

Sophie ERNST

## POUR UNE ÉDUCATION LAÏQUE À LA LAÏCITÉ

**Résumé :** Dans le contexte d'une « laïcité d'indifférence », il y avait eu rupture de transmission de l'éducation à la laïcité. Et à travers la loi sur les signes religieux et les débats qui l'ont amenée, c'est une conception bien pauvre et superficielle qui s'est imposée, anticléricalisme sur fond de peur, très en deçà d'un idéal laïque d'émancipation. Si l'on veut refonder la laïcité dans la logique d'un approfondissement de l'exigence démocratique, il faut situer le sens de l'idéal laïque dans la limitation du pouvoir et de l'autorité, dans la construction de l'autonomie par le contrôle raisonné de toute forme d'emprise idéologique. Néanmoins, le dispositif laïque, en tant que procédure, a été fragilisé par le flottement de la distinction du public et du privé, du fait de la consistance prise au long du siècle par l'individu, décidé à exprimer toutes ses particularités et peu exercé à manier les changements de posture. Un enjeu important de la laïcité scolaire aujourd'hui est de construire la compétence au débat rationnel et démocratique, dans une exigence de pluralisme et de contrôle des légitimités, qui ne serait pas simple cacophonie des opinions.

**Mots-clés :** Autonomie - Anticléricalisme - Démocratie - République - Compétences - Dispositif laïque - Public-privé - Débat rationnel - Pluralisme - Légitimité.

### APRÈS LA LOI SUR LES SIGNES RELIGIEUX : DE LA LAÏCITÉ D'INDIFFÉRENCE À LA LAÏCITÉ DÉFENSIVE

A la fin d'une période de plus de quinze ans marquée par les débats centrés sur les foulards islamiques, la laïcité semble redevenue une valeur familière à l'école. Perçue comme une valeur patrimoniale, un héritage précieux qu'il faut protéger contre les agressions d'un ennemi extérieur et intérieur, elle se présente sous la figure de ce « bien connu » familier qui est pourtant souvent le plus mal connu. De fait, pendant plus de trente ans il n'y avait pas eu de transmission explicite et organisée de la laïcité dans la formation, que ce soit celle des élèves, celle des maîtres ou celle de leur encadrement ; on peut considérer qu'il y avait eu une rupture dans le passage de la culture laïque, aussi bien comme explication de ce qu'est la laïcité, que comme exercice pratique des attitudes, schèmes de jugement mis en oeuvre concrètement. Marcel Gauchet a bien mis ce point en lumière, que le succès contemporain de la laïcité dans la deuxième partie du XX<sup>e</sup> siècle devait beaucoup plus à l'effacement de son protagoniste historique, qu'au renforcement des exigences proprement laïques (Gauchet, 1998, 2001).

Or, dans ce contexte qu'on pourrait appeler d'une « laïcité d'indifférence », largement due à un affaiblissement sinon des croyances religieuses, du moins des

convictions, et peut-être, comme dit Marcel Gauchet, à une transformation du « croyable », à travers cette loi sur les signes religieux et les débats qui l'ont amenée, c'est une conception bien pauvre et superficielle de la laïcité qui s'est imposée.

Car une certaine forme de médiatisation a imposé une polarisation à outrance des idées, en termes de pour ou contre, qui excluait toute problématisation un peu complexe et plus encore tout positionnement décalé, ne serait-ce que par des interrogations non résolues, là où dominaient les prises de position péremptoires. Pourtant on était dans une structure de dilemme : quoi qu'on fasse, on était en échec du point de vue d'une des valeurs républicaines, car au-delà de l'affrontement visible entre école républicaine et groupes islamistes, se jouait une contradiction entre valeurs républicaines (par exemple, intégrer dans l'espace laïque pour émanciper, selon une tradition laïque de compromis bien établie dès Jules Ferry, ou exclure pour protéger le principe d'un espace laïque ?). Le problème était insoluble en termes de certitudes, tout au plus était-il aménageable en termes de préférable : il fallait choisir entre des options qui avaient toutes des avantages et des inconvénients, en fonction de principes moraux et politiques tous valables et en conflit, en fonction d'une appréciation des faits assez incertaine, et d'une anticipation du futur hautement improbable (Ernst, 1999). Les deux options pouvaient se recommander de précédents historiques et s'ancrer dans une tradition valorisée. Or, on était sommé de choisir son camp, tout propos était réencodé en ces termes, alors que par ailleurs le débat amalgamait toutes sortes de problèmes très différents, dans une grande confusion (le rapport à l'Islam, le terrorisme, les violences dans les banlieues, le sexisme, l'égalité des sexes, le conflit israélo-palestinien, l'antisémitisme, le communautarisme et la République...). Par ailleurs un phénomène d'identification consensuelle s'est produit, entretenant une mémoire qui, comme toute mémoire, est beaucoup plus une reconstruction imaginaire par projection sur le passé des besoins du présent, qu'une remémoration littéralement exacte du passé : cette mémoire nostalgique et largement illusoire d'une « École républicaine » assurément laïque et supposée égalitaire, nourrissait par sa très forte idéalisation une estime de soi nationale assez déprimée, et fournissait une identité politique voire un semblant de programme à une époque qui en était singulièrement privée. On a donc cru retrouver le sens des combats laïques dans l'affrontement avec une religion (hier catholique, aujourd'hui musulmane) et en focalisant sur les signes religieux, la mention des religions, etc...

