Yoann Daumet

Les conceptions de la laïcité des enseignants stagiaires

Mémoire de MASTER 2 Formation de formateurs dans les domaines de l'enseignement, de l'éducation et de la formation,

sous la direction de Mme A. Perrin-Doucey,

Maître de conférences à l'Université de Montpellier

2017

Remerciements

Je tiens à exprimer ici mes sincères remerciements à ceux qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire :

Mme A. Perrin-Doucey, ma directrice de mémoire, pour son soutien, son engagement, et ses relectures critiques.

Mme M. P. Quessada et Mme G. Brunot, successivement responsables du site de Nîmes de l'ESPE Languedoc-Roussillon, pour m'avoir témoigné leur confiance et permis d'acquérir une expérience dans les formations à la laïcité.

Je remercie également toutes les personnes qui ont permis la diffusion de l'enquête au sein des ESPE.

J'adresse enfin des remerciements particuliers aux professeurs stagiaires qui ont répondu au questionnaire.

Sommaire

Introduction 3

Première partie : La laïcité républicaine 6

I. Etat des lieux. 7

A) Qu'est-ce que la laïcité ? 7

B) Les textes 24

II. Les origines de la laïcité 28

A) La philosophie antique 28

B) La Renaissance 32

C) Le XVIIème siècle et la tolérance religieuse 36

D) Les Lumières 38

III. Les spécificités de la laïcité républicaine 47

A) « Rendre la raison populaire » par l'école 49

B) La liberté 53

C) L'universalisme 55

D) La dimension éthique 57

IV. Les positions contemporaines vis-à-vis de la laïcité républicaine 66

A) La contestation religieuse radicale 66

B) L'instrumentalisation identitaire 68

C) La critique socio-anthropologique 69

D) La critique anglo-saxonne 72

E) La critique de Jean Baubérot 75

F) L'héritage de la pensée républicaine de la laïcité 77

Deuxième partie : Les conceptions des enseignants stagiaires 81

I. Méthodologie 82

A) Le questionnaire 82

B) L'échantillon des participants 85

C) Méthodologie de l'analyse 86

II. Analyse 87

A) Résultats globaux 87

B) Tentative d'identification de profils. Etudes de cas. 125

III. Perspectives pour une formation 138

Conclusion 141

Bibliographie 143

Table des Annexes 146

Résumé / Abstract 147

Introduction

Enseignant dans le premier degré depuis 2003, je n'ai jamais été « instituteur » mais « professeur des écoles » quoique la motivation la plus originelle pour cette carrière, tant sur le plan chronologique, une bien banale admiration pour mes « instituteurs », que sur le plan philosophique fût contenu dans ce vocable, son histoire et son étymologie. Ainsi n'ai-je jamais vraiment réussi à distinguer, s'agissant de la mission des enseignants, éducation et instruction dans la mesure où l'une et l'autre se confondent en leur finalité d'*instituer* la raison en l'homme. Or, penser ainsi que le savoir - par définition universel - puisse, sans le recours à une transcendance, éduquer - processus nécessairement soumis à la relativité des représentations ou des valeurs - est tout sauf neutre. Derrière ce paradoxe apparent, se cache un des postulats de l'humanisme, ainsi que le principe politique qui en vise la réalisation : la laïcité.

Néanmoins, aussi fortement que puissent s'exprimer de telles convictions laïques, il me faut provisoirement en refuser le secours au moment d'entrer dans cette réflexion. D'ailleurs, sous la solidité des apparences, comment ne seraient-elles pas ébranlées par les diverses récupérations partisanes, par la méfiance à l'égard d'une certaine arrogance occidentale, par les scrupules historiographiques à l'endroit du récit républicain, par la nostalgie d'un ordre moral ancré dans les certitudes de la foi, par les incantations équivoques au « vivre ensemble », par les controverses alimentaires ou vestimentaires dont on ne sait plus si elles sont essentielles ou dérisoires, et plus directement encore, par le traumatisme d'un intégrisme religieux passant à l'acte.

A ces incertitudes sur le plan des idées s'ajoutent des problèmes pédagogiques. J'ai eu en concevoir et mettre en œuvre depuis deux ans une formation « Valeurs de la République et laïcité » à destination des enseignants stagiaires. J'ai pu mesurer à quel point la question didactique et complexe du « comment » s'y double de celle, redoutable, du « pourquoi ». Sans compter sur une troisième, lancinante et parfois amère, du « de quel droit ? ». S'interroger sur la transmission du principe de laïcité soulève, à difficulté égale, les questions des moyens, de la finalité et de la légitimité. Face à de tels abîmes didactiques et éthiques, j'ai pu voir l'inconfort des formateurs eux-mêmes, leurs hésitations souvent, leurs divergences parfois. Et combien de récits ai-je entendu, sur le terrain, de collègues directeurs d'école qui, face à un cas d'entorse présumée à la laïcité, estimaient n'avoir pas reçu de leur hiérarchie de réponses nettes.

Dans ce contexte, il m'a semblé prioritaire de chercher à savoir dans quelle mesure les futurs enseignants étaient armés théoriquement pour aborder cette question de la laïcité et s'ils étaient eux-mêmes en accord avec ce principe et quelles représentations ils en avaient. Car la laïcité telle qu'elle s'applique au sein de l'école française depuis plus d'un siècle est aujourd'hui l'objet de critiques fortes et diverses alors même que le discours institutionnel de l'Education Nationale en réaffirme pourtant le principe et l'actualité[1].

Comment donc cette contradiction se traduit-elle chez les enseignants stagiaires pris entre des exigences professionnelles[2] qu'ils découvrent et les polémiques médiatiques, les débats passionnés, ou les différentes argumentations appelant au dépassement de la laïcité républicaine. Et d'ailleurs, quelles connaissances ont-ils à propos de cette dernière notion ? Quelle opinion en ont-ils ? Quelle est, ou quelles sont, leur(s) conception(s) de la laïcité ?

Un tel projet visant à évaluer l'adhésion des enseignants stagiaires à la conception républicaine de la laïcité et de mesurer l'éventuelle pénétration des différentes thèses critiques à son égard est suspendue à la possibilité même de définir une conception « classique »[3], historique de la laïcité en France dont le caractère synthétique serait suffisant pour constituer une unité théorique réelle. Aussi cela devrait-il en être la première tâche.

Dans l'hypothèse où l'analyse historique aboutirait à dégager clairement les propriétés d'une laïcité républicaine, il deviendrait possible d'en rechercher les héritiers parmi les penseurs contemporains comme de comprendre précisément en quoi certains de ces derniers s'en écartent et de caractériser leurs propres conceptions.

