

Carnets Rouges

La laïcité est-elle encore révolutionnaire ?

Pierre Dharréville

La laïcité est-elle encore révolutionnaire ?

Christian Laval

École, laïcité et pouvoir économique

Pierre Merle

La laïcité de l'école française : une double imposture

Catherine Robert

Enseigner les mythes ou le fait religieux

Hélène Bidard

La laïcité, condition de l'émancipation des femmes

5€

reseau-ecole.pcf.fr

reseau.ecole-pcf@orange.fr



Chaque trimestre,
des militants politiques ou associatifs,
des syndicalistes, des chercheurs
apportent leurs analyses et leurs propositions sur des questions vives
pour que l'éducation prenne toute sa place au cœur des débats de société.

Carnets Rouges

Retrouvez Carnets Rouges en libre téléchargement depuis l'iBook store et sur le web : issuu.com/fat4com/docs



En 2015 le terme de laïcité instrumentalisée, galvaudée, détournée n'est que fort peu associé à l'idée de révolution... et pourtant ! Alors qu'elle trouve sa source, avant même que le terme n'existe, dans la remise en cause du pouvoir absolu en 1789, la laïcité ne cesse d'être réduite, défigurée, maltraitée, affublée d'adjectifs qui en trahissent le sens. Est-ce à dire qu'en ses principes mêmes, élaborés dans un long processus, elle dérange l'ordre établi ? Oui quand elle affirme l'égalité des droits contre l'exclusion sur des critères ethniques, culturels, religieux, économiques ; oui quand elle prône les solidarités contre « le choc des civilisations » ; oui encore quand elle reconnaît à chacun et à chacune le pouvoir de décider, de penser contre tous les dogmes pour agir avec les autres.

« Le ventre est encore fécond d'où est sortie la bête immonde » prévenait Brecht. Il s'agit donc de redonner corps et chair à la laïcité, indissociable de la démocratie, en retrouvant son histoire, identifiant

ses enjeux, contre tout catéchisme, y compris quand il se réclame de la gauche. La laïcité est encore révolutionnaire quand elle est un bien commun qui permet de faire exister la chose publique. La laïcité est encore révolutionnaire quand elle dénonce les dangers qui pèsent sur la société et en particulier sur son système éducatif, afin de l'émanciper de l'emprise néolibérale.

CHRISTINE PASSERIEUX

Sommaire

04 / septembre 2015

Pierre Dharréville // La laïcité est-elle encore révolutionnaire ?	4
Francine Perrot // La laïcité et l'école : histoire, principes et remises en cause	7
Christian Laval // Ecole, laïcité et pouvoir économique	10
Sylvie Tissot // Réflexions critiques sur le vivre ensemble	13
Jean-Paul Jouary // Croyance et croyance	14
Pierre Merle // La laïcité de l'école française : une double imposture	17
Eddy Khaldi // De la nécessité de la laïcité dans l'éducation	20
Jean-Loïc Le Quellec // « Religion » et « fait religieux »: des appellations obsolètes et dangereuses	24
Catherine Robert // Enseigner les mythes ou le fait religieux	27
Brigitte Estève-Bellebeau // La charte de la laïcité : une pédagogie pour la loi ?.....	30
Serge Grossvak // Laïcité et identité	33
Hélène Bidard // La laïcité, condition de l'émancipation des femmes.	36
Joseph Siméoni // Chacun pour soi et dieu pour tous » ou la laïcité vue d'Alsace Moselle	39
Rubrique Propositions de lecture	42

Carnets rouges : Marine Roussillon, responsable du Réseau Ecole du PCF. Christine Passerieux, rédactrice en chef

Rédacteurs : Pierre Dharréville, Francine Perrot, Christian Laval, Sylvie Tissot, Jean-Paul Jouary, Pierre Merle, Eddy Khaldi, Jean-Loïc Le Quellec, Catherine Robert, Brigitte Estève-Bellebeau, Serge Grossvak, Hélène Bidard, Joseph Siméoni.

Conception/réalisation : **FAT4** www.fat4.fr
contact : yoann.boursau@fat4.fr

La laïcité est-elle encore révolutionnaire ?

Pierre Dharréville

page 1/3

La laïcité est-elle encore révolutionnaire ? Elle le devrait. La question est bonne car elle suppose que la laïcité le fut — révolutionnaire — et qu'il s'agit d'une dimension que les dernières évolutions ont fortement interrogée. Le premier grand moment de laïcisation dans notre pays remonte en effet à la Révolution française, même si, précision utile, le mot de laïcité n'existait pas à l'époque (il n'est apparu qu'aux alentours de 1870). C'est dire si la laïcité a des fondements révolutionnaires. Et chacun, chacune, pourra constater que l'on peine à en retrouver les traces dans l'actualité lorsque la laïcité est convoquée en place publique.

En 1789, les révolutionnaires mettent en cause le pouvoir absolu, qui plus est de droit divin. Ils établissent dans l'article 3 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen que «le principe de toute Souveraineté réside essentiellement dans la Nation» et que «nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expres-

sément». Voilà qui fonde clairement une nouvelle conception du pouvoir, car la laïcité est un principe politique. Elle garantit que

“ La laïcité est le principe actif de la République.”

la souveraineté populaire ne saurait être accaparée par un seul ou par quelques uns, qu'elle ne saurait être exercée par une autorité extérieure ou supposément supérieure. Non. Elle réside par essence dans la Nation, en tant qu'association d'hommes et de femmes libres, et égaux, égales. A partir de là, il s'agit donc d'affronter celles et ceux qui, n'acceptant pas ce principe, cherchent à fonder autrement la souveraineté et à la soustraire à la Nation. C'est une mise en cause radicale de l'organisation politique et des rapports sociaux. C'est pourquoi ce principe va mettre du temps à s'imposer et à se construire, car il relève d'un processus de conquête populaire profondément révolutionnaire. La laïcité, d'une certaine façon invalide l'organisation de la société en ordres, héritée de l'époque médiévale, mais aussi l'organisation de la société en classes qui émerge. C'est pourquoi, même si elle se forge dans l'affrontement avec l'Eglise catholique, dont le pouvoir institutionnel dominant, elle ne saurait être réduite à un outil de gestion des relations entre les Eglises et l'Etat ou bien les

religions et la société. Elle invite cependant à fonder la politique et l'organisation de la société autour de ce qui est commun à toutes et tous et non pas autour de convictions dogmatiques placées en surplomb. Elle remet le débat politique et la délibération démocratique au centre, avec pour colonne vertébrale la quête de l'intérêt général. Jean Jaurès ne disait-il pas : «Qu'est-ce que la laïcité ? c'est la démocratie. Qu'est-ce que la démocratie ? C'est l'égalité des droits.» C'est en cela qu'elle est profondément siamoise avec l'idée de République telle qu'elle se sculpte au même moment. La laïcité est le principe actif de la République. Elle repose sur trois piliers qui nous rappelleront quelque chose : liberté de conscience, égalité de droits, volonté fraternelle.

Nous sommes ainsi à mille lieues de ce que l'on peut entendre comme idées reçues sur la laïcité, présentée comme une sorte de règle bénédictine porteuse d'une charge d'interdits, instrument de stigmatisations, outil de rappels à l'ordre, défense contre l'envahisseur étranger... L'agitation autour du principe de laïcité et le flou politique qui l'entoure ont une fonction précise dans le débat public, celui de catalyseur de l'affrontement identitaire et de son grand frère le «choc des civilisations». L'extrême droite, poursuivie par la droite, a tenté d'opérer une préemption sur le principe dans le cadre de son grand ravalement de façade. La xénophobie traditionnelle semblait être une limite à sa progression. Sous prétexte de laïcité, cultiver la haine des musulmans, fut la trouvaille pour se parer d'un manteau républicain usurpé. Il s'agissait notamment de s'en prendre à l'islam visible, érigé en symbole du grand remplacement et de la dégénérescence supposée de l'identité nationale — tout autant supposée. Cette offensive s'est accompagnée d'un discours mettant en doute la compatibilité de l'islam lui-même avec la République, utilisant la version qu'en donnent des fanatiques intégristes comme si c'était une représentation réelle. Il ne s'agit pas ici de blâmer la critique de la religion, car la critique de toute institution, de tout pouvoir — et la critique de manière plus générale —, est salutaire. Nul ne saurait s'y soustraire. Il s'agit de faire mesurer la place qu'occupe la figure musulmane dans l'inconscient collectif, non sans lien avec le passé colonial de notre pays

et de notre continent qui continue de hanter une partie de notre obscurité. Il s'agit là de l'autre absolu, l'étranger, l'incompatible, tandis que toute l'histoire de la Méditerranée, de l'Europe elle-même et du monde montre combien les cultures se sont forgées dans les échanges et les frottements des peuples, dans la rencontre. Il y aurait justement là un danger, celui d'estomper et de faire disparaître cette fameuse «identité nationale» dont les contenus restent à démontrer. Identité, ce qui nous rend identiques, si l'on veut grossir le trait — saucisson et pinard, comme ils disent, dans leurs infâmes provocations. Culture, ce qui nous met en mouvement vers l'autre et vers nous-mêmes. Non pas dans l'uniformisation marchande, mais dans le dialogue du semblable et du dissemblable. Quête d'accomplissement, de «réalisation de l'humanité». Jean Jaurès, dans le premier éditorial de L'Humanité : «C'est, en effet, à la réalisation de l'humanité que travaillent tous les socialistes. L'humanité n'existe point encore ou elle existe à peine.» Elle est brisée par les antagonismes de classe mais aussi par celui des nations dressées les unes contre les autres. Et le député de poursuivre : «Même quand elles semblent à l'état de paix, elles portent la trace des guerres d'hier, l'inquiétude des guerres de demain : et comment donner le beau nom d'humanité à ce chaos de nations hostiles et blessées, à cet amas de lambeaux sanglants ? Le sublime effort du prolétariat international, c'est de réconcilier tous les peuples par l'universelle justice sociale. Alors vraiment, mais seulement alors, il y aura une humanité réfléchissant à son unité supérieure dans la diversité vivante des nations amies et libres.»

Il faut bien dire que le développement du fanatisme, de la violence, des intégrismes n'ont pas favorisé la tâche des progressistes, apportant de l'eau au moulin des réactionnaires. Intégristes fanatiques d'un côté, xénophobes nationalistes de l'autre. Partenaires de jeu entre lesquels nous serions sommés de prendre position. Il ne saurait y avoir de complaisance ni pour les uns, ni pour les autres. Les deux relèvent de projets politiques — j'insiste sur ce point — qui n'ont rien à s'en-venir, aux accents totalitaires. En cela, ils portent chacun à leur façon atteinte au principe de laïcité, qu'ils nient la liberté de conscience, l'égalité des droits et/ou la volonté fraternelle. Non pas en tant que valeurs supposées occidentales, mais à vocation universelle car elles sont attachées à la nature humaine. La théorie du «choc des civilisations» mise en œuvre au plan géopolitique par de multiples interventions armées hors du droit international a, hélas, pris quelques racines dans le réel. Et au passage, toute une partie de la population se sent — ou plutôt est — rejetée et

discriminée, s'installe dans la peur. Il y a urgence à sortir de l'affrontement identitaire et la laïcité bien comprise — révolutionnaire — en est le moyen le plus efficace.

Alors, dans ce paysage, comment traiter la question religieuse ? On ne saurait l'éviter... La foi est un levier puissant. Au risque de choquer, il faut dire qu'elle peut être un vecteur d'aliénation comme un moteur d'émancipation. Tout dépend de ce que les humains — n'est-ce pas ? — en font. Dans un monde qui se mondialise, elle constitue un identifiant qui dépasse les frontières nationales. Mais les mêmes contradictions qui hantent les sociétés et l'humanité traversent les communautés de croyants comme elles traversent l'ensemble des corps sociaux. Renvoyer dans le camp des forces obscures l'ensemble des croyants à cause des intégristes serait un choix dévastateur. Le fait religieux est une réalité, mais les progressistes doivent refuser les logiques d'assignation identitaire et de crispation identitaire. Nous sommes des êtres uniques, semblables et dissemblables, les produits des rapports sociaux, mais aussi d'une histoire familiale, de démarches éducatives, de nos rencontres, de nos lectures... Ce qu'il faut combattre, c'est l'enfermement et l'obscurantisme dont certaines manières de croire ou de pratiquer peuvent être le siège. Mais décréter l'obscénité de la religion et son bannissement de l'espace public ne conduirait qu'à des catastrophes — c'est dans l'obscurité que croissent les monstres. L'expression de convictions religieuses dans l'espace public n'est pas proscrite, comment cela se pourrait-il ? Contrairement à l'idée la plus répandue, cela n'est d'ailleurs pas le projet laïque.

La laïcité porte une visée émancipatrice. Peut-on parler de laïcité sans parler de liberté, celle à laquelle on porte atteinte par des lois de surveillance et de contrôle dont l'efficacité n'a jamais été démontrée ? Liberté de croire ou de ne pas croire, liberté de penser, de débattre, de s'associer, d'agir. D'évidence, peut-on parler de laïcité sans parler d'éducation ? L'éducation qui élève, qui met debout, qui met en chemin. Peut-on parler de laïcité sans parler des services publics, garants d'une égalité de droits et de non

“ Pour sortir de l'affrontement identitaire qui attise les racismes, bien souvent en instrumentalisant la religion - et la laïcité -, il faut retrouver l'essence des combats communs, se remettre sur la piste d'un grand récit émancipateur. ”

“ Parlons-nous seulement le même langage lorsque nous employons les mêmes mots ? ”

privatisation du bien commun ? C'est un des enjeux majeurs du combat laïque de notre temps, alors qu'ils ont été soumis à des attaques déterminées et d'une grande violence. C'est un nouvel âge et un nouveau développement des services publics qui doit désormais être mis à l'ordre du jour. Peut-on parler de laïcité sans parler de démocratie ? C'est un enjeu crucial, alors que la souveraineté populaire a été rognée de toutes parts, par l'Union européenne, par la casse de la démocratie locale, par les atteintes à la démocratie sociale... par le pouvoir arbitraire d'une petite oligarchie financière qui exerce sa domination sur les peuples. Pour sortir de l'affrontement identitaire qui attise les racismes, bien souvent en instrumentalisant la religion — et la laïcité —, il faut retrouver l'essence des combats communs, se remettre sur la piste d'un grand récit émancipateur. À l'échelle d'un quartier, d'une ville, d'un pays, d'un continent, du local au global. Quels combats communs ?

Lorsque ces effroyables attentats sont venus nous frapper le 7 janvier 2015, toutes ces questions, et d'autres sans doute, sont remontées à la surface, dans une forme de chaos. Nous sommes à Babylone. Parlons-nous seulement le même langage lorsque nous employons les mêmes mots ? Semer le trouble, brouiller les cartes, dissiper les responsabilités, brasser les causes avec les effets... Nous en sommes là. Le travail des révolutionnaires pourrait consister à faire la clarté, une clarté qui ne se fera pas hors l'action. Cela suppose la ferme volonté de rassembler où les forces dominantes cherchent à diviser, et de mettre en partage nos humanités. Cela suppose une conception de l'émancipation qui ne tombe pas du ciel mais qui monte des têtes et des cœurs, qui soit le fait de consciences nombreuses en mouvement, de « celui qui croyait au ciel, celui qui n'y croyait pas. » Si elle est tant détournée, c'est bien parce que la laïcité est plus révolutionnaire que jamais.

Auteur de *La Laïcité n'est pas ce que vous croyez*, aux Editions de l'Atelier, 2013.

Dernier ouvrage paru :
En l'absence de monsieur J.,
aux Editions de l'Atelier
2014.

PIERRE DHARRÉVILLE
**Membre de l'exécutif national du PCF
en charge du secteur Démocratie,
République, Institutions.**

La laïcité et l'école. Histoire, principes et remises en cause

Francine Perrot

page 1/3

Pour en finir avec l'Ancien régime, les hommes de 1789 ont brisé les rapports de dépendance réciproque du pouvoir politique et de l'Église, fondement de la monarchie de droit divin. Ils ont nationalisé les biens et terres accaparés au cours des siècles par le clergé, premier ordre de la société. En proclamant la liberté religieuse, ils ont arraché les consciences à l'emprise de l'Église catholique qui considérait la France comme la fille aînée de l'Église et refusait toute autre religion tout comme l'agnosticisme. Avec la création de l'état civil, ils ont laïcisé la société en retirant à l'Église la tenue des registres.

La naissance de la laïcité est donc bien l'œuvre de la Révolution Française et l'une de ses victoires fondamentales et durables. L'Église catholique au gré des contre-révolutions, a tenté de retrouver sa place d'antan, sans y parvenir tout à fait. L'enseignement est cependant resté son affaire une bonne partie du XIX^{ème} siècle. La laïcité a été un combat, et le mot d'ordre de Victor Hugo après le vote de la loi Falloux en 1852, «l'Église chez elle, l'État chez lui» n'a trouvé son aboutissement que 50 ans plus tard. Pour ce qui concerne l'école, la loi de séparation des Églises et de l'Etat n'a pas tout réglé, loin s'en faut. La conquête de la laïcité, ou sa reconquête, sa préservation ou son actualisation, font aujourd'hui l'objet de débats et de polémiques qui commencent avec le choix des mots, et méritent un retour sur les étapes qui ont jalonné l'histoire de l'école publique.

Au long du XIX^{ème} siècle des avancées et des reculs dans un contexte de progrès de la «libre-pensée»

La politique religieuse de la révolution a dressé contre elle une partie du peuple français et révélé des clivages durables. Napoléon Bonaparte a institutionnalisé certains principes révolutionnaires tout en les dévoyant : il a créé les lycées publics pour garçons et arraché l'Université à l'Église pour en faire un instrument idéologique et conforter son pouvoir. Il a signé avec Rome un concordat reconnaissant toutes les religions avec une mention particulière pour le catholicisme «religion de la majorité des français».

La Restauration des Bourbons s'est traduite par la réintroduction du crime de blasphème.

Sous la Monarchie de Juillet, la loi Guizot oblige les communes à ouvrir une école, mais sous le Second Empire, la loi Falloux met les maîtres sous la surveillance du clergé et les congrégations enseignantes prospèrent. Les besoins de formation, grandissant avec l'industrialisation, poussent la bourgeoisie à envoyer ses fils dans les écoles des congrégations enseignantes.

Après la répression de la Commune, un moment, certes très court, d'émancipation du pouvoir religieux (rupture du Concordat, suppression du budget des cultes, sécularisation des biens des congrégations religieuses), l'idée que l'Église représente un danger fait son chemin chez les Républicains; d'ailleurs le mot «laïcité» naît à ce moment-là. Dans l'école publique gratuite laïque et obligatoire, instaurée par les lois de 1882, l'instruction morale et civique est placée en tête des matières, le personnel enseignant est «laïcisé» par la loi Goblot en 1886, mais un jour par semaine est libéré pour permettre un enseignement religieux hors de l'école.

Il a fallu trente ans pour que la III^{ème} République rompe avec le Concordat.

Tout d'abord confiants dans la montée de l'indifférence et de l'incroyance religieuses, les Républicains sont convaincus de la collusion entre catholicisme et réaction avec l'Affaire Dreyfus, qui renforce définitivement l'anticléricalisme. Une enquête de 1899 révèle le développement de l'enseignement congréganiste, qui scolarise alors 40% des élèves, et a doublé sa richesse immobilière en 50 ans.

L'enjeu de l'école apparaît bien central, car l'Église en fait un lieu de prosélytisme. «L'école est le champ de bataille où se décide si la société restera chrétienne ou non» affirme le pape Léon XIII, qui, tout en conseillant aux catholiques de se rallier au régime républicain, s'oppose à la législation laïcisatrice. Comment former des citoyens aux valeurs républicaines si l'Église garde le pouvoir de façonner les consciences ?

“ La naissance de la laïcité est donc bien l'œuvre de la Révolution Française et l'une de ses victoires fondamentales et durables.”

“ La conquête de la laïcité, ou sa reconquête, sa préservation ou son actualisation, font aujourd’hui l’objet de débats et de polémiques qui commencent avec le choix des mots, et méritent un retour sur les étapes qui ont jalonné l’histoire de l’école publique. ”

La loi du 1er juillet 1901 ouvre toute liberté aux associations, mais contraint les congrégations à demander des autorisations. 10000 écoles sont ainsi fermées, dont une bonne moitié ré-ouverte quasi immédiatement. Mais le monopole étatique de l'école n'est pas instauré : la laïcisation s'est accompagnée du respect de la liberté d'enseignement, hors de l'État, c'est à dire sans financement. L'école congréganiste est remplacée par l'école dite « libre », également hostile au gouvernement républicain.

La loi de séparation des Églises et de l'État (9 décembre 1905) garantit le libre exercice des cultes

et assure la liberté de conscience, tout en mettant fin au régime de « reconnaissance » des religions par l'État. La religion peut fonctionner comme une institution, sous une forme analogue à celles des associations, mais les besoins religieux n'ont plus de nécessité sociale reconnue. D'autres institutions tendent à la remplacer comme instances de socialisation. La liberté de culte fait partie des libertés publiques, sans distinction entre les cultes. Les colonies échappent à la règle, les missions des « frères blancs » y étant au contraire bienvenues.

Mais au XX^{ème} la laïcité reste un combat...

La guerre et l'Union sacrée permettent à la laïcité de s'installer apparemment sans heurt, et dans ce contexte, la mosquée de Paris est inaugurée en 1926, financée en partie seulement sur fonds privés, un artifice ayant permis de contourner la loi.

Dès 1919 cependant, la loi Astier, sur l'enseignement technique industriel et commercial, ouvre la possibilité pour l'État de reconnaître des écoles privées... et donc de les subventionner. Et la législation locale des cultes perdure en Alsace-Moselle, la fédération nationale catholique ayant reçu les soutiens de nombreuses associations d'anciens combattants face à la volonté du cartel des gauches d'en finir avec le régime concordataire.

Le régime de Vichy ne remet pas en cause la séparation, mais remplace les écoles normales par des instituts de formation, et autorise un enseignement religieux sur les horaires scolaires. Surtout, en 1941, le gouvernement institue une aide limitée aux écoles justifiant de l'importance de leurs effectifs et de la précarité de leurs ressources,

disposition qui est supprimée à la Libération.

La laïcité est citée par deux fois dans la constitution de la IV^{ème} République, comme caractère essentiel de l'État républicain sur proposition du communiste Étienne Fajon, et comme aspect essentiel du service public d'enseignement.