Amalgames, polarisation, projections mémorielles et identifications politiques ont ainsi produit une grande confusion tout en accréditant des idées assez simplistes (Ernst, 2006). En pratique et au terme de ces affrontements binaires, la laïcité à l'école se résume à deux traits : l'obéissance à des lois d'interdiction et une mise à distance extrêmement méfiante de ce qui évoque le religieux. On est ainsi passé d'une laïcité d'indifférence assez amorphe, à une laïcité défensive, hyper réactive, mais toujours assez peu consciente d'elle-même comme philosophie.

#### *Laïcité et anticléricalisme*

Cela me semble très réducteur. Quelque chose de simple et de quasi-phobique, au sens où les réactions tiennent du réflexe conditionné beaucoup plus

## *POUR UNE ÉDUCATION LAÏQUE À LA LAÏCITÉ*

que de l'appréciation distanciée. Non officielle et donc non encadrée et d'autant plus ambivalente, a pu se développer, depuis 2001 pour des raisons évidentes, une hostilité à l'Islam qui confine parfois au racisme, quand des motifs sensés de critique des textes de référence, des pratiques sociales ou des faits historiques permettent de faire le saut dans les généralisations globales et diabolisantes – ainsi de Robert Redecker, triste martyr d'une cause pour le moins ambiguë.

Sans aller jusqu'à ces basculements dans la diabolisation d'une civilisation tout entière, qui sont quand même mal venus dans un temps où l'on se prévaut de son ouverture à l'Autre, la logique binaire des positionnements a revivifié une forte réaction antireligieuse ou anticléricale chez le personnel de l'éducation nationale. Ce qui s'est révélé bien gênant lorsqu'il s'est agi de promouvoir un enseignement du fait religieux pourtant peu aventureux en termes de laïcité !

Sans compter que cet anticléricalisme entretient en fait une fausse conscience : comme si nous ignorions que les plus grands crimes de masse du XX<sup>e</sup> siècle ont été commis au nom d'idéologies violemment anti-religieuses... Ce qui déplace la croyance ancienne mais en fin de compte non validée, que l'ennemi serait le fanatisme d'essence religieuse. L'ennemi, c'est le fanatisme, l'usage pervers des idéologies et des pouvoirs d'emprise qu'elles acquièrent sur de grandes masses de population aliénées, beaucoup plus que les religions en elles-mêmes. Celles-ci, en tant qu'elles ont porté des civilisations immenses et profondément ambivalentes, ne peuvent être incriminées de façon massive et généralisante : toutes ont tenu des discours de vie et des discours de mort, des exhortations à la paix et des appels à la guerre sainte, articulant en des mélanges parfois aberrants les aspirations les plus nobles et les aliénations aux pouvoirs les plus criminels. La foi a déplacé des montagnes, pour le meilleur et pour le pire. Le problème que nous posent les religions est un problème de pouvoir, aussi redoutable que tous les problèmes de pouvoir, quelle que soit l'idéologie en jeu, religieuse ou athée ; et donc, nous oblige à examiner soigneusement ce qui, dans les discours religieux et non religieux qui parlent au nom de valeurs belles et aimables, relève néanmoins de la manipulation qui aliène des hommes crédules au service des visées démentes ou dangereuses d'hommes sans scrupule. Il faut apprendre aux jeunes à user de discernement y compris dans l'accueil des valeurs les plus consensuelles, les aider à examiner les croyances et l'usage des croyances dans les mobilisations de masse : non de façon allergique, mais de façon critique.

Car ce que nous savons par science et par sagesse nous rend peu crédible un devenir de l'humanité d'où la dimension religieuse aurait disparu, dans le temps où progressent néanmoins les formes multiples de sécularisation, ce qui est autre chose.

Il demeure important au plus haut point de fixer des limites aux religions dans la mesure où elles prétendent exercer (au nom de l'invisible invérifiable, du surnaturel ineffable et de la tradition intouchable) une autorité et un pouvoir sur les affaires de la cité, notamment les questions d'éducation : ce sont ces limites au pouvoir et à l'autorité qui constituent la laïcité. Mais la laïcité n'est pas la même chose que l'anticléricalisme, et elle ne consiste pas à entretenir une peur du contact dans

un rapport défensif et hostile à tout ce qui peut évoquer une croyance ou une pratique religieuse.

*Un idéal laïque frappé d'une perte de foi*

Cette laïcité défensive est marquée au sceau de la peur bien plus que de l'espoir et c'est une donnée très importante de notre conjoncture historique, ce qui la différencie de la laïcité de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. La laïcité des temps de fondation de la République se développe dans un contexte général de combat « contre », certes, mais plus fondamentalement de combat optimiste « pour » : pour l'émancipation des individus, pour l'autonomie de la politique, pour les sciences et l'instruction, pour l'organisation rationnelle de la production et de la société... Pour résumer, les Lumières dans leur grande dynamique de construction de la modernité occidentale, démocratique, individualiste et libérale (au sens originel du terme, où sonne le beau mot de liberté). Les combats laïques du siècle dernier prenaient ainsi appui sur une conception forte de la morale, de la citoyenneté, du progrès par la diffusion des sciences ; qui a fait de la laïcité une vision du monde, à la fois philosophie populaire et imaginaire générateur de conduites.

Néanmoins cette vision du monde dans sa forme de vulgate scolaire s'est décrédibilisée durant le XX<sup>e</sup> siècle, pour de fortes raisons portées les unes par la raison critique (ce que l'on peut, à la suite de Nathalie Sarraute, désigner par l'étiquette commode de « l'ère du soupçon ») et plus encore par l'expérience historique du dévoiement de toutes les idéologies messianiques en général. La vulgate scolaire du Progrès, la morale laïque, la promesse républicaine, compromises notamment dans la complicité avec un projet colonial des plus ambigus et après avoir montré leur fragilité face aux dictatures fascistes et nazies, se sont effondrées dans les années 1960.

