

# SUR LA LAÏCITÉ

## Notes pour un exposé

par Yves Chevallard

☞ Les notes qui suivent ont été rédigées à l'origine pour soutenir un exposé oral fait le 18 juin 2003 à l'IUFM d'Aix-Marseille devant des élèves professeurs de deuxième année des premier et second degrés. Mises à jour en novembre 2003, elles ne sauraient pourtant être regardées que comme l'outil très imparfait d'un premier travail sur les questions qui s'y trouvent abordées.

**Question 1.** – D'où viennent les mots *laïque* et *laïcité*, et que sont-ils censés signifier ?

☞ Dans le supplément à son dictionnaire, à l'entrée LAÏCITE, Émile Littré note :

**LAÏCITÉ** (la-i-si-té), s. f.

Caractère laïque. Au sujet de l'enseignement laïque,... le Conseil [général de la Seine] a procédé au vote sur la proposition de la **laïcité**, qui a été repoussée, la Patrie, 11 nov. 1871.

☞ En 1871, lorsque le mot est attesté pour la première fois, il s'agit bien entendu d'un néologisme ; dans l'article LAÏCITE qu'il rédige pour le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (Hachette, Paris, 4 vol., 1878-1887), Ferdinand Buisson (1835-1932) écrit encore :

Ce mot est nouveau, et, quoique correctement formé, il n'est pas encore d'un usage général. Cependant le néologisme est nécessaire, aucun autre terme ne permettant d'exprimer sans périphrase la même idée dans son ampleur.

☞ Dans l'article LAÏQUE du même dictionnaire, le même auteur précise l'origine du mot. Indiquant que *laïque* a été formé d'après le latin *laicus*, il note :

Mais que voulait dire ce mot latin, et d'où venait-il ? On en chercherait vainement l'étymologie dans les racines propres à la langue de Rome ; c'est un mot étranger, c'est la transcription de l'adjectif grec *laïkos*, et celui-ci est dérivé du substantif grec *laos*, qui signifie « peuple », « nation ».

☞ Pour cerner un peu mieux le sens brut du mot, Buisson le fait entrer dans une opposition de termes :

Une façon de mieux déterminer la valeur exacte du mot *laïque*, c'est de rechercher quel est son contraire, quel est le mot qui s'oppose à lui, comme par exemple *civil* s'oppose à *militaire*, ou *public* à *privé*, etc. Le mot qui s'oppose, étymologiquement et historiquement, à *laïque*, de la façon la plus directe, ce n'est pas *ecclésiastique*, ni *religieux*, ni *moine*, ni *prêtre* : c'est le mot *clerc*.

☞ Le mot *clerc*, ajoute Buisson, vient du latin *clericus* ; mais qu'en est-il de celui-ci ?

Le latin *clericus* est la transcription de l'adjectif grec *klêrikos*, dérivé du substantif *klêros*, qui a pris, dans le langage des auteurs ecclésiastiques, le sens de « clergé », mais qui signifie

originaires « lot ». Ceux qui font partie du *klêros*, ce sont ceux qui forment le « bon lot », ceux qui ont été « mis à part », les « élus » [...].

☞ Le travail langagier entrepris va maintenant s'achever ; Buisson conclut en nous introduisant au cœur de la question de la laïcité :

Ces recherches étymologiques conduisent à autre chose qu'à la satisfaction d'une vaine curiosité. Les constatations que nous venons de faire portent avec elles leur enseignement. Le *clergé*, les *clerics*, c'est une fraction de la société qui se tient pour spécialement élue et mise à part, et qui pense avoir reçu la mission divine de gouverner le reste des humains ; l'esprit *clérical*, c'est la prétention de cette minorité à dominer la majorité au nom d'une religion. Les *laïques*, c'est le peuple, c'est la masse non mise à part, c'est tout le monde, les *clerics* exceptés, et l'esprit *laïque*, c'est l'ensemble des aspirations du peuple, du *laos*, c'est l'esprit démocratique et populaire.

☞ Il n'est pas inutile de compléter ces indications par une autre comparaison terminologique : le grec, on le sait, avait plusieurs mots pour désigner le peuple – à côté de *laos*, on doit au moins recenser *demôs* et *ethnos*, sur lesquels se sont formés, en français, des mots essentiels à notre propos. À cet égard, dans un petit livre intitulé *La laïcité* (Éditions Milan, Toulouse, 2001), l'auteur, Jean-Michel Ducomte, écrit :

Le terme « laïc », à partir duquel fut construit le substantif laïcité, nous vient du grec *laos*, mot qui désigne le peuple, considéré comme un tout, à la fois indivisible et indifférencié. Il ne s'agit pas ici du peuple dans sa dimension politique, le *demôs*. Ni même du peuple perçu au travers de ses caractéristiques culturelles ou civilisatrices, l'*ethnos*. Il faut le comprendre comme l'ensemble des êtres humains vivant ensemble à un moment déterminé, quelles que soient leurs origines, leurs croyances, leurs aspirations.

C'est donc ce peuple-là, le *laos*, pris dans son intégralité, sans « élus » ni « exclus », que vise le concept de « laïcité ».

**Question 2.** – Que signifie *laïque* lorsqu'on parle d'école laïque ? Et à quoi s'applique cet adjectif en dehors de l'école ?

☞ Quelques auteurs se sont essayés à donner de *laïcité* et *laïque* des définitions concises ; la chose est difficile, parce que ces mots participent d'une conceptualisation à la fois polémique, évolutive, et subtile. Dans son ouvrage *La laïcité française* (Seuil, Paris, 1994), Jean Boussinesq distingue trois usages du qualificatif *laïque* selon qu'il a trait à une personne, à une institution ou à des idées. S'agissant des personnes, il écrit ainsi (*op. cit.*, pp. 198-199) :

Dans le langage courant, mais aussi constamment dans le droit français, « laïque » qualifie les personnes (chrétiennes ou non) qui ne sont ni dans les ordres sacrés (des ordres mineurs à l'épiscopat) ni membres de « congrégations » au sens large (...). La laïcisation des écoles publiques ou des hôpitaux a eu pour effet de remplacer le personnel sacerdotal ou congréganiste par un personnel « laïque ». Comme substantif [...], « les laïques » désigne souvent les « partisans de la laïcité », parfois les « militants du combat laïque ». Dérivé : « laïcisme », plutôt péjoratif ».

☞ Le propos est plus bref à propos des institutions (*ibid.*, p. 199) :

Désignant des institutions, l'adjectif « laïque », en droit français, signifie : « Qui est indépendant de toute confession religieuse. » « La France est une République laïque. » [...] Parfois encore employé : « la laïque », c'est-à-dire l'école laïque.

☞ S'agissant des idées, le développement se fait au contraire plus explicite :

Désignant des idées, « laïque » se trouve déjà dans Montaigne, *Essais*, I, 56 : « Je propose les fantaisies humaines et miennes, [mais] non comme arrêtées et réglées par l'ordonnance céleste, incapables de doute et d'altercation [...] ; d'une manière laïque, non cléricale, mais très religieuse toujours. » « Laïque » désigne ici une manière de penser qui ne procède pas de l'Écriture ou de la théologie, même quand elle traite de choses religieuses. Dans des sens de plus en plus larges, l'adjectif a eu et connaît encore une fortune considérable. Philosophie laïque, morale laïque, idéologie laïque, univers laïque, etc. Dans une extension purement analogique du mot, il en est venu parfois à qualifier une forme de pensée qui combat ce qu'on appelle les « nouvelles cléricatures » (technocratie, médias, etc.).

☞ Quand il ne renvoie pas au cas précédent d'emploi de l'adjectif *laïque* (« philosophie laïque », etc.), le substantif *laïcité* reçoit de l'auteur cité la définition suivante (*ibid.*, p. 200) :

Principe qui caractérise un État dans lequel toutes les compétences politiques et administrative sont exercées par des autorités laïques [...], sans participation ni intervention des autorités ecclésiastiques, et sans immixtion dans les affaires religieuses ; caractère non confessionnel de l'État associé à sa neutralité religieuses ; séparation des Églises et de l'État. Le lexique de droit constitutionnel (Avril-Gicquel) cite Briand : « L'État n'est ni religieux ni antireligieux ; il est areligieux. »

☞ Lorsque, le 11 mai 1880, Paul Bert (1833-1886) présente devant la Chambre des députés son rapport (paru dans le *Journal officiel de la République française* du 26 mai 1880) sur la laïcité et l'obligation de l'école primaire, il précise un point qu'il convient de noter d'abord – il est obligatoire de recevoir un enseignement, de s'instruire, non « d'aller à l'école » :

Nous vous demandons de voter l'obligation de l'enseignement, nous ne vous demandons pas de voter la scolarité obligatoire ; nous exigeons que le père de famille fasse instruire son enfant, mais il le fera instruire où il voudra et comme il voudra ; il l'enverra à l'école primaire publique, il le gardera dans sa famille pour l'instruire par lui-même ou par quelque précepteur. C'est son affaire, ce n'est pas la nôtre.