Alors, il sera temps de recueillir les représentations des enseignants stagiaires selon une méthodologie mettant en œuvre à la fois une disponibilité intellectuelle non biaisée à leurs discours, mais également un criterium efficace permettant d'identifier d'éventuelles thèses sources de leurs conceptions. Analysant ces données, il s'agira d'abord de vérifier l'hypothèse

[1] Cf. les nombreuses publications d'aides à la mise en œuvre de l'EMC sur le site EDUSCOL et, par exemple, le discours de la ministre de l'Education Nationale N. Vallaud-Belkacem devant les référents laïcité des ESPE, des Académies ainsi que les correspondants laïcité des préfectures réunis le 4 novembre 2015 à Paris (Annexe).
[2] « Faire partager les valeurs de la République » est la première compétence du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation publié au Bulletin Officiel n°30 du 25 juillet 2013. Ce référentiel sert de base à la grille d'évaluation des professeurs stagiaires en vue de leur titularisation ainsi qu'à la nouvelle procédure d'évaluation des enseignants titulaires appliquée à partir de 2017.
[3] J'emprunte le mot à Guy COQ qui l'emploie dans son ouvrage *Laïcité et République, le lien nécessaire* pour caractériser la définition de la laïcité de Ferdinand BUISSON.

que je formule que beaucoup d'enseignants stagiaires n'ont pas de conception stabilisée et cohérente de la laïcité malgré l'affirmation très majoritaire d'un attachement à ce principe. La deuxième hypothèse serait qu'aux marges de cette position la plus répandue, on note un contraste fort entre des enseignants sensibles aux thèses du relativisme culturel, favorables à une reconnaissance plus importante des communautés et ceux qui, à l'inverse politique, entendent réduire la laïcité à un levier identitaire face à la montée d'un Islam radical. Une pareille hypothèse permet de comprendre l'enjeu de cette étude : des éléments d'un conflit interne – inédit dans l'éducation nationale et qui pourrait constituer un tournant dans l'histoire de la France contemporaine – sont-ils réunis ? Quelle urgence et quelles pistes pour la formation peuvent permettre à la majorité des stagiaires affichant un attachement à la laïcité grevé d'incertitudes théoriques de lever celles-ci, et d'ainsi constituer le ciment républicain de l'institution ?

C'est, en effet, sur une telle dimension praxéologique que je souhaiterais terminer ce travail en tentant de dessiner les contours et définir les contenus d'une formation à la laïcité au sein des ESPE qui ne soit ni une simple histoire théorique et neutre de l'émergence de ce principe, ni un catéchisme pseudo-républicain qui l'un et l'autre livreraient l'idéal laïque aux arguments de ses adversaires. Nous comprenons déjà qu'une telle formation, comme l'enseignement moral et civique dans les écoles, n'aurait d'autre issue – pour autant que cela fût possible - que d'endosser la paradoxale et sublime tâche d'éduquer à la liberté et à la conscience d'une commune humanité.

Première partie : La laïcité républicaine

I. Etat des lieux.

A) Qu'est-ce que la laïcité ?

Pour tenter de définir la laïcité, je m'appuierai d'abord sur les travaux de l'historien et sociologue J. Baubérot, ancien titulaire de la chaire « Histoire et sociologie de la laïcité » à l'Ecole pratique des Hautes Etudes, qui a consacré de nombreux ouvrages à cette question. L'un des plus récents (2015) s'ouvre sur le constat d'un « malaise dans la laïcité ». Alors qu'une majorité de Français, commence l'auteur, se dit « attachée » à la laïcité, les différentes « affaires »[4] montrent, y compris parmi ses défenseurs, des désaccords[5]. Il reprend l'affirmation de Jean Picq – professeur de Sciences Politiques – selon lequel « la confusion qui s'est installée dans les esprits » laisse place au risque que « *plus personne* [6]ne sache très bien en quoi la laïcité consiste »[7]. Plus précisément, il apparait que, lors des différents débats médiatiques, chacun n'adhère qu'à sa propre conception de la laïcité ce qui justifie les propos de Christine Lazerges – présidente de la Commission nationale consultative des droits de l'homme – qui note : « Quand la laïcité est plébiscitée, il faut se demander de quelle laïcité il est question. »[8]. Une telle sentence résonne comme un puissant avertissement pour mon projet, en ce sens qu'il deviendrait particulièrement problématique de former à la laïcité dans un tel contexte. Il importe donc de mener un travail théorique préalable à toute mission de formation ce qui me conduit à entrer davantage dans l'analyse des causes de ce malaise conduite par Baubérot.

Au cœur de ce malaise comme de ses propres interrogations de chercheur et de citoyen, Baubérot pose comme un fait, nouveau et déterminant, le « glissement actuel de gauche à droite (voire à l'extrême droite) de la laïcité dominante ». Et, certes, on constate une division des

[4] p. 15 : la référence n'est pas explicite mais il s'agit sans doute des controverses juridiques et médiatiques concernant le foulard islamique à l'école, le voile intégral, la mixité dans les piscines, les menus de substitution à la cantine etc….

[5] Jean Baubérot cite Sandrine Mazetier, membre de la Mission parlementaire sur le voile intégral (2010) qui trouve « intéressant que les associations laïques aient des approches aussi divergentes ».

[6] C'est moi qui souligne.

[7] p. 13

[8] Ibid.

responsables politiques de gauche sur ce sujet[9] alors qu'il avait longtemps constitué un marqueur de son unité, ainsi qu'un affichage fort et récent de la laïcité dans les discours de Marine Le Pen par exemple quand, depuis ses origines, la droite la plus radicale n'avait eu de cesse de considérer la France comme « fille aînée de l'Eglise » catholique. Les incertitudes actuelles auraient donc leur source principale dans ce changement d'orientation politique de la revendication laïque dont la conséquence serait une transmutation du concept lui-même. Loin de cette conclusion, certains défenseurs de la laïcité, regrette Baubérot, avance l'argument simple d'une « grave déformation de la laïcité » ou « d'atteintes à la laïcité » et se réfugie dans une « condamnation morale » : la laïcité serait instrumentalisée, dévoyée par une récupération opportuniste du Front National et les timidités coupables d'une mauvaise conscience de gauche, mais, à l'abri de ces déviances, demeurerait intacte la conception française, historique de la laïcité, « comme une laïcité idéale » rappelant l'aveuglement de ceux qui, jadis, « opposaient le communisme idéal au capitalisme réel (ou inversement) ». Or, poursuit l'auteur, dès que l'on essaie d'en savoir davantage auprès des tenants de ce discours sur cette conception, on constate que ceux-ci « ne disposent pas d'une argumentation sérieuse », « des contre-vérités sont souvent énoncées », « des aspects importants de la laïcité française [sont] rejetés dans l'impensé ». Il dénonce des simplifications dans les représentations républicaines qui font silence sur les concessions faites à l'enseignement libre, à la reconnaissance de la diversité par la Constitution ou les exceptions du Concordat[10]. Il rappelle notamment que Jules Ferry fut partisan de la liberté de constituer des écoles privées ne voulant pas aboutir à ce qu'il appelait « une religion laïque d'Etat », expression que l'on pourrait croire appartenir au discours d'un opposant à la laïcité.

Pour Jean Baubérot, toute une frange militante de la laïcité républicaine, avec qui il partage incontestablement des valeurs néanmoins, participe, par son argumentation même et à son corps défendant, au dévoiement de la laïcité. La raison principale est, selon lui, que cette apologie repose sur « *une croyance* » en une histoire et non sur une connaissance de l'histoire. Un dogme s'est substitué à une doctrine philosophique, une *essence* à la réalité empirique, un modèle unique au champ d'un débat. Aussi attend-il de la démarche sociologique qu'elle « répudie le substantialisme » de cette conception en la « déconstruisant ». On comprend l'enjeu de cette ambition pour notre volonté de définir la laïcité : cette entreprise sceptique

[9] Les récentes élections primaires du parti socialiste en ont manifesté la réalité notamment entre les deux candidats qualifiés pour le second tour, Benoît Hamon souhaitant un « assouplissement » des lois laïques quand Manuel Valls demandait une application stricte.