Les hésitations et les malaises des contemporains, à la fin du XX<sup>e</sup> siècle viennent de ce que nous demeurons bien dans le même horizon d'attente – quel autre pourrait le remplacer ?-, mêmes idéaux et mêmes significations, mais que presque toutes les formes historiques prises par ces idéaux se sont révélées mêlées d'illusions, vulnérables aux déviations criminelles ou aberrantes.

Cette perte de foi nous oblige en fait à être plus rigoureux, plus sceptiques par méthode. Elle nous invite à laïciser la laïcité, pas à l'abandonner.

*Laïciser la laïcité*

La laïcité comme idéal demeure à l'horizon des évolutions démocratiques. Nous devons prendre acte d'une continuité qui a pourtant été marquée d'une césure traumatique, la permanence des termes ne doit pas nous cacher la fragilisation des convictions, notre humanisme s'est fortement teinté de scepticisme, à tout le moins de prudence ou de circonspection. Cela a dissocié l'idéal laïque de la foi laïque, ce qui lui permettra peut-être de ne pas trop rapidement céder aux illusions ; et renforcé l'idée (si étrangère à l'anticléricalisme de base, celui qui « bouffait du curé » !) que la liberté a beaucoup à voir avec l'institution soigneusement réglée d'un pluralisme de principe. Ce pluralisme repose sur l'idée que nul principe transcendant ne peut

## *POUR UNE ÉDUCATION LAÏQUE À LA LAÏCITÉ*

déterminer a priori quelle valeur l'emporte sur telle autre, et aucun principe d'autorité ne peut s'exercer en dehors du champ où il est légitime.

On ne refondera pas une laïcité forte si l'on ne prend pas ses distances avec ce que le passé a pu induire de rapport religieux à la laïcité, et avec tout ce que la période contemporaine a de réactif. C'est en se concentrant sur les exigences propres à l'idéal laïque qu'il faut réfléchir, avec toutes sortes de doutes et d'imprécisions, sans forcément prétendre avoir réussi à tout maîtriser d'une évolution contemporaine accélérée.

Il vaut la peine de faire confiance à l'idéal laïque, à sa valeur immense, et à la capacité qu'il a de séduire les jeunes intelligences, parce qu'il donne beaucoup plus qu'il ne prend. Encore faut-il que l'on puisse le rapporter à un exercice pratique de la laïcité qui donne de façon sensible le sens d'une réalisation de l'idéal. De ce point de vue, l'affaire des foulards a été, au minimum, un ratage pédagogique du point de vue de la compréhension de l'idéal. Dans la loi d'interdiction des signes religieux, les jeunes n'ont perçu que l'interdiction, l'exclusion des jeunes filles, le refus des comportements et tenues non conformes (foulards islamiques, mais aussi turbans sikhs, absences de l'école le jour du shabbat...), l'affirmation du pouvoir le plus fort, contre le pouvoir concurrent des religieux ; et en aucune façon la protection de la liberté de penser, le refus de l'emprise idéologique d'un pouvoir quelconque. La loi sur les signes religieux a peut-être gagné, selon ceux qui l'ont voulue, une bataille à court terme, mais a-t-elle gagné à long terme, si l'on considère les enjeux stratégiques majeurs ? On s'est beaucoup plus préoccupé de ce qui était sur les têtes, que de ce qui se passait dans les têtes.

Que pourrait signifier aujourd'hui une « éducation laïque à la laïcité » ? Qui prendrait acte de l'effondrement de certaines formes portées par la vulgate scolaire de la laïcité républicaine, sans pour autant renoncer à l'idéal dans ce qu'il a de plus profond, ni à ce que le dispositif laïque inventé par la III<sup>e</sup> République peut avoir de puissant et d'ingénieux. Et il y a aussi à examiner tout ce qui doit être révisé parce que nous pouvons juger que l'école ferryste n'était pas assez laïque, pas assez républicaine.

Cette nécessité de principe de réexaminer à chaque génération l'héritage, un auteur comme Claude Nicolet en faisait une caractéristique de la République (Nicolet, 1992). Que peut-on, que doit-on garder de la laïcité, que faut-il changer ? Le travail qui incombe à notre temps de mutations rapides et de désillusions déléteres est d'examiner à la fois ce qu'il faut conserver, ce qui est fondamental, ce qui est néanmoins fragilisé pour toutes sortes de raisons. Il peut y avoir usure des procédures, et il peut y avoir une compréhension plus exigeante des visées. Il vaut la peine de changer des fonctionnements soit parce que la situation a rendu certaines formes impraticables, soit parce que nous sommes devenus plus critiques, plus exigeants, moins approximatifs, d'une certaine manière, que l'école de la III<sup>e</sup> République.

A mon sens, l'idéal est inchangé : permettre l'éducation à l'autonomie des individus, les former à vivre libres dans une société autonome. L'idéal est hautement abstrait et doit l'être, pour demeurer indéterminé et susceptible d'actualisations diverses. Quant au dispositif, l'institution de notre laïcité publique française