...que l'enseignement catholique mène sur le thème du financement de la liberté d'enseignement.

Malgré une grève réunissant 90% des instituteurs, l'enseignement catholique obtient en 1951 avec la loi Barangé une allocation forfaitaire pour toutes les familles scolarisant des enfants dans une école « libre » et, avec la loi Marie, l'accès aux bourses pour les élèves de l'enseignement catholique. L'école reste ainsi le lieu d'un affrontement dont l'école privée sort renforcée avec la loi Debré en 1959. En contradiction avec l'article 2 de la loi de 1905 qui dispose que « La République ne reconnaît, ne salarie, ni ne subventionne aucun culte », elle permet le financement de l'enseignement privé (à 90% catholique) au mépris du principe « Fonds publics à l'école publique, fonds privés à l'école privée » et malgré une pétition qui recueille 10 millions de signatures. C'est le début du subventionnement des établissements sous contrat. Un pas supplémentaire est franchi en 1977 avec la loi Guermeur, qui sollicite les communes pour financer l'école privée.

L'échec du service public unifié et laïque d'éducation...

L'arrivée de François Mitterrand au pouvoir en 1981 aurait pu représenter une rupture, dans le contexte symbolique du centenaire des lois de Jules Ferry. Mais contre le projet d'Alain Savary qui prévoit de remplacer le dualisme existant par un pluralisme interne, les catholiques mobilisent au nom de la liberté (24 juin 1984) et en obtiennent le retrait. Dix ans plus tard une mobilisation de même ampleur, mais cette fois-ci du camp laïque, empêche le vote d'une loi (proposée par Bruno Bourg Broc) qui aurait levé toute limitation au financement public des investissements dans les écoles privées.

... la poursuite de l'alignement de l'enseignement privé sur le public.

En 1992-1993, les accords entre le ministre Jack Lang et le père Cloupet, secrétaire général de l'Enseignement catholique français, consolident le concordat en Alsace-Moselle en accordant l'alignement de la rémunération des officiers du culte sur la catégorie A de la fonction publique. En 2005 la loi Censi rapproche les retraites des enseignants du privé de celles des enseignants du public et la loi Carle (2009) oblige les maires à

financer la scolarisation des enfants de leur commune dans une école privée hors de leur territoire.

La laïcité c'est par où ?*

Depuis une quinzaine d'années, les relations entre l'État et les confessions religieuses, en particulier sur le terrain scolaire, font l'objet d'âpres débats mais aussi de discussions régulières : ainsi de l'initiative de Lionel Jospin envers l'Église catholique (en 2000), ou encore de l'accord cadre sur la naissance d'un Conseil Français du culte musulman (en 2001).

La question du port du voile par de jeunes collégiennes musulmanes met en difficulté les enseignants, partagés entre la défense de la laïcité et le respect de la liberté individuelle. La loi du 15 mars 2004 encadrant, « en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics », et supposée répondre à ces difficultés, vise implicitement une pratique de l'Islam. Nicolas Sarkozy, alors Ministre de l'Intérieur (dont l'une des attributions est la protection des libertés publiques en général et de la liberté des cultes en particulier), a exprimé, dès son élection comme Président de la République, la volonté de « ré-insuffler » du religieux dans le fondement du lien social, en contradiction avec la philosophie universaliste de la laïcité. Il a tenu à Saint-Jean de Latran où il s'est rendu, au contraire de tous ses prédécesseurs, à l'invitation du Vatican, un discours invitant à « valoriser les racines essentiellement chrétiennes de la France ». Et le 18 décembre 2008, la France et le Vatican ont signé un accord sur la reconnaissance des grades et diplômes dans l'enseignement supérieur qui marque la fin du monopole de l'État dans l'attribution des diplômes universitaires. En Alsace-Moselle, le régime concordataire oblige toujours les parents à demander une dispense pour que les enfants ne suivent pas un enseignement religieux présent aux niveaux primaire, secondaire et supérieur.

L'idée d'enseigner davantage les religions à l'école laïque (soutenue notamment par l'Institut européen des sciences des religions, créé dans la foulée du rapport de Régis Debray de 2002), ou encore celle d'une culture éthique (sur initiative de la Ligue de l'enseignement), font écho à la proposition d'instruction morale du ministère de l'Éducation Nationale (2011).

Depuis la rentrée 2013, une charte de la laïcité est affichée dans tous les établissements, qui rappelle les grands principes et leur traduction à l'école : offrir aux élèves « les conditions pour forger leur personnalité » en les protégeant « de tout

prosélytisme et de toute pression ». Elle rappelle que « les personnels ont un strict devoir de neutralité », que le port de signes religieux ostentatoires est interdit, et que nul ne peut invoquer ses croyances pour refuser de se plier au règlement intérieur.

Le code de l'Éducation, qui rassemble les divers lois et règlements sur l'éducation, ne se limite pas aux relations avec les religions. Ainsi, « le service public de l'enseignement supérieur est laïque et indépendant de toute emprise politique, économique, religieuse ou idéologique ; il tend à l'objectivité du savoir ; il respecte la diversité des opinions. Il doit garantir à l'enseignement et à la recherche leurs possibilités de libre développement scientifique, créateur et critique ».

La laïcité est attaquée par tous les intégrismes, religieux face aux ABCD de l'égalité récemment, mais aussi économique avec les tenants d'un enseignement unique de la pensée libérale.

En conclusion

Y aura-t-il bientôt une journée mémorielle de la laïcité le 9 décembre, date anniversaire de la loi de 1905, comme il en est question ici ou là ? Une journée de célébration pour se débarrasser d'un problème ?

Les principes fondateurs de la laïcité sont nés d'une résistance aux préjugés que la religion catholique avait promus. Mais la droite et l'extrême droite ont mis à mal la laïcité en en faisant un instrument répressif contre les musulmans. Il n'est pas inutile de rappeler qu'Aristide Briand, rapporteur du projet de loi en 1905, et ses amis radicaux, ont brandi d'autant plus vivement l'idéal laïque qu'il pouvait détourner l'attention des problèmes économiques et sociaux, ou au moins d'une lecture de classe de leur origine. Qui a intérêt aujourd'hui à faire oublier le risque de la privatisation néolibérale construisant une école des riches et une école des pauvres ?

« Aristide Briand, rapporteur du projet de loi en 1905, et ses amis radicaux, ont brandi d'autant plus vivement l'idéal laïque qu'il pouvait détourner l'attention des problèmes économiques et sociaux, ou au moins d'une lecture de classe de leur origine. »

Ecole, laïcité et pouvoir économique

Christian Laval

page 1/3

La laïcité devrait toujours être traitée comme une *question ouverte* parmi les partisans de l'école publique. Tenir ouverte la question de la laïcité, c'est donner aux valeurs qu'elle contient la force et l'extension maximale dont elles sont capables. On croit encore que la question laïque ne concerne que les rapports de l'État, et, plus précisément de l'école, avec les religions. C'est là une vision extrêmement partielle de sa signification philosophique et politique. En réalité, la séparation de l'action publique et de l'enseignement d'avec les doctrines dogmatiques a pour principe philosophique la question de *l'autonomie de la pensée*, et donc de la volonté, à l'égard des pouvoirs, de tous les pouvoirs. C'est la base rationnelle de la laïcité.

Définir la laïcité

La définition de la laïcité n'est pas aussi simple qu'on le croit parfois. Soit on la restreint à la lutte contre le cléricisme, à la façon des grands fondateurs de la Troisième République (Gambetta : «Le cléricisme, voilà l'ennemi !»), soit on lui donne une extension plus large, à savoir la lutte contre toutes les formes d'inculcation de «vérités» révélées, d'imposition de croyances et d'attitudes liées à des dogmes, qu'ils soient religieux, politiques, sociaux, moraux ou économiques. A ce compte, la religion patriotique et le culte de l'économie de marché ne doivent pas plus avoir droit de cité dans l'enseignement public que les autres types de foi.

“ L'interrogation critique en matière politique, économique et sociale reste largement taboue dans l'école. Et pourtant « faire de la politique », l'école ne cesse d'en faire, mais sous une forme déniée ”

Qu'est-ce qui menace la liberté d'examen aujourd'hui ? Est-ce encore le cléricisme comme à l'époque de la Troisième République ? Sans écarter les possibles «retours de flamme» de la prétention cléricale de contrôle de la pensée et du mode de vie, il convient de remarquer que

le danger a changé. Polarisé historiquement par l'emprise de l'Église sur l'enseignement, le camp laïque est mal armé pour voir que la puissance qui aujourd'hui est en position de réclamer de l'école une soumission à des impératifs qui lui sont étrangers n'est plus en France la puissance religieuse comme il y a un siècle, mais le pouvoir économique du capitalisme. Dès le début des années 1980, un discours utilitariste et entrepreneurial a cherché à faire table rase de la mission de l'école républicaine et à prendre modèle sur une «Entreprise» mythique. Il existe désormais suffisamment d'éléments pour penser que nous entrons dans un nouvel âge de l'école dont la destination serait la production de « capital humain » dans le cadre d'une compétition économique généralisée¹. Ce constat nous oblige à rendre à la laïcité son véritable fondement et à lui donner toute son ampleur critique.

La version restreinte de la laïcité a longtemps dominé pour des raisons historiques très compréhensibles. La réponse laïque au cléricisme fut, comme on le sait, une «instruction publique» par laquelle l'État dirige l'éducation du peuple grâce à l'école de la République, laquelle a pour principale mission d'attacher les nouvelles générations à la nation et au régime républicain qui en est comme l'émanation naturelle.

La seconde version de la laïcité, beaucoup plus ambitieuse et radicale, est celle que l'on trouve par exemple chez Condorcet, dont la pensée a été édulcorée par les républicains de la fin du XIX^{ème} siècle, et que l'on retrouve aussi chez Jaurès. Cette version se fonde sur le principe philosophique propre au rationalisme de la *liberté de penser*. Cette laïcité exigeante et radicale affirme que la tâche de l'école est d'abord l'émancipation du futur citoyen de toutes les croyances dogmatiques. D'où la *distance* indispensable vis-à-vis des superstitions, des préjugés, des intérêts et des opinions. Le refus de toutes les doctrines ou croyances reçues sans examen est la condition pour faire accéder les jeunes à l'examen rationnel du monde dans lequel ils sont amenés à vivre. L'État assure «l'intendance scolaire» mais ne doit pas en profiter pour se faire l'agent d'un quelconque «gouvernement des esprits» en remplacement et sur le modèle des congrégations religieuses. Bien au contraire, il doit s'interdire toute inculcation dogmatique. L'école ne repose alors que sur la *liberté d'examen* la plus complète possible, y compris à l'égard des

(1) Cf. C.Laval, F.Vergne, G.Dreux et P.Clément, *La nouvelle école capitaliste, La Découverte*, 2012.

principes et de la constitution qui régissent l'État en question.

Un point commun entre ces deux versions peut expliquer leur confusion. Il s'agit dans l'un et l'autre cas d'une conception éminemment « politique » de l'école. On s'accorde généralement pour penser dans le camp laïque qu'elle a pour mission de « former les citoyens » et non des chrétiens ou simplement des travailleurs des champs et des villes, des bureaux et des ateliers. Mais qu'est-ce que « former un citoyen » ? Lui inculquer l'amour de la nation ? Susciter en lui l'adhésion à la République ? Former des travailleurs efficaces pour une industrie nationale puissante ? Ou bien former des individus autonomes dotés d'un esprit critique capable d'examiner jusqu'aux principes de gouvernement ? Telles sont quelques-unes des questions décisives en suspens.

La conception dominante de la laïcité, on l'aura compris, ne l'envisage pas comme l'exercice d'une pensée libre selon le grand idéal des Lumières, prolongé par le socialisme. On l'a vu encore après l'attentat de janvier 2015 contre *Charlie Hebdo*. Le recours soudain aux « valeurs de la République », face à la crise sociale qui touche une grande partie de la jeunesse, paraît bien dérisoire. Et ceci pour une raison décisive. « L'appareil idéologique d'État » qu'est l'école a interdiction de « faire de la politique », c'est-à-dire de poser la question des fondements et des modes d'exercice du pouvoir dans la société, d'interroger librement les bases et les formes de la production et de la répartition des richesses. L'interrogation critique en matière politique, économique et sociale reste largement taboue dans l'école. Et pourtant « faire de la politique », l'école ne cesse d'en faire, mais sous une forme déniée. La sociologie critique de la domination l'a suffisamment montré.

La logique économique et l'autonomie de l'école

La question principale, aujourd'hui, alors que le néolibéralisme triomphe, est celle des relations entre l'école et le système économique capitaliste. Ce qui s'aggrave, et ce qui met en danger ce qu'il reste de liberté critique à l'école, c'est la manière dont le pouvoir économique cherche à imposer son idéologie au sein de l'enseignement. Cette question se pose en des termes radicalement différents de ceux en vigueur à l'époque de Ferry. Dans une société de salariés, les diplômes distribués par l'appareil scolaire ont beaucoup

d'influence sur l'insertion professionnelle, sur le statut et la place hiérarchique dans le monde du travail. S'il y a bien relation entre niveau de formation d'une population et niveau économique d'un pays comme le montrent les corrélations établies par l'OCDE ou la Banque mondiale, il n'en découle pas que le système de formation doit obéir aux attentes des entreprises telles qu'elles sont ressenties à un moment donné et encore moins qu'il faille prendre l'école pour une dépendance du Ministère de l'économie et des finances comme le veulent à la fois le MEDEF et les néolibéraux de tous horizons. Pourtant, c'est cette idée simpliste qui conçoit l'école comme un appendice et un instrument du système productif qui l'a largement emporté, même sous les gouvernements de gauche, et ce depuis les années 1980, sans que le camp laïque n'ait été capable de lui opposer autre chose qu'une vague nostalgie couplée avec l'utopie d'une école entièrement coupée de l'économie. Les gouvernements pressés et impressionnés par les forces économiques qui organisent la mondialisation, ne se sont pas montrés en mesure de résister aux stratégies patronales visant à rendre plus directement opérationnelles et utilitaires les « formations » scolaires. C'est dans ce contexte économique, social et politique très dégradé que l'on a assisté à des transformations inquiétantes dans le monde de l'enseignement qui se traduisent par des impositions idéologiques et comportementales au sein des formations, qui touchent à la fois les cursus, les contenus, les pédagogies.

“ C'est dans ce contexte économique, social et politique très dégradé que l'on a assisté à des transformations inquiétantes dans le monde de l'enseignement qui se traduisent par des impositions idéologiques et comportementales au sein des formations, qui touchent à la fois les cursus, les contenus, les pédagogies ”

Une école sous influence

Un discours s'est imposé qui fait de la formation de travailleurs adaptables le seul objectif légitime de l'école. Par souci de coller aux besoins immédiats des métiers, on tend à remplacer l'apprentissage raisonné des connaissances fondamentales par un savoir au rabais. *L'employabilité* est devenue le maître mot qui désigne la subordination de l'école aux exigences du marché. Toute une pédagogie des compétences issue de la formation professionnelle a gagné l'Éducation nationale et, sous prétexte d'efficacité évaluable et quantifiable, menace de remettre profondément en question la part de réflexion et de culture « gratuites », ou

plus exactement, distantes, qui sont au principe de la créativité et de la citoyenneté. Plus l'école est proche du monde professionnel, plus se font sentir les risques d'une « professionnalisation » conçue non pas comme apprentissage de connais-

qui entend soumettre l'institution scolaire aux seuls impératifs économiques. Les défenseurs de l'école laïque doivent agir sur les rapports entre enseignement et pouvoir économique pour que soit préservée l'autonomie de l'école. Cette bataille de la laïcité, comprise dans toute son ampleur, n'est pas l'enfermement dans une tour d'ivoire, une « fermeture » au monde et à la société, mais la mise en œuvre d'une *distance institutionnelle*, condition d'un recul réflexif nécessaire à la liberté de jugement des futurs citoyens.

“ L'essentiel est de comprendre que la redéfinition des objectifs de la formation scolaire ne va pas sans remettre en question la distance entre l'enseignement scolaire et le pouvoir économique, partant à détruire la laïcité comme condition de la liberté intellectuelle. ”

sances construites et transposables mais comme inculcation de manières d'être, de penser, de faire qui sont soit très spécialisées, pour répondre à des besoins très spécifiques et très immédiats de qualification (ce qui entraîne par exemple la multiplication des filières et des diplômes, donc des risques liés à cette ultraspécialisation en cas d'excès de l'offre sur le marché), soit déterminées

au contraire de façon très lâche comme attitude générale d'adaptation au travail et à la hiérarchie.

Le patronat et beaucoup d'experts « modernistes » préconisent une collaboration étroite entre l'école et les entreprises, avec une large participation de représentants de celles-ci dans le déroulement des études et dans la fabrication des programmes. L'école devrait être le lieu où l'on inculque aux jeunes « l'esprit de l'entreprise ». On sait que c'est là un axe important des prescriptions de l'Union européenne en matière scolaire. C'est à ce titre que des think tanks néolibéraux, appuyés et relayés par les ministères de l'Éducation nationale (sous la droite comme sous la gauche), ont exercé des pressions considérables sur les contenus scolaires, au point de parvenir à modifier les programmes de certaines disciplines comme les Sciences économiques et sociales.

Il y aurait sans doute à rajouter à cette liste d'autres mutations qui contribuent à renverser les rapports de force entre le monde scolaire et le monde économique : la pénétration des logiques concurrentielles dans la régulation scolaire, la privatisation croissante de l'enseignement supérieur, la fascination de la haute fonction publique pour le management privé, etc. L'essentiel est de comprendre que la redéfinition des objectifs de la formation scolaire ne va pas sans remettre en question la distance entre l'enseignement scolaire et le pouvoir économique, partant à détruire la laïcité comme condition de la liberté intellectuelle.

La laïcité, pour le dire autrement, n'a pas pour seul ennemi le cléricalisme, elle a même pour principal adversaire aujourd'hui le néolibéralisme

CHRISTIAN LAVAL
professeur de sociologie,
Université Paris Ouest – Nanterre -
La Défense

Réflexions critiques sur le vivre ensemble¹

Sylvie Tissot

page 1/2

**« You don't have to live
next to me. Just give me
my equality! »**

Nina Simone,
Mississippi Goddam (1963).

Derrière le caractère consensuel de la notion de « vivre ensemble » peut se cacher un refus idéologique de s'attaquer aux inégalités.

Le quinquennat Sarkozy a été marqué par d'incessants appels à la haine et à la guerre contre ceux et celles qui ne rentrent pas dans le cercle sacré de l'« identité nationale » : les étranger-e-s sans papiers expulsé-e-s par charter selon une logique comptable morbide, les femmes musulmanes portant la burqa exclues de l'espace public, les Roms dont le président appelait à démanteler les campements lors du discours de Grenoble en 2010, etc. Sous ce gouvernement de droite lepénisé, la vie en société semblait n'être définie que par des logiques d'exclusion, accompagnées d'exaltation nationale venant (mal) masquer des inégalités socio-économiques toujours plus fortes. Il était alors tentant à gauche d'en appeler à d'autres principes pour combattre la droite : non pas l'exclusion mais l'inclusion, non pas la haine mais la tolérance, non pas la ségrégation mais la mixité ou encore : le « vivre ensemble ».

Ce mot d'ordre du vivre ensemble insiste, comme une série d'autres, sur la nécessaire ouverture à tous et à toutes comme fondement de la vie démocratique. Les espaces publics, par exemple, ne doivent pas être réservés aux plus riches ou exclure, sur des critères divers, les personnes « déviantes ». Le même raisonnement s'applique aux écoles, et plus généralement à tous les services que l'État social a progressivement construits, dans un mouvement d'universalisation certes inachevé, comme « publics ». Le mot d'ordre du « vivre ensemble » a aussi comme vertu d'appeler à surmonter les goûts et les dégoûts pour construire des espaces de rencontres et d'échanges sur la base du respect mutuel, indépendamment des aversions personnelles. Comment imaginer autrement atténuer la violence des rapports sociaux qui règnent dans le monde du travail, mais aussi dans les sphères militantes, associatives ou encore dans les lieux d'habitat ?

Comme souvent face à la radicalisation idéologique de la droite, on risque de se contenter de trop peu. Il serait dangereux en effet de s'en tenir à ce mot d'ordre progressiste, ou de lui faire trop de place, et d'entériner ainsi les recompositions idéologiques d'une gauche toujours plus réticente à intégrer dans son discours les rapports de domination.

Comme le thème du vivre ensemble lui-même, cette évolution idéologique de la gauche française, et plus particulièrement du Parti socialiste, n'est pas nouvelle. Parallèlement à l'abandon des cadres marxistes et de la défense de la classe ouvrière au cours des années 1980, ce parti s'est attelé à refonder une pensée sociale compatible avec les dogmes de la politique économique néo-libérale. Ce qui est labellisé « nouvelle question sociale » va puiser dans une doctrine issue du catholicisme social, qui a parfois été reprise et radicalisée par des mouvements militants dans les années 1970. Les luttes urbaines, par exemples, se sont attaquées à l'urbanisme des grands ensembles et à la planification technocratique à partir de la fin des années 1960, en lui opposant les thèmes de la participation des habitant-e-s et de la démocratie participative. Le « quartier village », riche en lien social et en commerces de proximité, le quartier des rues et de la mixité sociale est devenu un nouveau modèle pour les urbanistes. Ces thèmes, et les ancien-ne-s militant-e-s qui les ont portés, ont fondé, à la fin des années 1980, une nouvelle manière d'intervenir sur les espaces pauvres, en particulier les quartiers d'habitat social.

C'est en effet sous les auspices de la gauche que naît ce qu'on allait appeler la politique de la ville. Alors que les « émeutes » sont largement médiatisées à partir des années 1990, les quartiers d'habitat social deviennent le nouveau symbole de la question sociale. Pas tant parce que, objectivement,

“ Comme souvent face à la radicalisation idéologique de la droite, on risque de se contenter de trop peu. Il serait dangereux en effet de s'en tenir à ce mot d'ordre progressiste, ou de lui faire trop de place, et d'entériner ainsi les recompositions idéologiques d'une gauche toujours plus réticente à intégrer dans son discours les rapports de domination.”