☞ Mais qu'advient-il lorsque le père de famille n'a pas les moyens de recourir à un précepteur et n'a pas la capacité ou la possibilité de l'instruire lui-même ? C'est alors que se pose la question de la laïcité de l'enseignement délivré à l'école publique :

Comment pourrait-on condamner un père de famille qui vous dirait : Je comprends l'importance de l'obligation qui m'est imposée, j'accepte et j'approuve votre loi qui d'une obligation morale me fait une obligation légale. Mais comme je ne puis instruire moi-même ou faire instruire mon enfant, je refuse de l'envoyer à l'école publique, où il recevra un enseignement religieux que je repousse. Je sais que j'agis contre son intérêt, je sais que son avenir est en péril, mais il y a quelque chose que je prise plus haut que son intérêt matériel, plus haut que sa situation sociale, plus haut même que la science acquise, c'est l'intégrité conservée de sa conscience. Je ne veux pas, moi protestant, envoyer mon enfant à l'école catholique, la seule qui existe dans la commune, je ne le veux pas parce qu'on lui donnera

l'enseignement catholique ; je ne le veux pas non plus, moi juif, parce qu'on lui donnera un enseignement chrétien ; enfin, je ne veux pas, moi, classé comme catholique, qui n'ai cependant eu de rapports avec la religion catholique qu'au premier jour de ma naissance, alors qu'on m'a porté sur les fonds baptismaux, je ne veux pas qu'on donne à mon enfant l'enseignement catholique.

Voilà ce que dirait le père de famille à l'enfant duquel vous voudriez imposer l'enseignement religieux comme conséquence de l'obligation. Voilà ce qu'il dirait et je vous demande, quelle loi, quel juge pourra le condamner ?

D'où la nécessité de neutraliser l'école, d'en enlever l'enseignement religieux et confessionnel pour le rendre au fonctionnaire qui a pour rôle naturel de le donner, c'est-à-dire au prêtre ; cette neutralisation de l'école nous a paru intimement liée à l'obligation et en être la condition première.

L'école devra donc être ce qu'on appelle en France laïque, en Hollande, neutre, et dans les pays anglo-saxons, *unsectarian*.

**Question 3.** – Il semble que l'on ne parle de laïcité de l'État ou de l'école que depuis le XIX<sup>e</sup> siècle ; en ce sens, il s'agirait donc d'une évolution « récente ». Est-ce exact ?

☞ La qualification de laïque, appliquée à l'État ou à l'école, n'apparaît en effet que tardivement. (Pour ce qui est du substantif *laïcité*, on a vu que la première occurrence connue date de 1871.) S'agissant de l'État, les textes fondamentaux de la période révolutionnaire (Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, constitution du 24 juin 1793, Déclaration des droits et des devoirs de l'homme et du citoyen du 22 août 1795) se présentent comme étant proclamés « *en présence de l'Être suprême* » (et même « en présence et sous les auspices de l'Être suprême » pour ce qui est de la Déclaration de 1789). La constitution du 4 novembre 1848 – celle de la II<sup>e</sup> République – est proclamée « *en présence de Dieu* et au nom du Peuple français » ; elle précise en outre, dans son article III, que la République « reconnaît des droits et des devoirs antérieurs et supérieurs aux lois positives ». La loi constitutionnelle du 16 juillet 1875 « sur les rapports des pouvoirs publics », quant à elle, indique, dans son article premier, que le dimanche qui suivra la rentrée du Sénat et de la Chambre des députés, « *des prières publiques seront adressées à Dieu* dans les églises et dans les temples pour appeler son secours sur les travaux des assemblées ».

☞ La III<sup>e</sup> République, proclamée le 4 septembre 1870 et dont l'œuvre laïque a été évoquée plus haut à travers la haute figure de Paul Bert, s'achève dramatiquement avec la remise des pouvoirs au maréchal Pétain le 10 juillet 1940. À la Libération, l'Église catholique réitère son hostilité à une laïcité conçue comme « la volonté de l'État de ne se soumettre à aucune morale supérieure » (cité *in* Ducomte 2001, p. 19) ; mais la constitution de 1946 – celle de la IV<sup>e</sup> République – inscrit la laïcité de la République dans son article 1 : « *La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale* ». Dans son préambule, ce texte énonce en outre que « *l'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État* ». Dans son premier article (complété le 17 mars 2003), la constitution de 1958 – celle de la V<sup>e</sup> République – proclamera de même :

La France est une République indivisible, *laïque*, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. *Elle respecte toutes les croyances*. Son organisation est décentralisée.

☞ Mais le vocabulaire n'est pas tout. Le déploiement de l'idée de laïcité est l'aboutissement d'une suite pluriséculaire de combats visant l'émancipation de la raison et de l'individu. Les

faits évoqués ci-après illustrent le poids des croyances sur la vie des plus anciennes cités (d'après [http://www.friends-classics.demon.co.uk/ancientandmodern\\_autumn01.htm](http://www.friends-classics.demon.co.uk/ancientandmodern_autumn01.htm)) :

Even in free-thinking ancient Athens, with its numerous pagan deities, there were times when the Athenian assembly (the legislature, consisting of all males over eighteen) passed laws relating to ASEBEIA, 'wrong-doing in relation to the gods'. The first decree of this sort seems to have been proposed in 432 BC by one Diopieithes. It allowed for public prosecution of offenders in two categories: first, those who did not acknowledge divine things; and second, those who taught rational doctrines relating to the heavens. If our sources are to be believed, many 5th-century intellectuals were caught in this net – including the tragic playwright Euripides (though he was acquitted) and, most famously of all, Socrates (who was not). Aristotle in the 4th century BC seems to suggest that being an intellectual was a dangerous occupation, on a par with being a general.

☞ On passera ici sur l'histoire de l'émancipation de la Raison, dont les premières étapes sont résumées en quelques noms dans ce passage d'un ouvrage déjà cité (Ducomte 2001, pp. 4-5) :

À partir du XVI<sup>e</sup> siècle, se brise le consensus intellectuel ordonné autour d'une croyance indiscutable [le christianisme, devenu la religion officielle de l'empire romain sous le règne de Théodose, à la fin du IV<sup>e</sup> siècle]. Si les anciennes inquiétudes que suscitait l'Islam se sont estompées à partir de la Reconquête espagnole, d'autres surgissent, au sein même de la chrétienté, avec la Réforme protestante. Plusieurs lectures d'une même doctrine religieuse entrent désormais en concurrence. Plus largement, la pensée occidentale commence à se vivre comme un humanisme en action. Sous l'influence d'esprits aussi divers que Érasme, Pic de la Mirandole ou Rabelais, s'amorce une laïcisation de la pensée. Le libre arbitre l'emporte sur les dévotions aveugles, la politique cesse d'être conçue comme la réalisation d'un projet divin. Les progrès de la science et de la technique, du XV<sup>e</sup> au XVI<sup>e</sup> siècle, avec Ambroise Paré, Copernic, Kepler ou Galilée, concourent à démontrer que la raison était dotée d'une capacité d'investigation propre. Plus de vérités absolues, simplement, des convictions ou des hypothèses, nécessairement relatives. Avec Descartes (1596-1650), le doute devient une méthode. L'édifice doit encore être complété par l'esprit des Lumières, soucieux de repenser l'homme comme pivot du projet civilisateur. Une orientation nouvelle voit le jour, celle de l'homme jeté dans l'Histoire et qui cherche à en infléchir le cours.

☞ La poursuite du combat émancipateur s'articule, historiquement, à l'invention de l'**État**, puissance souveraine qui va progressivement s'opposer à l'hégémonie religieuse. Dans cette perspective, la Révolution française contribue de manière essentielle à laïciser les fondements du pouvoir, comme le suggère le bref tableau ci-après, brossé dans son ouvrage *La question laïque* (Fayard, Paris, 1997) par l'historien Jean-Marie Mayeur (*op. cit.*, pp. 13-14) :

Deux traits définissent la physionomie religieuse de la France à la fin de l'Ancien Régime : l'unité de foi, la symbiose de la société civile et de la société religieuse. L'unité de foi est loi du royaume depuis l'abrogation de l'édit de Nantes [instauré en 1598, révoqué en 1685]. Les protestants n'ont pas d'existence légale ni de droits individuels. La puissance politique veille à l'observance des commandements de l'Église, tout chrétien est astreint à faire ses pâques et à se confesser à un prêtre approuvé par l'évêque. Le roi est sacré à Reims, le clergé est le premier ordre du royaume, il joue un rôle considérable dans la société ; l'état civil (sauf depuis 1787 pour les protestants), l'assistance, l'enseignement sont entre ses mains. Il concourt à la formation de la conscience civique, lisant en chaire, à la fin de la messe, les ordonnances royales et les circulaires des intendants.