dans sa modalité scolaire, il est très ingénieux et il permet beaucoup ; il me paraît très salubre de le garder, et tout à fait aventureux de le remplacer par un modèle qui n'aurait pas comme celui-ci un enracinement de longue durée dans les mœurs et représentations politiques : encore faut-il bien en comprendre la structure de fond. A mon sens, on devrait pouvoir en conserver le schème, néanmoins il est indispensable d'en approfondir les exigences, d'en ajuster les modalités, et d'en refonder les apprentissages, ce qui conduirait à des formes sensiblement différentes, notamment dans l'école. De la même façon que l'idéal laïque a été fragilisé par les traumatismes du XX<sup>e</sup> siècle, le dispositif laïque a été lui aussi fragilisé, d'une autre façon. Sur quels points devons-nous faire porter nos efforts pour retrouver une nouvelle dynamique ? Je me contenterai dans le cadre restreint de cet article de pointer vers un seul des points d'achoppement : le partage du public et du privé, et d'insister sur une seule des formes qui seraient à mon sens à renouveler : la gestion des conflits par le débat rationnel. La laïcité garantit une stricte régulation des débats démocratiques en interdisant les prises d'autorité indues. De la même façon que l'État se doit d'être neutre relativement aux grandes options spirituelles qui peuvent déchirer les citoyens, il a aussi à garantir un libre débat des choix démocratiques : dans toute discussion, il convient de laisser ses chances au contraire, et d'être attentif au droit du contraire. Du coup l'idéal de la laïcité, qui se confond ici avec l'idéal démocratique, met plus explicitement l'accent sur l'institution nécessaire du pluralisme et les moyens de sa réalisation. Nous avons le droit d'espérer à condition d'entretenir le devoir d'être critiques.

#### *La laïcité comme procédure*

Le dispositif laïque tel qu'il s'est déployé entre la fin du XX<sup>e</sup> siècle et les années soixante, en gros, est plus complexe qu'il n'y paraît : pas au point d'être trop difficile pour une transmission de masse, un travail éducatif cohérent et précis peut le maîtriser ; pas si simple, néanmoins, pour qu'on puisse se passer de cette éducation.

L'anticléricalisme (sous sa forme universaliste de rejet de toutes les religions ou sous sa forme très ambiguë de rejet spécifique de l'Islam) s'arrête à une gestion de surface. Or, le dispositif laïque n'est pas une partition binaire avec d'un côté l'école, de l'autre la religion, et une cloison étanche entre les deux. Il est plus exigeant au point de vue conceptuel : il articule et fait jouer ensemble deux distinctions : cognitif et non-cognitif d'une part, public et privé d'autre part, selon un esprit dont la philosophie de Kant donne la formule élaborée, et le positionnement agnostique la formule exotérique. Il importe d'en analyser l'armature logique, de montrer sur quels points ce dispositif a pu être fragilisé depuis l'époque de l'école ferryste, et ce qu'il vaudrait la peine de renforcer et de garder.

La neutralité de l'État, de l'école en particulier repose sur la capacité de ses agents à opérer en eux-mêmes le dédoublement entre leur personne privée et leur personne publique, entre leurs engagements privés dans la société civile et leurs mandats de fonctionnaires. De la même façon que le vote est réputé mobiliser le citoyen abstrait qui vote en s'élevant à des considérations mûries en Raison et non la

## POUR UNE ÉDUCATION LAÏQUE À LA LAÏCITÉ

personne privée qui voterait pour ses propres intérêts, ou des intérêts corporatistes ou communautaires. Habituer la population à s'approprier et à manier intuitivement ces distinctions très abstraites a été entre autres le travail pédagogique de l'école ferryste, dont Yves Deloye nous a retracé les formes concrètes (Deloye, 1994). C'est dans cet esprit que je voudrais insister sur la laïcité comme compétence, manifestée par les enseignants, et transmise aux élèves. La formation du citoyen avec tout ce qu'elle requerrait d'abstraction de soi et d'élévation à un point de vue général était en harmonie avec une compétence psychologique de changement de registre, changement de posture, que le maître d'école pouvait avoir à cœur de thématiser explicitement devant ses élèves : on peut avoir telle option « en tant que » personne privée, mais en faire abstraction « en tant que » maître d'école, et l'on doit expliquer clairement aux élèves ce double positionnement : en quoi consiste une part de la neutralité scolaire. C'est grâce notamment au travail intense d'acculturation des sociétés paysannes accompli par l'école ferryste, que la construction laïque a été solidement établie et qu'elle a été mise en œuvre avec un certain sentiment d'évidence, en harmonie avec les évolutions d'ensemble d'une société qui se modernisait, où tout un chacun apprenait à compter sur et à compter avec une administration dépersonnalisée et impartiale.

La construction laïque, d'abord objet de formation poussée, a été routinisée, et a continué sur sa lancée à fonctionner de façon implicite. Elle s'est trouvée fragilisée par les développements de nos sociétés contemporaines, à plusieurs points de vue.

Il vaut la peine de garder le schème laïque mais sans doute pas s'imaginer qu'on va pouvoir le faire jouer de la même manière que nos grands-parents. Ne serait-ce que parce que nos grands-parents avaient en général une conscience des droits des individus et une notion de leur originalité singulière, beaucoup plus incertaines que la nôtre ; ils se soumettaient sans discuter aux disciplines collectives et tout conspirait dans la société pour les persuader de la suprématie de ces disciplines collectives. Ronald Inglehardt a apporté une contribution scientifique majeure en construisant le modèle empirique de cette époque de « modernisation » (Ronald Inglehardt, 1997, 1999). Marcel Gauchet a lui aussi, d'une autre façon, insisté sur le fait que la distinction public/privé, si structurante jusque dans les années soixante, est très perturbée : « la frontière se brouille », et le phénomène est lisible dans la corruption, l'exhibition de vies privées de la part des hommes politiques (Gauchet 2002). Dans ses écrits portant sur l'histoire de la subjectivité, il insiste sur l'épaisseur acquise par l'individu. Celle-ci résulte d'un mouvement de fond qu'Inglehardt désigne comme « post-modernisation », qui rend presque impossible le fonctionnement de la partition privé/public telle qu'elle s'imposait à l'époque où l'effacement de soi était une norme partagée. Ce déploiement de la subjectivité individuelle a, comme le déplore Marcel Gauchet, des aspects puérils — c'est certain et tout à fait inquiétant —, mais il ne faudrait pas oublier pourquoi il y a eu révolte et refus du système antérieur. On peut regretter une certaine discrétion sur les particularités, et souhaiter que se réapprenne l'art d'exprimer de ce que Martine Cohen appelle des « identités modestes » (Cohen, 2006). Mais on ne peut pas oublier, aussi, qu'il y

avait souvent derrière l'humilité de l'humiliation, de la honte de soi, de l'écrasement.

