répondre aux contestations », « inciter les inspecteurs territoriaux à s'intéresser de près de leur enseignement. » (A cet égard, il y a une critique « de la formation des enseignants aux contestations religieuses des enseignants ».

Enfin, J.P. Obin suggère de « piloter plus fermement à tous les niveaux ». A cet égard, il donne en exemples les établissements « où l'on ne tolère pas l'intolérable », où l'indifférence et la pusillanimité ne sont pas de mise lorsqu'il s'agit de « menaces de violences notamment à l'encontre des plus faibles et des filles, de prosélytisme agressif, de racisme ou d'antisémitisme ». Il prône l'intransigeance, la communication sur les faits, la fermeté sur les principes républicains. Il demande aux instances hiérarchiques d'être bien informées. Il dénonce les établissements « sans conflit ». « Pour trop de responsables, un établissement sans conflit est un établissement sans problème. Au contraire, dit-il, ce sont des établissements où l'on a cédé sur l'essentiel ». Cette attitude de lucidité et de courage va à l'encontre d'une culture du laxisme, de l'évitement : ne pas avoir de conflits pour être bien vu de la hiérarchie.

En fait, ce qui ressort d'un tel document c'est l'urgence d'un ressaisissement de toute la structure Education nationale, en incluant bien entendu le sommet, les responsables politiques. Les données de E. Brenner et de JP Obin datent d'avant la mise en application de la loi sur le voile. Ne peut-on penser que la fermeté de ce texte et de sa circulaire d'application, a pu jouer dans le sens d'un « rétrécissement des territoires perdus de la République<sup>18</sup> » ? La chose est claire, sans un renouvellement de la volonté politique de faire vivre l'institution, de la réinstitutionnaliser, l'école de la République, qui est au fondement de l'avenir de la démocratie, pourrait aller vers un effondrement irréversible. Cette volonté politique suppose d'avoir le courage d'imposer des limites claires. C'est ainsi que la récente circulaire du Ministère de l'Intérieur sur les cantines va dans le bon sens : « le fait de prévoir des menus en raison de pratiques confessionnelles ne constitue ni un droit pour les usagers ni une obligation pour les collectivités ».

#### **4. Instaurer une approche laïque de la morale ?**

A l'importance donnée aux origines à la morale dans l'école de la République succède un effacement progressif jusqu'à une totale disparition, un remplacement par la seule instruction civique.

Le retour est amorcé dès 2008 à l'occasion des nouveaux programmes de l'école élémentaire. Un arrêté du 9 juin 2008 traite de l'instruction civique et morale au CP et CE : « ils (les élèves) découvrent les principes de la morale qui peuvent être présentés sous la forme de maximes illustrées

---

<sup>17</sup> Rapport présenté par Jean Pierre Obin en juin 2004, Inspection Générale de L'Education Nationale : *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires.*

<sup>18</sup> *Les territoires perdus de la République*, Collectif direction Emmanuel Brenner, 1001 nuits 2004.

et appliquées par le maître au cours de la journée, telles que « La liberté de l'un s'arrête où commence celle d'autrui », « Ne pas faire à autrui ce que je ne voudrais pas qu'on me fasse. »

Trois ans plus tard, en août 2011, une circulaire signée du directeur de l'enseignement scolaire, J.M. Blanquer, met tout cela en musique et donne même les indications pour une progression par niveau. Comme on le sait, l'année 2012 voit le départ du ministre de l'Éducation Luc Chatel... Son successeur, Vincent Peillon, dès son arrivée Rue de Grenelle, dans le cadre de son projet de refonder l'école, donne une très grande importance à l'instauration d'un enseignement moral à l'école. En septembre 2012, il annonce un projet « pour l'enseignement de la morale laïque à l'école de la maternelle à la Terminale. » Dans un entretien au « Journal du Dimanche », le ministre insiste sur l'idée d'un enseignement de la morale : « Je n'ai pas dit instruction civique, mais bien morale laïque. » Et il souligne que si cette morale laïque implique la « construction du citoyen », elle comporte aussi « toutes les *questions* que l'on se pose sur le sens de l'existence humaine, sur le rapport à soi, aux autres et à ce qui fait une vie heureuse ou une vie bonne. Si ces *questions* ne sont pas posées, *réfléchies*, enseignées à l'école, elles le sont ailleurs par les marchands et par les intégristes de toutes sortes. Si la République ne dit pas quelle est sa vision de ce que sont les vertus et les vices, le bien et le mal, le juste et l'injuste, d'autres le feront à sa place. »