La crise révolutionnaire met fin à la monarchie très chrétienne et marque les débuts de la sécularisation de la société. L'état civil est retiré au clergé le 20 août 1792 : il n'y a plus ni religion d'État ni obligation de croire. La religion catholique n'est plus « religion dominante ». L'article 10 de la Déclaration des droits de l'homme de 1789 proclame que « nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi ».

☞ La marche vers la laïcité de l'État n'est certes pas linéaire. Ainsi le décret du 12 juillet 1790 sur la *Constitution civile du clergé* a-t-il moins pour objet la séparation de l'Église (catholique) et de l'État que le contrôle de l'Église par l'État (Ducomte 2001, p. 8) :

Les révolutionnaires préfèrent rendre une Église catholique indépendante du Saint-Siège plutôt que séparée de l'État. La Constitution civile du clergé, qui impose au clergé catholique de prêter un serment constitutionnel, prolonge l'ancienne tradition gallicane de la monarchie française. Par ailleurs, le catholicisme perd le monopole dont il disposait sous l'Ancien Régime et cohabite désormais, à égalité de droits, avec les autres religions. Ce sont l'opposition du clergé réfractaire puis l'insurrection vendéenne qui convaincront le Directoire d'organiser une première séparation des Églises et de l'État (1795).

☞ La constitution de l'an III (22 août 1795) comporte en effet l'article suivant :

Article 354. – Nul ne peut être empêché d'exercer, en se conformant aux lois, le culte qu'il a choisi. Nul ne peut être forcé de contribuer aux dépenses d'un culte. La République n'en salarie aucun.

Cet état de choses est remplacé en 1801 par le système dit *concordataire* que, dans son livre *La laïcité* (PUF, coll. « Que sais-je ? », Paris, 1996), Guy Haarscher présente ainsi (*op. cit.*, pp. 14-15) :

En 1801, Napoléon conclut donc avec le Vatican un Concordat. Celui-ci, complété par des « articles organiques », fut promulgué en 1802. Le régime concordataire concernait en premier lieu la religion catholique, mais également deux cultes protestants (luthérien et calviniste), ainsi que la religion juïque [Note : En réalité, les cultes non catholiques n'étaient bien entendu pas concernés par le Concordat avec le pape. Ce sont les « articles organiques » seuls qui s'appliquaient à eux]. Les autres cultes étaient tolérés, non reconnus officiellement, de la même manière que l'indifférentisme, voire l'athéisme. La religion catholique, « religion de la grande majorité des Français », n'était plus religion d'État (elle le redevint en 1814, puis perdit à nouveau ce statut en 1830), mais l'État lui prêtait son appui, nommait les évêques (auxquels le pape donnait ensuite l'institution canonique), qui prêtaient serment de fidélité à l'autorité civile. Le pape acceptaient l'aliénation des biens ecclésiastiques, et, en compensation le gouvernement versait un traitement aux évêques et curés ; il permettait en outre les fondations en faveur des églises. L'Église sans être d'État, était donc reconnue officiellement, mais en contrepartie l'État contrôlait de façon assez stricte son organisation et ses activités. Les protestants recevaient également un traitement. Le culte juïque fut organisé par une loi de 1808, mais ce n'est que sous la Monarchie de Juillet que ses ministres reçurent un traitement.

☞ Le régime du concordat s'impose pour l'essentiel jusqu'à la loi de séparation des Églises et de l'État de 1905, laquelle ne concerne pas alors les deux départements d'Alsace (Haut-Rhin et Bas-Rhin) et celui de Moselle, puisque ceux-ci sont, à l'époque (depuis 1871), sous

souveraineté allemande. Lorsque ces départements redeviennent français (en 1918), le régime concordataire y est maintenu. Il ne sera suspendu que pendant l'occupation allemande de 1940-1944 : rétabli en septembre 1944, *il dure encore*. Même si la liberté de conscience est garantie, l'État n'est pas, dans de telles conditions, celui de tout le *laos*. La remarque vaut aussi, jusqu'à aujourd'hui, pour certains départements ou territoires d'outre-mer (Ducomte 2001, p. 31) :

En Guyane continue d'être appliquée une ordonnance de Charles X [(1757-1836), qui succède à son frère Louis XVIII le 24 septembre 1824], du 27 août 1827, au terme de laquelle le culte catholique seul est reconnu. Son entretien est assuré sur fonds publics, prélevés, depuis la décentralisation, sur le budget du département. À Mayotte, territoire majoritairement musulman, le préfet nomme le mufti et le droit islamique dispose, dans le droit local, d'un statut quasi officiel. À Saint-Pierre-et-Miquelon, en Nouvelle-Calédonie et en Polynésie française continue de s'appliquer le décret Mandel du 16 janvier 1939 créant des conseils d'administration pour représenter les missions religieuses dans les actes de la vie civile et gérer leurs biens. En pratique, le Conseil général de Saint-Pierre-et-Miquelon subventionne le culte catholique, alors que les communes assurent l'entretien et le chauffage des églises. Dans les territoires d'outre-mer, les pouvoirs publics sont autorisés à subventionner les églises et les presbytères.

☞ En dépit de ces entorses toujours actuelles à la laïcité, le mouvement de « sécularisation » de l'État mis en marche par la Révolution et infléchi par le Concordat apparaît rétrospectivement irréversible, et cela même au plus fort de la « réaction ultra » (sous le règne de Charles X). Ce que Jean-Marie Mayeur illustre par le récit d'un épisode historique peu connu (*op. cit.*, p. 20) :

Lorsque le général de Bourmont s'empare d'Alger en juillet 1830, il promet aux habitants de respecter leur « religion sainte », car le roi « protège toute les religions ». Le dévot Charles X fut choqué à titre personnel « du titre de sainte donné à la religion de Mahomet » et par la ressemblance avec « la proclamation de Bonaparte en débarquant en Égypte ». Si réactionnaire fût-il, Bourmont s'inscrivait parfaitement dans l'esprit du régime concordataire.

☞ Le « parti clérical », cependant, résiste. En 1850, Frédéric-Alfred de Falloux (1811-1886) présente à l'Assemblée législative – où il siégeait comme député après avoir été ministre de l'Instruction publique pendant dix mois en 1848-1849 – le projet de loi d'où sortira – le 15 mars 1850 – la loi qui porte son nom, par laquelle le « parti catholique », sous la bannière de la « liberté de l'enseignement », tentait de revenir sur les acquis d'une relative laïcisation de l'enseignement. Victor Hugo (1802-1885) intervient au deuxième jour du débat, le 15 janvier. Il dit d'abord ce qu'il souhaite :

... je veux, je le déclare, la liberté de l'enseignement ; mais je veux la surveillance de l'État, et comme je veux cette surveillance effective, je veux l'État laïque, purement laïque, exclusivement laïque. L'honorable M. Guizot l'a dit avant moi, en matière d'enseignement, l'État n'est pas et ne peut pas être autre chose que laïque.

Et il ajoute :

J'entends maintenir, quant à moi, et au besoin faire plus profonde que jamais, cette antique et salutaire séparation de l'Église et de l'État, qui était l'utopie de nos pères, et cela dans

l'intérêt de l'Église comme dans l'intérêt de l'État. (*Acclamation à gauche. – Protestation à droite.*)

Puis il amorce son attaque contre la loi et le « parti » qui l'a inspirée :

Je viens de vous dire ce que je voudrais. Maintenant, voici ce que je ne veux pas :

Je ne veux pas de la loi qu'on vous apporte.

Pourquoi ?

Messieurs, cette loi est une arme.

Une arme n'est rien par elle-même ; elle n'existe que par la main qui la saisit.

Or, quelle est la main qui se saisira de cette loi ?

Là est toute la question.

Messieurs, c'est la main du parti clérical. (*C'est vrai ! – Longue agitation.*)

Messieurs, je redoute cette main ; je veux briser cette arme, je repousse ce projet.