Cela vaut la peine de retravailler ce modèle plutôt que d'en changer, parce que nos institutions et nos mœurs sont accordées à ce fonctionnement, il y a pour le soutenir toute la solidarité d'un ensemble politique, juridique, culturel, qui fournit cette relative unité que Montesquieu appelle « l'esprit des lois ». Ce qui se propose à la place, les modèles anglo-saxons, multiculturels, etc., sont de toute façon fragiles, incertains et tout aussi hésitants que les nôtres dans un monde devenu bien complexe, et surtout ils comptent sur des cultures et des contrepoids institutionnels dont nous sommes dépourvus, ce qui rend l'importation de procédures très problématique. Je différencie ici en parlant d'armature du dispositif laïque, ou de schème laïque, entre une structure profonde et des apparences de surface.

Reste que les individus veulent désormais s'exprimer, donner de la voix, être reconnus dans leurs particularités concrètes, faire valoir la diversité infinie de leurs points de vue. Émile Poulat, auteur respecté d'une œuvre de référence sur l'histoire de la laïcité, présentant l'un de ses derniers ouvrages, exprime ainsi l'importance du déplacement : « La laïcité traduit une révolution de la pensée qui s'est inscrite dans nos institutions : le passage d'un régime où la vérité catholique faisait loi à un régime où la conscience libre affirme ses droits et les fait politiquement reconnaître. Cette grande transformation a donné naissance à ce qu'il convient d'appeler notre laïcité publique, puisqu'elle est notre sort commun, quelles que soient nos dispositions privées. Comme toute vie sociale, elle repose sur un compromis qui permet à une société de durer et de se développer sans éclater. Quand la laïcité se réalise, elle prend des formes qui déconcertent ses champions comme ses adversaires les plus résolus. C'est la laïcité qui nous gouverne que l'on découvrira ici : non plus seulement les jeux du cléricalisme et de l'anticléricalisme, les prétentions rivales de l'Église et de l'État, mais les problèmes posés à l'État par 60 millions de consciences en liberté et décidées à user de toutes leurs libertés ».

La laïcité ne s'en accommodera pas sans un immense travail éducatif. Un point crucial est donc d'apprendre à gérer la conflictualité potentielle de tous ces chocs de libertés.

### **CONFLICTUALITÉ ET DÉBAT RATIONNEL À L'ÉCOLE LAÏQUE**

La neutralité de l'enseignement est interprétée, et de plus en plus me semble-t-il, selon une modalité d'abstention, d'une façon très discutable : l'enseignant met hors-jeu les registres d'incertitude, évacue les conflits possibles, et s'en tient à ce qui est certain, certifié par les autorités académiques. Dans la philosophie implicite de la transmission des savoirs à l'école obligatoire, on n'est pas loin d'une philosophie positiviste pourtant discréditée par un siècle d'épistémologie ! Cela ne va pas sans une certaine remise de soi de l'enseignant à une autorité universitaire, à qui, de façon bien risquée dans les disciplines lettrées, on demande de produire des savoirs consensuels enseignables. Scientisme et abandon de soi aux autorités s'épanouissent étrangement dans un enseignement qui se croit laïque : c'est paradoxal. Mais on

## POUR UNE ÉDUCATION LAÏQUE À LA LAÏCITÉ

peut aussi comprendre cette attitude comme un repli prudent sur le sol ferme de savoirs dûment validés, dans une période inquiète. Néanmoins, est-ce à dire que tout le registre du non scientifique est à rejeter de l'école ?

Comment prépare-t-on les enfants et les adolescents à gérer l'indécision démocratique, et donc les conflits inévitables ?

On sait que le débat est une forme assez discrète dans l'enseignement, qui à la fois séduit certains enseignants et en met beaucoup d'autres en difficulté. C'est aussi une forme qui revient avec insistance dans les prescriptions de l'institution, de façon qu'on pourrait juger étonnante, car s'il est une expérience bien partagée depuis les années 1970, c'est celle de la perte de temps, du désordre et de la médiocrité de ces « débats » de classe sur des questions pleines de bons sentiments – le racisme, par exemple. Les élèves en difficulté, notamment, détestent cette forme où ne se repèrent que les élèves brillants et où ne s'imposent que les bavards. C'est en fait une forme très mal maîtrisée, et à mon sens, c'est une seule et même chose que le manque de maîtrise de la laïcité et la difficulté à guider un débat d'élèves qui soit pédagogiquement utile.

Les conflits peuvent s'élaborer et doivent se traiter autrement que par l'évitement et la violence. Car l'évitement renvoie simplement le conflit à l'extérieur et ne fait que retarder les explosions. Encore faut-il pouvoir y préparer les futurs citoyens, c'est une compétence ardue, qui requiert un apprentissage, une pratique, des expériences et des approfondissements. La citoyenneté a besoin de cette compétence qui a fortement partie liée avec la laïcité, dans la mesure où celle-ci donne la norme d'un fonctionnement sain du débat rationnel.