Ce texte pose lucidement les vraies questions, il énonce bien le périmètre de la morale. On notera qu'il traite tous ces aspects de la morale comme devant faire l'objet de *questions indispensables*. En ce sens il esquisse l'enjeu d'une culture éthique à l'école : non pas proposer une morale complète, achevée, mais apprendre à réfléchir sur les questions morales et ainsi devenir capable de choisir lucidement et librement dans les options des diverses morales. Cependant mon commentaire s'écarte du texte... car la dernière formule charge la République d'avoir une vision d'ensemble de ce qu'est la bonne morale !

Or ce n'est que sur les grandes valeurs devant rendre possible la vie dans la société, que la République est devant l'impératif de transmettre certaines valeurs, en les enseignant de manière laïque<sup>19</sup> et dans le respect scrupuleux de la liberté de conscience. Ces valeurs, la République les affirme et s'y réfère. Et la ministre a raison de dire : « Une société et une école qui n'enseignent pas ces valeurs s'effondrent. »

Par sa structure, cette formule évoque celle d'un grand penseur républicain bien négligé : « quand une société ne peut pas enseigner... c'est qu'elle a honte, c'est qu'elle a peur de s'enseigner elle-même... une société qui n'enseigne pas est une société qui ne s'aime pas, qui ne s'estime pas... » Charles Péguy<sup>20</sup>.

La question des valeurs communes est difficile, Vincent Peillon, en la mettant d'actualité, ouvre un chantier difficile mais nécessaire. Il dit avec justesse que cette « morale commune ne doit blesser aucune conscience. » Formule proche de Jules Ferry, on l'a vu. Mais alors, pourquoi immédiatement dire que cette morale « s'impose à la diversité des confessions religieuses » ? Faut-il penser que seuls les croyants des grandes religions pourraient méconnaître la morale commune ? Encore une fois, à la

---

<sup>19</sup> *Morale à l'école, à quelles conditions ?* Guy Coq (Dans le récent dossier publié par la revue « Humanisme » sur ce thème. Voir aussi *Pourquoi et comment introduire une culture éthique dans l'école publique ?* (Dans le livre sur ce sujet codirigé par la Ligue de l'Enseignement) et *Confrontation* (Privat 2014).

<sup>20</sup> Œuvres complètes en prose Tome 1 La Pléiade p 1390

manière de Jules Ferry, je préférerais qu'on parle de valeurs communes qui sont au point de rencontrer des grandes voies spirituelles, religieuses ou philosophiques !

Heureusement le rapport sur l'enseignement laïque de la morale (avril 2013) est parfaitement clair : « La morale commune ne peut plus, à l'image de la morale laïque du passé, prescrire et imposer la conception d'une vie bonne, ce qui reviendrait à imposer une conception du bien parmi d'autres, en violation de la neutralité laïque, et pourrait mettre les élèves et leur famille dans une position délicate. Le principe et le fait du pluralisme doivent être respectés. »

Ici on retrouve la ligne Jules Ferry de la laïcité de la morale à l'école, telle qu'on la voit remarquablement illustrée dans la fameuse Lettre aux instituteurs sur l'enseignement de la morale : « Si parfois vous étiez embarrassé pour savoir jusqu'où il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voici une règle pratique à laquelle vous pourrez vous tenir. Au moment de proposer aux élèves un précepte, une maxime quelconques, demandez-vous s'il se trouve à votre connaissance un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent dans votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire. »

Le dossier est confié, en cette année 2014, à la Commission nationale des programmes qui a constitué un groupe de travail. On sait que les politiques scolaires subissent souvent des ruptures d'un ministère de l'Education à l'autre. Un dossier aussi important que celui de la morale à l'école sera-t-il victime du départ de son initiateur ? C'est l'inconnue.