[10] Nous revenons sur celles-ci dans la revue de textes qui constitue le chapitre suivant.

menée à son terme, que restera-t-il de la possibilité même de donner un sens précis à ce principe ? Se pourrait-il que Jean Baubérot eût consacré tant d'ouvrages tant de protestations d'engagements[11] pour la défense de celui-ci tout en doutant absolument qu'il ait la moindre signification claire ? Pourtant, comment comprendre autrement qu'il fasse sienne la citation de Jean Picq sur le risque que « […] plus personne ne sache en quoi la laïcité consiste ? ». Il s'agit de le lire mieux encore.

La nature, comme la spécificité, de la démarche de Jean Baubérot consiste à n'être pas seulement politique mais épistémologique. Il ne commence jamais, dans ses ouvrages, par exposer sa conception de la laïcité ce qui rend, d'ailleurs, parfois difficile l'identification de ses thèses à ce sujet. En revanche, il débute constamment et explicitement son argumentation par une position méthodologique qui postule qu'il n'y a de définition que « socialement légitime[12] […] à un moment donné », que celle-ci n'est jamais que le produit de rapports de force changeants entre les différents « acteurs sociaux » et que chacun doit s'y référer quand bien même il la critiquerait. Pas de monde platonicien des Idées pour le sociologue, ni même d'exigences propres à la pensée rationnelle non scientifique : il consigne et décrit des faits dégagés grâce à un cadre méthodologique garant de l'objectivité. Comme le linguiste consacre l'usage établi en le reconnaissant comme norme jusqu'à ce que celui-là évoluant il définisse une nouvelle norme, le sociologue de la laïcité analyse les usages du mot laïcité et mesure la domination relative de telle ou telle acception et y reconnait la définition nécessairement provisoire du concept. C'est le monde héraclitéen des sciences humaines dont la vertu est de se connaître comme tel, et de connaître ses propres limites. La vérité du concept y est soumise au consensus du temps. L'éthique d'une telle méthodologie consiste à faire droit à l'opinion, au fait social, au réel sans se retrancher derrière des discours « de surplomb » participant d'un « arrière-monde » au sens nietzschéen. Une telle approche est tout à fait éclairante pour révéler le processus de réification de toute représentation dominante qui peut aboutir à faire oublier aux acteurs eux-mêmes, le caractère historique et relatif de celles-ci.

Je suis en mesure de mieux comprendre désormais la nature de la « confusion » évoquée à propos de la laïcité. On ne peut plus se méprendre sur le sens donné à celle-ci par Baubérot ni sur le déplacement argumentatif qu'il opère : regretter un malaise, des incertitudes théoriques à propos de la laïcité et tenter de clarifier la notion est très différent d'étayer théoriquement l'idée

[11] Encore très récemment (décembre 2016) à un « appel pour la défense de la loi de 1905 » a été signé par J. Baubérot.

[12] page 16

selon laquelle il n'y aurait pas de conception historique française de la laïcité, et qu'il n'y aurait jamais eu que « des laïcités ». Dans le premier cas, la confusion est accidentelle – extérieure au concept, produite par des discours contradictoires, l'ignorance etc… -, dans le deuxième cas elle est essentielle – consubstantielle, originaire, interne au concept. C'est cette dernière thèse que propose Jean Baubérot dans *Les sept laïcités françaises* s'inspirant de la méthode des idéaux-types initiée par Max Weber. L'ancien titulaire de la chaire « Histoire et sociologie de la laïcité » à l'Ecole pratique des Hautes Etudes analyse la pluralité historique des conceptions du lien entre sphère politique et sphère religieuse depuis la préparation de la loi de 1905 jusqu'aux discours actuels de tous ceux qui se réclament de ce principe. A chacun des courants idéologiques qu'il identifie, il attribue, à la manière rigoureuse et descriptive d'un entomologiste, « une laïcité ». L'auteur, pour lequel cette question n'est évidemment pas indifférente, ne sombre certes pas dans le relativisme – toutes ces conceptions n'ont pas son assentiment – mais envisage l'horizon de la laïcité comme un débat permanent mettant en œuvre de simples « rapports de force » provisoires en refusant donc une véritable dimension normative au concept, une continuité historique et une véritable unité théorique. On ne peut jamais identifier qu'une « laïcité dominante » sans jamais pouvoir définir « la » laïcité. Pour dresser la « cartographie » des représentations de la laïcité, il s'appuie sur quatre « indicateurs » identifiés par la sociologue canadienne M. Milot (2002) auxquels les sept laïcités françaises se réfèreraient quoiqu'en ayant d'eux des conceptions différentes :

- La liberté de conscience
- L'égalité des droits
- La séparation de l'Etat et des religions
- La neutralité religieuse et spirituelle de l'Etat.

A partir de ces indicateurs, il caractérise sept laïcités. Quatre sont « historiques » en ce qu'elles ont animé les débats autour de la loi de 1905.

La première identifiée est la « laïcité antireligieuse » de Maurice Allard, député socialiste ayant pris part au débat au parlement en fustigeant les religions comme « obstacle permanent au progrès et à la civilisation[13] » et en donnant pour mission à la République de « déchristianiser la France ». Maurice Allard s'opposera à l'article 1 de la loi qui affirme le libre exercice des cultes. Baubérot rapproche le positionnement actuel de Michel Onfray de

[13] Cité par Baubérot (2015) page 27.

cette tendance en observant que l'opposition à la religion vise aujourd'hui essentiellement l'Islam.

La deuxième, la « laïcité gallicane », est celle incarnée par Emile Combes dont Clémenceau décrivit le projet en affirmant qu'il voulait « inféoder l'Eglise à l'Etat » c'est-à-dire revenir à une constitution civile du clergé que la période révolutionnaire avait mise en œuvre. Il s'agit de ne reconnaître aucun espace propre aux religions mais d'en assurer l'ingérence y compris sur le plan des croyances, de l'organisation cléricale ou du recrutement des religieux.

Ces deux premières laïcités ont en commun de produire une « religion civile », dans le premier cas dans une inspiration rousseauiste de culte de la raison ou de l'Etat, dans le deuxième en sécularisant, en institutionnalisant une religion. La séparation y est donc très limitée, voire absente. Les deux laïcités historiques suivantes, en revanche, sont identifiées pour leur tendance « séparatiste » forte.