(1) Paru dans la revue L'An 2, décembre 2013

s'y concentreraient tous les problèmes mais plutôt parce qu'un puissant mouvement réformateur va s'accorder pour définir, de façon territorialisée, des questions soigneusement définies. Le racisme, la discrimination, le logement ou encore le chômage et la précarité sont ainsi rapidement évacués des discussions. Le « mal-vivre », le délitement du « lien social », l'« anomie », ou encore la « galère » vont par contre être mis en avant. Les solutions découlant du diagnostic, la fabrique d'un « vivre ensemble »

via la « participation des habitants » s'est imposée comme recette miracle contre l'« exclusion ».

Le vivre ensemble est promu par les acteurs de la politique de la ville, dans les ministères, les municipalités et les bureaux d'études qui les embauchent. L'esprit militant des premières années va rapidement disparaître. Des expert-e-s vont être chargé-e-s, sur la base

de diagnostics réalisés à la va-vite, de recueillir la parole des habitant-e-s, et reformuler et recadrer soigneusement leurs demandes, en conformité avec les politiques municipales soumises aux restrictions budgétaires et au nouvel ordre sécuritaire à la fin des années 1990. Les violences policières, quotidien des habitant-e-s de ces quartiers, ne sont pas abordées. La pauvreté qui s'aggrave alors que l'austérité devient un dogme politique, de gauche comme de droite, est une réalité sur laquelle tout le monde s'accorde à dire, dans ce nouveau cadre de pensée, qu'on ne peut pas agir.

Cette action locale, sans cible désignée ni responsable identifié, n'a guère amélioré la situation des quartiers d'habitat social – et c'est un effet de la rhétorique du « vivre ensemble » ; elle évacue les conflits et les divisions qui structurent le monde social et assignent certains individus à des places subordonnées : les classes populaires qui habitent les quartiers d'habitat social, et plus encore les populations racisées qui sont reléguées dans ses fractions les plus dégradées.

Car en réalité, ces habitant-e-s vivent souvent plus ou moins bien ensemble ; autant qu'ils et elles le peuvent en tous cas, avec les solidarités et les résistances qu'ils arrivent encore à tisser. Mais en faisant de plus en plus difficilement avec les politiques néo-libérales qui sapent les formes de redistribution sociale, qui détruisent peu à peu le système scolaire, ou encore avec les discours racistes qui alimentent la haine de l'étranger.

C'est un des problèmes d'une notion comme le « vivre ensemble ». Telle qu'elle est mobilisée par

les politiques et aussi parfois le secteur associatif, elle nourrit l'illusion d'un remède local, celui d'un entre-soi à refonder, porteur en soi de changements, et qui n'aurait rien à voir avec les problèmes structurels. L'autre piège réside dans l'occultation des inégalités régnant dans l'espace même de cet entre-soi. Comme la « tolérance » ou encore la « diversité », le « vivre ensemble » tend à valoriser la différence – et son acceptation – sans lui adjoindre son corollaire nécessaire : la revendication d'égalité. C'est ce que chante sans concession la chanteuse Nina Simone en plein mouvement pour les droits civiques, citée en exergue de ce texte

Pourquoi évoquer ici la situation des États-Unis dans les années 1960 ? Longtemps dans le Sud de ce pays, Noir-e-s et Blanc-he-s vivaient à proximité. Les sièges qu'ils et elles occupaient dans les bus étaient distincts, mais ils prenaient les mêmes véhicules. Ils habitaient d'ailleurs dans les mêmes quartiers, les uns dans des demeures bourgeoises, les autres dans les habitations sordides de ruelles proches. La ségrégation raciale se développait alors, à une échelle plus étendue, dans les ghettos du Nord. Comme le montre l'exemple du Sud des États-Unis, la proximité spatiale peut donc s'accompagner de formes d'inégalités extrêmes, dans un « vivre ensemble » peu enviable pour ceux et celles qui subissent ces inégalités.

On comprend par conséquent pourquoi le « vivre ensemble » fait rarement partie des mots d'ordre mis en avant par les mouvements sociaux. À l'inverse, les féministes (mais aussi les Noir-e-s ou encore les gays) ont souvent revendiqué la non mixité comme outil de luttes. Cette revendication est parfois vécue comme une « exclusion », par les hommes notamment, qui réclament un « vivre ensemble » permettant, selon eux, d'avancer conjointement sur le front de l'égalité femmes/hommes.

Certes, les lieux d'échanges et de confrontation ensemble sont nécessaires pour faire avancer le progrès social. Celui-ci n'est toutefois possible que si, parallèlement, ceux et celles qui luttent peuvent se rassembler, parfois à distance des groupes qui les dominent. N'imposons donc pas un « vivre ensemble » inégalitaire, mais laissons-les décider de s'y engager quand ils et elles le souhaitent, quand l'échange égal est possible, et qu'il ne reconduit pas de façon inchangée, sous un vernis progressiste, les rapports de pouvoir.

“ Comme le montre l'exemple du Sud des États-Unis, la proximité spatiale peut donc s'accompagner de formes d'inégalités extrêmes, dans un « vivre ensemble » peu enviable pour ceux et celles qui subissent ces inégalités. ”

Sylvie Tissot est l'auteure de *L'État et les quartiers* (Seuil, 2011).

SYLVIE TISSOT
Sociologue, militante féministe

Croyance et croyance

Jean-Paul Jouary

page 1/2

Tout enseignant attentif a fait l'expérience d'obstacles intériorisés par les élèves et qui ne se réduisent ni à des difficultés de compréhension ni à des lacunes culturelles, mais tiennent à des convictions plus ou moins conscientes, plus ou moins réfléchies, des croyances vécues comme extérieures ou contraires aux contenus de l'enseignement. Ces croyances sont d'ordres divers, mais certaines s'avèrent rapidement incompatibles avec telle ou telle affirmation, ou telle ou telle façon d'organiser la réflexion. Il faut croire que ces convictions sont nombreuses et puissantes, puisque toutes les enquêtes montrent que dans un pays aussi scolarisé que la France, plus de 50 % des personnes ayant suivi des études d'ordre scientifique admettent croire à l'astrologie prédictive, la numérologie, les rêves prémonitoires et autres superstitions naïves. Il semblerait que le système éducatif, si efficace pour former des compétences socialement et économiquement rentables, le soit beaucoup moins pour créer les conditions d'une représentation cohérente du monde et des savoirs. C'est sans doute pourquoi l'on peut voir voisiner chez tant d'élèves une grande capacité scientifique par exemple et des superstitions qui peuvent paraître absurdes et qui, si elles sont liées à des croyances religieuses, apparaissent comme des refus du principe de laïcité.

C'est pourquoi, lorsque de tels obstacles surgissent, la tentation est grande de les repousser comme inacceptables – ce qu'ils sont – sans se demander quels en sont les ressorts réels, les racines subjectives, mais aussi sans s'interroger sur ce qui, dans le système éducatif lui-même, pourrait paradoxalement les alimenter. Il en résulte pour l'enseignant une double exigence : à la fois développer l'intériorisation des savoirs et de démarches rationnelles propres à faire reculer les superstitions et croyances naïves, et le faire de sorte qu'aucun élève ne se sente attaqué dans sa foi, alors qu'à son insu celle-ci est empêtrée dans ces convictions régressives. Cela suppose que l'on distingue clairement les divers types de ce qu'on appelle des croyances.

Toute croyance est une conviction intime, dans un sujet. En ce sens, lorsqu'un élève demande par exemple à son professeur s'il « croit » à l'évolution des espèces, il demande si ce professeur adhère à

cette représentation du monde biologique. Pourtant, la question est incohérente, et le professeur devrait répondre « non, je n'y crois pas, je le sais ». Car « croire » c'est n'être pas certain, c'est douter. En ce sens, depuis Platon, on doit bien admettre une différence essentielle entre croyance et connaissance, et il faudrait commencer par établir clairement cette distinction chez tout élève. Le principe de la connaissance, c'est un certain lien entre d'un côté une conviction subjective, et de l'autre une confirmation expérimentale et rationnelle objective. C'est justement ce en quoi ce n'est pas une croyance mais une connaissance. Et la laïcité consiste à faire acquérir cet héritage toujours en devenir sans lequel il n'y a pas d'humanité. Face à ses juges par exemple, au XVII^e siècle, Galilée a une attitude laïque tout en étant aussi catholique que ses juges de l'Inquisition. Il démarque clairement ce qui relève en lui de la connaissance et ce qui relève de sa croyance religieuse. Mais, allant plus loin à l'aube des Lumières, il démarque aussi ce qui relève de sa croyance en Dieu, c'est-à-dire de sa foi, et ce qui relève des dogmes et superstitions qu'alors l'Église (quelle qu'en soit l'obédience) attache à cette foi comme autant de croyances naïves.

Face à ses élèves, tout enseignant se doit de même d'établir clairement cette double distinction. Croire en Dieu (comme en soi, ou en l'homme, etc.) c'est avoir une conviction subjective à laquelle ne peut correspondre aucune validation objective. Jamais la science ne pourra ni réfuter ni démontrer ce genre de croyance « en ». La foi est donc totalement extérieure à l'enseignement laïque, étrangère et protégée en même temps. Hors sujet parce que hors objet. En revanche, croire au Père Noël, croire à la création de l'homme par Dieu, croire aux horoscopes, c'est avoir une conviction

“ Il semblerait que le système éducatif, si efficace pour former des compétences socialement et économiquement rentables, le soit beaucoup moins pour créer les conditions d'une représentation cohérente du monde et des savoirs. ”

“ Le principe de la connaissance, c'est un certain lien entre d'un côté une conviction subjective, et de l'autre une confirmation expérimentale et rationnelle objective. ”

subjective irrévérablement réfutée objectivement. C'est pourquoi ce genre de croyance doit être exclue de l'espace laïque, non pas en tant que religion, mais en tant que superstition artificiellement liée à une foi par exemple. Si bien qu'en les critiquant on ne critique en rien la foi religieuse. Si cette distinction n'est pas claire chez l'enseignant elle le sera encore moins chez l'élève, et alors le conflit intime et parfois extérieur crée un problème, devient obstacle. La résistance obstinée de l'élève face aux propos de l'enseignant est vécue par les deux comme une agression, ce qui empêche en profondeur l'assimilation des démarches cognitives.

Ce genre de confusion, on l'ignore trop souvent, est aussi rendu possible par la logique dominante elle-même du système éducatif. Car l'essentiel des programmes, surtout scientifiques, est conçu comme une logique de la croyance : parce qu'il est rigoureusement impossible de reprendre toute l'histoire qui a conduit aux connaissances actuelles, celles-ci sont présentées comme des vérités à apprendre et utiliser pour résoudre des problèmes. Mais le processus complexe qui y a conduit, le contexte culturel qui les a rendues possibles, les contradictions et conflits qui continuent de les traverser, tout cela disparaît dans le cours, dans le manuel, dans le mode d'évaluation. Pour l'essentiel. Et faute d'introduire un minimum de ces processus dans l'enseignement, à aucun niveau, les connaissances apparaissent donc comme des croyances, des « vérités » auxquelles il faut croire. Croyance contre croyance : au nom de quoi devrait-on trancher ?

Cela entraîne très généralement une tendance contradictoire à considérer les connaissances à la fois comme « indiscutables » (« est-ce que c'est scientifique ? ») et totalement relatives (« mais si cela se trouve, demain on démontrera le contraire ! »), et entre ces conceptions dogmatiques et relativistes l'élève ne pourra se situer qu'en termes de croyances naïves (« moi je ne crois pas à l'évolution »). C'est pourquoi cette logique dominante du système éducatif, associée à une non compréhension de ce qui distingue ces croyances naïves et superstitieuses de la foi religieuse proprement dite, peut conduire à des conflits parfois et à des incohérences toujours. On ne pourra jamais dépasser ces obstacles sans une véritable révolution dans la façon de concevoir les programmes, les pédagogies, les modes d'évaluation.

Dernier ouvrage paru :
Mandela, une philosophie en actes, Livre de Poche, 2014

JEAN-PAUL JOUARY
Philosophe,
agrégé et docteur d'État

La laïcité de l'école française : une double imposture

Pierre Merle

page 1/3

Le modèle de la laïcité « à la française » est en crise. D'une part, il n'a pas apporté la paix scolaire attendue dans les collèges et lycées où les tensions subsistent et où apparaissent de nouveaux « signes ostensibles » d'appartenance religieuse (les jupes, noires et longues) ; d'autre part, ce modèle, source de polémiques, fait l'objet de surenchères : interdiction du port du voile dans les universités, suppression des menus de substitution dans les cantines scolaires et, plus surprenant encore, une proposition d'interdire l'islam par un maire du parti Les Républicains... La crise de la laïcité scolaire a son origine d'une part dans une définition erronée de la laïcité et, d'autre part, dans une mise en œuvre contraire au principe même qu'elle prétend défendre.

Une définition erronée de la laïcité scolaire

Pour comprendre la crise de la laïcité scolaire, il faut d'abord - préalable classique et souvent oublié - trouver une définition de la laïcité susceptible de faire consensus. L'histoire, la philosophie, la sociologie, la science politique... sont toutes prêtes à apporter leur concours, mais leur lumière présente un intérêt limité tant les définitions sont pléthoriques, divergentes, et débouchent trop souvent sur des embrouillaminis stériles. Chaque discipline fait toutefois référence à la République et à ses valeurs, et semble oublier, dans le même temps, un des fondements central de la Cité : la constitution, les textes de loi, la jurisprudence, les traités internationaux. Que nous apprennent-ils ?

Dans la Constitution de 1958, la laïcité occupe une place cardinale : « 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 ». (Art. 1er). Aucun des protagonistes des polémiques sur la laïcité n'a remis en cause la constitution française. Cette conception de la laïcité est donc consensuelle. Il reste à définir empiriquement « l'égalité devant la loi » en matière de religion et ce que signifie « respecter toutes les croyances.

Les traités internationaux et la jurisprudence apportent des approfondissements incontournables sur la notion de laïcité scolaire et sur les liens qu'elle entretient, irréductiblement, avec la liberté de conscience et la liberté religieuse. En 2004, Bikramijit Singh, lycéen sikh, a été exclu de son établissement scolaire pour avoir refusé d'ôter son turban. En 2008, il a saisi le Comité des Droits de l'Homme de l'ONU qui, dans un avis daté de novembre 2012, a estimé que l'État français n'a pas apporté la preuve que le lycéen sanctionné, en n'ôtant pas son turban, aurait porté atteinte « aux droits et libertés des autres élèves, ou au bon fonctionnement de son établissement ».

Le Comité a estimé aussi que son renvoi de l'école publique « a constitué une punition disproportionnée, qui a eu de graves effets sur l'éducation à laquelle il aurait dû avoir droit en France ». L'ONU indiquait aussi que l'exclusion de Bikramijit Singh constituait une violation du « Pacte international relatif aux droits civils et politiques » dont la France est signataire. Le droit international valide une conception de la laïcité scolaire qui, conformément à la constitution française, respecte les signes ostensibles de religiosité, c'est-à-dire les autorise plutôt que de les proscrire. Paradoxalement, dans son unique article, la loi de 2004 interdit le port des « signes ostensibles » d'appartenance religieuse. Le respect de toutes les croyances, central dans la constitution de 1958, le droit international et sa jurisprudence, a été remplacé par son contraire : l'interdiction.

La loi de 2004 contrevient aussi à la Convention européenne des droits de l'homme. Celle-ci mentionne que « Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion (...) ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction individuellement ou collectivement, en public ou en privé » (Art. 9). Cet article 9, faut-il le rappeler, est une reprise,

“ La crise de la laïcité scolaire a son origine d'une part dans une définition erronée de la laïcité et, d'autre part, dans une mise en œuvre contraire au principe même qu'elle prétend défendre. ”

“ La France, pays des droits de l'Homme, a une législation d'exception : la laïcité scolaire se construit contre la liberté. Loin de faire sortir la question religieuse des écoles, l'interdiction n'a fait que l'exacerber. ”

(1) *Bien que son contenu juridique ne soit pas défini, le Conseil constitutionnel a donné une valeur quasi constitutionnelle au « caractère propre » des établissements privés sous contrat en indiquant que la reconnaissance de celui-ci n'était que la mise en œuvre du principe de liberté d'enseignement. Cette question est discutée dans le rapport annexé au procès-verbal de la séance du Sénat du 25 février 2004.*
<http://www.senat.fr/rap/103-219/103-2190.html>

(2) <http://www.enseignement-catholique.fr/ec/images/stories/abonnement/statut-enseignement-catholique-juin-2013.pdf>

(3) http://cache.media.education.gouv.fr/file/09_Sep-tembre/64/0/chartelai-cite_3_268640.pdf

(4) <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LE-GITEXT000006071191>

(5) <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2013/04/18/01016-20130418ARTFIG00728-un-nouveau-statut-pour-l-ecole-catholique.php>

mot à mot, de l'article 18 de la Déclaration universelle des droits de l'homme. Récemment, en juillet 2014, dans un jugement relatif à l'interdiction en France de la burqa et du niqab, la Cour européenne des droits de l'homme indiquait « qu'un État qui s'engage dans un tel processus législatif [de restriction de la liberté religieuse] prend le risque de contribuer à consolider des stéréotypes affectant certaines catégories de personnes et d'encourager l'expression de l'intolérance alors qu'il se doit au contraire de promouvoir la tolérance ». La laïcité scolaire « à la française » semble échapper de moins en moins à cette pente glissante de l'intolérance... Après l'exclusion pour port de jupes noires trop longues, faudra-t-il interdire demain certaines formes de pilosité masculine associées à des signes de religiosité ?

Au niveau international, la Convention européenne des droits de l'homme, la Déclaration universelle des droits de l'homme, le Pacte international relatif aux droits civils et politiques et leur jurisprudence ont contribué à une conception pacifiée de la laïcité. En Allemagne, au Danemark, en Grande-Bretagne, aux Pays-Bas, en Espagne, en Grèce, en Suisse... – cette liste n'est pas exhaustive – le port d'un voile par des élèves de confession musulmane est admis dans les établissements publics.

La France, pays des droits de l'Homme, a une législation d'exception : la laïcité scolaire se construit contre la liberté. Loin de faire sortir la question religieuse des écoles, l'interdiction n'a fait que l'exacerber. Les élèves sont des individus dotés d'identités multiples - sociale, ethnique, linguistique, genrée, religieuse... - et ne seront jamais des clones interchangeables. Penser que l'école et l'enseignement peuvent faire table rase de la diversité des cultures et des singularités biographiques est une négation de la richesse de la nation française, un retour mythique et tragique à nos ancêtres les gaulois...

Un principe de laïcité non respecté par les établissements privés

Une caractéristique de l'école française tient à la part considérable des établissements privés. Ceux-ci scolarisent environ 20 % des écoliers, collégiens et lycéens. Ces établissements sont

essentiellement confessionnels. Plus de 95 % d'entre eux sont rattachés aux diocèses des églises catholiques et placés sous l'autorité de l'évêque. À côté des 8500 établissements catholiques existent aussi 282 écoles juives (dont 148 en cours de contractualisation) et une trentaine d'établissements privés musulmans (une vingtaine supplémentaire est en cours de création). Les établissements privés confessionnels sous contrat avec l'Etat doivent respecter un certain nombre d'obligations (accueillir les enfants « sans distinction d'origine, d'opinion ou de croyance ») mais conservent leur « caractère propre », expression problématique eu égard au principe constitutionnel de laïcité ⁽¹⁾.

Le principe républicain de laïcité scolaire, dont l'objet est de « respecter toutes les croyances », et l'orientation confessionnelle explicite d'une partie des établissements privés constituent des principes en partie antinomiques. La loi reconnaît à cet enseignement catholique un « caractère propre » défini notamment par le « Statut de l'Enseignement catholique en France » réécrit en 2013. L'enseignement catholique se fixe notamment pour objectifs de « travailler à faire connaître la Bonne Nouvelle du Salut », « accomplir une mission reçue du Christ » (Art. 8 et 23 de ce statut) ⁽²⁾.

Ce caractère propre est contraire au principe de laïcité défini par l'article premier de la Constitution de 1958 et ne semble conciliable ni avec plusieurs articles de la Charte de la laïcité ⁽³⁾, ni avec l'article L442-1 du Code de l'éducation qui stipule que l'établissement privé sous contrat est « soumis au contrôle de l'Etat. L'établissement, tout en conservant son caractère propre, doit donner cet enseignement dans le respect total de la liberté de conscience. Tous les enfants, sans distinction d'origine, d'opinion ou de croyances, y ont accès » ⁽⁴⁾.

La conciliation entre le caractère propre des établissements catholiques et le principe de laïcité est problématique aussi car, en 2013, après la réécriture du Statut de l'Enseignement catholique, le cardinal Vingt-Trois a clairement défendu une réforme dont les principes sont contraires à laïcité et au lien contractuel qui relie l'Etat à l'enseignement privé sous contrat : « Nous n'avons pas fait la réforme des statuts de l'enseignement privé mais la réforme de l'enseignement catholique. Il est d'abord confessionnel. Il a donc un caractère ecclésial » ⁽⁵⁾. De façon logique, en raison de l'orientation de l'enseignement catholique, la mise en œuvre de ce caractère propre met en évidence

des situations de non-respect du Code de l'éducation.

Ainsi, dans un certain nombre d'établissements catholiques, la démarche d'inscription impose aux parents d'indiquer leur religion, la date du baptême, de la première communion et de la confirmation de leur enfant ainsi que les lieux de ces différents rites religieux, informations faciles à vérifier auprès des diocèses concernés. Il en est notamment ainsi, à Paris, dans l'établissement catholique Stanislas (école, collège, lycée, CPGE) ⁽⁶⁾. L'égalité d'accès de tous les enfants à l'enseignement catholique « sans distinction de croyances » ainsi que le « respect total de la liberté de conscience » imposent de ne pas demander ces informations relatives à la vie privée, d'autant que le recueil de ce type d'informations par une administration publique ou privée est proscrit par la loi.

Par ailleurs, une recherche récente menée sur les modalités de recrutement des élèves par les établissements privés montrent que ceux-ci ne respectent pas tous l'article L442-1 du Code de l'Éducation. A partir de faux dossiers d'inscription, différenciés uniquement par les noms des demandeurs, certains étant à consonance étrangère, la recherche de Du Parquet, Brodaty et Petit (2013) ⁽⁷⁾ a montré que près de 20% des établissements privés ont recours à la discrimination ethnique dans leur politique de recrutement. Discrimination ethnique et discrimination religieuse sont souvent les deux faces d'une même médaille. L'enseignement catholique ne peut à la fois bénéficier d'une mission de service public, d'un financement public, et sélectionner ses élèves selon des critères contraires à la laïcité et aux lois de la République.