Pour ma part, et pour conclure sur ce point, je rappellerai quelques principes essentiels :

- 1) Dans une société marquée par le statut laïque de l'école, il y a urgence à développer une culture éthique dans l'éducation. Cette société ne trouve plus son unité symbolique au plan religieux, de plus elle accueille le pluriel religieux et culturel. Elle fonde son unité sur l'idée de République et la laïcité incluant une certaine communauté de références éthiques. Ces valeurs communes sont une condition importante pour le maintien d'un espace social commun. Certes, il n'y a pas une morale laïque, car diverses morales peuvent l'être, mais une approche laïque de plusieurs valeurs nécessaires.
- 2) Quant à l'école, comme institution, elle est de toutes façons prise dans le jeu des valeurs, voire des systèmes de valeurs. La question n'est donc pas seulement d'y introduire des valeurs mais d'explicitier la conscience des valeurs déjà là, d'exercer un tri sur celles qui rentrent dans les repères communs voire universalisables.
- 3) Il importe de bien distinguer deux plans dans la culture éthique scolaire. D'abord, l'enjeu est de développer une capacité de réflexion générale sur les questions éthiques. Mais il n'est pas question ici d'inculquer une morale personnelle particulière, la finalité est de proposer à la personne des instruments, des moyens culturels, pour lui permettre un choix plus libre quant à ses options morales personnelles. Second plan, l'approche laïque des valeurs communes. Il y a une source sociale des valeurs et ici, le problème est de transmettre les valeurs fondamentales de l'espace social commun. Cette transmission s'inscrit dans la fonction éducative de l'école de la République.

## V- Y a-t-il menace d'une extension abusive de la laïcité ?

### 1. Extension abusive vers la laïcité

Examinant plusieurs débats récents autour de la laïcité, Philippe Portier se demande si l'on n'assiste pas à une extension du champ de la laïcité au-delà de l'Etat vers la société et les sphères du privé : « Mais, dès lors que des intérêts privés sont en jeu, il convient de respecter le libre choix de l'individu. Aujourd'hui c'est ce partage si important, si fondateur qui est en train de vaciller. Sous prétexte de défendre la laïcité, nombre d'hommes politiques actuels la subvertissent<sup>21</sup>. »

La question que soulève Philippe Portier peut être éclairée à travers l'analyse de quelques affaires récentes. Dans le cas de la loi sur la burqa, il s'agit, plus précisément d'une loi votée par le Parlement (13 juillet 2011 : 335 pour, 1 contre). Ce vote avait été précédé par l'adoption à l'unanimité par le Parlement d'une résolution dénonçant des tenues vestimentaires contraires aux valeurs de la République. En principe, la loi ne vise pas les religions et sort ainsi du champ de discussion sur la laïcité : elle interdit « la dissimulation du visage dans l'espace public. » Elle a été validée par le Conseil Constitutionnel, qui estime « que les pratiques de dissimulation du visage dans l'espace public peuvent constituer un danger pour la sécurité publique et méconnaissent les exigences minimales de la vie en société », mais aussi que les femmes concernées « se trouvent dans une situation d'exclusion et d'infériorité manifestement incompatibles avec les principes constitutionnels de liberté et d'égalité. » Le problème a été posé à la Cour européenne de Strasbourg par une plaignante (fin novembre 2013). Le gouvernement français a fait valoir les buts légitimes de la loi et souligné que la requérante n'est pas « victime » car elle a déposé sa requête le jour même de l'entrée en vigueur de la loi.

On a signalé qu'il y a une difficulté, car les termes même de la loi sont très généraux... Ce qui pose un problème de limite. Certes, dans les termes du débat, il n'est pas question d'une limite à la manifestation d'options religieuses dans l'espace public. On peut noter aussi qu'il ne s'agit pas d'une extension de la loi de 2004 sur les signes religieux ostentatoires dans l'école. Car si l'école est publique, service et institution publics, elle se définit par un espace clos par rapport à la place publique.