Lorsqu'on doit prendre des décisions, lorsque s'élève un conflit entre des intérêts divergents, ou, de façon plus redoutable encore mais fréquente, entre des valeurs qui se contrarient, comment faire pour avancer et éviter les escalades de violence ? Cela ne va pas sans un certain savoir-faire, sans des compétences acquises par des apprentissages précis. Si l'on veut approfondir l'exigence démocratique, l'école laïque peut être aussi l'école qui éduque à la laïcité, qui éduque le citoyen à délibérer en commun dans une société autonome. Je me situe ici dans le sillage des penseurs de l'autonomie politique, en lectrice notamment de Castoriadis (1975, 1996), Isaiah Berlin (Jahanbegloo, 1990, 2006), qui ont plus que d'autres analysé les conséquences du « polythéisme des valeurs », dont j'essaie de tirer les conséquences en termes éducatifs.

La laïcité est peut-être la transposition des exigences philosophiques dans le domaine de l'action : pas d'autorité transcendante et un libre examen pour évaluer une situation dans toutes ses dimensions. Le problème pourrait s'énoncer ainsi : « Comment former des individus, leur transmettre les héritages du passé et les préparer à la difficile liberté d'assumer leur autonomie personnelle autant que collective, sachant qu'aucune instance transcendante ne garantit un ordre quelconque ». Aucune instance transcendante, reste qu'il faut prendre des décisions, discuter de ce qui est juste, mettre au jour les systèmes de valeurs qui s'affrontent, combiner ce qui est certain, ce qui est souhaitable, ce qui est possible, ce qui est préférable, travailler sur des futurs contingents, agir dans l'incertitude et dans le conflit. Cela suppose

donc de distinguer les registres du discours, d'apprendre à les reconnaître et à les manier, et d'apprendre à gérer cette diversité dans une élaboration commune. Il faut insister sur ce terme d'élaboration, là où nous avons tendance à concevoir les débats comme des matchs de boxes (ou comme des ordalies !) ; dans un débat fécond, il n'y a pas de perdants et tout le monde est gagnant, du fait même de ce que le débat a permis d'explorer. Il permet des enrichissements dans la formation des opinions, invente des actions où chacun trouve sa place et où la collectivité sort renforcée. Les désaccords sont constructifs si l'on sait les intégrer dans un échange.

*Délibérer en commun, élucider des problèmes, inventer des solutions*

N'entretenons pas une illusion : la démocratie ne sera jamais cet espace de délibération en commun pacifique que décrit l'utopie, mais elle ne peut non plus se passer d'une certaine forme de délibération en commun, où progressent ensemble les opinions dans la recherche de solutions. Car le seul choc frontal des oppositions renforce la conflictualité et entretient des logiques polémiques, là où des solutions pragmatiques pourraient dénouer des situations pathologiques. Un bon débat permet de prendre en compte toutes sortes d'éléments et de construire un problème complexe, dont il montre l'agencement ; et il permet de stimuler la créativité, par la recherche de formes de solution nouvelles. Ces formes doivent être inventives, parce que c'est le seul moyen de dépasser les conflits insolubles, en se donnant quelque chance de produire des équilibres nouveaux, où les intérêts et les valeurs en conflit trouvent d'une certaine façon leur compte.

La démocratie moderne a ceci de particulier qu'elle ne prétend pas seulement être un ordre juste, mais, forte de sa réussite économique, être un ordre efficace, ce que lui avait toujours dénié la pensée traditionnelle, et d'une certaine façon, c'est l'heureuse surprise apportée par l'Histoire. C'est qu'il y a une véritable différence dans le règlement des problèmes lorsqu'ils peuvent se formuler et s'analyser librement en dehors de la pression des autorités non pertinentes. Or, c'est justement ce en quoi consiste le travail cognitif de la laïcité, elle ajuste finement la prise en compte des autorités pertinentes, en déterminant les limites de leur légitimité. C'est une activité difficile, qui demande une certaine habileté, un entraînement, l'acceptation de règles du jeu : pourquoi serait-ce une activité plus spontanée que le football ? Elle requiert une éducation.

On est bien loin du compte dans nos pratiques actuelles, mais c'est seulement parce que fait défaut une authentique culture démocratique : tous les espoirs sont permis ! En France, en pays de vieille tradition catholique et monarchique, puis de révolutions inaccomplies, nous avons une culture de l'insurrection et nous entretenons un esprit de révolte contre l'inégalité, ce qui est tout autre chose que la pratique démocratique. La discussion rationnelle a d'énormes progrès à faire et ce n'est pas ce qu'on appelle « débat » dans les médias qui y pousse (ce sont des polémiques binaires, ou des cacophonies, où le meneur de jeu semble ravi quand il réussit à faire se déchirer les gladiateurs). Non seulement nous manquons de culture du débat, mais en plus les évolutions médiatiques caricaturent nos défauts : nos outils de

## POUR UNE ÉDUCATION LAÏQUE À LA LAÏCITÉ

« communication » transforment les désaccords en guerres inexpiables de convictions fermées.

Il me semble que nous n'utilisons pas le débat avec toute sa richesse potentielle, comme instrument au service de la construction de problème. Un débat permet de mettre la conflictualité au service de la création, parce qu'il oblige à prendre en compte des données multiples, des intérêts divers, des valeurs en compétition, et d'élaborer peu à peu la complexité ordonnée d'un problème. Mais il n'est pas étonnant que nous utilisions si mal et si peu cette forme, et qu'elle soit si pauvre dans l'enseignement. Qu'est-ce qu'un débat, en effet, dans la France contemporaine ?