Hugo développe alors son attaque, longuement, en un réquisitoire d'une force exceptionnelle dont on n'extraira ici que ces quelques lignes :

Ah ! nous vous connaissons ! nous connaissons le parti clérical. C'est un vieux parti qui a des états de service. (*On rit.*) C'est lui qui monte la garde à la porte de l'orthodoxie. (*On rit.*) C'est lui qui a trouvé pour la vérité ces deux états merveilleux, l'ignorance et l'erreur. C'est lui qui fait défense à la science et au génie d'aller au-delà du missel et qui veut cloîtrer la pensée dans le dogme. Tous les pas qu'a faits l'intelligence de l'Europe, elle les a faits malgré lui. Son histoire est écrite dans l'histoire du progrès humain, mais elle est écrite au verso. (*Sensation.*)

☞ Face au combat pour la laïcité de l'État, l'Église catholique se raidit sur ses certitudes, en une attitude dont le *Syllabus* publié le 8 décembre 1864 par le pape Pie IX (1846-1878) en annexe à l'encyclique *Quanta cura*, et rassemblant quelque 80 propositions « modernes » que le pape condamne, apparaît comme une caricature propre à exciter l'anticléricalisme des laïques et à inquiéter même les catholiques libéraux. À titre d'illustration, on a reproduit ci-après quelques-unes des « erreurs » dénoncées par Pie IX :

Il est libre à chaque homme d'embrasser et de professer la religion qu'il aura réputée vraie d'après la lumière de la raison.

La puissance ecclésiastique ne doit pas exercer son autorité sans la permission et l'assentiment du gouvernement civil.

L'Église n'a pas le droit d'employer la force ; elle n'a aucun pouvoir temporel direct ou indirect.

L'Église doit être séparée de l'État, et l'État séparé de l'Église.

À notre époque, il n'est plus utile que la religion catholique soit considérée comme l'unique religion de l'État, à l'exclusion de tous les autres cultes Aussi c'est avec raison que, dans quelques pays catholiques, la loi a pourvu à ce que les étrangers qui s'y rendent y jouissent de l'exercice public de leurs cultes particuliers.

Il est faux que la liberté civile de tous les cultes, et que le plein pouvoir laissé à tous de manifester ouvertement et publiquement toutes leurs pensées et toutes leurs opinions, jettent plus facilement les peuples dans la corruption des mœurs et de l'esprit, et propagent la peste de l'Indifférentisme.

Le Pontife Romain peut et doit se réconcilier et transiger avec le progrès, le libéralisme et la civilisation moderne.

☞ Le rapport des forces va évoluer à la fin du siècle, avec d'abord **la loi du 1<sup>er</sup> juillet 1901**, qui définit la liberté d'association et dont le titre III précise le régime applicable aux congrégations religieuses, désormais soumises à autorisation ; avec, ensuite, et surtout, **la loi de séparation des Églises et de l'État** du 9 décembre 1905, à propos de laquelle un auteur plusieurs fois cité indique (Ducomte 2001, p. 17) :

Jules Ferry, ainsi que les républicains modérés, ne souhaitaient pas de séparation. Pour eux, il fallait que la généralisation de l'enseignement laïque ait fait évoluer les esprits pour sortir du système concordataire. À l'inverse, les militants de La Libre-pensée soutenaient l'exigence d'une séparation rapide et radicale. C'est l'Église catholique, violemment opposée à la laïcisation de l'école, et l'intransigeance du Vatican face à l'application de la loi de 1901 aux congrégations, qui devaient rendre la séparation inéluctable. Le projet de loi, préparé par le gouvernement Combes [Émile Combes (1835-1921), président du conseil de 1902 à 1905, qui applique aux congrégations avec la dernière rigueur la loi de 1901], devait finalement être adopté par le gouvernement Rouvier, le 9 décembre 1905. Aristide Briand, rapporteur du projet, ainsi que Jean Jaurès, en font un texte de conciliation, acceptable par les catholiques modérés. Dorénavant, ainsi que le précise l'article 1<sup>er</sup> de la loi : « *La République ne reconnaît, ne salarie, ni ne subventionne aucun culte.* »

Autre version de la même histoire (tirée de l'encyclopédie *Yahoo!*) :

☞ En prétendant appliquer le Concordat de 1801 et les Articles organiques avec rigueur et dans un esprit d'hostilité envers l'Église, Combes faisait du Concordat un « discordat ». Il rendit ainsi inévitable la séparation de l'Église et de l'État qu'il se proposait d'accomplir, en déposant un projet de loi devant la Chambre, quand il dut se démissionner en janvier 1905, à la suite de « l'affaire des fiches » (constitution par le général André d'un fichier de renseignements sur les opinions politiques et religieuses des officiers et des hauts fonctionnaires) et de l'élection de Doumer, l'un de ses adversaires, à la présidence de la Chambre.

Le successeur de Combes, Rouvier, abandonna la question religieuse à la Chambre des députés et au rapporteur du projet de la loi de Séparation, Aristide Briand. La loi fut promulguée le 9 décembre 1905 ; elle est toujours en vigueur. L'État ne reconnaît ni ne salarie aucun culte, mais il n'intervient plus dans les affaires ecclésiastiques. Le Concordat était donc abrogé unilatéralement et le Saint-Siège, hostile au principe de la séparation, refusa d'appliquer un statut qu'il n'avait pas négocié. Les « associations cultuelles » chargées de gérer les biens d'Église ne purent être formées et l'Église de France, en gagnant sa liberté par rapport à l'État, perdit ses biens. Sous Pie XI un arrangement intervint (*modus vivendi* de 1924) qui dure encore.

**Question 4.** – Aujourd'hui, en France, la République est laïque, et il en est de même de l'école publique. Un professeur a-t-il encore à se soucier de la question de la laïcité ?

☞ On notera d'abord que la situation vécue autrefois en France se retrouve aujourd'hui en certains pays « voisins ». L'extrait suivant d'un article publié dans *Le Monde diplomatique* de décembre 2002, dû au journaliste grec Valia Kamaki, en donnera une idée :

**Occasion perdue pour la laïcité en Grèce**

Relancée lors des élections municipales d'octobre 2002, la question des relations entre la Grèce et « son » Église orthodoxe ne cesse de rebondir depuis deux ans. Certes, l'archevêque Christodoulos a perdu la bataille des cartes d'identité : comme l'Union européenne l'exigeait, l'appartenance religieuse n'y figure plus. Mais le Parti socialiste (Pasok) au pouvoir n'a pas mis à profit cette victoire pour avancer vers la séparation de l'Église et de l'État. La réforme constitutionnelle de 2001 en aurait pourtant fourni l'occasion.

Le débat au Parlement grec, fin septembre 2002, sur le projet de loi concernant l'« assistance médicale à la reproduction humaine » a suscité une vive réaction de l'Église orthodoxe : l'archevêque Christodoulos a demandé que le projet soit purement et simplement retiré. Ce n'est pas la première fois que l'Église se mêle des affaires de l'État, mais sa voix semble affaiblie. Et pour cause : elle a perdu le bras de fer sur la mention de la religion dans les cartes d'identité.

Tout commence en 2000. Pour appliquer les normes européennes, le gouvernement annonce la disparition de la mention de la religion de la carte d'identité, considérée désormais comme une donnée personnelle et non publique. La réplique de l'Église est immédiate : l'archevêque exige un référendum et, devant le refus du premier ministre, M. Kostas Simitis, se lance dans une pétition afin d'imposer une consultation populaire.

Sans doute l'Église misait-elle à la fois sur le parti conservateur et sur les mécontents du gouvernement du Pasok (socialiste). Elle se trompait : si les chefs de la Nouvelle Démocratie apposèrent leur signature sur les pétitions de leur paroisse, ils ne soutinrent jamais le mouvement. Et le parti au pouvoir, loin de se diviser face à l'épreuve, s'unifia – des voix opposées s'y firent entendre, mais elles restèrent minoritaires.

Le 28 août 2001, l'archevêque annonce 3 008 901 signatures, un nombre certes élevé mais sans commune mesure avec la « révolution » annoncée. Qui plus est, il commet une erreur politique : signatures en main, il exige du président de la République, M. Kostas Stéfanopoulos, qu'il procède au référendum ou démissionne. Ce faisant, il retourne l'opinion publique contre l'Église (52,1 % des Grecs se déclarent hostiles au référendum, contre 26 % favorables). Le chef de l'État se contentera de rappeler à l'archevêque Christodoulos que les signatures recueillies n'ont pas de valeur juridique car le référendum demandé n'est pas conforme à la Constitution.

Victoire de l'État sur l'Église ? Le penser, ce serait ne rien comprendre à la mentalité d'une société où le culte est omniprésent. Même les agnostiques, en Grèce, suivent l'office de Pâques. Chacun passe par une école où l'on fait sa prière collective tous les matins et où le catéchisme est un cours à part entière, sanctionné par des examens. Le pape siège toujours à côté du maire, lors des cérémonies officielles. Le gouvernement prête serment sur l'Évangile. Le ministère de l'éducation nationale est également chargé des affaires religieuses. Autant de réalités symboliques qui expliquent pourquoi l'État et l'Église ont tant de mal à se séparer.