L'affaire Babyloup, à l'opposé, vise une institution éducative et les conditions dans lesquelles s'exerce le travail éducatif par rapport à de jeunes enfants. L'éducatrice licenciée pour avoir porté un foulard islamique dans la crèche avait d'abord perdu aux prud'hommes, puis devant la Cour d'appel de Versailles (les enfants accueillis « n'ont pas à être confrontés à des manifestations ostentatoires d'appartenance religieuse »). En mars 2013, revirement, la chambre sociale de la Cour de cassation donne raison à l'employée, casse le jugement de la Cour d'appel : au nom de l'article 1 de la Constitution. Le principe de laïcité qu'il énonce « n'est pas applicable aux salariés et employeurs de droit privé qui ne gèrent pas un service public. »

Le règlement de la crèche est jugé général et trop imprécis. La Cour renvoie au Code du travail : « Les restrictions à la liberté religieuse doivent être justifiées par la nature de la tâche à accomplir

---

<sup>21</sup> Philippe Portier, directeur d'études EPHE dans La Croix 3 avril 2013.

... proportionnées au but recherché ... répondre à une exigence professionnelle essentielle et déterminante. » (mars 2013).

Un nouvel appel, devant la Cour de Paris, donne de nouveau raison à la crèche... qui de toutes façons, a fermé. Cette nouvelle décision provoque un tollé. Le ministre de l'Intérieur, Manuel Valls, évoque une « mise en cause de la laïcité. » des voix diverses réclament une loi. Début avril, le président Hollande demande au Premier Ministre de réunir tous les groupes politiques pour envisager une loi sur la neutralité dans le secteur de la petite enfance.

En fait, ce même mois d'avril 2013, l'Observatoire de la laïcité, fondé en mars 2007, mais jamais mis en place, est installé, sous la présidence de Jean-Louis Bianco. Cette institution s'attache à publier des observations sur les possibilités du droit. Il semble que des formules trop larges dans le règlement Babyloup soit cause des problèmes. L'idée qui s'impose est que le droit actuel offre une certaine souplesse.

Cependant, la décision de la Cour d'appel de Paris, donnant raison à la crèche, souligne qu'au regard, tant de la « nécessité de protéger la liberté de penser, de conscience et de religion à construire pour chaque enfant, que de celle de respecter la pluralité des options religieuses des femmes au profit desquelles est mise en œuvre une insertion sociale et professionnelle aux métiers de la petite enfance, dans un environnement multiconfessionnel, ces missions peuvent être accomplies par une entreprise soucieuse d'imposer à son personnel un principe de neutralité pour transcender le multiculturalisme des personnes auxquelles elles s'adressent. »

Ainsi « l'association Babyloup peut être qualifiée d'entreprise de conviction, en mesure d'exiger la neutralité de ses employés. » Cette notion consistant, semble-t-il, à traiter la laïcité comme une conviction parmi d'autres, a soulevé bien des questions.

On peut espérer, dans la ligne des pratiques expérimentées par la Ligue de l'Enseignement, que pour tous ces services, ou ces entreprises, interpellés par cette question des bonnes limites de la laïcité, s'établira une jurisprudence sans recourir à l'arme lourde d'une nouvelle loi.

## **2. Risque d'omnipotence scolaire ?**

La question de l'extension s'est posée, on l'a vu, du côté de la société, mais dans une période récente, elle a bousculé l'école elle-même, d'où la question : y a-t-il vraiment une forte tendance à poser l'omnipotence éducative de l'école ?

Sur le fond, l'enjeu peut se formuler clairement : en principe, aucune institution ne peut s'attribuer une autorité exclusive sur l'éducation. En fait, celle-ci se répartit entre trois grands lieux : la famille, l'école et un troisième lieu qui n'est ni la famille ni l'école, qui est pluriel lui-même puisqu'il concerne des associations, des institutions, des mouvements, des Eglises. Dans ces divers lieux s'établit un rapport éducatif : face à l'enfant, il y a des éducateurs. Et soulignons que ce troisième lieu, il est essentiel que la famille et l'école en reconnaissent la valeur et la légitimité.