La question n'est pas seulement posée pour l'enseignement secondaire mais aussi dans l'enseignement supérieur. En 2014, le rapport annuel de l'Observatoire de la laïcité s'interroge sur certaines subventions du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche à certaines associations, par exemple à l'Association des évêques, fondateurs de l'Institut Catholique, dont la subvention s'élève à 8 200 000 euros. L'Observatoire considère que seules les activités ouvertes à tous et qui ne se revendiquent d'aucune religion ou convictions philosophiques et politiques sont susceptibles de recevoir des subventions publiques ⁽⁸⁾.

Conclusion

En France, les grands principes juridiques, nationaux et internationaux, sont

progressivement oubliés, l'ignorance préférée à la connaissance. La polémique se réduit trop fréquemment à des tactiques politiciennes, des surenchères et des calculs électoraux souvent pathétiques réalisés par ceux-là même, les représentants du Peuple et les élites politiques, qui devraient s'élever au-dessus de la mêlée.

Dans une France où le mot laïcité est déformé pour servir d'étendard, où les leaders politiques substituent le calcul à la pensée, où les discours de rejet de l'autre l'emportent sur la tolérance, les logiques d'interdiction et d'exclusion s'alimentent aveuglément de leurs propres échecs. D'où peut naître une ère nouvelle, favorable au vivre-ensemble, si ce n'est en retournant aux textes juridiques fondateurs et aux exemples réussis de laïcité scolaire pacifiée des pays voisins ?

“ Penser que l'école et l'enseignement peuvent faire table rase de la diversité des cultures et des singularités biographiques est une négation de la richesse de la nation française, un retour mythique et tragique à nos ancêtres les gaulois... ”

(6) http://www.stanislas.fr/e_upload/pdf/stanislas_inscription_stan_dossier_201516.pdf

(7) Du Parquet Loïc, Brodaty Thomas & Petit Pascale, *La discrimination à l'entrée des établissements privés : Les résultats d'une expérience contrôlée. TEPP- Travail, emploi et politiques publiques*, 2013.

(8) http://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2014/07/laicite_rapport_annuel_2013-2014.pdf

De la nécessité de la laïcité dans l'éducation

Eddy Khaldi

page 1/4

L'École publique, laïque a la précieuse mission, fondamentale et fondatrice, d'instruire et d'éduquer des citoyens, maîtres de leur destin et capables d'autonomie de jugement pour leur émancipation. Elle a aussi la mission d'élaborer la conscience d'une identité nationale, associée à la République et aux principes qui la fondent. Elle est en ce sens génératrice du vivre ensemble.

Le lien consubstantiel entre l'École et la République oblige constitutionnellement les collectivités publiques : « *L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État* ». Cependant, s'opposent deux conceptions d'organisation de cet enseignement. Pour les uns, c'est la démocratisation par l'égalité en éducation qui doit « être universelle, c'est-à-dire s'étendre à tous les citoyens ». Pour les autres, c'est l'individualisation du rapport à l'école au nom de la « liberté de choix » celle de l'entreprise appliquée à l'enseignement - « liberté de choix » confisquée et instrumentalisée par des communautés à des fins

du communautarisme d'abord dans l'école ensuite dans la société. Depuis 1984, le dualisme scolaire, demeure une omerta que plus personne ne proposait d'enfreindre. Face à de nouvelles demandes communautaires qui s'inscrivent, elles aussi dans la loi Debré de 1959, des réactions politiques se font entendre récemment : « *Les privilèges qu'on a accordés à l'enseignement catholique, demain l'enseignement musulman les réclamera* »².

En effet, discrètement, se met en place la « *Fédération nationale de l'enseignement privé musulman* » émanation de l'« *Union des organisations islamistes de France* »³ qui compte bien à l'exemple de l'enseignement catholique tout à la fois profiter et contourner la loi Debré qui ne reconnaît que les établissements privés un à un et non un réseau. Une étape de plus pour la concurrence avec le service public est ainsi proposée par la FNEM : « *pourquoi ne pas créer une Fédération nationale de l'enseignement privé, c'est-à-dire qui réunit juifs, musulmans et catholiques.* » Le communautarisme, financé par la puissance publique, est ainsi appelé à se développer en pluri-confessionnalisme scolaire.

Dans un contexte de crise économique, la citoyenneté, la mixité sociale constituent de nouveaux défis, de nouveaux enjeux de société pour l'école publique laïque. Certains en cherchant à commercialiser l'éducation la soumettent à des conditions de fortune pour restaurer l'inégalité dans l'accès au savoir. Les mêmes - ou d'autres - exigent le financement public de leur école privée et leur objectif vise à conformer au nom de leur « *caractère propre* » religieux le conditionnement des consciences plutôt que leur émancipation. Pour l'unité nationale, le pluralisme scolaire, aujourd'hui occulté, financé par la puissance publique est, à l'avenir, d'autant plus redoutable qu'aux clivages philosophiques et religieux se surajoutent peu à peu des différenciations sociales, terreau fertile pour l'extrémisme politique de droite.

Pour ne pas aggraver les plaies de la division actuelle, l'enjeu est, plus que jamais, celui d'une société organisée autour de principes, au premier rang desquels la laïcité. « [...] *L'enseignement de la jeunesse a, dans la société, une telle importance, la*

“ Le communautarisme, financé par la puissance publique, est ainsi appelé à se développer en pluri-confessionnalisme scolaire.”

prosélytes. Les derniers statuts de l'enseignement catholique publiés en juin 2013 revendiquent ainsi un service public confessionnel au service de la Nation pour une prise en charge par l'État : « *L'école catholique remplit au sein de la société un rôle public*

qui ne naît pas comme initiative privée, mais comme expression de la réalité ecclésiale, revêtue de par sa nature même d'un caractère public... Elle contribue au service d'éducation rendu à la Nation » ; « *L'école catholique propose à tous son projet éducatif spécifique et, ce faisant, elle accomplit dans la société un service d'intérêt général* » ; « *Le caractère ecclésial de l'école est inscrit au cœur même de son identité d'institution scolaire* » ; « *La proposition éducative spécifique de l'école catholique s'exprime dans le projet éducatif de chaque école ; elle constitue ce que la loi désigne comme le caractère propre* » ; « *...pour accomplir une mission reçue du Christ.* »¹.

Pour les mêmes concessions accordées à l'école catholique, les revendications actuelles et futures de religions - ou autres groupes - ne peuvent conduire inmanquablement qu'à l'aggravation

(1) Statut de l'Enseignement catholique en France adopté par la Conférence épiscopale en 2013

(2) Jean Glavany dans *Marianne* 17/02/2015

(3) www.saphirnews.com

première empreinte laissée dans les esprits subsiste avec une telle force dans le reste de l'existence, que le jour où l'État devait assumer la charge de l'enseignement public, il ne pouvait le donner que impartial et indépendant de toute doctrine religieuse. »⁴

Ces valeurs, qui sont le ciment de notre pacte social, ont l'ambition de faire du citoyen un citoyen autonome, responsable, doué d'intelligence et d'esprit critique, acteur essentiel du vivre ensemble. Et ce vivre ensemble est mis à mal par une institutionnalisation du pluralisme scolaire entretenu financièrement par la puissance publique.

Aujourd'hui, d'aucuns prétendent que parvenu à un équilibre le pluralisme serait définitivement réglé par une paix scolaire enfin retrouvée. Cet entre-soi scolaire communautarisé ne constitue-t-il pas une menace future pour la paix civile ? Avant qu'il ne soit trop tard, il convient de poser clairement les termes de ce débat. Le communautarisme scolaire constitue une entrave au vivre ensemble dans la nation.

La laïcité respecte la diversité des opinions et des convictions religieuses, philosophiques, politiques... Et c'est, là, tout le contraire d'un dogme. « *La laïcité est le véritable œcuménisme* » répétait Jean Cornec⁵. Non, la laïcité ne peut pas s'épuiser car elle « *n'est pas adossée à une espérance* »⁶. Elle n'est pas une « *espérance* », elle est un principe. Impérativement, elle doit s'affranchir des options religieuses ou métaphysiques qui divisent les Hommes. La laïcité de l'École de la République se démarque de toute religion quelle qu'elle soit. Elle est universelle car elle respecte la liberté de conscience de chaque citoyen et citoyenne⁷.

De la nécessité de la liberté dans l'éducation

Selon Condorcet, afin de préserver la liberté de conscience de chacune et de chacun, « *l'État a le devoir de former des citoyens* » au nom de l'intérêt général et des valeurs communes, sans pour autant « *créer une sorte de religion politique et violer la liberté* ».

Quel citoyen ne trouverait pas incongru de faire supporter à la collectivité publique la prise en charge de sa course en taxi ou l'essence de son automobile ? Pourquoi le même citoyen, parce qu'il porterait atteinte à sa liberté fondamentale d'aller et venir tout aussi importante que la « *liberté d'enseignement* », oserait-il prétendre illégal le refus de financement public de son transport privé ? C'est bien là cependant le raisonnement aussi indécent que fallacieux entretenu par ceux

qui, abusivement, laissent entendre que leur « *liberté d'enseignement* » impose un subventionnement public.

Les tenants du communautarisme scolaire soulignent abusivement que « *la loi Debré est désormais admise par l'opinion* ». Mais de quelle « *opinion* » est-il réellement question alors que plus aucun responsable politique n'est en mesure d'appréhender cette loi Debré ? Cette dernière est tellement contournée que les quelques juristes connaisseurs de cette question n'arrivent plus à s'entendre pour interpréter ce mille-feuille de lois et de jurisprudence contradictoires⁸. Cette loi possède, en effet, une originalité, et non des moindres, celle d'offrir l'opportunité de « *s'arroger sans problème la possibilité de la contourner* »⁹. Le principal bénéficiaire d'une telle aporie juridique est le secrétaire général de l'enseignement catholique, qui l'atteste cyniquement en petit comité : « *La loi Debré est un texte qui a vécu. Il a été, en quelque sorte, réinterprété par la pratique sans qu'on en change pour autant la moindre virgule.* »¹⁰ Cette loi Debré n'est plus qu'un cadre vide donnant essentiellement accès à des fonds publics au profit d'écoles communautaires.

Rappelons qu'au titre de cette loi Debré, les collectivités locales, contrairement aux écoles publiques, n'ont aucune compétence, seulement des charges. Pourquoi, hors des obligations contractuelles en vigueur, financer des dépenses facultatives, voire interdites, en particulier lorsqu'il s'agit d'investissements privés, cas de figure qui risque d'alimenter la concurrence avec - et au détriment - du propre service public de ces collectivités locales ? Cette loi Debré, dont les effets se traduisent par une séparation des enfants au nom de la religion de leurs parents, devient de plus en plus coûteuse avec la multiplication des réseaux communautaires. Ne pourrait-elle pas aussi porter les germes des « *guerres de religions* » à venir ?

Les écoles privées, de par leur nature, dévoilent une vision purement économique et épousent et incarnent des visées prosélytes. Là est leur raison d'être, leur finalité. En outre, elles souhaitent s'émanciper de la tutelle de l'État. Dès lors par la suppression de leur financement public, ne convient-il pas de leur rendre cette « *liberté* » ? Des militants catholiques disent « *se sent(ir) humiliés quand l'Église catholique contribue, par le comportement des responsables de cette école confessionnelle, à appauvrir l'école publique - école de la Nation* »¹¹.

“ Dans un contexte de crise économique, la citoyenneté, la mixité sociale constituent de nouveaux défis, de nouveaux enjeux de société pour l'école publique laïque. ”

(4) Arrêt *Bouteyre* Conseil d'État 10 mai 1912

(5) Président de la FCPE de 1956 à 1980

(6) Nicolas Sarkozy; discours au Latran de 2007

(7) Diderot : « *Je permets à chacun de penser à sa manière, pourvu qu'on me laisse penser à la mienne.* »

(8) Honorat et Baptiste, CE : « *La Haute Assemblée a été ainsi conduite, bien malgré elle, à trancher des questions autant politiques que juridiques et à faire œuvre prétorienne là où le législateur brillait par son absence.* » « *L'Actualité juridique* », juillet-août 1990.

(9) Claude Lelievre

(10) Colloque de l'enseignement catholique le 5 mai 2010 - lycée La Mennais à Ploërmel.

Et pourtant, cet enseignement prétend remplir une « mission de service public » dans le but de bénéficier des financements afférents mais en revanche brandit l'étendard de la « liberté » pour sa mission évangélistrice. Or l'État n'a pas vocation à redevenir - ou à devenir - le missionnaire d'Églises - quelles qu'elles soient - qui deviendraient de fait institutionnellement reconnues.

Les défenseurs de l'école laïque disposent d'un langage commun efficace qui est celui que tous les citoyens revendiquent pour tout service public. Dans le

présent et le futur, aujourd'hui et demain, la laïcité demeure pour l'institution Éducation nationale le choix et le garant du vivre ensemble. Il n'est que temps de revendiquer ce principe simple et néanmoins fondamental : « À école publique, fonds publics ; à école privée, fonds privés. »

De la nécessité de l'égalité dans l'éducation

Au-delà de l'aspect sociétal du vivre ensemble, les bâtisseurs de l'école laïque prônaient l'égalité en éducation, non celle des groupes ou des communautés mais celle des citoyens. Celle que Condorcet définit « l'essence même de la démocratie », ou sinon y est introduite la différence des droits entre groupes et dénaturé le concept de service public, explicite expression de l'égalité des citoyens et non des communautés. L'opinion, confortée par une omerta entretenue par la plupart des responsables institutionnels sur le pluralisme scolaire institutionnalisé, a fini par s'habituer à cette approche exclusivement consumériste. Elle ne voit donc plus l'inadéquation créée par cette situation que nous connaissons aujourd'hui représentée par plusieurs systèmes concurrents alimentés par la République. C'est ainsi que l'État finance directement sa propre concurrence au profit de divers groupes communautaires.

Prémices du chèque éducation, la loi Carle fait entrer pour la première fois un concept de parité dans le dispositif législatif. Cette loi institue une obligation de financement sans accord préalable de la commune de résidence pour une scolarité dans une école privée hors commune. Aucune règle de « parité » ou d'obligation de financement ne peut être opposée à la puissance publique. De cette façon, dès 1999 : « Le Conseil constitutionnel n'a pas fait sienne cette conception extensive du principe d'égalité. Alors qu'aucune norme constitutionnelle n'impose

que soit observée une règle de « parité » entre établissements publics et privés imposant que toutes les formations dispensées dans les premiers soient également dispensées, avec l'aide de l'État, dans les seconds. ». Le rapport du Sénat de juillet 2014 s'affranchit de cette jurisprudence constitutionnelle et ose revendiquer une « parité asymétrique ».

S'institue alors une école à deux vitesses où le privé, avec un financement à l'élève, échappe à toutes contraintes. L'école privée génère de multiples ségrégations, y compris sociales, et obtient encore plus que l'illégitime « parité » des moyens qu'elle revendiquait. Ce faisant, elle s'exonère de toutes les obligations qui pèsent sur le seul service public laïque de l'éducation. Le service public laïque est le seul à accueillir tout le monde, le seul à assurer, grâce à la laïcité, la cohésion, essentiel fondement du vivre ensemble au-delà des différences de conditions qu'elles soient démographiques, géographiques ou sociales....

Ceux qui opposent au « vivre ensemble » le « libre choix » d'un regroupement par affinités, demandes ou désirs individuels, participent à une fragmentation de la nation en de multiples communautés, l'école devient partie prenante de ce morcellement. Ce sont donc les mêmes qui favorisent la discrimination sociale. Toutes les statistiques officielles le prouvent.

La République ne peut financer et favoriser des écoles de la différenciation sociale parce que des parents ne veulent pas mettre leurs enfants avec d'autres. Ainsi, elle alimente, structurellement, la machine à fabriquer l'inégalité scolaire, porteuse et productrice de toutes les inégalités.

De la nécessité de la fraternité dans l'éducation

C'est lorsqu'on renonce aux idéaux des fondateurs de l'école publique laïque qu'on met en péril l'école. Cette école de la République est le premier lieu institutionnel du vivre ensemble. Elle seule est apte à former les futurs citoyens libres de penser par eux-mêmes et capables de se déterminer en conscience.

Le rôle émancipateur de l'École de la Nation veut assurer l'égalité des citoyens contre la sélection sociale, propre à l'école privée, génératrice d'inégalités. L'École laïque et républicaine ouverte à toutes et tous, sans distinction d'origine, de condition et conviction est la base essentielle pour construire une nation qui tende vers la paix et la sérénité. L'École laïque et républicaine est le ferment nécessaire de la réconciliation et de la tolérance.

“ N'oublions jamais que la remise en cause de l'École publique est intimement liée à celle qui vise la laïcité de la République et ses principes fondateurs.”

(11) Communiqué du 16 août 2010 des « Chrétiens pour une Église Dégagée de l'École Confessionnelle »

« Chaque société se fixe un certain idéal de l'homme, de ce qu'il doit être du point de vue intellectuel, physique et moral : cet idéal est le pôle même de l'éducation. La société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité. L'éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant à l'avance dans l'âme de l'enfant les apparentements fondamentaux qu'exige la vie collective. Par l'éducation, l'être individuel se mue en être social.¹² »

Ces « apparentements fondamentaux qu'exige la vie collective » ne peuvent se réaliser que dans l'école laïque, lieu de fraternité et de médiation où doit s'enseigner ce vivre ensemble et cette solidarité - hors des dissensions inexorables trop souvent source d'incompréhension et d'intransigeance édictées en vérités par les certitudes dogmatiques véhiculées par les Églises.

N'oublions jamais que la remise en cause de l'École publique est intimement liée à celle qui vise la laïcité de la République et ses principes fondateurs.

Quand l'enseignement repose sur un dogme prétendant détenir à lui seul la vérité absolue, la LIBERTÉ, et en premier lieu la liberté de conscience, n'est pas assurée. Quand l'argent fait la différence de l'accueil, au service des élites et des gens fortunés, l'ÉGALITÉ ne peut s'enseigner, elle n'est plus. Quand l'enseignement est fondé et organisé sur un entre soi communautaire, il n'y a plus la FRATERNITÉ du vivre ensemble, elle ne peut plus être enseignée.

Liberté-égalité-fraternité restent les valeurs intangibles de la République et, seule, l'École publique, laïque et fraternelle, reste le choix privilégié pour répondre à cette ambition primordiale.

(12) Émile Durkheim, « L'éducation, sa nature et son rôle »
Éducation et sociologie, 1911.

Auteur de « ABC de la Laïcité » août 2015 Demopolis

<http://www.abc-de-la-laicite.com/>

« Religion » et « fait religieux » : des appellations obsolètes et dangereuses

Jean-Loïc Le Quellec

page 1/3

Dans le cadre de sa « grande mobilisation pour les valeurs de la République », le Ministère de l'Éducation nationale vient d'organiser une série de séminaires interacadémiques de formation de formateurs à « l'enseignement laïque des faits religieux ». Parallèlement, Madame le ministre de l'Éducation nationale annonce que « le projet des programmes d'histoire [...] renforce l'enseignement laïque des faits religieux,

et précise que dans le projet de programmes du cycle 4 (5^e-4^e-3^e), l'histoire du fait religieux complète et approfondit ce qui a été fait en classe de 6^{ème} » (Najat Vallaud-Belkacem, entretien donné au *Figaro* le 29 avril 2015 — je souligne).

De même, les textes élaborés par le conseil supérieur des programmes utilisent indifféremment deux expressions: « l'étude des faits religieux », et « l'histoire du fait religieux ». Or la première dénote une multiplicité, tandis que la seconde impose l'idée d'un phénomène unique, qui serait transculturel, universel, voire atemporel. Cette confusion est fréquente depuis le début des années 2000, quand déjà il était question d'un tel enseignement et que Régis Debray remettait à Jack Lang, alors ministre de l'Éducation nationale, un rapport prônant « l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque ». Depuis lors, plusieurs manuels ont été publiés pour faciliter cet enseignement.

Aucun des auteurs de manuels, aucun ministre, aucun intervenant dans les débats parfois houleux qu'a suscités cette notion n'a pris la peine de définir ce que serait ce « fait religieux », toujours présenté comme une donnée de l'observation, incontestable, générale, hors débat. Les discussions ne portent jamais que sur

l'opportunité de l'enseigner, éventuellement sur la meilleure façon de le faire.

Dès lors, peut-être faudrait-il s'aviser du fait que cette expression est d'abord apparue en 1927, sous les plumes catholiques de Pierre-Simon Ballanche qui, dans ses *Essais de palingénésie sociale*, affirmait que les hommes ayant « cherché l'appui du fait religieux ont pris le bouclier de la théocratie », tandis que la même année Victor Cousin l'utilisait comme synonyme de « dogme » dans une revue dont le titre était tout un programme : *Le Catholique. Ouvrage périodique dans lequel on traite de l'universalité des connaissances humaines sous le point de vue de l'unité de doctrine*.

En réalité, le mot « religieux » est piégé, tout comme le sont ceux de « religion », et même de « sacré », qui apparaissent régulièrement dans les discussions actuelles, eux aussi comme s'il s'agissait de faits universels, au sens évident, qu'il ne serait pas utile de définir.