☞ Pour faire le point sur le problème des manquements – réels ou supposés – au principe de laïcité qui viennent aujourd'hui solliciter les professeurs, on suivra ici l'entretien, publiée dans le quotidien *Le Monde* du samedi 15 avril 2000, d'une journaliste, Nathalie Guibert, avec Jacqueline Costa-Lascoux, spécialiste de la laïcité, directrice de recherche au CNRS et vice-présidente de la Ligue de l'enseignement. Le premier point de l'entretien porte sur les raisons de la montée en puissance de comportements « identitaires » de type religieux, qui ne seraient pas de mise dans l'espace laïque de l'école :

**Vous dressez le constat d'une montée des particularismes religieux s'exprimant à l'école. Comment l'expliquez-vous ?**

– Au début des années 80, la question des subventions à l'école privée continuait de diviser l'opinion. Puis sont apparus le débat sur la kippa et « *l'affaire du voile* », qui annonçaient une société en pleine interrogation sur l'intégration, mais aussi les revendications de militants religieux et les questionnements de cette génération de jeunes.

Par la suite, les demandes religieuses se sont diversifiées tandis que le contexte politique changeait. Au niveau national, d'abord, il a été marqué par les effets de la célébration du bicentenaire de la Révolution française : un débat sur les valeurs de la République, et une nouvelle façon de poser la question de l'intégration, de la citoyenneté. Malheureusement, au niveau international, l'actualité des mouvements islamistes, celle de la guerre du Golfe et du conflit algérien ont également modifié la donne. En France, le travail des islamistes dans certains quartiers, l'ethnisation – ou la ghettoïsation – des cités, l'apparition de problèmes identitaires dans les familles juives séfarades ou musulmanes sont aussi des éléments qu'il a fallu prendre en compte. Tout comme les difficultés auxquelles les religions transplantées se sont trouvées confrontées : la faiblesse de la pratique religieuse régulière ; la vitalité d'un débat de société sur la transmission des valeurs et la perte de références culturelles.

Toutes les conditions étaient réunies pour que des jeunes issus de l'immigration, désormais massivement scolarisés et se sentant victimes de discriminations, se posent la question de leur identité. D'où l'émergence, à l'école, de revendications identitaires et religieuses étroitement mêlées.

☞ Un deuxième point de l'entretien concerne la nature même des comportements mis en cause, et leur signification :

#### – **Que recouvre cette diversification des signes religieux et identitaires ?**

– Principalement des signes vestimentaires et des interdits alimentaires, qui vont jusqu'à demander des tables et des couverts séparés à la cantine. Mais il s'agit aussi de problèmes rencontrés avec des délégués d'élèves disant « *Je suis musulman, je représente les musulmans* », et l'apparition de formes très offensives de contestation contre le contenu de l'enseignement (dispense de piscine pour les filles, de théâtre ou de cours de biologie). Ces expressions recouvrent une grande diversité de significations. Les jeunes multiplient les marques sur leur corps et affichent une pluralité de signes religieux (main de Fatima, étoile de David, croix catholique, etc.). Ils peuvent signifier le désir pour des jeunes filles de se protéger de l'agression sexuelle, une affirmation identitaire ostentatoire, une réponse à des réflexions racistes, une protestation de jeunes contre les adultes, du militantisme religieux...

Il ne faut pas exagérer l'ampleur du phénomène, mais il perturbe fondamentalement l'institution scolaire. Dans les milieux bourgeois, les revendications sont plus strictement religieuses, elles portent sur la nourriture ou les moments de fête. Dans les quartiers se mélangent l'identitaire et le religieux, avec, souvent, une grande méconnaissance de ce dernier : on demande par exemple de faire le ramadan à l'école primaire, alors que les enfants pré-pubères n'y sont pas astreints.

☞ Un troisième point de l'entretien a trait aux comportements des acteurs de l'institution scolaire :

#### – **Quelles sont les réponses apportées par l'école ?**

– Certains baissent les bras. Des enseignants finissent par accepter en disant : « *De toute façon, pour ce qu'ils retiennent de mes cours...* » D'autres minimisent au nom du tiers-mondisme ou du paternalisme. Les bonnes réponses sont apportées quand l'équipe pédagogique se saisit de la question, avec un soutien de sa hiérarchie. Un partenariat peut être institué, par exemple avec un médecin scolaire qui vient parler de la sexualité, avec un

spécialiste du droit de la laïcité, avec des associations laïques. Mais ces réponses restent très souvent locales. Vis-à-vis de la citoyenneté, l'éducation nationale a encore une conception trop « thérapeutique » du rappel à la loi – on débat moins pour donner la parole aux élèves que pour leur apprendre à se taire – ou trop institutionnelle – une vision instrumentale du droit et des devoirs, conduisant à la multiplication des sanctions automatiques.

L'institution scolaire doit traiter comme telles les contradictions de notre société. Elle ne peut plus nier les conflits culturels, les conceptions différentes de l'éducation des filles selon les milieux, et ne peut plus postuler que la culture familiale va nécessairement dans le sens de la culture scolaire.

Il faut développer une pédagogie apprenant à donner la parole, à accepter la liberté d'expression y compris des convictions religieuses : demander aux jeunes quel sens ils donnent aux signes qu'ils arborent et analyser les troubles que ceux-ci peuvent causer. Alors, on peut poser les principes et le sens des valeurs républicaines et refonder un discours visant à défendre la dignité des personnes.

**Question 5.** – Les implications du principe de laïcité vont-elles au-delà, pour un professeur d'aujourd'hui, des problèmes évoqués jusqu'ici, qu'on peut regarder comme un peu périphériques par rapport à l'acte d'enseignement *stricto sensu* ?

☞ Pour progresser dans l'examen de la question posée et les matériaux de réponse rassemblés jusqu'ici, il convient en fait d'approfondir le **concept** de laïcité. Nous suivrons ici l'ouvrage déjà cité de Guy Haarscher qui, en introduisant la notion de **vie bonne**, permet de mieux situer ce concept **en le généralisant** (*op. cit.*, p. 4) :

Qu'est-ce, en première approche, que la laïcité ? Elle renvoie essentiellement à un concept *politique* : l'État « laïque » (au sens le plus général du terme) ne privilégie aucune confession, et plus généralement aucune conception de la vie bonne, tout en garantissant la libre expression de chacune, dans certaines limites.

☞ Dans des formes variées, la plupart des États ne sont pas laïques au sens précédent – sens extensif et radical qu'on doit se contenter de poser intellectuellement (Haarscher 1996, p. 6) :

Voici donc le rôle le plus fréquent du politique : possédant le monopole de la violence légitime, il exerce cette dernière au profit d'une conception particulière de la vie bonne. Le rôle « laïque » (au sens large) de l'État est tout différent : dans ce cas, il ne vise plus à imposer les vues d'une partie de la société au reste de la population par la voie de la contrainte, mais il se fonde tout d'abord sur l'idée suivant laquelle, en matière d'orientations d'existence, la contrainte politique est radicalement illégitime. L'autonomie de la conscience est donc proclamée. Mais dès lors, quel est le rôle de l'État en ce qui concerne ces questions de recherche de la « sagesse », décidément arrachées à sa sphère au profit de celle de la conscience individuelle et du for interne ? Ce rôle consiste en ceci : permettre à ceux qui sont plus faibles, moins nombreux ou peu acceptés de jouir d'une telle liberté. En d'autres termes, l'État joue ici le rôle d'arbitre [Je montre plus loin les *limites* d'une conception de l'État-arbitre dans la perspective de la citoyenneté républicaine] : il ne prend pas parti pour une conception de la vie bonne mais agit de telle sorte que personne ne puisse imposer la sienne à autrui. L'État renonce à user de la violence pour imposer une orientation de vie officielle, mais il use de son monopole de la contrainte pour empêcher les « particuliers » de faire de même. Il se contrôle lui-même, limite ses potentialités absolutistes, et contrôle la société. Il n'opère plus au nom d'une conception particulière mais au nom de toutes, il représente la totalité du *laos* et non un groupe défini, une conception « établie » de l'existence.