La famille, qu'elle qu'en soit la forme, est le premier lieu, celui qui précède tous les autres. Elle est le lieu premier de l'accueil au monde de l'enfant. Cette entrée dans la vie se fait à travers des relations fortes offertes à l'enfant. En fait celui-ci d'emblée appelle ces relations. Celles-ci font de

la famille la première entrée en humanité, celle sur laquelle tout le reste se bâtit et qu'il est difficile de compenser quand elle manque. Déjà c'est évidemment une entrée dans le monde de la culture (langage, sentiments, représentations, valeurs, sens, etc.). Dans cette inscription primitive, rien n'est neutre, tout est orienté. Car d'emblée l'enfant est en quête de significations pour cette vie dans laquelle il est plongé. Il est dans l'attitude d'une exigence de sens. Il dit sans le formuler : »Toi qui m'as donné la vie, de quel sens de vivre vis-tu afin que je m'y inscrive aussi ? Car un non sens premier est menaçant. Il est donc légitime et vital que du sens de vivre passe du parent à l'enfant, offert, attendu, capté même sans message explicite. Et quel que soit ce sens, il est moins mortifère que le vide. C'est pourquoi le père, la mère ne peuvent pas ici se réfugier dans une abstention, une neutralité. Et si je pense que la vie est irrémédiablement absurde, quel cadeau empoisonné ai-je fait à l'enfant ? C'est pourquoi l'engagement dans la génération impose à l'humain de clarifier sa position par rapport au sens de vivre. Quand l'enfant vient, il est temps de sortir de l'âge où l'on peut repousser toujours à plus tard les options fondamentales sur le sens de vivre. Outre le caractère fondamental pour la suite de ce qui se passe en ce lieu premier, il faudrait y mettre en évidence un second enjeu : celui du rapport avec l'origine. La filiation assume ce lien dans sa dualité maternelle et paternelle. Et elle prend appui sur un noyau premier : la femme et l'homme, origines de cette naissance. Quelles que soient les constructions familiales ultérieures, force est de constater que c'est un besoin essentiel pour l'humain de remonter à cette dualité première, et par elle, de pouvoir se relier à une généalogie qui relie à l'humanité. Chaque humain a besoin pour vivre de ce lien avec l'origine charnelle qui symbolise l'ancrage en humanité. La famille est le lieu où peut se médiatiser cette relation.

Le deuxième lieu n'est certainement pas opposé au premier, mais il n'en est pas la simple prolongation. Disons que l'école assure une sortie de la famille, pour ménager une entrée dans la société globale. Il y a là un équilibre à penser : l'école n'est pas la négation de la famille. Mais ni l'école, ni la famille ne peuvent s'approprier l'enjeu total de l'éducation. Leur différence est nécessaire, l'école n'a pas à s'instituer sur le modèle d'une institution familiale.

Si l'on veut situer chacun des trois lieux de l'éducation au regard de la laïcité, les différences sont importantes et légitimes. Pour la famille, cela apparaît clairement à l'analyse, la laïcité n'a aucun sens. La prétention à la neutralité éthique et spirituelle y est toujours une illusion. Quant au troisième lieu, la situation est variable. Ainsi, il y a les Scouts de France et par ailleurs un mouvement scout laïque. Quant à l'école, le second lieu, la laïcité y est une nécessité institutionnelle.

L'éducation limitée à l'un des lieux manquerait totalement ou partiellement l'une de ses finalités. La distinction des trois est une garantie de liberté pour l'enfant. Aucun ne peut l'enfermer, lui refuser un appui, un espace, ailleurs, en dehors. L'éducation doit viser à la distinction des trois lieux, à leur non confusion, à des relations de reconnaissance de l'un aux deux autres.

Il est essentiel de viser à un équilibre où aucun des trois n'est en mesure de délégitimer ou d'exclure les autres. Or, depuis quelques années, divers événements, diverses décisions ont pu soulever le doute quant à ce respect de l'équilibre entre les lieux éducatifs. La perception de ce risque a pu nourrir des polémiques.

L'exemple intéressant est celui de Vincent Peillon, récemment encore ministre de l'Éducation. Celui-ci a inutilement réveillé des inquiétudes sur la laïcité à l'école par des formules finalement

contradictoires entre elles et avec les grands articles de la loi de 1905 relus plus haut. Il est plus simple d'évoquer ces textes imprudents et peu conformes à l'esprit de la laïcité.