Un peu de latin ici ne peut nuire, qui nous permettra d'apprendre qu'à l'origine, le mot *religio* désignait un « scrupule » en général, de sorte que Plaute pouvait écrire : « il m'invita à dîner, j'ai eu scrupule (*religio*) et j'ai voulu refuser ». Le dérivé *religiosus* « méticuleusement, scrupuleusement » a été particulièrement appliqué au culte, mais il désignait « une hésitation qui retient, un scrupule qui empêche », et non un sentiment incitant à pratiquer le culte. De plus, *religio* vient de *re-ligere*, où le verbe *ligere* signifie « recueillir, ramener à soi, reconnaître ». La signification originelle de *religere* était donc « recollecter » au sens d'« avoir souci », « être porté au scrupule ». Ce sont les écrivains chrétiens et les Pères de l'Église, comme Lactance, qui ont introduit tardivement l'explication de *religio* par *religare* « relier », conformément aux principes de leur nouvelle foi. De plus, l'histoire du terme est indissociable de celle

“ Les sens actuels de « religion » et « religieux » sont donc nettement associés au christianisme, et il serait particulièrement ethnocentrique de les plaquer sur d'autres visions du monde. ”

de la « superstition » à laquelle les Romains puis les chrétiens l'ont opposé, ces derniers distinguant de plus la « vraie » religion (la leur, vénérant le « vrai dieu »), des fausses (celles des autres, adorant « idoles » ou « faux dieux »)

En arabe et en persan, « religion » est généralement traduit par *dîn*, un mot dont la signification évolua au cours du temps et en passant d'une langue à l'autre (on le retrouve en syriaque et en araméen). Ainsi, dans l'expression coranique *yaôm al-dîn*, « jour du jugement », *dîn* signifie « jugement »... comme dans l'hébreu rabbinique *yôm dinâ*, de même sens. L'histoire de ce vocable est très complexe, et en arabe pré-islamique, il pouvait prendre, entre autres sens, ceux de « coutume, usage personnel, obéissance, rétribution, opinion... ». Par ailleurs, son pluriel *adyân*, attestant un sens générique, est absent du Coran, alors qu'il était déjà utilisé par le prophète Mani au troisième siècle... donc bien longtemps avant la naissance du prophète Mohammed.

En diverses langues africaines, particulièrement celles du Burkina Faso, on rend compte de la notion de « religion » en utilisant des expressions introduites par les missionnaires pour désigner le christianisme, car dans les langues locales, il n'existait auparavant que des termes dérivés d'un radical voltaïque commun connotant l'interdit, le rite, la norme, la prescription rituelle, en l'absence de tout mot ayant le sens que nous donnons actuellement à « religion ». De même, dans aucune langue du Gabon (fang, lingala, nzébi...) n'existe de terme pouvant traduire cette notion de « religion ».

C'est la même chose en Orient, puisqu'en mandarin, *zong jiào* au sens de « religion » (et plus précisément « christianisme »), fut introduit à partir du Japon et sous l'influence occidentale. Il se compose de *zong* « temple ancestral, lieu de rassemblement et de divination » et de *jiào* « enseignement », et s'il est attesté depuis le sixième siècle, c'est avec le sens différent d'« enseignement ancestral », en lien du reste avec l'introduction du bouddhisme à cette époque. Au Japon, on dit *shu kyo*, où *shu* signifie plutôt « principe », « doctrine » (pour désigner les écoles du bouddhisme), *kyo* voulant dire « enseignement ».

En Inde, le mot *dharma*, couramment utilisé pour traduire « religion », était propre à l'hindouisme et se rattache à la racine proto-indo-européenne **dher-* « fixer, supporter »; en sanskrit, le dhârma, équivalent étymologique

du latin *firmus*, c'est « la loi, la condition, la nature propre », et ce n'est que dans l'Inde coloniale que le sens de ce mot fut modifié, là encore sous l'influence des missionnaires chrétiens, pour englober la notion occidentale de religion.

Bien d'autres exemples pourraient être mentionnés. Ainsi en russe et dans les langues slaves, *religija* est un latinisme qui n'apparaît que dans la seconde moitié du dix-huitième siècle pour décrire les populations catholiques, mais les premières traductions de la Bible en langues slaves utilisaient trois termes différents: *vera* (de la famille du latin *verus* « vrai ») au sens de « foi, croyance », *zakon* « régularité, loi » et *blago estiye* « piété ».

Les sens actuels de « religion » et « religieux » sont donc nettement associés au christianisme, et il serait particulièrement ethnocentrique de les plaquer sur d'autres visions du monde, sur ces « ontologies » dont Philippe Descola a montré l'irréductible variété.

Les chantres de « l'enseignement du fait religieux » devraient donc s'interroger sur le fait que, dans la plupart des langues du monde (africaines, américaines, orientales, etc.), on ne retrouve pas de termes strictement homologues à la série de ceux bâtis sur le mot « religion ». Pour traduire cette notion, on y emploie le plus souvent des néologismes introduits par les missionnaires ou les administrateurs coloniaux. Ainsi, parler du « fait religieux » comme d'une réalité générale, ce serait postuler qu'une ontologie chrétienne devrait être considérée comme universelle, et ce serait donc répondre d'une bien mauvaise façon à l'intention d'ouverture dont témoignent les orientations du Ministère de l'Éducation nationale. Ce serait poursuivre la funeste tradition qui vise à vouloir maîtriser le monde en considérant que ses propres catégories sont les seules qui valent, et c'est pourquoi Mondher Kilani a proposé d'abandonner cette notion de religion qui « s'est constituée en tant que catégorie autoritaire visant à soumettre aux représentations de la société qui l'a vu naître les univers des autres cultures ».

“ Il existe une science qui se consacre à l'étude de l'humain et de ses mythes, tant par la recherche d'universaux que par l'étude des particularités de chaque société. ”

“ « Religion » et « fait religieux » ne concernent qu'une poignée seulement des innombrables histoires que les hommes, depuis toujours, content sur le monde et sur eux-mêmes. ”

Certes, ce qu'on appelle abusivement « religion en général » résulte de l'adhésion à une vision spéciale de l'Univers, une cosmologie, une « ontologie » particulières. Celles-ci sont exposées au moyen de récits sur le monde et sur l'humanité, visant notamment à répondre aux éternelles grandes questions sur leur origine, leur raison d'être, leur fin dernière. À ce

type de narration, nous avons coutume de donner un nom grec : mythe (car *muthos*, en grec, signifie « récit »). Confondre cela avec « la » religion, c'est finalement ne se référer qu'à un seul type de ces innombrables récits, en élargissant parfois le propos à ce qu'il est convenu d'appeler « les Religions du Livre ». C'est ce qui est très généralement fait

dans les ouvrages déclarant traiter du prétendu « fait religieux » en général, et qui, en réalité, pratiquent un insupportable réductionnisme en ne parlant essentiellement que des trois grands monothéismes, ne consacrant par exemple que quelques pages ou paragraphes aux mythologies africaines ou océaniques (appelées « religions indigènes » dans l'un des manuels récents mentionnés plus haut !).

Or il existe une science qui se consacre à l'étude de l'humain et de ses mythes, tant par la recherche d'universaux que par l'étude des particularités de chaque société. S'il faut chercher une introduction à l'art de vivre ensemble en étant différent, alors on ne peut rêver mieux que cette discipline qui, paradoxalement, ne bénéficie d'aucun enseignement en France. Elle permet de découvrir que « religion » et « fait religieux » ne concernent qu'une poignée seulement des innombrables histoires que les hommes, depuis toujours, content sur le monde et sur eux-mêmes. Et l'Histoire montre que ces notions occidentales relativement récentes furent utilisées pour classer les autres peuples : au pire les conquérants espagnols du XVI^e siècle décidèrent que les Amérindiens étaient des « sauvages », des « naturels » dépourvus de toute religion, au mieux les missionnaires du XIX^e décrétèrent que les peuples qu'ils évangélisaient n'avaient qu'une « religion primitive », ou bien ne conservant que de pauvres bribes d'une révélation première. Ainsi se construit le mythe d'un Occident parangon de la civilisation, destiné à ne découvrir partout que des peuples caractérisés par le manque, en particulier le manque de religion, ou d'une « vraie »

religion. Paradoxalement, c'est la même pierre de touche qui est utilisée aujourd'hui, au prix d'une inversion, pour construire le mythe opposant un Occident laïcisé, voire « désenchanté », à un monde extra-européen ou à des immigrés encore empêtrés dans le religieux, voire la superstition. Promouvoir cette fiction qu'est « le fait religieux », ce serait, hélas, prolonger ce mythe.

Certes, par définition, les mythes disent toujours le vrai dans le groupe qui les tient pour fondateurs, et pourtant, dans leur infinie variété, ils diffèrent profondément les uns des autres, et c'est pourquoi aucun d'eux ne peut prétendre détenir une vérité universelle. De ce point de vue, par exemple, la « genèse » biblique ne diffère en rien des milliers d'autres histoires qui courent de par le globe sur l'origine du monde, et il n'existe aucune raison objective de la privilégier plus qu'une autre : il existe des « genèses » amérindiennes ou océaniques tout aussi riches et poétiques. Or il est tout à fait possible d'approcher et comparer ces récits sans avoir à s'inquiéter de leur véracité ou de leur fausseté, car si l'on prend un recul suffisant, il apparaît que leur importance est ailleurs. L'essentiel, en effet, c'est que les mythes ont une histoire qui remonte souvent jusqu'au temps des cavernes, et dont l'étude nous aide à écrire la longue aventure d'une commune humanité qui les transmet encore et toujours.

S'il est donc une science qu'il importe plus que jamais d'enseigner dès le plus jeune âge, c'est bien celle qui permet une telle approche de l'humain dans son infinie variété et dans ses profondes similitudes. Cette science a pour nom : anthropologie.

“ Ainsi se construit le mythe d'un Occident parangon de la civilisation, destiné à ne découvrir partout que des peuples caractérisés par le manque, en particulier le manque de religion, ou d'une « vraie » religion. ”

Pour en savoir plus, on pourra consulter le *Tour du monde des concepts* publié en 2013 sous la direction de Pierre Legendre (Paris, Fayard); Mondher Kilani, « Équivoques de la religion et politiques de la laïcité en Europe réflexions à partir de l'islam. » *Archives de sciences sociales des religions*, 2003, p. 69-86; Philippe Descola, *Diversité des natures, diversité des cultures* (Paris, Bayard, 2010).

Auteur de *Jung et les archétypes. Un mythe contemporain.*, Editions Sciences Humaines, 2013

JEAN-LOÏC LE QUELLEC
Anthropologue, mythologue et
préhistorien à l'Institut des mondes
africains du CNRS

L'anthropologie pour tous : théorie et pratique

Catherine Robert

page 1/3

La République française prétend avoir la raison comme seule guide, et si l'article 1er de sa constitution affirme qu'elle « respecte toutes les croyances », elle n'en reconnaît officiellement aucune. À cet égard, le terme de « fait religieux » semble à l'abri de tout catéchisme, puisque l'enseignement factuel paraît préférer l'étude d'une réalité plutôt que celle d'une vérité. La laïcité semble alors préservée, puisque l'enseignement porte a priori sur le rituel plutôt que sur les représentations. Or, une telle conception laisse de côté toutes les représentations sans culte, sans clergé et sans organisation administrée du rapport à la transcendance. Le « fait » est donc logiquement « religieux » et le fait évacue la croyance, comme si la raison devait nécessairement s'égarer en enseignant les mythes. Renan l'affirmait déjà en parlant du « miracle grec », et les analyses de Jean-Pierre Vernant semblent n'avoir jamais été lues par ceux qui continuent de croire que la raison est l'âge adulte de l'esprit, débarrassé des afféteries, des grigris et des hochets infantiles d'avant la glorieuse victoire du logos.

Mais les faits font mentir « le fait » et il suffit de regarder la réalité en se gardant de la myopie mentale des thuriféraires de la raison pour s'apercevoir que le « fait religieux » est une réduction ontologique aux conséquences désastreuses : moralement, politiquement et pédagogiquement.

Nous avons la chance, au lycée Le Corbusier, de pouvoir constater l'extrême diversité des cultures et des croyances. Nos élèves ne sont pas tous religieux. Ils ne sont pas non plus, contrairement à ce qu'affirme une sociologie hâtive et fantasmatique, tous musulmans. Les cultes chinois sont polythéistes, panthéistes ou non-théistes. Le taoïsme, le bouddhisme, le culte des ancêtres, le confucianisme sont autant de formes de croyance possibles pour nos élèves d'origine chinoise. Ajoutons à cela des athées, des agnostiques, des représentants de l'hindouisme, des coptes orthodoxes, des Éthiopiens orthodoxes, des protestants évangélistes, des pratiquants du Vaudou, des adeptes du kemitisme panafricain, des juifs, des chrétiens, des alévis, des animistes, etc.

Cette liste, qui ne saurait être exhaustive (étant donné l'interdiction de relever ces données par la loi française), croise celle, aussi longue et aussi difficile à établir, de toutes les cultures d'origine de nos élèves. Comment décemment admettre que l'enseignement du « fait religieux » puisse rendre compte de la diversité culturelle, notamment pour celles de ces cultures dans lesquelles la religion n'est pas un fait ?

La laïcité ne suffit pas à définir le mode opératoire d'un enseignement serein des cultures. Il faut, de surcroît, affirmer la nécessité d'un enseignement antidogmatique de la diversité culturelle. La seule position qui permette de se garder du dogmatisme est la position comparatiste, qui évite le subjectivisme et le communautarisme, le relativisme et l'universalisme. Les faits démentent l'espoir totalitaire d'une identité universelle. Nos élèves, qui croisent, en leurs représentations et leurs actions, des cultures et des identités différentes le savent. Une telle position présente aussi l'intérêt de faire surgir les invariants de pensée dans l'étude de la diversité.

Si l'anthropologie a un intérêt pédagogique, elle a aussi un intérêt moral et politique. Considérer la diversité des représentations humaines est la seule manière de faire surgir autrui comme *alter ego* : les autres représentations sont différentes des nôtres, donc toutes les représentations sont autres. Il n'y a pas un « nous », occidental et rationnel, opposé aux « autres », toujours considérés sous la modalité du manque ou du défaut (irrationnel, anhistorique ou préhistorique, etc.), mais une multiplicité irréductible de récits. Si on réduit l'enseignement des représentations au seul enseignement du fait religieux, on l'enferme dans une perspective historique qui a du mal à échapper à l'idée d'un progrès ou d'une

“ Nos élèves ne sont pas tous religieux. ”

“ La laïcité ne suffit pas à définir le mode opératoire d'un enseignement serein des cultures. Il faut, de surcroît, affirmer la nécessité d'un enseignement antidogmatique de la diversité culturelle. ”

eschatologie laïcisée dont la raison constituerait l'apothéose. Si la raison doit l'emporter, c'est comme méthode et non pas comme objet. Un enseignement rationnel des cultures est la seule voie d'un triomphe sans combat.

L'Anthropologie pour tous invente, illustre et défend cet enseignement des cultures. L'aventure a commencé le 18 novembre 2014, au lycée Le Corbusier d'Aubervilliers. Ce jour-là, nous avons invité l'anthropologue et préhistorien Jean-Loïc Le Quellec au lycée, dans le

“ La seule position qui permette de se garder du dogmatisme est la position comparatiste, qui évite le subjectivisme et le communautarisme, le relativisme et l'universalisme. Les faits démentent l'espoir totalitaire d'une identité universelle. ”

cadre du projet Thélème, ouvert aux élèves volontaires désireux d'enrichir leur culture générale en plus des enseignements académiques. Interrogeant les élèves sur les mythes racontés dans leurs familles, Jean-Loïc Le Quellec leur a montré combien ces récits qu'ils croyaient anodins ou parfois farfelus, ces histoires qu'on leur racontait pour leur faire peur quand ils

étaient petits, se ressemblaient souvent, et comment leurs occurrences géographiques pouvaient même être cartographiées. Du Vietnam aux Antilles, chez les Mbutis comme chez les Peuls, de la femme-éléphant à la femme-oiseau, des éléments de récit se répétaient étonnamment. Les élèves ont compris empiriquement la pertinence et l'intérêt du comparatisme en mythologie. Chacun a alors recueilli certains mythes de ses ancêtres : chaque culture avait ses histoires, chaque élève avait une culture à raconter. Les élèves ont pris en note le récit de leurs parents et grands-parents, ont enregistré ou filmé ces derniers. Le site du Projet Thélème s'est enrichi peu à peu de ce répertoire des mythes.

Un mois plus tard, nous avons été invités par le Conseil Économique, Social et Environnemental pour participer à la saisine « Pour une école de la réussite pour tous », dont les travaux ont été coordonnés par Marie-Aleth Gard. Les élèves du projet Thélème ont été auditionnés le 17 février 2015. Parmi les trois propositions qui organisaient leur intervention, l'une était intitulée « cultures de tous, culture pour tous ». Elle réclamait que l'école soit le lieu de l'enseignement « sans partis pris idéologiques ou sectaires, des cultures de

“ Si l'anthropologie a un intérêt pédagogique, elle a aussi un intérêt moral et politique. ”

tous ». Chaque élève exposant ses habitudes de vie et ses représentations, la découverte des différences et des ressemblances aurait un immense mérite : faire comprendre à tous que l'humanité est diverse en ses cultures, et que toutes les cultures sont intéressantes (nous en avons fait l'expérience dans le cadre du Projet Thélème). Cette proposition n'est pas celle d'un relativisme culturel, encore moins le ferment d'un multiculturalisme de la juxtaposition des ghettos. Reconnaître l'évidence de la diversité des cultures ne veut pas dire que toutes les représentations et toutes les habitudes sont acceptables. Certaines sont discutables, mais pour les discuter, il faut les connaître. Pour les connaître, il faut les exposer sereinement, en scientifique et non en idéologue.

Après la réception au CESE, et parce que l'effervescence souvent brouillonne voire irrationnelle des débats de l'après 11 janvier nous paraissait un facteur de pénible confusion, nous avons éprouvé la nécessité d'entendre les savants qui, chacun dans leur domaine, étudient et comparent les cultures. Nous avons donc décidé d'organiser un colloque avec nos amis de La Commune – CDN d'Aubervilliers, et nous avons intitulé ce colloque « L'Anthropologie pour tous ».

Nous avons travaillé pendant trois mois pour organiser la tenue de ce colloque. Avec Émilie Hériteau, metteur en scène associée à La Commune, les élèves ont préparé des saynètes ethnographiques présentant les analyses comparatistes nées de leurs observations, ainsi que les récits des mythes racontés dans leurs cultures d'origine. Avec leurs quatre professeurs (Isabelle Richer, Valérie Louys, Damien Boussard et Catherine Robert), ils ont étudié les textes des sociologues, mythologues et anthropologues invités au colloque et qui avaient tous accepté, avec un enthousiasme exaltant, de participer à cette aventure inédite. Les élèves se sont partagé les interventions et les présentations. À cet égard, on notera l'évident bénéfice pédagogique d'un tel projet. Si les élèves ont progressé en savoir, ils ont également progressé en rhétorique. Leur aisance, la fluidité de leur discours, l'appropriation conceptuelle et culturelle dont leurs prestations témoignaient sont une preuve éclatante – s'il fallait encore convaincre ceux qui en doutent – de l'utilité académique des projets associant plusieurs enseignements et plusieurs disciplines.

Le 6 juin 2015, jour du colloque, La Commune a accueilli deux cent cinquante spectateurs.

Les élèves du projet Thélème avaient organisé la journée, préparé le repas autant que leurs interventions. Bernard Lahire, Maurice Godelier, Joël Candau, Bernard Sergent, Philippe Descola, Barbara Cassin, Stéphane François, Chantal Deltenre, Fabien Truong, Christian Baudelot et Jean-Loïc Le Quellec (ces deux derniers ayant très activement participé à la préparation) ont répondu aux questions des élèves. Françoise Héritier, qui ne pouvait être des nôtres, nous avait accordé un long entretien qui avait également alimenté nos analyses et enrichi notre compréhension. Les interventions des invités de ce colloque ont dessiné les conditions d'un enseignement renouvelé et accru des sciences humaines et sociales à l'école, dès le primaire. Tel est le projet que défend *L'Anthropologie pour tous*.

À l'issue de cette journée d'étude et d'échanges, nous avons décidé de continuer l'aventure pour montrer que les sciences humaines et sociales offrent des outils efficaces d'intelligibilité culturelle et sociale. Le projet d'enseignement moral et civique, publié par le Conseil Supérieur des Programmes, précise qu'il repose sur « un principe d'équilibre, d'une part, entre les règles et les valeurs du vivre ensemble, et d'autre part, les références culturelles et historiques dans lesquelles ces règles et ces valeurs s'inscrivent; un principe de lisibilité à l'égard des professeurs, mais aussi des familles; un principe de cohérence qui repose sur l'idée de culture morale et civique. Cette notion de culture morale désigne l'ensemble des savoirs, des valeurs et des pratiques grâce auxquels se construisent les relations à autrui ».

Dans cette perspective, nous pensons utile de proposer une formation, ouverte à la fois aux enseignants qui voudront s'y inscrire et au public qui voudra continuer d'enrichir ses connaissances et sa réflexion. Cette formation aura pour titre: *L'universel du respect*. Elle aura lieu les 12 et 13 novembre 2015 au lycée Le Corbusier et sera suivie d'un deuxième colloque, le 14 novembre, à La Commune – CDN d'Aubervilliers.

L'anthropologie nous apprend qu'il y a des universaux dans les représentations: la prohibition de l'inceste en est un (les travaux de Claude Lévi-Strauss l'ont montré), le respect des anciens en est un autre (Françoise Héritier le suggère dans l'entretien qu'elle nous a accordé le 15 avril 2015). Celui-là s'accompagne, dans toutes les cultures, d'un respect pour ceux qui savent. Le professeur qui le sait est immédiatement à l'abri de toute crainte de

contestation de son enseignement, s'il l'appuie sur une connaissance anthropologique solide. Cette connaissance doit croiser l'enseignement des sciences sociales puisque les codes du respect varient aussi selon les classes. Il arrive souvent que des malentendus naissent entre élèves et professeurs: une meilleure connaissance des codes et des coutumes permettrait de les éviter.

Notre aventure n'est pas terminée. Elle a trouvé un soutien supplémentaire avec celui du GID¹; elle s'enorgueillit de celui de savants qui comptent parmi les meilleurs de la recherche française; elle bénéficie également de la bienveillante attention de la DAAC² et du Rectorat de Créteil. D'étape en étape, nous espérons parvenir à convaincre, en théorie comme en pratique, du bienfondé et des bienfaits de l'Anthropologie pour tous.

“ Il arrive souvent que des malentendus naissent entre élèves et professeurs : une meilleure connaissance des codes et des coutumes permettrait de les éviter.”

CATHERINE ROBERT
Professeur de philosophie au lycée
Le Corbusier d'Aubervilliers

(1) Groupe inter académique
pour le développement

(2) Délégation Académique aux
Arts et à la Culture

La charte de la laïcité : une pédagogie pour la loi ?

Brigitte Esteve - Bellebeau

page 1/3

La rentrée devrait voir se réaliser dans les écoles, collèges et lycées, l'exigence ministérielle, présentée dans la circulaire de rentrée 2015, de l'explicitation de la charte de la laïcité aux familles. Celle-ci avance qu'une pédagogie de la laïcité s'appuiera notamment sur le support de la charte pour aider à concrétiser le parcours citoyen de l'élève.