Les « séparatistes » furent les rédacteurs de la loi de 1905 et notamment de son article 2 qui justifie le nom donné de « Loi de séparation des Eglises et de l'Etat » : « La République ne reconnaît, ne salarie, ni ne subventionne aucun culte ». Leur conception de la laïcité fut « dominante » à ce moment décisif de l'histoire de la République, Baubérot avançant que cela n'est plus le cas aujourd'hui. Affinant le grain de son analyse historique, le sociologue s'intéresse à un désaccord entre Aristide Briand, rapporteur de la commission parlementaire, et Ferdinand Buisson, président de la même commission. Il porte sur l'article 4 qui concerne l'attribution des biens des églises. Buisson, voulant aller au bout de la logique séparatiste, défendit l'idée de laisser à l'appréciation des adeptes la responsabilité de se constituer en associations cultuelles pour prétendre à cette attribution quand Briand concédait à l'autorité ecclésiale que ces associations devaient se conformer « aux règles générales du culte dont elles se proposent d'assurer l'exercice » pour obtenir la dévolution des biens. Cette dernière exigence pouvait être considérée comme une entorse à la « non-reconnaissance ». Elle fut néanmoins retenue. Si Jean Baubérot s'intéresse à cette controverse, c'est à n'en pas douter car elle permet de montrer combien, dès l'origine, il y avait des débats y compris au sein de « la laïcité dominante » et entre des personnalités dont on assimilerait, trop souvent, les positions dans un unanimisme républicain mythifié. Il n'y aurait décidément pas de modèle français de la laïcité.

Enfin, l'ouvrage présente trois autres laïcités dites « d'aujourd'hui ».

La « laïcité ouverte », dont Baubérot rappelle le caractère polémique, a toujours été « une expression réactive, contestant la laïcité dominante d'un temps, perçue comme laïcarde ». Elle est apparue en 1985 à la suite des grandes manifestations en faveur de l'école libre et s'oppose à l'article 2 de la loi de 1905 qui stipule la non-reconnaissance et le caractère non officiel des religions (Cerf, Horwitz 2011). De nouveaux partisans de cette position dénonce la laïcité issue de 1905 pour ce qu'il considère être des abus dans le contrôle de l'expression religieuse – question du foulard islamique à l'école par exemple -, ou dans la séparation des Eglises et de l'Etat envisageant que les différentes religions puissent prendre davantage part aux décisions publiques, à l'enseignement, ou aux débats de bioéthique. Il ne s'agirait donc pas d'exclure les religions de l'école ou des instances de la République mais, au contraire, d'organiser leur présence dans ces espaces de manière équitable afin que les citoyens puissent être éclairés et faire leurs choix en connaissance de cause, les églises devenant des éléments représentatifs reconnus de la population. On aménagerait la laïcité en réduisant la séparation pour favoriser la liberté des religions. Celles-ci accèderaient à une reconnaissance officielle.

La deuxième de ces laïcités « actuelles » est, pour Baubérot, la « laïcité identitaire » dont la composition idéologique est de droite voire d'extrême droite utilisant la laïcité comme un marqueur identitaire français dans une logique nationaliste et islamophobe plus ou moins avouée. La séparation y devient une hostilité à cible unique vis-à-vis d'une religion, et la neutralité de l'Etat ne protège plus les pratiques ou croyances qui ne font pas parties de ce qui est considéré comme l'héritage national. Il y a des manifestations religieuses dans l'espace public qui sont légitimes et d'autres non, sans que le seul respect de l'ordre public puisse en être la justification.

Enfin, Baubérot retient le régime du Concordat comme une laïcité. Celui-ci s'applique en Alsace-Moselle et en Outre-Mer suite à des circonstances historiques que nous serons amenés à préciser plus loin. Retenons ici que ce régime permet des aménagements en fonction de particularités régionales ou historiques. Actuellement, dans les territoires cités, les religieux sont payés par l'Etat et l'Université publique dispense des enseignements de théologie.

A l'issue de cet inventaire, on ne peut que constater la grande disparité des « laïcités françaises » identifiées par Baubérot. Si cette analyse éclaire bien différentes positions à propos de la laïcité, ne peut-on légitimement se demander si chacune peut proprement se nommer telle ?

En effet, même en mettant à distance toute orientation partisane, que reste-t-il de la laïcité diluée dans un spectre allant de la « laïcité antireligieuse » à la « laïcité ouverte » ? Comment *penser* encore la laïcité ? Quoi de commun entre le combat contre les religions et le militantisme pour une plus large reconnaissance de celles-ci ? Ou bien entre la laïcité de l'internationaliste Jaurès et le nationalisme de la laïcité identitaire ? Examinons toutes ces laïcités à la lumière des indicateurs retenus par Baubérot lui-même. En quoi résistent-elles vraiment à ses propres critères ?

La liberté de conscience est-elle conciliable avec la lutte contre les religions en tant que telles ? Assurément non. Si celle-ci dépasse la simple liberté de religion, c'est par englobement, non par opposition. L'article premier de la loi de 1905 affirme fortement cette liberté sans que l'on puisse attribuer ce fait à un aléas parlementaire ou le simple jeu des circonstances. Comme nous aurons à le détailler la laïcité puise ses sources dans la lutte contre l'intolérance religieuse de l'humanisme au combat des Lumières. Des croyants comme le pasteur Rabaut Saint Etienne ont contribué à inscrire dans la déclaration des droits de l'homme et du citoyen que « nul ne peut être inquiété pour ses opinions même religieuses. » Cette référence était centrale pour les auteurs de la loi de 1905. On a parfois confondu, par ailleurs, – mais ce n'est pas le cas de Jean Baubérot – anticléricalisme et hostilité pour la religion ce qui a pu entrainer des confusions à propos de la laïcité. A cet égard, les interventions de Victor Hugo au Parlement en 1850 lors du débat sur la loi Falloux sont exemplaires : l'auteur de la formule célèbre « Je veux l'Eglise chez elle et l'Etat chez lui » y lutte contre « le parti clérical » tout en affirmant sa foi et sa volonté de maintenir la possibilité d'un enseignement religieux. Par conséquent, s'il y a bien eu un courant politique antireligieux, celui-ci ne peut s'autoriser de la laïcité dont l'institutionnalisation comme l'histoire philosophique sont liées à l'affirmation sans équivoque de la liberté de conscience et au respect des religions. Je ne pense donc pas pouvoir reprendre à mon compte cette acception de « laïcité antireligieuse ».

D'autre part, la laïcité gallicane comme celle du Concordat interrogent quant à la séparation et la neutralité qui y sont observées. En effet, dès lors que l'Etat reconnait un culte au point de le soutenir financièrement, de s'immiscer dans ses débats internes ou de dispenser lui-même un enseignement religieux, peut-on considérer qu'il est « séparé » des Eglises, qu'il « ne reconnait, ni ne subventionne aucun culte » ? Manifestement ces « laïcités » sont en contradiction avec la loi qui définit la laïcité en France. Plus encore, respecte-t-elle vraiment la liberté de conscience ou seulement une moins exigeante tolérance religieuse ? Car dès lors qu'il y a une religion d'Etat, ou même plusieurs religions reconnus comme dans le Concordat, tous

les citoyens sont-ils représentés ? Bénéficient-ils avec le même caractère absolu de leur liberté ? Offre-t-on à l'université de Strasbourg tous les cursus théologiques ? Le caractère officiel de la religion ne nuit-il pas à la liberté d'être athée par ailleurs ? Dispense-t-on des cours d'athéisme comme des cours religieux ? Une laïcité peut-elle donner une prime à la croyance religieuse par rapport à d'autres options spirituelles ? Se réclamerait-elle nécessairement moins d'Epicure que de Péguy ? Ou n'est-elle pas justement pas à chercher dans leur commun héritage ? Notons d'ailleurs combien Baubérot lui-même propose de modifier le Concordat en ce sens en proposant des substituts philosophiques à l'enseignement religieux. Une telle conscience ne peut-elle pas conduire à écarter ces deux autres acceptions du champ de la laïcité ?