Il s'agit au fond de savoir si le propos de transformer l'individu dans et pas l'école ne doit pas veiller à respecter le sens même de la laïcité ? Lisons : « La Révolution ne doit pas être seulement une révolution dans les intérêts mais changer les mœurs et les convictions, être une révolution des consciences<sup>22</sup>. » Cette ligne est reprise dans l'entretien de 2012 où Vincent Peillon lançait son idée excellente d'une culture morale à l'école : « Pour donner la liberté du choix il faut être capable d'arracher l'élève à tous les déterminismes familial, ethnique, social, intellectuel, pour, après, faire un choix<sup>23</sup>. » Remarquons que dans ce même entretien, on lit heureusement : « Je pense, comme Jules Ferry, qu'il y a une morale commune, qu'elle s'impose à la diversité des confessions religieuses, qu'elle ne doit blesser aucune conscience. » Malheureusement, le soupçon se fonde sur certains écrits antérieurs de Vincent Peillon. Relisons notamment cet article publié fin 2012 où le ministre, parlant de la Révolution, écrit que « l'enjeu n'est pas seulement le pouvoir matériel mais aussi le pouvoir spirituel. A s'en désintéresser, on en laisse le monopole à l'Eglise, du côté de l'obscurantisme, de la conservation voire de la réaction. » La grave question qui se pose est de savoir si cette volonté de conquérir ou d'établir un « pouvoir spirituel » doit s'entendre comme interprétation d'une situation historique bicentenaire... ou bien s'il faut entendre un tel texte comme un projet pour aujourd'hui encore. Or il arrive que sur ce sujet le ministre sorte de l'ambiguïté. Dans le remarquable travail consacré à Ferdinand Buisson, la conclusion est assez claire. L'auteur affirme : « Dans une République où la raison a besoin du secours de l'émotion, où les lois ne seront rien sans les mœurs et l'esprit sans le cœur, elle (la laïcité) vient fournir un fondement et une doctrine à ce nouveau monde, issu de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, qu'il nous reste à bâtir. »

Il s'agit donc bien du projet actuel. Or, dans les lignes qui précèdent, Vincent Peillon donne à la laïcité le sens d'une religion : « La laïcité apparaît pour ce qu'elle est : non pas une simple tolérance, une simple neutralité, un simple juridisme, mais, comme religion recherchée par la Révolution, une doctrine à la fois philosophique, morale, politique, pédagogique et religieuse, précise et déterminée<sup>24</sup>. »

Pour éteindre les polémiques, on pourrait demander à Vincent Peillon de lever certaines ambiguïtés afin que devienne claire sa proposition de morale à l'école. Mais l'ambiguïté ne porte pas seulement sur le sens donné à l'histoire, elle concerne aussi l'usage des concepts. Que l'Eglise avant la Révolution ait exercé, avec l'aide de l'Etat, un pouvoir spirituel, c'est un fait. Mais quel changement apporte le principe de laïcité dans les concepts de pouvoir matériel et spirituel ? Dans la mesure où, désormais, l'Eglise et les autres religions sont séparés de l'exercice du pouvoir politique, elles ne bénéficient plus du « pouvoir spirituel », capacité d'imposer éventuellement avec l'appui du pouvoir politique, une foi contrainte. Tout au plus les responsables religieux disposent-ils d'une autorité spirituelle sur les croyants...

Mais il n'y a pas de pouvoir spirituel dont il faudrait que la République s'empare au plus vite, parce qu'il serait vacant. Les « églises » sont séparées du pouvoir. Et si réciproquement l'Etat

---

<sup>22</sup> *Qu'est-ce que la morale laïque ?* Cités 2012 n°5 PUF.

<sup>23</sup> Entretien dans *Le Journal du Dimanche* 1 sept 2012

<sup>24</sup> *Une religion pour la République* p278 (Seuil 2010)



prétendrait exercer un pouvoir spirituel, il transgresserait la laïcité de l'Etat, sa neutralité, son rôle de protection des libertés religieuses... rôle qu'il ne peut assumer pleinement qu'en n'étant pas porteur lui-même d'une « religion », même républicaine.