☞ Le concept de laïcité implique du même coup que, dans l'espace laïque de la République et de son école, chacun renonce à se prévaloir de ses affiliations religieuses, communautaires, « ethniques », toutes renvoyées à la sphère privée. Le cas de ce qu'on nomme aujourd'hui « la communauté juive » est à cet égard digne d'être souligné à travers un épisode historique fondamental (Haarscher 1996, p. 12) :

Ce n'est qu'après un long combat, tout à la fin de la période de la Constituante, que, par un décret du 27 septembre 1791, les juifs furent émancipés [Robert Badinter, « *Libres et égaux* ». *L'émancipation des Juifs (1789-1791)*, Fayard, Paris, 1989]. Il faut noter ici que la logique spécifiquement française de laïcisation commence à s'incarner dans le propos célèbre de Clermont-Tonnerre, remarquable avocat de l'émancipation des Juifs : « *Il faut refuser tout aux Juifs comme nation, et accorder tout aux Juifs comme individus*. Il faut qu'ils ne fassent dans l'État ni un corps politique ni un ordre. Il faut qu'ils soient individuellement citoyens... » : si l'État doit se séparer (encore très imparfaitement à l'époque) des « confessions », il faut du même coup que ces dernières abandonnent tout privilège politique, et que leurs membres apparaissent comme des citoyens égaux aux autres, politiquement loyaux à la seule patrie et non à leurs attachements désormais privés.

☞ On touche du doigt, ici, le problème du « droit à la différence » quand la différence procède de l'appartenance à une communauté, à un « *ethnos* ». La reconnaissance de telles différences par le moyen de certaines garanties accordées à ceux qui en sont les porteurs comporte sans doute des aspects positifs, et même vitaux (Haarscher 1996, p. 38) :

De telles garanties constituent l'un des problèmes les plus épineux des sociétés libérales contemporaines : elles impliquent le meilleur et le pire, qu'incarnent les ambiguïtés du fameux « droit à la différence ». Le meilleur : elles permettent aux minoritaires de se reconnaître dans un État qui ne leur impose pas des valeurs auxquelles ils sont, en tout cas pour l'instant, étrangers. En d'autres termes, une interprétation (respectable) du droit à la différence consiste à soutenir que, de la même manière que l'État s'est « séparé » des Églises, il doit se « séparer » de conceptions de la vie bonne – de « cultures » – qui ne sont partagés que par une partie de la population. C'est au nom du *laos* en son entier qu'il faudrait refuser la monopolisation de l'État par une culture dominante.

☞ Une telle exigence est d'autant plus recevable que, en certains cas, la critique d'une supposée « culture dominante » monopolisant l'État ne soulève guère de problèmes (*ibid.*) :

Qu'est-ce, en effet, que cette « culture » dominante dont il faudrait critiquer l'emprise, illégitime quant aux valeurs laïques elles-mêmes, qu'elle exerce sur l'État ? S'il s'agit d'une conception étroitement nationale de l'histoire (« Nos ancêtres les Gaulois ») ou de la coïncidence de fêtes chrétiennes avec le calendrier « laïque » des congés, ou encore d'une conception étroitement ethnocentrique de l'enseignement réduisant à rien, ou à peu de choses, la contribution du reste du monde aux valeurs humanistes, la cause est claire : il faut lutter contre de telles attitudes qui indiquent *une laïcisation imparfaite de la société* (en l'occurrence de l'enseignement public « neutre »), puisqu'elles impliquent une certaine monopolisation de la sphère publique par des valeurs qui ne sont pas (ou plus) celles de tous.

☞ Le principe de la non-monopolisation de l'État par certaines conceptions de la vie bonne ne saurait pour autant justifier un rejet complet, par une communauté ou tel ou tel de ses membres supposés, de ce qui ne serait pas sa « culture » (*ibid.*, pp. 38-39) :

Mais autre chose consiste à englober dans la « culture dominante » les droits de l'homme, le principe d'égalité et la laïcité elle-même. Dans ce cas, le droit à la différence devient ambivalent et s'autodétruit : on ne peut réclamer des droits en mettant en cause la base même de toute revendication de droits, c'est-à-dire le recours à une instance supérieure à celle de la communauté dont on désire promouvoir la reconnaissance et les intérêts.

☞ La difficulté, à cet égard, est plus large (*op. cit.*, p. 41) :

... le droit à la différence doit être abordé de manière critique. S'il signifie une attention plus grande à la diversité des traditions à partir desquelles un sens de l'universel peut se manifester, il incarnera un progrès considérable par rapport à des conceptions de la laïcité aveugles à l'investissement subreptice de l'État prétendument neutre par des valeurs culturelles particulières. Mais s'il se réduit à la défense d'une sorte d'apartheid culturel, il mènera tout droit à la confusion des valeurs (entre science et religion notamment), ainsi qu'à la tribalisation de la société.

☞ Une distinction essentielle doit alors être fortement soulignée (*ibid.*, pp. 41-42) :

C'est le concept de *neutralité* qu'il faut, dans le présent contexte, préciser. L'État n'est bien sûr, selon l'idéal laïque, pas neutre par rapport à toute valeur : une telle proposition apparaîtrait immédiatement comme auto-contradictoire, puisqu'il est question de défendre la *valeur* de l'autorité politique agissant au nom du *laos* en son entier contre d'autres valeurs (celles d'un État bras séculier de la religion, ou instrument du Parti unique, ou encore de la purification ethnique). L'État doit être neutre par rapport aux *conceptions de la vie bonne*, aux orientations prises par les individus, au sens qu'ils donnent à leurs existences, et qui ne relèvent que de la conscience. Mais l'État incarne une *valeur* essentielle : celle de la *justice*, c'est-à-dire la quête difficile et en un sens interminable d'un ordre politique rendant à chacun son dû, en l'occurrence sa dignité de personne autonome, capable de s'orienter dans l'existence mais comptable en même temps de la liberté des autres.

☞ On arrive alors à la notion d'espace laïque de construction d'une société plurielle dans ses conceptions de la vie bonne, mais une dans son effort pour rendre une exacte justice à ces différentes conceptions de la vie bonne (*ibid.*, p. 42) :

Le droit à la différence ne peut, en toute logique, concerner que le *bien* et non le *juste* : il doit permettre le développement d'orientations adoptées en conscience. Les conceptions de la vie sont différentes : non pas *a priori*, comme s'il fallait présupposer je ne sais quelle hostilité ou incompatibilité entre goûts et couleurs dont on ne discuterait pas. Mais elles le sont à titre d'horizon régulateur : comme l'unité ne peut être imposée (*compelle intrare*) de l'extérieur par le politique, ce qui « hétéronomiserait » l'individu, elle ne peut qu'être recherchée, par la voie de la communication libre des idées. Mais pour que de telles différences communicantes puissent apparaître, encore faut-il qu'un espace de déploiement leur soit ouvert : le cadre de droits et d'obligations constitutif de la laïcité, c'est-à-dire la neutralité de l'État *en ce qui concerne les questions du bien* et son engagement ferme (celui de ses citoyens) *en faveur de la justice* (du droit de tous à l'autonomie).

☞ L'espace laïque de la communication entre conceptions de la vie bonne est le lieu où peuvent se dessiner des perspectives permettant à chacun, en relativisant son vécu par la mise en tension critique avec d'autres vécus construits à partir de ressources culturelles différentes,

de confirmer ou de modifier ses affiliations – religieuses ou autres –, ce qui est une tout autre orientation que celle recherchée par un certain « communautarisme » (*ibid.*, p. 43) :

Mais, bien entendu, une telle *intégration* des différentes perspectives en vue d'un futur imprévisible (quel métissage original en sortira ?) n'a rien à voir avec une simple *coexistence* de groupes étrangers les uns aux autres. Dans ce dernier cas, la discussion est refusée *a priori* : l'« autre » demande à être pris comme tel, c'est-à-dire exige que les valeurs du groupe dont il émane traversent, pour ainsi dire, le processus éducatif sans être aucunement entamées par ce dernier. Ainsi l'enseignement devrait-il, dans une telle perspective, simplement *réfléter et consolider* les valeurs préalablement formées par le groupe privé. La sphère publique se trouverait de la sorte décisivement *colonisée* par la sphère privée. Cette dernière interprétation du « droit à la différence » est, on l'aura compris, radicalement antagoniste avec les présuppositions élémentaires de l'idée de laïcité.

☞ C'est en ce point que se noue un débat essentiel et crucial (*ibid.*, p. 122) :

Ce qui faisait problème dans l'affaire du foulard, ce n'était pas, rappelons-le, l'introduction à l'école d'un *background* arabo-musulman, mais le fait, pour les jeunes filles concernées, de porter le foulard comme une sorte d'« étiquette » : cette attitude signifiait qu'il fallait les prendre « comme elles étaient », les respecter en tant que musulmanes. À la limite, les parents (et les organisations fondamentalistes qui les soutenaient) auraient bien voulu que leurs filles sortent de l'école *inentamées* dans leurs « convictions ». Or c'est *cela*, c'est *cette* emprise de la société qui apparaît comme particulièrement inacceptable à l'école publique [...] Autrement dit, la citoyenneté a tout à craindre d'un *pluralisme de coexistence* (comme le défendent, sur les campus américains, au détriment de la liberté critique, les tenants de la *political correctness*), c'est-à-dire d'un pluralisme *sans débat*.