S'agissant de la laïcité identitaire qui consiste à faire de la laïcité un rempart culturel et politique contre les croyances, les modes de vie, ou l'arrivée même sur le territoire national de populations identifiées comme musulmanes. Doit-on rappeler encore combien une République qui « ne reconnait aucun culte » ne peut pas faire de différences entre eux, exception faite de la légalité de leurs pratiques ou préceptes, au nom de la neutralité religieuse reconnue par Baubérot lui-même. Ceux qui contesteraient l'expression religieuse de certains, respecteraient-ils la loi de 1905, la liberté de conscience, la déclaration des droits de l'homme et du citoyen ? Quelle laïcité pourrait donc ainsi s'opposer à ces textes dont elle partage l'inspiration ? Comment justifier intellectuellement une telle contradiction ? Il faudrait également d'interroger sur l'adjectif « identitaire » associée à laïcité : de quelle identité s'agit-il ? S'il y a une identité française n'est-elle pas autant dans le scepticisme de Voltaire, que dans le *Mémorial* de Pascal ou les *Lettres Persanes* de Montesquieu ? En quoi cette identité, si tant est qu'elle en soit une, serait-elle prescriptive pour des orientations univoques vis-à-vis d'une religion ? Aussi préfèrera-t-on plus loin dans ce travail, l'expression « instrumentalisation identitaire » à celle qui nous parait problématique de « laïcité identitaire ».

Ne nous méprenons pas sur la démarche suivie dans ces paragraphes critiques sur la désignation de laïcité pour « les sept laïcités » de Baubérot. A l'évidence, ce sociologue et historien n'adhère pas à la plupart de ces laïcités. L'appellation ne vaut pas pour lui acceptation. Aussi, n'est-ce pas tant sur la nature de ses laïcités que nous aurons à faire valoir, à la suite d'autres penseurs de la laïcité, un droit critique à l'égard de la thèse de Baubérot qu'à propos du choix de refuser toute substantialité à l'idée de laïcité. Pour comprendre les raisons de ce refus, nous avons déjà débuté une réflexion épistémologique qu'il faudra poursuivre, mais la position est aussi politique et nous l'allons examiner à partir des laïcités restantes : « séparatistes » et « ouvertes ».

Si la « laïcité ouverte » entend réduire les interdictions prévues par la « laïcité dominante » ou institutionnelle voulant la faire apparaitre comme une laïcité « fermée », c'est au nom, certes, de la liberté. Mais si la loi de la République interdit le foulard islamique à l'école c'est également au nom de la liberté : écarter tout signe d'appartenance religieuse le temps de la formation du jugement de l'enfant afin de le rendre libre de choisir à sa majorité. Il y a deux conceptions de la liberté, et de l'école derrière cette opposition. Il faudra en analyser les antinomies. Reconnaissons, à ce stade, que la première privilégie la liberté d'expression et la liberté religieuse quand la seconde place au-dessus de tout la liberté de conscience et l'égalité. Jean Baubérot ne se place pas du côté de la laïcité « ouverte » quoiqu'il appelle en conclusion au dépassement de la laïcité « dominante ». Dans d'autres textes, il lui préfère l'expression de « laïcité inclusive » plaidant explicitement pour une plus grande reconnaissance des religions. C'est par cohérence avec cette conception qu'il s'est retiré de la commission Stasi en 2004 suite au choix majoritaire au sein de celle-ci d'interdire le foulard islamique à l'école avec une argumentation que nous étudierons dans le chapitre consacré à sa critique de la laïcité républicaine. Nous ne pouvons retirer le terme « laïcité » à cette conception ouverte au nom des seuls indicateurs retenus, nous pouvons seulement constater que la « séparation » y est évidemment moins forte que dans les laïcités « séparatistes » qui sont celles qui ont écrit la loi de 1905. Il nous semble que cette opposition entre « séparatistes » et partisans de la « laïcité ouverte » ou « inclusive » est essentielle car elle se situe à l'intérieur de la République, dans l'interprétation de l'histoire de la laïcité alors que d'autres positions leur sont extérieures.

Le champ de ce débat entre « laïcité ouverte » et « laïcité séparatiste » est celui de la philosophie de la laïcité, s'y opposent des penseurs comme J. Baubérot critiquant ce qu'il appelle « l'intégrisme républicain » et d'autres comme C. Kintzler ou H. Pena-Ruiz qui défendent ce qu'ils nomment, au singulier défini, « la vraie laïcité ». Aussi après avoir exposé la position de Jean Baubérot qui grève la possibilité même de définir « substantiellement » la laïcité, dois-je maintenant examiner les raisons qu'il y aurait de ne pas renoncer, pour certains, à une telle entreprise.

Sur le plan professionnel du formateur ou de l'enseignant d'abord, pourrait-il être question de considérer que, faute de précision, la laïcité à transmettre est vide de sens et qu'il s'agit de renoncer à sa transmission sinon à son application ? Ceux qui semblent regretter la confusion des esprits ne seraient-ils pas alors ceux qui la créent ? Car enfin, s'interroger sur le sens de la laïcité signifie-t-il qu'elle n'existerait pas ? Est-elle seulement un concept de philosophie politique ? N'est-elle pas un principe juridique, une loi, des droits, une réalité

tangible ? Il est très frappant que Jean Baubérot, alors qu'il inventorie jusqu'au risque de la dispersion, ne retienne pas la laïcité institutionnelle comme une de ses « laïcités », ni même une laïcité univoque qui serait de type loi 1905. Il ne fait droit qu'au débat autour de l'élaboration de cette loi – parvenant à quatre types différents pour cette seule loi[14] – sans considérer la loi elle-même comme une entité. N'aurait-elle aucune clarté ? Aucune efficience juridique ? Aucun sens ? Aucune cohérence ? L'argumentation de Jean Baubérot ici ne serait-elle pas aveuglée par un positionnement ambigu vis-à-vis de cette loi 1905[15] ? Le meilleur moyen de convaincre qu'il faut la faire « évoluer » ne serait-il pas de persuader qu'elle serait déjà dépassée et qu'elle aurait été dès l'origine précarisée par des tiraillements, des équivoques ? Nous tâcherons, de notre côté, de *lire* cette loi, de la *prendre au mot*, d'évaluer ce qu'elle garantit, ce qu'elle interdit, ce qui l'anime. Ainsi échappera-t-on peut-être au silence impuissant face à des étudiants qui demanderaient ce qu'ils doivent transmettre et respecter. La réflexion philosophique et politique à propos de la laïcité ne peut faire oublier que celle-ci est mise en œuvre sous une forme historique concrète.