Relisons encore le ministre : « ... la refondation républicaine doit se faire autour de l'école, du pouvoir spirituel que celle-ci incarne. La nécessaire neutralité confessionnelle n'est pas la neutralité morale. Il y a là une grave confusion qui désarme notre société face à un trop grand nombre de revendications particulières<sup>25</sup>. »

Dans la tradition laïque telle qu'elle s'est affirmée, ce n'est pas autour du « pouvoir » spirituel de la République incarné par l'école qu'on peut fonder la République. L'erreur que constitue le concept de pouvoir spirituel n'est pas moindre si on l'attribue à l'école. L'école laïque accueille en son sein les personnes, avec la pluralité des traditions spirituelles qu'elles apportent et qui doivent coexister en paix dans l'école républicaine.

L'ennui est que ces dérapages de langage autour du « pouvoir spirituel » vont disqualifier aux yeux de certains ce beau projet d'une culture éthique à l'école que Vincent Peillon a l'immense mérite d'avoir repris. Il a raison de dire que la neutralité confessionnelle n'est pas la neutralité morale. Il pose avec lucidité le problème du principe d'unité autour duquel peut se retrouver une république marquée par la diversité confessionnelle et éthique. Et il est vrai que l'idée républicaine dit symboliquement cette unité à travers des récits qui nourrissent une mémoire commune, qui disent la conquête d'un sujet collectif commun et qui se légitime autour d'un ensemble de valeurs. Car avec la laïcité, le principe unificateur ne peut plus se situer au niveau métaphysique dans une transcendance religieuse, mais au plan éthique, d'où l'extrême urgence remarquablement pointée par le ministre de l'Education, de revisiter la possibilité d'une morale laïque ou du moins d'une approche laïque des valeurs.

### **3. De la laïcité à la sécularisation culturelle systématique**

Une sorte de tradition sémantique distingue clairement le principe de laïcité et le mouvement historique de sécularisation. Certes, c'est bien dans des sociétés marquées par un recul de l'omniprésence de la religion dans l'ensemble du champ social et culturel que le principe de laïcité a pu s'imposer, apparaître comme un progrès. Mais peut-on dire que la bonne application du principe de laïcité appelle de pousser au maximum l'extension de la sécularisation ?

Une question est liée à la précédente : certes les religions ont les mêmes droits, dans la société laïque, mais quelle est la position la plus judicieuse, par rapport à la religion traditionnelle, à sa mémoire, à toutes ces traces qui demeurent, au cours de la sécularisation ? Ce sont des questions qui touchent profondément le champ culturel de l'école. Peut-on dire, aujourd'hui, que la mémoire chrétienne de la France soit correctement traitée voire assumée, dans l'Enseignement ? Blandine Kriegel, dont les travaux sont très éclairants sur ce genre de question, montre l'ampleur de la perte, pour l'intelligence de ce que nous sommes devenus, que représente l'occultation du passé

---

<sup>25</sup> Dans Cités, op cité

théologico politique<sup>26</sup>. La question de la trace laissée par la religion dans différents domaines soulève des passions, dont le ressort est que la laïcité imposerait de gommer au maximum des traces même laïcisées, dans la société laïque, traces entrées dans les représentations communes, les rythmes communs, la manière de structurer le temps commune.

L'application de la laïcité scolaire rencontre diverses revendications concernant le calendrier scolaire et notamment les jours fériés. L'origine chrétienne de certaines dates fait problème à certains, au regard du principe même de laïcité. Du coup il a été parfois « suggéré » d'adopter quasi le principe d'un jour férié par religion : tel jour pour une fête juive, tel autre pour une fête musulmane. Cette revendication suscita il y a quelques années un article fort éclairant de Yolaine Dilas Rocherieux (Directrice du département de sociologie de Paris X). Partant du principe que ces fêtes à l'origine chrétiennes ce sont en fait laïcisées, elle écrit : « mais introduire une journée fériée propre aux différentes religions reviendrait en fait à redonner au calendrier issu de la chrétienté un caractère sacré, à inverser le processus de sécularisation ». Certes, note l'auteur, il y a ainsi une inégalité entre des religions anciennement présentes et qui ont laissé des marques inscrites dans la culture commune et des religions plus récemment présentes : « Or toute société a son histoire et personne ne peut envisager d'y renoncer ou d'en élaguer certains épisodes mêmes s'ils sont négatifs sous prétexte de diversité culturelle et religieuse. Les dates des diverses célébrations renvoient bien évidemment à un passé judéo chrétien et à des événements fondateurs ou libérateurs à l'instar du 14 juillet 1789 ou de l'armistice du 8 mai 1945<sup>27</sup>. »