« Débat » a deux sens en français, l'un plus ouvert, l'autre plus restreint ; il peut signifier une discussion la plus ouverte possible autour d'un thème ou d'une question pour en développer les implications, qu'il faudra organiser ensemble (débatte d'un problème). Il a aussi le sens plus restreint d'une opposition en pour ou contre, d'une controverse ou d'un affrontement pour que se décide quel est le parti qui va l'emporter : une loi est « mise en débat ». La démocratie a besoin des deux, l'un permet la prise en compte de toutes les données d'un problème et leur organisation en une structure articulée (quels faits, quelles valeurs, quels obstacles, quels possibles, quelles inconnues, quelles contradictions...), l'autre rappelle qu'il y a obligation aussi de trancher entre des options parfois irréconciliables et de sortir d'une élaboration infinie, (il faut bien s'arrêter, *anankê stenai*, disait l'auteur de la *Politique*).

Ces deux sens induisent des fonctionnements différents, mais le problème est qu'on n'a dans les deux cas que des formes très insatisfaisantes au regard de ce qu'exigerait une pratique démocratique et rationnelle. Sans même parler des débats médiatiques qui ne sont que des pugilats, la « table ronde », à laquelle nous sommes accoutumés, a tendance à simplement présenter une diversité souvent très ouverte, au nom du pluralisme, en presumant que le spectateur (le praticien, le décideur) jugera par lui-même et fera la synthèse de tous ces « points de vue » éclatés. Ce qui manque : l'organisation, l'articulation des éléments ; ils sont simplement juxtaposés, comme si la seule pluralité juxtaposée valait en soi. Le pluralisme est plus exigeant, il demande qu'on détermine les conditions de validité des arguments, qu'on articule les valeurs entre elles, qu'on organise l'architecture du problème à résoudre. Il vaut la peine qu'un modérateur ait préparé le débat et qu'il y joue un rôle actif, qui va bien plus loin que la présentation des orateurs et le simple rappel du temps imparti à chacun.

Si un débat doit pouvoir faire avancer la résolution d'un problème, il faut qu'il y ait élaboration, construction, hiérarchisation, examen des légitimités. Il y a là une compétence démocratique essentielle à acquérir, à faire acquérir aux élèves. Compétence démocratique et laïque : il n'y a pas d'autorité transcendante, rien que nos moyens humains d'exploration et d'élucidation, ce qui nous impose d'en tirer le meilleur parti possible.

*Une neutralité active*

C'est en fonction de cet apprentissage que nous pouvons donner un sens fort, actif à la neutralité de l'enseignant. On a tendance à l'interpréter sur un mode « passif » : l'enseignant s'abstient de manifester ses propres convictions religieuses et politiques, il ne prend pas parti devant les élèves sur les sujets qui divisent la société, il ne manifeste pas ses appartenances à des courants particuliers, etc... Cela me paraît important et devrait sans doute être retravaillé dans la formation ; de ce point de vue, dans d'autres systèmes scolaires, bien moins laïques que le nôtre, il peut y avoir d'assez justes positionnements en termes de neutralité. Par exemple, il m'a été donné d'observer un maniement tout à fait virtuose de cette neutralité par des enseignants américains (USA), bien sûr pas au nom de la laïcité, mais au nom de leur déontologie, ordonnée à une éthique pluraliste, la notion si importante aux USA de « professionnalisme » jouant le même rôle qu'ici la référence à la mission républicaine.

Il me semble qu'on pourrait développer (au nom de la laïcité et du professionnalisme !) une compétence qui serait une neutralité active, si l'on veut bien admettre que l'école est laïque, mais pas les écoliers. Les écoliers ont le droit d'avoir des idées, des convictions, des émotions, des identités : ils doivent seulement apprendre à les élaborer de façon pacifique, sans jamais sacrifier ce qui est commun à tous au nom de ce qui est commun à quelques uns. L'idéal laïque est d'abord un idéal de traitement non-violent de la conflictualité humaine, et l'enseignant est l'autorité ferme qui garantit cette non-violence. La neutralité active, par exemple signifie que l'enseignant, au moment où il encourage tous les élèves à exprimer ce qu'ils pensent, doit pouvoir garantir à chacun d'eux, de toute son autorité, la sécurité de cette expression. Il faut que les élèves puissent apprendre non pas à « s'exprimer » (s'exprimer est la portée de n'importe quel braillard), mais à exprimer ce qu'ils pensent et ce qu'ils veulent, en écoutant ce que les autres pensent et veulent.

Nous avons insisté sur le dédoublement subjectif que requiert le positionnement neutre de l'enseignant, et rappelé que la laïcité de l'école n'est pas la laïcité de l'écolier. Cela pourrait se dire autrement : dans le débat, la neutralité active du maître est requise pour soutenir les élaborations non neutres mais balbutiantes des élèves. Pour que les jeunes puissent devenir des citoyens autonomes, il faut d'abord cet étayage fort qu'est l'arbitrage laïque de l'enseignant : dans son rappel constant du refus des rapports de force, dans sa mise en doute des facilités d'opinions majoritaires, dans son insistance pour le respect de procédures lentes mais justes. Il doit être celui qui pose à tout moment la question de la validité des propositions : qu'est-ce qui permet d'affirmer ceci ou cela ? Il est celui qui garantit par sa fermeté et son autorité de meneur de jeu la sécurité de chacun dans la liberté de l'expression : on peut se risquer à tout dire, il n'y a nulle sanction, ni moquerie, ni menace, ni blâme... mais tout sera examiné tranquillement et parfois ne sera pas accepté comme argument correct. Il est aussi celui qui fait progresser, il n'est pas seulement arbitre, il est entraîneur et a une fonction de facilitation également répartie entre tous les débatteurs : s'il veille à l'égalité, il est aussi celui qui encourage la plénitude d'expression, qui aide à trouver aisance et justesse dans l'articulation.