Justement, sur le plan historique, n'y a-t-il donc aucune continuité dans l'émergence de ce principe de laïcité qui permettrait de le définir par un certain nombre d'attributs constants s'inscrivant dans la pensée humaniste et républicaine ? L'analyse des discours fondateurs de la laïcité institutionnelle ne montre-t-elle qu'un incertain *maelstrom*, que des *accommodements*, qu'un pragmatisme sans inspiration éthique ? La lecture édifiante de C. Nicolet (1994) dans son analyse de « L'idée républicaine en France (1789-1924)»[16] dont on notera après la lecture de Baubérot, l'emploi du singulier défini, offre une réponse riche et argumentée à de telles thèses ; nous nous appuierons plus loin sur elles. Retenons ici seulement – parce qu'il est exemplaire – le lien constant entre l'idée laïque et le souci d'unité. « Pour les Républicains, la première qualité de l'Etat est son unité […] La laïcité est le seul terrain où ils espéraient trouver cette unité […] [17]» écrit Nicolet. Une telle compréhension, même incomplète, suffit à la distinguer du gallicanisme – l'unité s'y fait non par la laïcité mais par la mainmise de l'Etat sur les

[14] Il les nomme « laïcités séparatistes » ce qui peut entretenir un certain nombre de confusions : qu'est-ce qu'une laïcité sans séparation du religieux et du politique ?

[15] Jean Baubérot ne craint pas d'affirmer dès le sommaire de l'ouvrage, comme une évidence, que « *les laïcités séparatistes [*sont*] dominées aujourd'hui ».* Cette expression de « laïcités séparatistes » désigne pour lui celles qui ont inspirées la loi de 1905. Or, dans le même temps, il signe un appel à la défense de la loi de 1905 (voir annexe)… Nous aurons à évoquer plus loin la difficulté d'identifier le positionnement précis de Jean Baubérot sur la question de la laïcité ce qui pose un réel problème au vu de sa centralité dans le débat en France comme de sa stature intellectuelle indéniable par ailleurs.

[16] Claude NICOLET, *L'idée républicaine en France (1789-1924),* Paris, Gallimard, coll. Tel, 2ème ed. 1994.

[17] pages 445 et 449.

religions, voire par une religion d'Etat – comme de la conception dite « ouverte » de la laïcité où le multiculturalisme n'est plus seulement un fait social indéniable mais devient une réalité politique octroyant des droits différenciés aux communautés brisant l'unité républicaine. Ainsi cette analyse très documentée de Nicolet montre-t-elle la contradiction entre ces « laïcités » adjectivées de Baubérot et la nature historique, empirique et idéologique de l'idée laïque. On retrouverait chez l'historienne M. OZOUF (2015) – qui, pourtant, a contribué à déconstruire un certain mythe de la Troisième République – des éclairages convergents notamment à propos de la possibilité d'identifier des éléments constitutifs précis et partagés d'une pensée républicaine.

Troisièmement, sur le plan philosophique, le travail intellectuel de caractérisation ne doit-il pas être mené selon un double processus logique d'intégration, certes, mais aussi d'exclusion. Quelle valeur aurait un concept sans limites ? Refuser d'exclure revient à frapper d'inconsistance le concept à définir. Aucune classification, aucune définition ne sont possibles sans se donner le droit, en vertu de critères objectifs, d'arroger et ou de dénier une catégorisation. Ainsi devrait-il également en aller de la laïcité. Doit-on comme Jean Baubérot nommer laïques tous ceux qui, au mépris de l'histoire du concept, des principes de ses fondateurs, de la loi même, s'attribuent le terme ? N'est-il pas de la responsabilité des intellectuels de mener le travail *critique* – au sens plein que lui confère son étymologie - de tri ? Les distinctions par l'adjectif (laïcité gallicane, laïcité identitaire...), pour séduisantes qu'elles puissent paraître à la démarche descriptive du sociologue, ne sont-elles pas contre-productives en ce qu'elles sont, par essence, potentiellement infinies ? La volonté, en apparence rigoureuse et généreuse, de ne pas juger, d'éviter l'action normative ne peut-elle se comprendre comme une défaite de la pensée s'en remettant au règne sans partage de l'opinion où chacun compose « sa » laïcité. Ici, notre argument logique revêt, on l'aura compris, une dimension éthique. Une telle démarche ne fait-elle pas le jeu, à son corps défendant, de tous ceux qui ambitionnent de dévoyer la laïcité ? N'est-ce pas pour des Républicains [18]jouer un jeu bien risqué ? Nous nous réclamons, au contraire, du droit, peut-être du devoir, pour un chercheur d'envisager, par la voie de l'analyse des faits et des raisons, de circonscrire l'usage d'un concept, de le forger comme un outil pour la pensée. Ne réservons pas au seul espace de la subjectivité et de l'engagement partisan toute capacité critique. Ne renonçons donc pas à mener à son terme la première tâche de ce mémoire.

[18] Jean Baubérot se réclame tout de même de la laïcité républicaine, il a encore très récemment signé un appel dont le texte en ce sens. Cf Annexe « Appel des laïques pour la défense de la laïcité » 9 décembre 2016.

Les ressources institutionnelles, les dictionnaires me permettraient-ils de lever le « malaise » évoqué et de m'aider dans cette tâche ou bien relaient-elles les « confusions » ? Ce recours aux ouvrages de référence pourrait tout à fait être celui des enseignants novices dont je me préoccupe ici, évocation qui doit renchérir notre détermination à aboutir dans la mesure où cette tentative de définir la laïcité, aussi problématique qu'elle apparaisse pour certains, peut constituer, paradoxalement, une banale question d'oraux de concours de recrutement. Comment donc s'y dérober en tant que formateur ? Comment éviter de se voir en Tartuffe de la vertu républicaine ? Il s'agira, au fil de cette brève revue, de repérer d'éventuels manques à la lumière des analyses précédentes mais également de proposer, en s'appuyant sur des penseurs de la laïcité, des précisions souhaitables pour ces définitions. Ce travail même me conduira à mieux comprendre le clivage théorique décrit plus haut et à avancer dans le dialogue critique entrepris.

Pour un dictionnaire généraliste (Le Petit Robert, 2015), la laïcité est un *principe de séparation de la société civile et de la société religieuse, l'Etat n'exerçant aucun pouvoir religieux et les Eglises aucun pouvoir politique.* Je peux retenir une première idée centrale : celle de la *séparation* et de l'indépendance du pouvoir politique à l'égard du pouvoir religieux. Toute laïcité serait donc « séparatiste » pour reprendre l'adjectif de Baubérot qui ne semblait pas si catégorique puisque seules deux des « sept laïcités » l'étaient selon lui. On peut s'interroger sur le terme *société*, comme si plusieurs sociétés cohabitaient l'une à côté de l'autre en régime laïque et que les individus devaient choisir de manière exclusive l'une ou l'autre. En effet, un tel cloisonnement, non plus seulement du politique et du religieux mais de deux sociétés coexistantes, pourrait pervertir la laïcité en interdiction de toute manifestation religieuse au sein de la société civile, par exemple. Contresens fâcheux qui assimilerait laïcité et laïcisme. Sur un tel sujet à forte sensibilité politique tous les mots comptent. Retenons, au-delà de cette imprécision sémantique, la notion de séparation dont on peut remarquer qu'il s'agit ici de la seule propriété de la notion. Cette présentation simplifiée, due à l'histoire française où la laïcité s'est imposée juridiquement par la loi dite de « séparation des Eglises et de l'Etat » alors que les autres composantes essentielles du principe lui sont antérieures, n'est pas sans effet sur les représentations de la laïcité, comme nous aurons à le voir. Mais si la séparation est une condition nécessaire du concept, en est-elle une condition suffisante ? La laïcité serait-elle donc ce qui sépare, divise, éclate la société ?