#### Inégalité des traces culturelles

Ce qui est en cause c'est l'inégalité des marques inscrites dans l'héritage culturel et le cadre de vie. Gilles Bernheim va aussi dans ce sens quand il s'agit de l'égalité entre les diverses religions : « la loi de 1905 n'est pas censée assurer aux cultes une égalité de moyens mais une égalité de liberté d'exercice. Cette exigence d'égalité peut s'exercer au détriment d'autres libertés également garanties par la constitution... Dans la pratique le financement et l'entretien de nouveaux lieux de cultes qui viennent s'ajouter aux obligations d'entretien touchant le patrimoine qui date d'avant 1905, peut arriver à gravement peser sur le budget de certaines communes, et ce au détriment d'autres équipements nécessaires et accessibles à tous<sup>28</sup>».

De plus, l'auteur fait remarquer que ces lieux de culte d'avant 1905 ne sont pas seulement des locaux utilisés par une confession : « car ce qui est vu comme un « parc d'églises » n'est autre que le patrimoine historique, religieux, social et culturel de la France ». De la même façon que l'on ne peut ignorer plus d'un millénaire d'histoire, on ne peut revisiter cette histoire au gré des revendications des uns et des autres. » Pour éclairer cette remarque, Gilles Bernheim cite un texte très significatif du grand juriste Jean Rivero : « les mœurs même coupées de leurs racines religieuses ont prévalu sur la logique intégrale de la séparation. Par-là s'explique aussi le fait qu'en dépit de l'égalité de principe entre toutes les religions, l'Etat entretienne avec les cultes traditionnels des rapports plus suivis qu'avec les cultes nouveaux »... « Laisser dépérir les églises eut été priver le paysage français d'un de ses éléments essentiels et rompre avec la tradition antérieure ».

---

<sup>26</sup> *Mémoires en crise*, Parole et Silence 2013, (collectif sous la direction de Pascal Wintzer) Blandine Kriegel : *La méconnaissance du théologico-politique dans la mémoire nationale*

<sup>27</sup> *Les territoires perdus de la République* (antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire) Collectif sous la direction d'Emmanuel Brenner (Mille et une nuits, mars 2004)

<sup>28</sup> Article dans Le Figaro 19/20 02 2005.

L'argument ici évoqué est de grand poids : il dit en somme que les religions traditionnelles ont contribué à modeler les grands héritages culturels qui caractérisent ce pays. Ceci est vrai des divers pays. « La sphère publique a été façonnée par l'histoire politique, économique, culturelle et religieuse particulière de chaque pays. »

La conséquence tirée de cela est que pour Gilles Bernheim : « la réception de l'islam par la France ne peut se faire sans l'acceptation des valeurs françaises par l'Islam ». Et l'auteur ajoute que toutes les grandes traditions religieuses, protestantisme, judaïsme, catholicisme ont du faire un effort pour s'intégrer à la république, « pour intégrer au sens le plus profond du terme l'histoire de la France et contribuer à forger son identité particulière ».

Il y a là, dans les rapports entre le christianisme et la laïcité un thème trop peu réfléchi : il y a en France une forme de christianisme culturel, c'est-à-dire des marques chrétiennes qui interviennent sans présupposer aucunement la foi : marques inscrites dans les rythmes de vie, dans les monuments, la langue des grands héritages de la culture nationale. Poser comme condition à la laïcité, notamment scolaire, d'avoir à gommer systématiquement ces marques, ce serait déstructurer la culture française et même européenne.