☞ Contre une conception assimilationniste de la laïcité [que défend Régis Debray lorsqu'il écrit : « Est laïque celui qui refuse de donner droit de cité au fait social » (cité in Haarscher, *op. cit.*, p. 121)], ce qui précède dessine en creux la « niche » que l'école de la République doit occuper (*ibid.*, pp. 122-123) :

Mais [la laïcité] a tout à gagner, me semble-t-il, à un *pluralisme d'intégration*, c'est-à-dire à l'accueil des *problèmes* religieux ou culturels tels qu'ils émergent du « métissage » de la société et des classes d'école : dans ce cas-ci, rien ne reste inentamé, tout est soumis au processus de discussion, sans *a priori* autre que les conditions mêmes de ce dernier (le respect d'autrui par-delà les différences d'opinions). Le fait social (ou l'histoire des religions, objet de tant de débats dans les milieux laïques) peut et doit sans doute avoir « droit de cité » à l'école. Mais ce n'est certainement pas à titre de tabou, de préjugé, d'« identité » à respecter [...]. C'est à titre de question posée qu'il faut accueillir le fait social, de façon à ce que les valeurs soient soumises au feu de la critique, ce qui devrait permettre la création d'une communauté de citoyens non « ethnique », basée sur l'éthique du débat, se nourrissant des différences en les brassant, les métissant, les universalisant, sans surtout se laisser « coloniser » par elles (sans retomber dans un pluralisme « communautarien » de coexistence). C'est dans une telle perspective que pourrait être construite une laïcité *d'intégration*.

**Question 6.** – L'École « totale » évoquée ici – qui accueillerait le « fait social » et en particulier le « fait religieux » – ne risque-t-elle pas d'être entraînée malgré elle loin de l'exigence traditionnelle de neutralité et de devenir ainsi le champ d'affrontements sans fin entre « conceptions de la vie bonne » ?

☞ Le problème que soulève la perspective (et la réalité) d'un enseignement *laïque* du « fait religieux » n'est pas, du point de vue proprement didactique, essentiellement différent de celui, disons, de l'enseignement laïque du... « fait mathématique » ou de l'enseignement laïque du « fait *laïque* » – un enseignement dont, au reste, la pertinence ne serait pas moindre. Sans doute la question religieuse diffère-t-elle par l'intensité des débats et des combats qu'elle a suscités (entre croyants de différentes confessions, entre croyants et non-croyants athées ou agnostiques, etc.), ce que l'histoire conduit à regarder, sinon comme une donnée anthropologique indépassable, du moins comme un trait non caduc de nombre de cultures qui se sont succédé ou se côtoient sur la planète, comme si le rapport de l'homme à l'idée de transcendance était voué à être le lieu d'une exaltation indéfiniment renaissante. Poser la question de l'enseignement laïque du fait religieux a pourtant le mérite de souligner une exigence essentielle, apparemment quelque peu oubliée, sans laquelle il n'est pas d'école laïque au sens précisé plus haut : c'est l'enseignement de *toutes* les matières scolaires en tant qu'elles paraîtraient valider (même partiellement) telle ou telle conception de la vie bonne (dans ses aspects spirituels ou dans ses aspects matériels, techniques ou conceptuels) qu'il convient en effet de soumettre à l'exigence de laïcité. Ajoutons qu'il semble bien peu réaliste de prétendre cultiver cette exigence en matière d'enseignement du fait religieux tout en l'ignorant, parfois avec superbe, en d'autres matières.

☞ Pour y voir plus clair, on recourra ici à un petit schéma formel. Regardons l'École comme le lieu où l'on étudie certaines questions  $Q$  en vue d'aider chacun à construire, dès maintenant ou plus tard, mais *a priori* pour son propre compte et en association avec qui il ou elle voudra, des réponses  $R^\heartsuit$  élaborées dans les conditions et sous les contraintes de la vie sociale non scolaire qu'il ou elle aura à assumer. Pour cela, on étudie à l'École – on y fait connaître à l'élève – une ou plusieurs réponses  $R^\diamond$  produites au fil des siècles dans la société et inscrites en diverses institutions d'icelle. L'étude de ces réponses, leur analyse, leur déconstruction puis leur reconstruction, enfin leur mise à l'essai critique – dans des conditions scolairement construites, qui libèrent l'élève des conséquences sociales ordinaires de leur mise en jeu – sont ce que l'École laïque peut légitimement demander à l'élève. En revanche elle ne saurait lui demander de reprendre à son compte sans plus de façon de telles réponses, c'est-à-dire de prendre pour réponse  $R^\heartsuit$  telle ou telle réponse  $R^\diamond$  – même si, bien entendu, l'élève est, de son côté, entièrement *libre* de le faire ! Inversement, si l'élève est fondé à refuser, le cas échéant, d'*adhérer* à telle réponse  $R^\diamond$ , il ne saurait refuser de l'*étudier* en vue de la connaître au sens spécifique que l'École aura en ce cas donné à ce mot, et notamment de la mettre à l'essai dans les formes prévues par l'institution scolaire, sans jamais bien entendu que cette mise à l'essai – qui, fréquemment, est un critère essentiel d'une connaissance scolairement adéquate de  $R^\diamond$  – ne s'égale à une quelconque adhésion *personnelle* de l'élève (non plus d'ailleurs que du professeur) à cette réponse.

☞ Dans le cadre précédent, l'exigence d'un enseignement laïque peut être bafouée en plusieurs façons génétiquement solidaires. La première consiste à imposer une ou des réponses  $R^\diamond$  à titre d'éléments d'une conception déterminée de la vie bonne, à exiger donc de l'élève, non de montrer qu'il connaît  $R^\diamond$ , mais qu'il fasse l'aveu de son adhésion à  $R^\diamond$  – ce qui, à la limite, ne suppose même plus qu'il « connaisse »  $R^\diamond$ ... Cette première forme dogmatique et non laïque d'enseignement apparaît souvent labile : elle cède bientôt la place à un enseignement où, faisant l'économie des questions  $Q$ , on enseigne directement les réponses  $R^\diamond$ , auxquelles l'élève est alors sommé de faire allégeance. L'enseignement n'est plus dès lors un enseignement de *questions* : il dégénère en un enseignement d'*œuvres* dont les raisons

d'être ont été peu ou prou oubliées et qu'il convient seulement d'admirer, voire d'*aimer*, pour elles-mêmes et non pour leur valeur de réponses à des questions peut-être vitales.

☞ Ce processus de déchéance va de pair avec l'émergence d'une axiologie *sui generis*, presque toujours antinomique de l'exigence laïque. Pris dans ce mouvement d'histoire, les enseignants sont ainsi portés à mettre en avant leur ambition de *faire aimer* « leur » discipline, alors même que le fait d'adhérer et plus encore d'aimer relève de la sphère privée de la vie de l'élève, dans laquelle ils devraient s'interdire de pénétrer. Tous leurs élèves ont à connaître la discipline qu'ils ont reçu mission de leur enseigner. Quelques-uns de ces élèves l'aimeront, d'autres non, tandis que d'autres encore, simplement dociles, resteront à peu près indifférents. Inversement, un professeur ne saurait être interrogé (par ses élèves ou par quiconque) sur son « amour » de la discipline qu'il enseigne, non plus que sur sa capacité à la faire aimer, mais seulement sur sa capacité à *la faire connaître*. Le fait qu'il aime la matière qu'il enseigne, le fait même qu'il aime la faire connaître ressortissent à sa vie privée et n'ont à être pris en compte que dans leurs conséquences éventuelles sur sa capacité à la faire connaître. Ajoutons que se donner pour objectif de faire aimer n'est pas seulement illégitime : c'est aussi prendre le risque de ne pas faire adéquatement connaître, en substituant à la chose à enseigner quelque autre chose jugée plus spontanément aimable.

☞ Résumons. L'École laïque n'impose aucune conception de la vie bonne mais fait travailler l'élève sur différentes conceptions existantes, dès lors du moins qu'une *question sensible* se pose à leur propos. Les enseignements scolaires correspondants fournissent à ce travail *ouvert* ses objets et ses outils, et cela dans une perspective laïque : en particulier, le professeur n'a pas à *faire aimer* sa matière (ce qui relève de l'autonomie individuelle et n'a pas à être imposé), mais à *la faire connaître* (en tant qu'objet et en tant qu'outil), en vue de concourir au travail sur les différentes conceptions de la vie bonne. Une école qui ne respecterait pas ces exigences ne saurait être dite laïque au sens fort. Ainsi en va-t-il de beaucoup d'écoles privées à cause déjà du rapport qui y prévaut à telle ou telle conception religieuse de la vie bonne ; ainsi en va-t-il aussi de beaucoup d'écoles publiques, et pour des motifs semblables, même lorsque les conditions d'une laïcité au sens restreint (relative au fait religieux) y sont scrupuleusement vérifiées.