Abdenour Bidar, philosophe, chargé de mission sur la pédagogie de la charte, rappelle que seule une laïcité bien comprise peut devenir une laïcité bien transmise. Il faut donc s'interroger sur cette compréhension de la laïcité par la communauté éducative d'une part, et par les familles d'autre part.

L'actualité récente a ravivé le besoin de donner du sens à ce principe fondateur de la devise républicaine, cela signifie-t-il que l'institution scolaire y parvienne aisément, ou bien que les enseignants soient suffisamment formés pour faciliter cette transmission aux jeunes générations ? D'une façon plus générale encore, les personnels de l'Éducation Nationale sont-ils en capacité de faire vivre la laïcité pour eux-mêmes et pour autrui – en l'occurrence les élèves et les familles – dans le respect du sens de ce terme qui ne se réduit pas à celui de neutralité ?

Entre l'exigence de consolidation d'une culture commune (qui ne date pas d'hier en matière de fait religieux comme de connaissance des principes qui fondent la citoyenneté⁽¹⁾) et le risque de sacralisation du texte, y a-t-il place pour une pédagogie de la laïcité ? Telle sera la question que nous tenterons de prendre en charge.

Le projet politique de la république laïque française

Ce que suppose la laïcité c'est que les hommes peuvent légiférer et instituer une cité par eux-mêmes sans recourir à un sens venu d'un ailleurs transcendant. Ils peuvent faire société en ayant des croyances et des valeurs différentes et sans avoir besoin d'adhérer à un même sacré.

Cette idée révolutionnaire fonde la république. L'idée de République est celle de l'autonomie du corps social. Le peuple d'une république se forme par la libre adhésion à une constitution ayant pour but la plus grande liberté humaine d'après des lois qui permettent à la liberté de chacun de pouvoir subsister de concert avec celle des autres. Chacun peut y vivre librement et singulièrement sous la tutelle de lois dont il est l'auteur.

Le projet républicain de construction de la citoyenneté en France passe ainsi par un respect de toutes les convictions religieuses, politiques et culturelles, mais il exclut l'explosion de la nation en communautés séparées qui s'ignorent les unes les autres. La république n'est pas une simple somme d'individus ou de communautés, elle est une nation une et indivisible, qui met en son sein le projet de construire une vie en commun que les lois visant l'égalité et la liberté renforcent. Enfin elle est une démocratie qui se grandit de chercher à toujours élargir la sphère publique et laïque de la société.

Il y a là tout un projet pédagogique à faire émerger et sans conteste un travail imposant, pour ne serait-ce que faire comprendre les quelques concepts à la fois philosophiques et politiques mis en relation. Mais c'est de l'essence même de la laïcité dont il est d'emblée question, laïcité qui n'est ni simplement tolérance, ou neutralité, mais impartialité et agnosticisme institutionnel, tout autant qu'ouverture à autrui et respect de l'égalité des droits de chaque citoyen.

Il y a enfin à accepter un projet démocratique : ce dernier consiste à ne jamais renoncer à faire la critique des institutions ainsi qu'à toujours viser l'élargissement de la sphère publique. Ce sont ces deux exigences que l'école tente d'inculquer, quelle que soit la discipline enseignée et bien au-delà comme en deçà du champ disciplinaire, de faire vivre au quotidien. C'est en tant que la laïcité est le devoir de parler au nom de la raison, qu'elle peut devenir l'objet d'une réflexion et de discussions que l'école a le devoir et la responsabilité d'encourager, de rendre accessibles,

(1) Voir en particulier les actes du séminaire national sur le fait religieux – novembre 2002.

d'encadrer, et enfin de développer.

La pédagogie de la laïcité

Publiée en 2013, la charte de la laïcité vise à rendre clairs le sens et les enjeux du principe de laïcité dans le rapport que celle-ci entretient avec l'ensemble des valeurs de la République. L'ouvrage *Pour une pédagogie de la laïcité* d'A. Bidar est en ligne, accessible à toutes et à tous. Cependant, peu d'enseignants comme de personnels de l'Éducation Nationale se sont appropriés le texte, comme si la laïcité était un principe entendu, tellement évident qu'il n'était plus besoin d'y revenir².

Il aura fallu les attentats de Janvier 2015 pour que la conscience collective d'un manque de formation à la laïcité soit exprimée et partagée, notamment dans le cadre des assises locales et départementales pour les valeurs de la République. Ces assises ont fait émerger, à côté d'une volonté ferme de s'engager pour l'école, une reconnaissance d'ignorance quant à la signification précise de la laïcité ; celle-ci étant confondue avec la simple tolérance (et par conséquent l'acceptation de l'idée de la cohabitation des communautés religieuses ou ethniques les unes à côté des autres) ou considérée comme un principe d'exclusion du religieux de toute la sphère publique.

Le 9 septembre 2013, Vincent Peillon, avait présenté ainsi la charte de la laïcité : « La laïcité de l'École n'est jamais dirigée contre les individus ni contre leur conscience, mais elle garantit l'égalité de traitement de tous les élèves et l'égalité de tous les citoyens. Refusant toutes les intolérances et toutes les exclusions, elle est le fondement du respect mutuel et de la fraternité. »

Au lendemain des attentats, un effort d'explicitation de la laïcité s'imposait avec force, en formation initiale et continue, dans les champs disciplinaires, inter-disciplinaires, et inter-catégoriels afin qu'une culture commune puisse enfin exister autrement qu'à travers l'affichage d'un texte que peu d'élèves regardaient, que peu d'adultes de la communauté éducative connaissaient.

Composé de 15 articles, le texte de la charte de la laïcité, avouons-le, ne se présente pas d'emblée comme accessible à tout un chacun. Souvent considérés comme abstraits, ces articles méritent donc d'être accompagnés, explicités et illustrés. A. Bidar a proposé un commentaire en ligne de chaque article, avec le soutien de Canopé. La Ligue de l'enseignement a proposé une réécriture accessible aux enfants³. Dans nombre d'écoles, collèges ou lycées, la charte de la laïcité est alors devenue un objet de réflexion mieux appréhendé,

en s'inscrivant dans divers projets qui ont pour caractéristique commune d'avoir mis au travail des acteurs différents, de l'élève au chef d'établissement, en passant par l'agent de service ou la / le documentaliste⁴. Sans cela, le risque premier est de renforcer « le mythe de l'instruction pure », selon l'expression de Philippe Meirieu⁵, attitude qui guette tout enseignant ayant la faiblesse de croire qu'il suffit de savoir pour pouvoir, savoir quasi magique, opérant par arrachement à soi, à ses conditions matérielles, comme spirituelles d'existence.

Comme la magie n'opère pas, il faut accepter que le temps fasse son œuvre tout « en proposant des moyens concrets de faire naître et de développer l'esprit critique de l'élève à tous les niveaux ». Le Haut conseil à l'intégration remarquait ainsi dans ses *Recommandations relatives à l'expression religieuse dans les espaces publics*⁶, qu'il « faut apprendre aux élèves à se constituer comme subjectivité autonome, à construire une identité personnelle, même distincte de l'identité collective du groupe ethnique, social ou religieux auquel ils appartiennent⁷. »

Effort pour rendre accessible la laïcité à l'école, effort pour travailler avec d'autres n'exerçant pas le même métier, effort toujours pour se former et pouvoir ainsi mieux transmettre des compétences aux élèves, tel semble être l'arrière-plan du paysage repeint en laïcité. Mais si l'on ne veut pas qu'il s'agisse encore d'un simple vernis susceptible de craquer sous le poids d'un réel par trop nié, il convient de prendre en compte ce fait devant être enseigné, présent dans un certain nombre de programmes et pourtant si difficile à manipuler : le fait religieux. Objet d'une réflexion approfondie en 2002⁸, puis d'un séminaire national interdisciplinaire en 2011, le fait religieux ressemble davantage à un être fantomatique qu'à un objet d'enseignement précisément circonscrit et effectivement enseigné. Or, peut-on sérieusement espérer former des citoyens conscients de la nécessité de préserver le principe de la laïcité qui les rend libres, si l'on confond exigence culturelle et pratique culturelle, sources de la culture et prosélytisme ?

Souvenons-nous des mots de Ferdinand Buisson : « Si, par laïcité de l'enseignement primaire, il fallait entendre la réduction de cet enseignement à l'étude de la lecture et de l'écriture, de l'orthographe et de l'arithmétique, à des leçons de choses et à des leçons de mots, toute allusion aux idées morales, philosophiques et religieuses étant interdite comme une infraction à la stricte neutralité, nous n'hésitons pas à dire que c'en serait fait de notre enseignement national⁹. »

(2) *On pensera en particulier à l'affaire du collège Gabriel Havez de Creil en septembre 1989 et également au rapport Obin de l'Inspection de l'EN 2004 qui, en 2004, donnait l'alerte sur la montée des communautarismes et des manifestations d'appartenance religieuse à l'école, des refus de mixité, de visiter des églises, des luttes pour supprimer le sapin de Noël à l'école etc.*

(3) *La charte de la laïcité expliquée aux enfants, Milan, 2015*

(4) *Voir en particulier l'action menée par le lycée Theuriet de Civray.*

(5) *Philippe Meirieu, Le mythe de l'instruction pure, article paru dans le Café Pédagogique, 13/02/15*

(6) *Les défis de l'intégration à l'école, Paris, La Documentation française, 2011, p. 98-99. « L'école doit réapprendre à se concevoir au-delà de la transmission des savoirs, comme ce lieu d'apprentissage de la liberté intellectuelle et individuelle où le jeune esprit apprend à interroger ses propres convictions et à développer un esprit critique. Un enseignement laïque fait donc prendre conscience à chacun de son statut d'individu »*

(7) *C'est moi qui souligne*

(8) *Le rapport Debray sur l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque en 2002 n'avait-il pas déjà mis en garde contre l'oubli d'un immense pan de la culture des individus ?*

(9) <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3003>

Comme le remarque fort justement Sophie Ernst⁽¹⁰⁾, philosophe, «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.»

Usages et mésusages de la charte de la laïcité

Pour convaincre de la légitimité et de l'utilité du principe de laïcité, deux écueils sont à éviter : le repli légaliste derrière les textes juridiques comme paraient d'une absence de réflexion autonome sur la laïcité, ou, ce qui en constitue son pendant, singeant l'idée de l'ouverture à autrui et qui prend la forme de la tolérance débridée. Afin d'éviter de telles dérives, le recours à la charte de la laïcité peut être un moyen opportun et pertinent pour entrer en discussion avec qui le demande ou le nécessite.

En effet, l'outil n'est pas disciplinaire. Or, le nouvel enseignement moral et civique, qui a vocation à former les jeunes à la citoyenneté présente le risque de n'être qu'une reconduction de l'ECJS (Education civique, juridique et sociale), dont on connaît les difficultés. Il évite ainsi d'être une surcharge sur les épaules d'une seule discipline, et de provoquer le ras-le-bol des enseignants d'histoire-géographie pour ne citer qu'eux.

Si on développe la formation de proximité dans les établissements eux-mêmes, un travail intercatégoriel sur la charte devient encore plus judicieux et incite chacun à envisager de partager avec d'autres personnels le sens possible et le projet qui pourrait émerger de cette lecture distanciée. Les élèves – en particulier les élus du CVL (Conseil de vie lycéenne) – peuvent s'y associer plus aisément et les différents moyens imaginés par le Ministère pour consolider la formation laïque du citoyen prennent consistance en pareille situation : le bénévole du service civique trouve à construire son rôle avec et autour des projets interdisciplinaires et intercatégoriels de l'établissement ; il participe à l'occasion au suivi hors les murs de ces projets. Les membres de la réserve citoyenne peuvent être appelés en renfort selon les besoins exprimés par les équipes éducatives. Enfin les associations partenaires de l'Education Nationale auront à jouer un rôle de co-éducation et de co-formation qu'elles appellent de leur vœu depuis de nombreuses années⁽¹¹⁾.

Il y a donc, en germe, tout un dispositif susceptible de consolider une culture citoyenne commune. Le chef d'établissement y jouera le rôle-clé de chef d'orchestre d'une composition musicale

encore inachevée. Il sera nécessaire de s'appuyer sur un groupe de pilotage laïcité solidement constitué afin de faciliter l'accès à des formations de proximité.

Il convient de rappeler que, sans ce travail de pédagogie au quotidien, deux conséquences ne tardent pas à se produire : l'absence de transmission du sens de la laïcité d'une part, l'imposition autoritariste de son principe au nom de la loi d'autre part. Dans les deux cas, le sens se perd de n'être pas explicité, le fil du lien politique devient plus ténu, et l'effet produit est sans conteste potentiellement pervers.

Alors qu'attendons-nous ? diront certains ! Si l'école républicaine peut se prémunir du titre de *gardienne du sens de la laïcité*⁽¹²⁾ c'est aussi en étant capable de brandir des textes comme des garants de la validité et de la valeur du principe fondateur de la liberté des citoyens.

Mais la boucle ne risque-t-elle pas de se refermer sur l'instrumentalisation d'un texte, voire sur sa sacralisation ? Tout le texte, rien que le texte !

C'est le point de débat qu'il importe de laisser à l'appréciation du lecteur : « Dans notre société, dit A. Bidar, et pour assurer la pérennité de la liberté, de l'égalité et de la fraternité qui sont au cœur de son projet, l'enceinte de l'école laïque est ce sanctuaire paradoxal où rien n'est adoré. »

La charte est outil et non veau d'or. Mais nul outil, même le plus subtil, n'échappe au danger de son détournement : devenir un prêt à penser par commodité.

(10) Sophie Ernst, *Pour une éducation laïque à la laïcité*, Spirale, revue de recherche en éducation

(11) Consulter, si fallait s'en convaincre les compte rendus de la première université des associations de l'EN à l'Esen à l'automne dernier.

(12) Je reprends la formule d'A. Bidar dans *Pour une pédagogie de la laïcité* – p. 14. texte en ligne op.cit

Laïcité et identité

Serge Grossvak

page 1/3

L'espace nous est compté, allons vite au cœur du sujet. La question de la laïcité est une bombe dont la déflagration approche à grands pas. Libre à chacun de nommer terroriste un pan de la société, et pour d'autres, colonialistes les institutions, mais alors la mâchoire de l'affrontement se refermera. Alors gare aux dégâts. Alors ce sera un sale temps pour ceux qui aspirent à des valeurs progressistes.

Comment notre pauvre laïcité a-t-elle pu en arriver là ? Elle qui fut conçue pour construire du commun et de l'espace partagé ! La voici projetée au cœur de l'affrontement alors qu'hier elle était apaisement. La laïcité est née sur de l'écoute, sur la construction de consensus permettant de légitimer les choix faits et appliqués. Ce sont ces fondements-là qui ont disparu, volé en éclats.

Dans la « Liberté » française, il y a cette innovation essentielle avec l'ajout de « Egalité » et de « Fraternité » (aboutissement de longs, très longs débats, 1848). Nous avons tendance à gommer aujourd'hui la signification de cette innovation : la liberté intègre un sens collectif et l'égalité ouvre fraternellement la porte à nos différences. Nos trois mots se tiennent étroitement, insécables. Notre laïcité est la digne enfant de cette liberté : elle n'est pas une injonction à se soumettre à la pensée des camps vainqueurs. Elle n'a pas été d'avantage une négociation où chacun préserve le maximum possible de son espace selon le rapport de force. La laïcité a été la sortie par le haut : l'élaboration d'un socle commun où nul n'est lésé, où chacun peut se sentir à égalité, en fraternité avec l'autre, libre et respecté. Jaurès, notre Jaurès, avait gagné contre Clémenceau qui aspirait à instaurer « un délit de messe »¹. Il est vrai qu'en cette époque les esprits « éclairés » avaient dans l'idée de construire une société. Le regard de Durkheim s'est perdu dans les oubliettes, lui pour qui les services publics avaient pour fonction de solidariser afin d'échapper à l'anomie. Oubliés les arguments en faveur de la Loi de la liberté des associations, associations destinées à devenir « les briques de la solidarité de la société ». Un regard d'un autre temps. Un regard qui nous serait d'un grand secours aujourd'hui. Les regards actuels de ceux qui nous dominent sont trop attirés par la guerre et le consentement à l'affrontement.

Les mots ont une vie, leurs sens suivent le sens de l'histoire. Les classes dominantes imposent le sens de l'histoire. C'est ainsi que les descendants des plus farouches opposants à la laïcité se présentent aujourd'hui comme ses plus fervents défenseurs. Accessoirement une laïcité revendiquant des « racines chrétiennes de l'Europe » bien loin des pères fondateurs...

Ce grand et beau nom « laïcité » était à son origine porteur d'une nation libérée de la tutelle de la religion. Il n'était pourtant en rien guerre à la religion. N'oublions pas, n'oublions surtout pas, qu'il y a seulement un demi-siècle il n'était pas rare de croiser dans nos rues françaises des nonnes et des prêtres en habits religieux, sans que cela soit vécu comme une agression. N'oublions pas non plus que Maurice Thorez tendait sa main laïque aux « ouvriers croyants ». Nous sommes aujourd'hui à des années lumières de ce regard fraternel et de cette confrontation apaisée. Nous voici bien loin de cette quête du respect de chacun. Voilà ce qui rend si périlleuse la situation.

Quelque chose de profond a changé dans notre représentation du combat laïque, qui a des répercussions désastreuses à l'encontre de nos concitoyens musulmans.

Regardons tout d'abord ce qui s'est passé dans le combat pour le droit au divorce, à la contraception, à l'avortement qui s'affrontait à un carcan d'interdictions, prôné par l'Eglise Catholique, jeté sur l'ensemble de la société française. Ce combat portait sur les droits de la société française mais ne visait aucunement à en imposer le partage par les institutions religieuses. Cette démarche républicaine était porteuse de la légitimité de l'évolution de la loi en faveur du libre choix personnel. Egale liberté pour tous les citoyens, mais également liberté pour chaque Eglise de prôner pour ses adeptes le choix qui était le sien (et qui allait évoluer par le vécu et l'engagement des croyants). Dans les batailles qui vont suivre l'attitude de notre société n'aura plus cette approche d'un engagement pour un droit « simplement » égal pour

“ Le combat du bien contre le mal, en lieu et place de celui de la légitime liberté de chacun, a bouleversé la donne et rigidifié les positions. ”

(1) Sur ce sujet brûlant, on se reportera avec utilité au petit livret de Charles Silvestre « Je suis Jaurès » (Privat, juillet 2015) où figurent page 59 ces mots de Jaurès : « Nous voudrions que la séparation des Eglises et de l'Etat n'apparaisse pas comme la victoire d'un groupe sur d'autres groupes, mais comme l'œuvre commune de tous les républicains »

tous mais tendra à l'injonction.

Il en fut ainsi pour le préservatif contre le Sida et les MST, pour l'égalité des homosexuels dans notre société. L'Église est plus que brocardée à prôner l'abstinence, elle est sommée de consentir à la liberté sexuelle moderne. Il en va de même à l'égard de l'égalité des homosexuels.

“ L'identité, c'est le « temps long de l'histoire » en chaque individu. ”

Posture d'affrontement choisie par les « vainqueurs » qui rigidifie les positions de ceux qu'ils combattent au risque d'un retour de flamme. Le passage au combat du bien contre le mal, en lieu et place de celui de la légitime liberté de chacun, a bouleversé la donne et porte à l'affrontement. C'est Clémenceau qui reprend le pas sur Jaurès.

Mais s'attaquer à la religion dominante ne conduit pas aux mêmes conséquences que face à une religion minoritaire. Lorsqu'une minorité est concernée, que cela prend un visage ethnique, c'est à une explosion que nous exposons notre nation.

L'urgence d'une main tendue aux ouvriers musulmans

La confrontation à la population chrétienne « traditionaliste » est plus discrète car celle-ci dispose d'institutions ancestrales à l'écart de nos lieux partagés, y compris scolaires. Il faut les éruptions de manifestations d'opposition au « mariage pour tous » pour découvrir l'actuelle profusion des soutanes noires, des processions ferventes. Tout cela est loin de notre quotidien et est oublié la crise passée. En attendant la prochaine. Il est difficile d'imaginer que ces mouvements hors du temps parviennent à faire reculer radicalement et durablement notre société.

La confrontation à la population musulmane ou de culture musulmane est d'un autre ordre : elle est visible dans notre quotidien, présente dans nos lieux de vie. Et summum de sa place périlleuse : elle est désignée comme partie prenante de guerres où notre pays est

impliqué. Les ingrédients d'une confrontation sont lourds. Emmanuel Todd et Edwy Plenel ont sans nul doute raison de tirer le signal d'alarme devant la poussée islamophobe en développement². Derrière la montée de l'islamophobie et les répercussions violentes qui s'annoncent, s'impose une perversion de la laïcité, comme dogme dominateur. Notre pays entre dans le reniement de cet acquis de Jaurès (un de plus !) l'idée de la laïcité fraternité. L'Islam se trouve au cœur de la tourmente et certainement le point détonateur, mais c'est par tous les bords que le danger progresse. Toutes les identités sont concernées et sont susceptibles de croître dans ce même terreau.

Consentement à la guerre, laïcité détournée, les idées sont là pour un désastre.

Pas à pas, nous voici envahis de lois d'intolérances et de ruptures. Depuis le rejet de la loi du sol lorsque la nationalité n'est plus automatique mais doit être demandée en fin d'adolescence jusqu'aux interdictions du voile à l'Université, le rejet des mamans voilées... Nous voici jetés dans l'affrontement en lieu et place du dialogue. Lorsqu'il y a affrontement, il y a résistance. Deux lieux majeurs de cette résistance : les espaces des villes dédiés à la relégation sociale et l'école populaire. Le pouvoir politique de ces villes et les employés municipaux se retrouvent en première ligne. Les enseignants plus encore. Vivre cet affrontement constitue une douleur quotidienne, pour chacun des participants.

La laïcité doit intégrer une nouvelle dimension : l'identité.