### CONCLUSION

Si les conflits peuvent s'élaborer et doivent se traiter autrement que par l'évitement et la violence, encore faut-il pouvoir y préparer les futurs citoyens, c'est une compétence ardue, qui requiert un apprentissage, une pratique, des expériences et des approfondissements. La citoyenneté a besoin de cette compétence qui a fortement partie liée avec la laïcité : la laïcité de l'enseignant est requise, non pas pour mettre hors-jeu tous les registres d'incertitude, de convictions et de croyance, mais pour assurer les conditions de leur libre jeu, dans le respect et la sécurité. Cela requiert son intervention active dans la plus stricte neutralité, comme celui qui garantit le respect des règles du jeu, et qui entraîne chacun à se plier aux plus hautes des exigences. Une neutralité intervenante, qui est tout sauf de l'abstention molle.

La laïcité exige une éducation en finesse. Éducation à la laïcité et formation du citoyen sont étroitement liées, l'une comme l'autre ont à être très fortement repensées pour être à la hauteur de ce bel idéal inaccompli, de l'émancipation des individus dans une société autonome. Une telle refondation est difficile et nous n'en prendrons pas le chemin si nous continuons à nous opposer en polémiques stériles. La laïcité, comme la République, est à construire et non à restaurer.

Sophie ERNST  
INRP

**Abstract :** The context of « secularity of indifference » had interrupted the tradition of teaching secularism. The law about religious symbols and the debates which produced it imposed a very poor and superficial concept of secularity based on anticlericalism and fear, far from the secularist ideal of emancipation. To legitimate secularity as the consequence of a demand of democracy, it is necessary to see the secularist ideal as a restriction of power and authorities by the means of a rational control of any form of ideological influence. Nevertheless, the secularist process has been weakened by the floating distinction between public and private spheres and by the emergence of individuals determined to express all their particularities and lacking experience in changing stances. An important stake of today's school secularity is to make people able to debate rationally and democratically while respecting pluralism and controlling legitimacies in order to avoid a simple cacophony of opinions.

**Key words :** Autonomy - Anticlericalism - Democracy - Republic - Capacities - Secular model - Public vs private - Rational debate - Pluralism, legitimacy.

### Bibliographie

- BAUBEROT J. (1990) *Vers un nouveau pacte laïque*. Paris : Le Seuil.  
BAUBEROT J. (1997) *La Morale laïque contre l'ordre moral*. Paris : Le Seuil.  
BECK A. T. (2002) *Prisonniers de la haine, les racines de la violence*. Paris : Masson (trd. J. Cottraux).  
BORNE D. (dir) (2005) *La laïcité, mémoire et exigences du présent*. Paris : La Documentation Française.

S. ERNST

- CASTORIADIS C. (1975) *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Le Seuil.
- CASTORIADIS C. (1996) *La montée de l'insignifiance, « la démocratie comme procédure et comme régime »*. Paris : Le Seuil.
- COHEN M. (dir.) (2006) *Associations laïques et confessionnelles. Identités et valeurs*. Paris : L'Harmattan.
- COQ G. (2003) *Laïcité et République : le lien nécessaire*. Paris : Le Félin.
- DELOYE Y. (1994) *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- DESCO-MEN (2003) *L'enseignement des faits religieux*. Versailles : CNDP. (Notamment article de C. Menasseyre sur la laïcité).
- DUCOMTE J.-M. (2001) *La laïcité*. Toulouse : Milan.
- ERNST S. (1999) *La laïcité*. Paris : INRP.
- ERNST S. (à paraître, 2006) « Conflits de modernisation et conflits de post-modernisation » — in : *Éducation, Religion, Laïcité. Quels enjeux pour les politiques éducatives ? Quels enjeux pour l'éducation comparée ? Actes du colloque de l'AFEC*.
- JAHANBEGLOO R. (1990, réédité 2006) *En toutes libertés. Entretiens avec Isaiah Berlin*. Paris : Éditions du Félin.
- KINTZLER C. (2005) « Laïcité et philosophie » — *Archives de Philosophie du Droit* 48 (43-56).
- GAUCHET M. (1985) *Le Désenchantement du monde, une histoire politique de la religion*. Paris : Gallimard.
- GAUCHET M. (1998) « La Religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité. » — *Le Débat* (Réédition 2001 Paris : Gallimard, Folio).
- GAUCHET M. (2002) *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard.
- INGLEHART R. (1997) *Modernization and Postmodernization*. Princeton : Princeton University Press.
- INGLEHART R. (1999) « Choc des civilisations ou modernisation culturelle du monde ? » — *Le Débat* 105 (23-54).
- LAZAR P. (2003) *Autrement dit laïque*. Paris : Éditions Liana Levi.
- Ministère de l'éducation nationale (2004) *Guide républicain. L'idée républicaine aujourd'hui*. Paris : MENESR/SCEREN/Delagrave.
- NICOLET C. (1982) *L'idée républicaine en France. Essai d'histoire critique (1789-1924)*. Paris : Gallimard.
- NICOLET C. (1992) *La République en France. État des lieux*. Paris : Le Seuil.
- POULAT E. (2003) *La solution laïque et ses processus*. Paris : Berg international.
- POULAT E. (2003) *Notre laïcité publique*. Paris : Berg international.
- WALZER M. (1997) *Sphères de justice*. Paris : Le Seuil.
- WALZER M. (1997) *Pluralisme et démocratie*. Paris : Le Seuil.
- WILLAIME J.-P. (2004) *Europe et religions. Les enjeux du XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris : Fayard.