**Question 7.** – L'apparent désengagement de l'École ainsi conçue face au problème des choix personnels des élèves n'ouvre-t-il pas la porte au risque d'un relativisme pour lequel toute réponse est, sinon bonne, du moins possible à l'égal de toute autre ? Que devient alors la vocation de l'École à répandre les lumières de la raison en prenant à partie tous les obscurantismes ?

☞ Si l'École s'interdit d'édicter les « bonnes réponses » et de dicter à l'élève « sa » réponse  $R^\heartsuit$ , elle s'autorise en revanche pleinement – tel est son devoir devant la République – à imposer à l'étude des élèves les réponses  $R^\diamond$  qui, dans l'enseignement qu'elle propose, seront mises à l'épreuve de la raison et des outils intellectuels et matériels en lesquels elle prend forme concrète. Or, sous le feu de cette exigence critique, les réponses  $R^\diamond$  étudiées cessent en règle générale de s'équivaloir : elles se distingueront notamment sous l'angle de la force probante des éléments de *preuve* que l'on pourra réunir pour fonder leur prétention à se proposer comme réponses adéquates aux questions posées. Parmi les réponses étudiées, certaines seront prouvées fausses ou, du moins, se révéleront périmées. D'autres apparaîtront difficilement falsifiables, et resteront donc en quelque sorte indécidables, du moins dans les conditions et sous les contraintes que l'enseignement donné ne parviendra pas à déplacer : on retrouve là le problème crucial, toujours vif, de la disponibilité (ou de la création) d'un

« milieu » – le terme appartient plus proprement à la didactique –, c'est-à-dire d'un fragment de « nature », donc dénué d'intention, qui soit susceptible, si l'on sait l'interroger, de dire le vrai (ou une partie du vrai) sur la réponse mise en cause. D'autres réponses résisteront à un vaste ensemble d'épreuves effectives et se distingueront ainsi par une solidité qui leur vaudra, provisoirement, une validation au moins pragmatique. Tout cela rejoint ce que Condorcet écrivait dans le premier de ses *Cinq mémoires sur l'instruction publique* :

La puissance publique ne peut même, sur aucun objet, avoir le droit de faire enseigner des opinions comme des vérités ; elle ne doit imposer aucune croyance. Si quelques opinions lui paraissent des erreurs dangereuses, ce n'est pas en faisant enseigner les opinions contraires qu'elle doit les combattre ou les prévenir ; c'est en les écartant de l'instruction publique, non par des lois, mais par le choix des maîtres et des méthodes ; c'est surtout en assurant aux bons esprits les moyens de se soustraire à ces erreurs, et d'en connaître tous les dangers.

Son devoir est d'armer contre l'erreur, qui est toujours un mal public, toute la force de la vérité ; mais elle n'a pas droit de décider où réside la vérité, où se trouve l'erreur.

Soulignons que, comme on l'a suggéré avec d'autres mots dans ce qui précède, une opinion (ou une vérité) n'est pas intrinsèquement telle : une vérité qu'on peut prouver en telle institution savante, par exemple, peut devenir une opinion en telle autre institution, par exemple à l'École. Personne, ajoute Condorcet à ce propos, n'a le droit de dire : *Voilà ce que je vous ordonne de croire, et ce que je ne puis vous prouver.*

☞ Armer contre l'erreur, aider au triomphe du plus tenacement vrai suppose un choix adéquat de réponses  $R^\diamond$ . Dans son cinquième mémoire, Condorcet note : « Il faut oser tout examiner, tout discuter, tout enseigner même. » Il faut ainsi, en particulier, discuter ces réponses  $R^\diamond$  avec lesquelles l'élève entrera le plus sûrement en contact, maintenant ou demain, et à partir desquelles, dans les institutions et au sein des « collègues invisibles » dont il deviendra membre il se trouvera porté à construire sa propre réponse  $R^\heartsuit$ . Ajoutons que, de ce point de vue, l'École a souvent marqué une réserve qui confine au pusillanime et conduit, en son sein, au dogmatisme de réponses uniques vécues comme seules orthodoxes. Hors d'elle et après elle, le citoyen qu'elle forme se trouvera en outre d'autant plus démuné que, par l'effet d'une certaine indifférence scolaire à la question de la *réception* sociale des réponses scolairement validées, ces dernières se révéleront peu robustes et donc sans grande effectivité dans les conditions et sous les contraintes où il s'agirait de les mobiliser – ce qui réduit d'autant le rôle de l'École au service du *laos*. Ce n'est donc pas de moins mais bien de *plus* de laïcité que l'École a aujourd'hui besoin.

### Chantier bibliographique

Maurice Barbier, *La laïcité*, L'Harmattan, Paris, 1995.

Jean Baubérot, *La morale laïque contre l'ordre moral*, Éditions du Seuil, Paris, 1997.

Jean Baubérot, *Histoire de la laïcité française*, PUF (coll. « Que sais-je ? »), Paris, 2000.

Soheib Bencheikh, *Marianne et le Prophète*, Grasset, Paris, 1998.

Paul Bert, Rapport sur la laïcité et l'obligation de l'école primaire présenté par M. Paul Bert devant la Chambre des députés à la séance du 11 mai 1880, *Journal officiel de la République*

française, 26 mai 1880 [extraits dans Philippe Muller, *Vive l'École républicaine !*, Librio, Paris, 1999, pp. 115-116]

Jean Boussinesq, *La laïcité française*, Éditions du Seuil, Paris, 1994.

Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique (1791)*, Edilig, Paris, 1989.

Charles Coutel (textes choisis et présentés par), *L'école républicaine et l'idéal laïque, La République et l'école. Une anthologie*, Presses Pocket, Paris, 1991, pp. 205-238.

Jean-Michel Ducomte, *La laïcité*, Éditions Milan (coll. « Les essentiels Milan »), Toulouse, 2001.

Jean-Michel Gaillard, *La morale à l'école, Un siècle d'école républicaine*, Éditions du Seuil, 2000, pp. 132-136.

Jean-Michel Gaillard, *Le ministre, l'évêque et les écoles de jeunes filles, Un siècle d'école républicaine*, Éditions du Seuil, 2000, pp. 137-141.

Guy Haarscher, *La laïcité*, PUF (coll. « Que sais-je ? »), Paris, 1996.

Catherine Kintzler, *Aux fondements de la laïcité scolaire. Essai de décomposition raisonnée du concept de laïcité, La République en questions*, Minerve, Paris, 1996, pp. 82-91.

Catherine Kintzler, *Le supplément d'âme et les bons apôtres. Faut-il enseigner les idées religieuses à l'école publique ?*, *La République en questions*, Minerve, Paris, 1996, pp. 92-97.

Catherine Kintzler, *Laïcité et politique : la question du modèle, La République en questions*, Minerve, Paris, 1996, pp. 98-114.

Catherine Kintzler, *Tolérance et laïcité*, Éditions Pleins Feux, Nantes, 1998.

Claude Lelièvre, *La dualité public-privé, Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Nathan, Paris, 1990, pp. 81-105.

Laurence Loeffel, *Ferdinand Buisson apôtre de l'école laïque*, Hachette, Paris, 1999.

Liliane Maury, *Les origines de l'école laïque en France*, PUF (coll. « Que sais-je ? »), Paris, 1996.

Liliane Maury, *L'enseignement de la morale*, PUF (coll. « Que sais-je ? »), Paris, 1999.

Jean-Marie Mayeur, *La question laïque*, Fayard, Paris, 1997.

Henri Pena-Ruiz, *La laïcité*, Flammarion (coll. « Dominos »), Paris, 1998.

Henri Pena-Ruiz, *Dieu et Marianne. Philosophie de la laïcité*, PUF, Paris, 2001.

Henri Pena-Ruiz, *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Gallimard, Paris, 2003.

Henri Pena-Ruiz (textes choisis & présentés par), *La laïcité*, Flammarion, Paris, 2003.

<http://www.conseil-constitutionnel.fr/textes/constitu.htm>

<http://crlib72.free.fr/laicite.htm>

[http://www.paris.iufm.fr/consulter/acces\\_sites/cpe/article.php3?id\\_article=310](http://www.paris.iufm.fr/consulter/acces_sites/cpe/article.php3?id_article=310)