Qui n'avance pas recule. Le dicton populaire se révèle également plein de sagesse pour le champ des concepts. La laïcité de notre passé a brisé un carcan afin de permettre à chacun de vivre sereinement selon ses convictions. C'était un gigantesque progrès humain. Dans ce passé, déjà de petites tensions se faisaient jour. Elles auraient pu alerter sur le fait que la messe laïque n'était pas dite. Le droit « d'être » n'épuisait pas le droit de reconnaissance. La « question juive » taraudait nos sociétés, mais l'aboutissement sanguinaire a paralysé les réflexions. L'image de l'horreur a pétrifié. La « question musulmane » qui surgit aujourd'hui est la même, du même fondement que celle du siècle passé. Pour avancer, nous devons aborder ces questions de reconnaissance d'identité, le religieux ne constituant qu'un paramètre

“ Aujourd'hui, ces clameurs d'identité ne trouvent pas l'écho qui leur est dû, alors les identités se rattachent aux branches de tout ce qui est disponible et s'écartent autant qu'elles sont rejetées de ce qui construit une société commune. ”

(2) *Qui est Charlie ? E. Todd, Seuil 2015 et Pour les musulmans, E. Plenel, La Découverte, 2014*

de ces identités. Pour avancer nous devons partager l'approche de Jaurès.

Une identité ne se fond pas dans la masse. Hannah Arendt, partie d'Allemagne, s'en était fait l'écho. L'effacement par l'intégration ne la satisfaisait pas. Elle était « juive par évidence ». Cela pèse lourd une évidence pareille ! Pas dans le fin fond de sa tête, pas dans le secret domestique. Notre société a à prendre conscience de ce poids de l'être pour ceux qui en éprouvent le sentiment. Ce progrès relèvera de l'humain, de la reconnaissance du poids de l'homme. Ce souci rencontrera sentiments et identités régionales. L'identité citoyenne d'un être ne se résume pas à l'identité nationale, aussi importante que soit celle-ci.

L'identité, c'est le « temps long de l'histoire »³ en chaque individu. En nous, en chacun de nous, existe ou peut librement exister une subjective « évidence » d'identité. Une ou plusieurs, d'origines nationales, régionales, ethniques, religieuses... selon les mille ruses de l'inconscient de chaque être humain. Ce sont des références à d'autres histoires collectives, d'autres vécus, d'autres blessures et espoirs qui doivent trouver leur chemin dans le « pot commun » pour faire une nation fraternelle.

L'identité existe sous nos yeux dans des clameurs. « Je » n'est pas seulement moi, pas seulement mon histoire familiale. « Je » c'est aussi les histoires collectives où inconsciemment j'ai choisi de m'inscrire. Et « je » a besoin d'être respecté, d'être reconnu. Ce que n'offre pas l'injonction à l'effacement de l'espace public.

Ce « je » se construit sur des événements marquants d'un groupe humain. Le colonialisme, l'esclavagisme, peuvent paraître une lointaine histoire aux descendants des peuples du côté confortable de ces histoires. Il doit être audible qu'il n'en soit pas de même pour qui a des racines du côté de la souffrance. Si ces clameurs d'identité ne trouvent pas l'écho qui leur est dû, alors il est à craindre que ces identités s'écartent de la citoyenneté commune, de l'émancipation partagée et se rattrapent aux branches de tout ce qui est disponible, y compris ce qui divise et confronte.

Si elle veut revenir à ses exigences de construire de la solidarité, la laïcité moderne doit s'ouvrir à ces nouvelles dimensions. C'est une nécessité, c'est une obligation. C'est une urgence. La question moderne des identités ne disparaîtra plus sous le tapis. Elle est prête à ressurgir à

tout instant, pas nécessairement sous sa forme la plus humaniste. Nos pouvoirs politiques du moment montrent leur incapacité à ouvrir une perspective d'espoir. Il dépend des progressistes de mener cette bataille politique cruciale pour l'avenir. Cruciale parce que condition pour retrouver la dynamique première de la laïcité : faire « œuvre commune de tous les républicains » et redonner un peu de sérénité à notre pays. Il est permis de craindre que ce soit difficile, qu'un lourd retard est à redouter. Il en fut ainsi pour le féminisme, l'écologie, l'homosexualité...

Si mon texte inquiet pouvait rencontrer le nouveau Jaurès de notre siècle, capable de redonner détermination et clairvoyance aux citoyens de « L'humain d'abord »...

La laïcité, condition de l'émancipation des femmes.

Hélène Bidart

page 1/3

“ Interroger le rapport entre laïcité et droits des femmes est aujourd’hui un exercice tout à la fois nécessaire et équivoque.”

Interroger le rapport entre laïcité et droits des femmes est aujourd’hui un exercice tout à la fois nécessaire et équivoque. Nécessaire pour rappeler, à travers l’histoire, que le combat pour la laïcité et contre l’intégrisme et les pouvoirs politico-religieux a très largement participé de l’émancipation des femmes et des jeunes filles. Nécessaire aussi, pour comprendre la menace que constitue « un retour du religieux » pour leurs droits. Équivoque car se borner, comme on le fait de plus en plus, à mesurer le degré de laïcité de notre société à l’aune de la condition faite aux femmes, voire à la seule façon dont elles s’habillent, signe aussi, entre autres motifs non moins tolérables, la tendance du patriarcat à vouloir toujours et encore les contrôler. Sur ce sujet, aux côtés des féministes, la vigilance et la contribution des acteurs de l’éducation sont fondamentales.

Droits des femmes et laïcité, des conquêtes historiquement liées

« Les religions n’aiment pas les droits des femmes », selon Geneviève Fraisse, philosophe et historienne de la pensée féministe. Libre à chacun-e d’en juger d’autant que la liberté religieuse est un droit fondamental que la loi de séparation des églises et de l’État de 1905, base de la laïcité à la française, n’est pas venu contredire mais en quelque sorte renforcer.

L’article 1^{er} de la Constitution de 1958 est aussi là pour rappeler que la France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale qui assure l’égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d’origine, de race ou de religion et qui respecte toutes les croyances.

Mais force est de constater que la plupart des conquêtes majeures des femmes se sont historiquement faites en opposition aux pouvoirs

polico-religieux et grâce à l’apport de la laïcité : droit à l’éducation, droit à disposer de son corps (notamment accès à la contraception et à l’IVG, accouchement sans douleur, liberté sexuelle), droit à ne pas subir de violences en particulier dans le cadre du mariage, mais aussi droit de divorcer... bref des conquêtes vers l’autonomie.

S’agissant du droit des filles à l’éducation, autant préciser d’emblée que les petites françaises n’ont quasiment pas eu accès à l’instruction avant le XIX^{ème} siècle ou alors seulement religieuse.

Mais l’égalité entre les filles et les garçons a aussi achoppé sur la question de la mixité à l’école, fortement critiquée par les milieux catholiques qui prophétisaient que les établissements scolaires allaient devenir des lieux de rapprochements sexuels précoces. L’orphelinat de Cempuis dans l’Oise, où le pédagogue, certes libertaire, Paul Robin tenta l’expérience en 1890 avec le soutien de Ferdinand Buisson, alors directeur de l’enseignement primaire, fut ainsi littéralement traité de « porcherie » !

Aujourd’hui, seuls des intégristes de tout bord songent encore à remettre en cause le bénéfice de la mixité, qui ne s’est imposée en France qu’en 1975 (loi Haby), sans doute motivés par le fait que la séparation des filles et des garçons tend à renforcer les stéréotypes de genre et donc les inégalités.

Sur la question de la liberté à disposer de son corps, nos mères savent bien qui ont été les opposants aux évolutions législatives qui ont changé leur vies. Face à la loi Neuwirth de 1967, autorisant notamment l’usage de la contraception orale, s’élève encore une fois le spectre du désordre moral. Un an après, le pape Paul VI publie l’encyclique *Humanae Vitae* condamnant les méthodes de régulation artificielle de la natalité.

Des résistances que résume Gisèle Halimi dans sa plaidoirie du procès de Bobigny : « nous restons fidèles à un tabou hérité de nos civilisations judéo-chrétiennes qui s’oppose à la dissociation de l’acte sexuel et de l’acte de procréation ».

La loi Veil pour l'interruption volontaire de grossesse, adoptée en 1975 grâce aux parlementaires progressistes contre une majorité plutôt réactionnaire, a donc évidemment trouvé en travers de son chemin les églises aux côtés des premiers mouvements pro-vie.

De la même façon, l'institution du mariage est restée jusqu'à très récemment sous le joug de conceptions cléricales, et cela malgré le fait que la Révolution Française avait conquis le droit au mariage républicain. Bien qu'autorisée dès 1792, la possibilité de divorcer par consentement mutuel n'est réintroduite qu'en 1975. Jusqu'en 1992, le crime de viol ne semble pas applicable aux époux au nom du sacro-saint devoir conjugal, autrement qualifié de devoir de cohabitation dans le code civil ! Et c'est seulement en 2010 que la présomption de consentement de l'épouse disparaît. Le modèle de complémentarité des sexes défendu par les grandes autorités religieuses a par ailleurs empêché jusqu'en 2013 le mariage et la filiation des couples de femmes.

La crispation sociétale actuelle autour du religieux est une menace pour les droits des femmes

Rappeler le rôle de la laïcité dans le changement de la place des femmes dans la société est un impératif. Les jeunes générations ont semblé en effet grandir avec le sentiment que l'égalité entre les hommes et les femmes était acquise de longue date et dans l'ordre des choses. Ce rappel s'impose aussi dans un contexte de résurgence importante de débats autour du fait religieux qui menace les droits des femmes.

Alors qu'on les pensait découragés après les lois Néiertz de 1993 (condamnation de l'entrave à l'interruption volontaire de grossesse) et Aubry de 2001 (augmentation du délai légal de 10 à 12 semaines), les commandos anti-IVG reviennent sous le nom de « pro-life » et autres.

A Paris par exemple, des intégristes ont repris l'organisation de prières de rue au pied des hôpitaux publics et l'introduction dans des centres IVG pour tenter d'exercer des pressions morales et psychologiques sur les patientes. Très récemment, on a vu resurgir les militants de l'association SOS Tout-Petits devant l'hôpital Port Royal et dans les locaux parisiens du Mouvement Français du Planning Familial.

Les débats qui ont animé la France autour de la « théorie du genre » et des ABCD de l'égalité (avec le recul que l'on sait du gouvernement) sont

symptomatiques. Cela a eu des conséquences certaines sur la capacité des acteurs de l'éducation à intervenir.

La réouverture d'écoles non-mixtes, depuis la loi de 2008 de lutte contre les discriminations qui a autorisé « l'organisation par regroupement des élèves en fonction de leur sexe », a été possible grâce à la pression de revendications fondamentalistes.

En réalité, la hiérarchie des sexes et le retour à la famille traditionnelle sont au « *centre du projet idéologico-politique de tous les mouvements fondés sur l'exacerbation des identités religieuses (intégrisme catholique, islamisme, fondamentalisme protestant et juif)* » d'après l'écrivaine et sociologue Chahla Chafiq.

Pourtant, si la religion semble être le vecteur privilégié pour remettre en cause les droits des femmes aujourd'hui et la laïcité un rempart contre les intégrismes, il faut prêter attention à la définition des concepts. La laïcité est le principe de neutralité de l'État et de ses représentants vis-à-vis des différentes religions. Elle garantit le libre exercice de la liberté de culte. Comme le souligne le sociologue et historien Jean Baubérot, « *elle ne consiste pas en la neutralité religieuse des citoyens dans l'espace public* ».

Cette idée galvaudée est souvent privilégiée par ceux-là même qui se disent partisans de la laïcité. Il est significatif de voir certains partis politiques à droite et à l'extrême droite, qui n'ont jamais défendu la laïcité ou les droits des femmes, se revendiquer aujourd'hui de ce principe pour mieux rejeter certaines confessions qui leur semblent incompatibles avec la démocratie et la « culture majoritaire ».

Les droits des femmes se trouvent ainsi de plus en plus manipulés à des fins racistes alors que paradoxalement une interprétation très extensive de la laïcité peut parfois mener à une exclusion des femmes de l'espace public, de l'école et du travail. C'était le cas de la circulaire Chatel de 2012 sur le port du foulard par les mères accompagnant leurs enfants en sortie scolaire. C'est aussi ce qui a conduit certains progressistes à s'opposer à la loi de 2004 sur le port de signes religieux à l'école et à refuser de prendre part au vote sur la loi de 2010 visant à interdire le port du voile intégral dans l'espace public.

Or comme le souligne Claudie Lesselier,

“ Les jeunes générations ont semblé en effet grandir avec le sentiment que l'égalité entre les hommes et les femmes était acquise de longue date et dans l'ordre des choses. ”

enseignante et militante associative, « *L'espace d'une réflexion critique apparaît souvent étroit, entre ceux et celles qui instrumentalisent ces problèmes dans une perspective xénophobe, et ceux et celles qui au contraire les nient et font preuve de complaisance envers l'islamisme* ».

“ Les droits des femmes se trouvent ainsi de plus en plus manipulés à des fins racistes alors que paradoxalement une interprétation très extensive de la laïcité peut parfois mener à une exclusion des femmes de l'espace public, de l'école et du travail. ”

Plus encore, l'exclusion en avril dernier de la jeune collégienne de Charleville-Mézières, soulignée dans les médias comme étant au seul motif qu'elle portait une jupe longue ostentatoire, reflète l'ampleur du phénomène de contrôle qui semble vouloir s'opérer sur le corps des femmes et qui dépasse maintenant les tradition-

nels débats autour du voile islamique.

C'est « l'être perçu » de Pierre Bourdieu, « *être féminin est sans cesse exposé à l'objectivation opérée par le regard et le discours des autres* », dont les prétendus tenants de la laïcité nous expliquent désormais quelle doit être la longueur de la jupe !

Défendre coûte que coûte la laïcité sans tomber dans les pièges tendus.

Soutenir tout à la fois la laïcité et les droits des femmes, c'est aujourd'hui s'attaquer aux causes profondes d'un retour du religieux dans le débat public, sortir du piège du voile et de toute autre tentative de contrôle du corps des femmes et penser la conquête de droits supplémentaires autant que la défense de ceux déjà conquis.

Chez les communistes, les débats sont aussi vifs mais nous nous retrouvons en ce que « *nous n'acceptons pas l'instrumentalisation des religions par des forces politiques réactionnaires et parfois totalitaires, nous n'acceptons pas la montée d'un affrontement identitaire dévastateur, nous appelons à ouvrir un nouvel âge du vivre ensemble, un nouvel âge de la République où la liberté, l'égalité et la fraternité retrouveront leur sens, un nouvel âge pour la paix et la justice dans le monde* ». ¹

A cet égard, les attentats de janvier ont renforcé notre détermination à continuer le combat pour la liberté et la laïcité sans tomber dans les pièges tendus de toutes parts, en particulier saisir que ce drame est sans doute moins lié au religieux qu'à « *l'attrait de logiques de guerre et de radicalisation politique extrême* » pour une jeunesse susceptible

de passer « *directement de la délinquance et de l'exclusion sociale à l'embrigadement fanatique criminel* »².

Pour Chahlah Chafiq, la montée des extrémismes religieux est aussi le fruit d'une socialisation masculine très portée sur la violence, d'une quête de sens de la jeune génération et de promesses non tenues par les dirigeants qui se sont succédés. Selon elle, l'égalité des sexes est un projet de société qui permettrait de contrer les intégrismes religieux.

L'urgence est à la reconstruction de la formation initiale des acteurs de l'éducation pour armer ces derniers au plan des valeurs et de la recherche. A Paris, nous allons prochainement lancer une étude dans les crèches auprès des personnels pour examiner les conséquences des stéréotypes de genre. Mon ambition est aussi de désigner dans le périscolaire un responsable par école parisienne à l'éducation non-sexiste et à la lutte contre le sexisme.

Par ailleurs, le groupe communiste est extrêmement vigilant quant au financement, hérité des années où Paris était dirigé par la droite, des crèches et autres établissements scolaires confessionnels, pour refuser toute aide à ceux qui ne respecteraient pas la laïcité et qui auraient un fonctionnement communautaire susceptible de remettre en cause les droits des femmes.

Contre la montée des intolérances, la ville soutient enfin des ateliers de découverte de la laïcité et des faits religieux, animés par des acteurs associatifs visant à permettre aux enfants de primaire de mieux comprendre le monde dans lequel ils évoluent, et, favoriser la coexistence apaisée des différentes convictions religieuses ou a-religieuses. Des actions qui devraient aussi permettre de réduire d'éventuels conflits avec les parents.

Sortir des pièges tendus actuellement par un débat crispé autour des questions religieuses et notamment de la place de l'islam en France, nécessite de se battre pour des droits des femmes universels. Ce sont ces conquêtes des femmes, alliées à la laïcité, qui peuvent permettre d'aller à l'encontre des intégrismes religieux et de lutter contre tous les racismes.

(1) Appel du PCF à lutter contre le racisme, l'antisémitisme et l'islamophobie, 4 octobre 2014

(2) Pierre Laurent, Hommage à Charlie Hebdo, 12 janvier 2015

HÉLÈNE BIDARD
Elue communiste,
Adjointe à la Maire de Paris
chargée de l'égalité Femmes/hommes,
de la lutte contre les discriminations,
et des droits humains.

« Chacun pour soi et dieu pour tous » ou la laïcité vue d'Alsace Moselle

Joseph Siméoni

page 1/3

« La démocratie a le devoir d'éduquer l'enfance ; et l'enfance a le droit d'être éduquée selon les principes mêmes qui assureront plus tard la liberté de l'homme. Il n'appartient à personne, ou particulier ou famille ou congrégation, de s'interposer entre ce devoir de la nation et ce droit de l'enfant. Comment l'enfant pourra-t-il être préparé à exercer sans crainte les droits que la démocratie laïque reconnaît à l'homme si lui-même n'a pas été admis à exercer sous forme laïque le droit essentiel que lui reconnaît la loi, le droit à l'éducation ? »¹

Ce discours prononcé par Jean Jaurès à la veille de l'établissement de la loi de séparation de l'Église et de l'État en 1905 garde, en 2015, toute son acuité émancipatrice en Alsace et en Moselle. En effet, ces trois départements sont encore soumis à un régime dérogatoire qui les exclut de la laïcité républicaine. Cette situation, liée à l'histoire, est souvent présentée par ses défenseurs comme un des éléments du régime local propre aux alsaciens et mosellans. Cependant, la réalité est tout autre. Si le monde du travail peut légitimement se battre aujourd'hui pour défendre le régime de sécurité sociale de l'Alsace Moselle, la société alsacienne, en profonde mutation, ne peut continuer d'être exclue du régime de laïcité, à l'heure où les conservateurs s'efforcent d'élargir les positions des religions à l'université et dans le statut scolaire local. Pourtant, le « camp laïque » existe ici aussi. Depuis 1918, il n'a pas cessé de revendiquer, auprès de la République, l'élargissement de la laïcité pour nos trois départements, sans obtenir satisfaction. Vues d'Alsace, toutes les proclamations « laïques », de Nicolas Sarkozy à Marine Le Pen, de François Hollande à Najat Vallaud-Belkacem, qui restent muettes sur le schéma concordataire pour mieux le conforter, montent directement au ciel. C'est dans ce contexte que le détour, par les caractéristiques de cette situation et les perspectives dans les enjeux actuels pour une intervention communiste dans l'esprit de Jaurès d'émancipation laïque, peut avoir un

sens aujourd'hui.

Un régime particulier, legs d'une histoire complexe et fabriquée.

Aujourd'hui, en Alsace-Moselle, les religions catholique, protestante (luthérienne et réformée) et israélite continuent de faire l'objet d'un enseignement confessionnel du primaire au lycée. Il existe deux facultés de théologie (catholique et protestante) à l'Université publique de Strasbourg et une antenne catholique à Metz. Cette exception est l'héritage de l'histoire complexe de cet espace longtemps tiraillé entre la république française et l'Allemagne mais aussi travaillé par tous les clivages sociaux générés par la révolution française et l'âge industriel. Le concordat de 1801 place la religion sous l'autorité de l'État et lui reconnaît en retour, jusqu'à aujourd'hui, une forme d'autorité et surtout un financement public assumé par l'ensemble de la population française ! En 1850, la loi Falloux, dans un contexte de réaction cléricale, impose à tous les établissements scolaires l'obligation de dispenser un enseignement religieux. Cependant, les députés d'Alsace présents n'ont pas voté pour son adoption, à l'exception d'un seul. Affirmer que la réactionnaire loi Falloux fait partie du socle des traditions religieuses alsaciennes est donc un discours fabriqué.

A partir de 1871, le rattachement de l'Alsace et de la Moselle à l'empire allemand, ouvre une autre période riche en luttes sociales et en conquête de droits sociaux. Cependant, alors que la République met en place les grandes lois laïques, l'Alsace et la Moselle s'insèrent dans l'État allemand

« Le recul de la participation des élèves à l'enseignement religieux est spectaculaire. En 2015, dans le primaire, elle tourne autour de 60%, chute à 30% dans les collèges et à 10% dans les lycées. »

(1) Jean Jaurès : « L'enseignement laïque », discours de Castres, publié dans *L'Humanité* du 2 août 1904.

qui est favorable à l'enseignement confessionnel. En 1918, le retour de l'Alsace Moselle au sein de la République, loin de l'euphorie d'une Libération, fut pour tous la nécessité de s'adapter à une autre langue et un autre droit que les autorités imposèrent à l'exception d'un droit local particulier, notamment du statut concordataire. En 1924, quand Herriot à la tête du « cartel des gauches », tente de « laïciser », il échoue face à une réaction cléricale et politique où l'église catholique refuse

“ Le contexte est aujourd'hui ouvert sur des progrès laïques possibles mais tout montre aussi que les « néo-cléricaux » travaillent à la consolidation voire à l'élargissement de ces statuts anachroniques. ”

aussi, contre les protestants l'enseignement interconfessionnel. Ces luttes interconfessionnelles perdurent jusqu'en 1970 et apportent un démenti flagrant aux supposés bienfaits du « concordat ». La libération en 1945 maintient le statu quo alors que la société change et que le système s'essouffle.

En effet, le recul de la participation des élèves à l'enseignement religieux est spectaculaire. En 2015, dans le primaire, elle tourne autour de 60%, chute à 30% dans les collèges et à 10% dans les lycées.

Le contexte est aujourd'hui ouvert sur des progrès laïques possibles mais tout montre aussi que les « néo-cléricaux » travaillent à la consolidation voire à l'élargissement de ces statuts anachroniques.

Les enjeux actuels : Innover pour conserver ou dépasser les archaïsmes ?