Un autre dictionnaire nous rappelle opportunément l'étymologie du mot laïcité nous permettant d'écarter tout malentendu. M. Cerf et C. Kintzler (Cerf et Horwitz, 2016) dans le *Dictionnaire de la laïcité*, nous rappellent que « *laos* » en grec ancien signifie « l'unité d'une

population considérée comme un tout indivisible ». Un principe d'unité vient donc compléter le principe de séparation ; la séparation n'étant que le révélateur de l'unité, et le moyen de la préserver. L'espace laïque est ainsi défini par l'union originaire du peuple[19] comme Nicolet nous avait déjà permis de le comprendre à travers l'histoire de l'idée républicaine.

Retrouve-t-on ces deux éléments dans la définition proposée aux enseignants dans les ressources institutionnelles ? Comment l'Education Nationale compose-t-elle avec le malaise décrit plus haut et ces propres injonctions à « faire vivre et transmettre » la laïcité. Il existe une entrée « laïcité » dans un glossaire mis à disposition des professeurs pour l'Enseignement Moral et Civique (site *eduscol*), discipline présente dans les programmes de l'école primaire au lycée. Ce glossaire est coordonné par le philosophe P. Kahn. On peut y lire :

Principe qui permet de réaliser l'unité du peuple tout en respectant les convictions de chacun, au moyen de la séparation entre un espace privé, lieu de la liberté de conscience, et un espace public, lieu de la citoyenneté, des affaires communes, de la raison et de l'intérêt général. Ce principe établit, sur le fondement de la séparation entre l'espace public et le domaine des activités à caractère privé, la neutralité absolue de l'État en matière religieuse. Cela a pour conséquence tout autant l'indépendance de la sphère politique à l'égard du religieux que l'indépendance du religieux à l'égard du politique.

Cette définition articule bien unité et séparation. Elle y ajoute la notion importante de *neutralité* absolue de l'Etat en matière religieuse que je conserverai. Elle évoque également *la liberté de conscience* qui est le cœur véritable de la laïcité. Néanmoins regrettera-t-on qu'elle soit limitée à « l'espace privé ». Le concept de liberté de conscience peut-il souffrir la moindre limite ? N'est-ce pas contradictoire avec son essence même ? Ne confond-on pas ici *liberté d'expression* que la laïcité encadre certes, et la *liberté de conscience* qui est la reconnaissance d'une intériorité infrangible de la personne humaine ? En outre, opposer « lieu » de la liberté de conscience – « l'espace privé » - et « lieu » de la citoyenneté – « espace public » - pose d'importants problèmes : la citoyenneté exclut-elle l'exercice de sa liberté de conscience ? Quelle théorie politique serait-elle à l'œuvre ici ? Et de même, comment cloisonner « la raison » à l'espace public ? En a-t-on une conception absolument normative ? Comment la comprendre autrement qu'articulée à la liberté ? Il est assez préoccupant de constater qu'une définition à usage des enseignants rédigée par des « experts » choisis pour leur connaissance du sujet puisse

[19] C'est également le sens donné par H. Pena-Ruiz (2003) pages 21 à 28.

ainsi participer à la confusion dont nous verrons que les professeurs stagiaires se plaignent massivement.

Une clarification nécessaire pourrait distinguer, salutairement pour la tenue des débats, trois expressions : espaces publics, espace public, sphère publique. Les *espaces publics* constituent l'ensemble des lieux matériels ouverts à tous. *L'espace public* est un espace métaphorique, lieu du débat public comme Habermas a pu le définir à la suite de Kant[20]. Une tribune dans un journal est une intervention dans l'espace public. Enfin, la *sphère publique* représente la sphère étatique, institutionnelle. L'enseignant dans sa classe est, à ce titre, dans la sphère publique comme un député prenant la parole devant le Parlement. Mais si l'ouvrier, le contremaître, l'enseignant se rendent dans une réunion publique en dehors de leurs heures de travail, cela est du domaine de la sphère privée. Ces distinctions sont essentielles dans un contexte où certains voudraient au nom de la laïcité interdire toute manifestation religieuse dans les espaces publics ou dans l'espace public, et où d'autres entretiennent le flou sur la nature de la sphère publique et le respect des règles de neutralité qui ont cours. Aussi, peut-on regretter l'usage sémantique de cet extrait d'un glossaire destiné à former des enseignants et à transmettre le sens de la laïcité[21].

Reconnaissons à ce stade que la volonté de définir la laïcité par le biais de ressources de référence et accessibles à tous n'a pas été très concluante, aussi ne devra-t-on pas être surpris que des incertitudes théoriques puissent traverser les représentations de personnes non-spécialistes. Toutefois, la récolte, une fois le partage fait du bon grain et de l'ivraie par le crible de l'analyse logique, historique et philosophique, n'est pas nulle : séparation du pouvoir religieux et politique, neutralité de l'Etat en matière religieuse, liberté de conscience, distinction entre sphère publique et sphère privée. Il manque une valeur républicaine fondamentale qui est à la fois le fondement et une conséquence de la laïcité : l'égalité. D'ailleurs, Jean Baubérot retient cet élément lorsqu'il s'engage dans le projet de dresser une typologie de ce qu'il appelle « les différentes laïcités ». Devra-t-on, après le dialogue déjà amorcé avec ses thèses, le comparer à monsieur Jourdain qui définirait la laïcité sans le savoir ? Cet historien et sociologue de la laïcité caractérise en effet un régime de laïcité à la présence de quatre indicateurs que nous

[20] Il s'agit de sa thèse de doctorat, publiée en 1960 intitulée *L'espace public. Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise.*

[21] Signalons, à la décharge des auteurs, que les distinctions préconisées sont rendues nécessaires par des polémiques ou débats nouveaux pour la République portant sur des manifestations religieuses dans des espaces publics (cf. polémiques sur les prières de rues, laïcité dans des entreprises privées…). Ainsi, par exemple, le *Dictionnaire de la laïcité* déjà cité n'a-t-il pas d'article pour *sphère privée ou publique*, et se contente sans commettre de contre-sens de *espace public, privé,* page 158.