Janvier 2015, avec les événements dramatiques de « Charlie », relance les débats et les initiatives sur la laïcité. En Alsace-Moselle, la publication et les recommandations de l'Observatoire de la laïcité en mai 2015, proposent de sortir les cours de religion du temps de l'enseignement scolaire commun.

Cette situation fait réagir les partisans du « droit local » en vue de trouver une légitimité « modernisée » du régime local des cultes. En janvier 2015, E. Sander² et JF Kovar³, au nom de l'Institut du Droit Local dessinent les grandes lignes d'une stratégie d'intégration de la laïcité dans le schéma concordataire. Pour nos deux experts « en Alsace-Moselle, le régime local des cultes propose aujourd'hui une dynamique positive. Le schéma concordataire suggère une laïcité ouverte fondée sur le respect, la reconnaissance et la

compréhension de traditions religieuses en dialogue ». Le propos est explicite et révèle l'ambition de fondre la laïcité dans la liberté religieuse, en confiant dans l'esprit napoléonien, « la cohésion sociale aux autorités religieuses ». Cette orientation réactionnaire traduit le travail de sape engagé par les conservateurs contre la laïcité. Depuis l'an 2000, un CAPES de religion a été institué et il existe toujours malgré les promesses du ministre de l'époque, un certain Jean-Luc Mélenchon. Par ailleurs, la question de l'Islam est venue s'ajouter aux débats et aux manœuvres en cours. Au plan local, dès 1996 E. Trocmé⁴ propose dans un rapport « l'enseignement de la théologie musulmane » à l'université. A l'échelle nationale, en octobre 2005, Nicolas Sarkozy met sur pied une commission présidée par J.P. Machelon⁵ dont s'inspire en juin 2006, le député UMP F. Grosdidier pour en faire une proposition de loi « choc » demandant qu'en Alsace-Moselle, l'Islam bénéficie d'un statut juridique de même nature que celui des quatre cultes reconnus. Plus récemment Manuel Valls, à partir du rapport Messner⁶, propose le 3 mars 2015 à Strasbourg de « former autrement les imams, les former dans des universités françaises ». Il ne dit pas non à l'idée de les former en Alsace, en profitant du statut particulier des facultés de théologie. On tombe des nues ! Enfin, des informations diffusées par le site Rue 89 en mai 2015 indiquent que le préfet a mis en place une commission sur la question d'une intégration possible de l'islam au statut scolaire local. Depuis, l'État se refuse à tout commentaire. Cependant, les cultes reconnus ont déjà manifesté leur accord, alors que pour les laïques, cette manœuvre n'a pour but que de conforter les privilèges des autres religions.

C'est dans ce contexte, caractérisé par l'érosion de la participation des élèves à l'enseignement confessionnel, la réaction des « néo-cléricaux » via l'innovation que pourrait constituer l'intégration de l'islam au modèle alsacien que peut s'ouvrir pour les progressistes laïques un horizon de sortie progressive du « schéma concordataire ».

Pour les militants de la laïcité, les associations comme « Laïcité d'accord » et les syndicats de la FSU et de l'UNSA-éducation, la sortie du modèle concordataire est envisagée dans un processus fondé sur des débats démocratiques et dans le respect des convictions de tous. Dans cette perspective, les forces laïques travaillent aujourd'hui pour obtenir la fin de l'obligation faite aux parents de demander une dispense ou de remplir un formulaire succinct où ils doivent cocher d'une part la religion de leur choix parmi les religions concordataires et, d'autre part, signaler le cas échéant, qu'ils ne souhaitent pas inscrire leur enfant en cours de religion (ce qui vaut dispense).

(2) Eric Sander : secrétaire général de l'institut du droit local d'Alsace Moselle. Cet organisme déclaré d'utilité publique est le principal conservatoire des « traditions et libertés d'Alsace Moselle ».

(3) Jean François Kovar : professeur d'histoire des religions. Fondateur de l'université populaire de la Krutenau à Strasbourg.

(4) Etienne Trocmé : ancien professeur de théologie à l'université protestante de Strasbourg et ancien doyen de la faculté Marc Bloch de Strasbourg

(5) Jean-Pierre Machelon : professeur de droit public, ancien doyen de la faculté de droit Paris Descartes.

(6) Francis Messner : directeur de recherches émérite au CNRS, spécialiste de droit canonique

Il s'agit de sortir l'heure de religion de l'enseignement obligatoire pour les élèves de l'école primaire afin de la rendre optionnelle. En effet, cette obligation prive tous les élèves de l'école primaire en Alsace-Moselle de 180 h sur l'ensemble de leur cursus et participe ainsi à la structuration d'une divine inégalité. Cependant, ce « combat » pour dépasser les archaïsmes souffre de deux handicaps majeurs : l'absence d'une alternative politique de progrès bien identifiée et l'invisibilité sociale organisée dans les classes populaires du potentiel d'émancipation laïque. Les communistes d'Alsace et de Moselle, peuvent constater qu'un siècle d'atermoiements, dans l'attente d'une « mort annoncée » du statut concordataire, a laissé le terrain aux conservateurs qui conservent au prix de quelques aménagements...

« Hâtons-nous de rendre la laïcité populaire »

Alors que faire ? « Hâtons-nous de rendre la laïcité populaire » dirait Diderot. Plus modestement partageons l'idée que l'Alsace et la Moselle ne sont pas que les témoins du passé. Elles sont aussi le lieu où s'invente un autre modèle de laïcité dite ouverte, concurrent de notre conception révolutionnaire de la Laïcité.

L'institutionnalisation des religions, malgré la sécularisation des sociétés, contribue encore aujourd'hui à modeler l'ensemble des rapports sociaux. Le poids de la démocratie chrétienne hier et celui du « catholicisme zombie » aujourd'hui témoignent de cette réalité invisible et des enjeux de pouvoir qui interviennent dans les luttes autour de la laïcité. Il devient urgent pour les communistes de reprendre l'initiative politique. D'abord, en donnant à la laïcité toute sa place dans la campagne des régionales en vue d'engager une sortie progressive du « schéma concordataire ». Ensuite, en contribuant à la mise en place d'une plateforme ouverte sur tout le spectre laïque de la société qui aurait vocation à faciliter les informations et les luttes politiques en faveur de la laïcité. L'enjeu est de sortir de ce face à face entre des libéraux accrochés à leurs privilèges et des laïques conséquents mais minoritaires, faute d'un horizon politique de transformation sociale.

Pour une grande partie de la population en Alsace et en Moselle, la laïcité reste une « valeur », voilée, tant il est vrai qu'il pleut tous les jours une sainte confusion. Ces difficultés concrètes ne peuvent être surmontées que dans la mise en route de dynamiques d'actions engageant tous les acteurs de l'école. Notre projet d'école fondé

sur l'égalité et la laïcité dans une dynamique de conquête d'une culture commune de haut niveau pour tous, avec l'ambition de faire société par l'émancipation de tous, est en accord avec les temps que nous vivons. Pourtant, dans la pratique, notre « boîte à outils » n'est que très peu utilisée en Alsace-Moselle par le mouvement syndical et même par le PCF, alors qu'il reste à « finir » le travail commencé par Jaurès...

Au moins jusqu'en 1984, le mouvement syndical dans l'enseignement et les organisations politiques se réclamant du « socialisme », sont restés fidèles à l'idéal jaurésien. Ensuite on sait ce qu'il advint. Depuis cet abandon, le privé a été conforté. En Alsace-Moselle, il n'était pas rare d'entendre, que le Statut Scolaire Local « nous protégeait de la concurrence du privé ». C'est dire l'ampleur de la défaite idéologique et la relégation de la revendication d'un grand service public laïque unifié dans le placard des objets perdus. Vus d'Alsace et de Moselle, les objectifs de lutte pour la laïcité doivent articuler la lutte pour la sortie progressive du « système concordataire » et la lutte en vue de mettre un terme au dualisme scolaire.

Au fond, ce détour par l'Alsace-Moselle, terres d'exception en république laïque, peut nous aider à penser la question laïque dans la France d'aujourd'hui. Ce témoin de l'hier souligne aussi toutes les bifurcations sur lesquelles les privilégiés du libéralisme et les « néo-cléricaux » voudraient « perdre » la laïcité, si on les laissait faire....

“ Cependant, ce « combat » pour dépasser les archaïsmes souffre de deux handicaps majeurs : l'absence d'une alternative politique de progrès bien identifiée et l'invisibilité sociale organisée dans les classes populaires du potentiel d'émancipation laïque.”

Bibliographie et sitographie

www.Laïcité d'accord.com :

l'association animée par B Anclin et C Hollé est en Alsace la cheville ouvrière du rassemblement et des revendications laïques.

Rapport SNESUP/FSU pour l'observatoire de la laïcité, juin 2015

F. Igersheim, L'Alsace des notables, 1870-1914, La bourgeoisie et le peuple alsacien, BF Strasbourg 1981

R. Pfëfferkorn : Alsace Moselle, un statut scolaire non laïque, revue des sciences sociales 2007 n°38.

JM. Gillig : bilinguisme et religion à l'école. La nuée bleue Strasbourg 2012

Conférence de Françoise OLIVIER-UTARD, Facultés de Théologie en Alsace-Moselle, entre science et prosélytisme. Site laïcité d'accord

E. Todd, Qui est Charlie ? : Sociologie d'une crise religieuse, Seuil, mai 2015

A. Wahl. Une nouvelle histoire de l'Alsace contemporaine, Le Belvédère, 2015.

JOSEPH SIMÉONI
Professeur agrégé d'histoire.
Mulhouse

Propositions de lecture

Proposé par Christine Passerieux et Claire Benveniste



La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives.

Choukri Ben Ayed,
Armand Colin. 2015



La rhétorique de la mixité sociale à l'école est omniprésente. Pourtant elle ne se traduit pas dans les actes car la France est le pays où la mixité sociale est la plus faible des pays de l'OCDE. Pour répondre à cet apparent paradoxe Choukri Ben Ayed poursuit dans ce nouvel ouvrage son travail de recherche sur les inégalités. Il montre en analysant les différents discours sur cette « catégorie floue » que, malgré de « bonnes » intentions sans cesse réaffirmées, les écarts socialement ségrégatifs se creusent. Ainsi la politique d'assouplissement de la carte scolaire de 2007 a eu pour effet de généraliser les procédures de dérogation scolaire et de « légitimer une certaine forme de contrôle des migrations et des affectations des élèves dans les établissements les plus demandés ».

Dans un rappel historique il met en lumière que depuis sa création jusqu'à la dernière loi de refondation de juillet 2013, les choix politiques se fondent sur une conception inégalitaire de l'école, qui repose sur des principes méritocratiques qui perdurent (en particulier ceux de N.Sarkozy). Politique qui a conduit à l'accroissement des ségrégations scolaires et jusqu'à une remise en cause de la sectorisation, dont on mesure les effets : autonomie des établissements, mis en concurrence, place du privé, recul d'une politique nationale qui renvoie les responsabilités aux administratifs locaux. L'auteur développe comment la généralisation du système informatique Affelnet, permet aux élèves et aux parents les plus avertis de faire leur marché dans la recherche de l'établissement le mieux côté dans la grille concurrentielle de l'offre, rajoutant de la ségrégation là où elle est de plus en plus criante.

L'intérêt de l'ouvrage ne repose pas seulement sur une analyse fine des politiques menées car il apporte des outils conceptuels pour définir la notion de mixité sociale, des outils de mesure pour comprendre les écarts entre discours et réalité. Il fait également des propositions pour sortir d'une situation où se conjuguent hiérarchisation et méritocratie : redonner place à l'état tout en pensant les articulations entre national et local, limitation de la concurrence entre établissements, traitement de la question de l'école privée...

Convaincu qu'il n'y a pas de fatalité, y compris en matière de mixité sociale à l'école, l'auteur relate en fin d'ouvrage l'action du Conseil général du Val de Marne qui a fait de l'éducation une priorité sur la base du « tous capables » inscrit dans le projet éducatif départemental, montrant ainsi qu'il y a du possible.

Socialiser/apprendre. Quels enjeux ?

Dialogue.
Revue du GFEN (Groupe français d'Education Nouvelle) n° 157



Le numéro de la revue du GFEN rend compte des Rencontres Nationales pour l'école maternelle de 2015, intitulées « Apprendre, processus de socialisation ». Lors de ces rencontres ont été interrogés des pratiques, des postures, des gestes professionnels. Sachant que toutes les pratiques professionnelles ne produisent pas les mêmes effets, quelles sont celles qui sont le plus susceptibles de favoriser l'entrée de tous les enfants (et en particulier les moins connivents avec l'univers scolaire) dans les apprentissages, dès

la petite section ? Comment provoquer le désir et le plaisir d'apprendre à l'école, en développant la coopération, dans une approche culturelle des apprentissages dès le plus jeune âge ?

Parce que la démarche et les valeurs sont les mêmes de la maternelle à l'université le compte rendu est enrichi de contributions évoquant d'autres champs éducatifs, qu'ils relèvent ou non de l'école. Les contributeurs de ce numéro mettent en débat des questions vives qui continuent à faire dissensus et méritent d'être instrumentées : rapports entre socialisation et apprentissages ; socialisations ou socialisation ? conceptions de la normativité (ou de la normalisation ??) ; travail de groupe/travail d'équipe ; conceptions de la culture ... Un article sur le travail avec les parents mérite d'être particulièrement signalé car il donne à voir des manières de penser et d'agir en rupture, et peu fréquentes. Comme il est de coutume au GFEN théorie et pratique s'articulent, dans des textes qui donnent à voir des pratiques, dans des articles qui alimentent et provoquent des discussions. Les enjeux de l'acte éducatif en sont le fil conducteur, enjeux de culture et d'émancipation.



Mon bel oranger

**José Mauro de Vasconcelos, 1^{ère} édition : 1968.
réédité en 2014 en Roman jeunesse Poche**

Mon bel oranger, ou la mort, la violence et la tristesse vues à travers l'intelligence rusée et poétique d'un enfant de cinq ans dans un Brésil marqué par les injustices sociales.

Zézé est l'avant-dernier fils d'un travailleur pauvre au chômage et d'une mère indienne qui travaille péniblement à l'usine pour nourrir sa famille. Dans sa famille, tout le monde le bat lourdement sauf sa grande sœur Gloria et son petit frère Luis (le Roi Luis pour Zézé). Car pour échapper aux difficultés et à la misère, Zézé devient parfois un petit diabolin : il fait des farces à tout son voisinage et, souvent, cela tourne mal. Pour s'évader, Zézé peut également compter sur la musique (il accompagne un chanteur de rue pour se faire un peu d'argent de poche) et sur son imagination débordante : le poulailler du jardin est un zoo qui abrite de féroces panthères, il peut découvrir l'Europe avec son petit frère de l'autre côté du ruisseau, les héros de ses films préférés sont toujours à ses côtés, et surtout, surtout, il partage ses joies et ses peines avec son pied d'oranges douces, Minguinho qui l'écoute, lui répond, et le laisse monter sur sa branche pour galoper dans les plaines, fièrement harnaché.

Du haut de ses cinq ans, Zézé est l'unique narrateur et marque l'écriture du roman de son humour, de sa poésie et de son innocence. Mais ce ton parfois léger ne nous fait pas oublier la gravité, la puissance et l'émotion des confidences en partie autobiographiques de l'auteur, José Mauro de Vasconcelos. La violence est physique évidemment, mais aussi symbolique et sociale : la pauvreté et le sang maternel indien de Zézé le range au bas de l'échelle sociale, et plus bas encore se trouve la Corujinha, une petite fille noire avec laquelle Zézé partage son goûter offert par sa maîtresse compatissante. Il apprend beaucoup auprès de son oncle Edmundo, un homme lettré. Mais la rue reste son terrain d'apprentissage privilégié. Il y apprend à lire seul et peut donc entrer précocement à l'école dès cinq ans. C'est surtout la rencontre avec Manuel Valadares, un riche descendant de colons portugais surnommé « le Portugâ », qui bouleverse la vie de Zézé et lui permet de s'émanciper de ses souffrances et de ses dures conditions de vie. Le Portugâ se prend d'amitié pour Zézé et devient son père de substitution. A la fin du roman, le sous-titre "Histoire d'un petit garçon qui, un jour, découvrit la douleur" et la dédicace "À mes morts" prennent tout leur sens : les douleurs physiques et les souffrances sociales ne sont plus rien, c'est la tristesse qui manque d'emporter Zézé, au ciel comme il dit.

À quarante-huit ans, José Mauro de Vasconcelos souhaite « raconter les choses »¹ comme lui les a si durement vécues. Un livre qui n'est donc pas sous le signe de la légèreté, mais lorsque les choses sont si bien écrites avec tant de poésie et de tendresse, on peut bien tout entendre et s'en émouvoir sans réserve à tous les âges.



Loup noir

Antoine Guillopé,
Les Albums Casterman, 2004

Un album sans mots. Du noir, du blanc, une forêt, de la neige, quelques pas, un garçon, un loup... Où vont-ils ? Que pensent-ils ? Tout au long de l'album, les illustrations d'Antoine Guillopé nous suggèrent des intentions, des impressions, des scénarios... Le lecteur doit

abandonner certaines de ses hypothèses au fur et à mesure de sa lecture mais à la fin de l'histoire, plusieurs interprétations restent possibles quant aux sentiments et aux intentions des personnages.

Les illustrations en noir et blanc sont riches, presque poétiques : jeux d'ombres, inversion des couleurs, croisement entre l'horizon et la verticalité des arbres... Tout choix de l'auteur-illustrateur semble avoir une signification et les cadrages presque cinématographiques (gros plan, plan large, plongée, contre-plongée...) nous font entrer avec efficacité dans les ressentis des personnages. La menace est suggérée dès la première de couverture avec ces deux yeux blancs en amande qui se détachent sur le fond noir. Le lieu du drame à venir, une forêt inquiétante, est représenté sur la quatrième de couverture, accompagné d'une phrase tout aussi inquiétante « Une histoire pour trembler au fond du lit ».

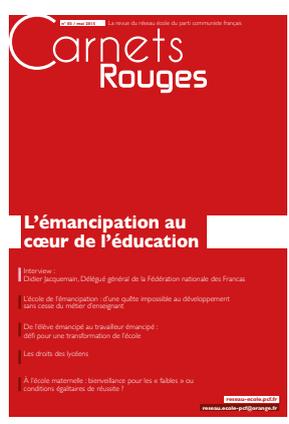
Les choses sont évidemment loin d'être aussi simples : le garçon a-t-il vraiment peur ? Est-il en train de courir pour échapper au loup ou bien lutte-t-il difficilement contre la neige et le vent ? Le loup pourchasse-t-il le garçon pour le dévorer ou veille-t-il sur lui dans cet environnement hostile ? Les enfants (et les adultes) ne sont jamais d'accord et c'est tant mieux. Cet album sans texte questionne les enfants dès le plus jeune âge sur les sentiments des personnages, sur leurs pensées, leurs intentions, leurs buts et leurs mobiles. Avec les enfants les plus grands, on se questionne aussi sur les intentions de l'auteur : pourquoi ces choix et ces inversions de couleurs ? Pourquoi bannir le texte ? Comment l'auteur fait-il pour nous faire peur ? Cet album se lit à différents niveaux et provoque toujours des débats passionnés, arguments à l'appui, dans le cadre familial ou scolaire. Les illustrations riches d'indices et de détails plurivoques sont un formidable support pour apprendre à mettre en mot son interprétation et son argumentation lors d'un débat littéraire. Et finalement, le lecteur enfant ou adulte peut tout autant choisir se laisser envoûter par l'album en silence, cela fonctionne aussi.

Carnets Rouges à un an !

Chaque numéro, dans l'échange et la contradiction, s'efforce de participer à la construction d'un projet de transformation progressiste de l'école, pour mettre l'éducation au service de l'émancipation individuelle et collective.

Les diverses contributions, depuis un an, sont autant de propositions pour déconstruire les lieux communs et les pseudo-évidences de l'idéologie dominante, comprendre un monde qui se complexifie, proposer des alternatives et ainsi peser dans le débat, loin du fatalisme et de la résignation organisée.

Carnets Rouges poursuit son chemin pour faire entendre une autre voix, pour que la pensée collective devienne une force.



BULLETIN DE SOUSCRIPTION A "CARNETS ROUGES"

Carnets Rouges peut désormais se commander en version papier.

Il est demandé une somme de 5 € par numéro pour couvrir les frais de tirage et d'expédition.

1. Commande à l'unité : préciser le numéro et le nombre d'exemplaires souhaité.

n° x ex. = €	n° x ex. = €
n° x ex. = €	n° x ex. = €
n° x ex. = €	n° x ex. = €

2. Souscription annuelle de 20 € pour recevoir 1 exemplaire de 4 numéros consécutifs.

Préciser à partir de quel numéro vous souhaitez démarrer la souscription annuelle et le nombre de souscriptions souhaité.

souscription(s) annuelle(s) à partir du n° = €

Nom : Prénom :

Adresse postale :

Adresse mail :

Eventuellement organisation ou Fédé :

Bulletin à retourner accompagné d'un chèque à l'ordre du PCF à l'adresse suivante :
Carnets Rouges - Secteur éducation, 2 Place du colonel Fabien 75019 PARIS

(Bien préciser ces différentes mentions sur l'enveloppe)



Carnets Rouges

BULLETIN DE SOUSCRIPTION A "CARNETS ROUGES"

Carnets Rouges peut désormais se commander en version papier.

Il est demandé une somme de 5 € par numéro pour couvrir les frais de tirage et d'expédition.

1. Commande à l'unité : préciser le numéro et le nombre d'exemplaires souhaité.

n°..... x ex. =€	n°..... x ex. =€
n°..... x ex. =€	n°..... x ex. =€
n°..... x ex. =€	n°..... x ex. =€

2. Souscription annuelle de 20 € pour recevoir 1 exemplaire de 4 numéros consécutifs.

Préciser à partir de quel numéro vous souhaitez démarrer la souscription annuelle et le nombre de souscriptions souhaité.

souscription(s) annuelle(s) à partir du n°..... =€

Nom : Prenom :

Adresse postale :

Adresse mail :

Eventuellement organisation ou Fédé :

Bulletin à retourner accompagné d'un chèque à l'ordre du PCF à l'adresse suivante :
Carnets Rouges - Secteur éducation. 2 Place du colonel Fabien 75019 PARIS

(Bien préciser ces différentes mentions sur l'enveloppe)