allons reconnaitre maintenant : la *liberté de conscience*, l'*égalité* des droits sans condition religieuse, la *séparation* et la *neutralité* (2016, p. 18). N'est-ce pas définir la laïcité en son unité théorique ? Comment expliquer cette contradiction apparente ? J'étais prévenu que le choix des mots aurait son importance : un *indicateur* n'est pas un *attribut* ni même une *propriété.* L'indicateur n'a pas de lien nécessaire avec l'entité analysée, il en est le signe éventuel, il lui est extérieur. Au contraire, l'attribut est essentiel à la notion. Constater la présence ou l'absence des attributs d'un concept permet de valider ou d'invalider l'application de celui-ci à une situation donnée quand l'observation d'indicateurs ne permet jamais que d'en envisager une probabilité, fût-elle haute. C'est dire que dans la logique des indicateurs, il est question de degrés : beaucoup d'Etats seront plus ou moins laïques sans que l'on puisse rigoureusement réserver ce terme à certains d'entre eux. La pensée de Jean Baubérot est tout à fait cohérente avec les remarques précédentes. Examinons-là rationnellement alors : deux choses peuvent-elles être plus ou moins séparées ? Oui, on peut imaginer des rapports étroits, contraints, obligatoires et d'autres plus lâches, plus ouverts, moins nécessaires. Il est donc logiquement valide de considérer qu'un Etat puisse être plus ou moins séparé des Eglises : certes les Etats-Unis ne sont pas l'Arabie Saoudite. De même, un Etat peut observer une plus ou moins stricte neutralité religieuse. Mais peut-on être plus ou moins libre de croire ou de ne pas croire ? Peut-on être plus ou moins égaux ? On ne peut se retenir de songer à la satire de cet humoriste qui disait « que certains étaient plus égaux que d'autres » en France. Comment établir des degrés pour la liberté de conscience ? La liberté est, ou elle n'est pas. Sa seule limite ne peut être qu'une autre liberté : je suis libre autant que je n'empiète pas sur la liberté d'autrui. Les valeurs de liberté et d'égalité ne peuvent donc être mises sur le même plan que les notions de séparation et de neutralité. L'erreur de Jean Baubérot est de ne pas prendre la mesure de l'impureté, la complexité du concept qui associe des notions de nature différente, hétérogénéité qui appelle des conséquences. L'alternative qui se présenterait serait alors celle-là : la laïcité est-elle un absolu du fait des valeurs qu'elle contient ou un principe relatif par la contingence de deux de ses attributs ?

Mais un moyen se sortir de cet impasse survient : certes s'il en va de la laïcité comme d'un absolu, c'est alors contradictoire avec toute réalité historique, actuelle ou même future ; inversement si la laïcité est comprise dans le champ du relatif, alors elle est littéralement sans valeur. Comme nous aurons à le faire à plusieurs reprises dans ce mémoire, il faut en revenir à la distinction entre *en fait* et *en droit.* Toute définition n'est valable qu'en droit. En bonne logique comme en droit, un Etat ne peut pas être plus ou moins laïque même si, dans les faits,

la laïcité, comme la liberté, sont toujours perfectibles. Aucun Etat n'incarne la laïcité en soi quoique l'on ne doive pas renoncer à identifier des Etats laïques et non laïques en fonction de cette définition, comme aucun amour particulier n'en réalise l'essence bien que nous puissions en avoir une expérience authentique, par exemple. Cette remarque éclaire la complexité rencontrée sans la lever. Elle est indépassable et je dois à Jean Baubérot de me l'avoir révélée, peut-être malgré lui. La laïcité a nécessairement un caractère hybride étant un principe juridique portant une intentionnalité vers des valeurs qui lui sont consubstantielles. Combien de vains débats, de malentendus, d'errements y compris parmi les défenseurs de la laïcité pourraient être évités en voulant bien prendre la mesure de cette observation ? Il me semble que je touche à la raison essentielle de la difficulté – et certes pas de l'impossibilité - d'une définition. La laïcité se situe à l'articulation entre la loi et l'idéal régulateur. Réduite à un principe juridique, elle est aveugle et liberticide ; élevée au rang de valeur, elle devient creuse et inutile. Parler de la laïcité requiert nécessairement deux niveaux d'argumentation, deux registres, il faudra s'en souvenir lors de la réflexion didactique de ce mémoire.

Mais, pour le moment, avançons encore un peu en faisant le point. Je suis parvenu, avec Jean Baubérot[22], à établir un substrat consensuel pour une définition possible de la laïcité. J'ai compris combien celle-ci, même dans cette conception que Pierre Kahn qualifie - sans doute un peu naïvement dans la mesure où son intentionnalité vers la liberté et l'égalité lui ôte toute neutralité philosophique - de « déflationniste » et « procédurale »[23], était exigeante et consistante sur le plan axiologique.

Toutefois, il importe, dès cette première définition, d'aller plus loin encore en faisant droit à toute la tradition philosophique qui a forgé ce concept. On a pu être tenté, par souci d'apaisement souvent, peut-être par faiblesse parfois, de prétendre à une conception « neutre » de la laïcité c'est-à-dire à une laïcité sans contenu philosophique reléguant dans « l'intégrisme républicain »[24]une compréhension du principe articulé fortement à ses valeurs. J'ai vu que cette position n'était pas tenable dans le discours même de ceux qui pensaient la promouvoir. Mais une fois ce pas franchi, on ne peut rester au milieu du gué. La laïcité n'est pas seulement un *modus vivendi* qui garantirait la liberté individuelle et l'égalité de tous. Elle appelle au

[22] Nous avons déjà, peut-être trop longuement, expliqué en quoi, lui-même, n'emploierait probablement pas le terme de « définition de la laïcité ».
[23] P. KAHN, *L'esprit du nouvel enseignement moral et civique*, in M.FABRE, B. FRELAT-KAHN et A. PACHOD (2016, page 99).
[24] C'est l'expression éponyme de l'ouvrage de J. Baubérot (2006).

dépassement de l'individu dans le souci de l'universel. J'évoquais le principe d'unité. Pourquoi mettre à distance de soi ses croyances si ce n'est pour laisser la place à du commun, à de l'universel ? Cette idée d'universalisme, contestée, violemment attaquée, raillée parfois comme nous aurons à le voir, est historiquement et théoriquement liée au principe de laïcité. Elle est peut-être le critère essentiel qui la distingue des régimes de sécularisation. Si on la refuse, alors il n'y a plus de spécificité de la laïcité républicaine française. Aussi une définition simple, première de la laïcité doit s'y référer. Certes la laïcité ne saurait être une valeur[25] - elle n'est pas une fin mais un moyen – quoiqu'elle ne soit pas sans valeur. Ces valeurs sont la liberté et l'égalité – que j'ai déjà attestées – mais nous y ajouterons avec Henri Pena-Ruiz (2003, p.72) ce « souci de l'universel ». Affranchir l'esprit des hommes de toutes les tutelles ne vise pas l'enfermement égotiste, mais l'accès, par ses propres lumières, au vrai et au juste. A ceux qui pourraient regretter cette acception philosophique dépassant la pure négativité du principe juridique, j'aurai à répondre plus loin par la mise en évidence de la philosophie cachée, inconsciente à elle-même parfois, de leurs propres conceptions, dont la neutralité affichée n'est qu'un leurre. Il n'est pas plus neutre de ne pas être universaliste que de l'être.

Au terme de ce premier parcours, j'aboutis enfin à une définition de la laïcité que l'on peut formuler ainsi :

Principe politique et juridique séparant le pouvoir politique du pouvoir religieux ainsi que la sphère publique, lieu de la neutralité religieuse, et la sphère privée, lieu de la liberté d'expression. Ce principe garantit à chacun la liberté de conscience et l'égalité de tous sans considération des options spirituelles, philosophiques ou religieuses. Il vise le développement de ce qui unit universellement les hommes sans recours à une autorité transcendante : l'intérêt général, la culture, l'exercice autonome de la raison.

Ce point notionnel étant établi, il convient de mener l'inventaire des textes officiels de la laïcité institutionnelle tout à la fois mise en pratique et matériau de l'élaboration théorique. Nous devrions y retrouver les points essentiels dégagés lors de ce premier moment de définition. D'aucuns pourraient, à juste titre, se demander pourquoi je n'ai pas commencé par cette entrée juridique qui aurait eu le mérite de la clarté. Mais cette sortie méthodique de la « confusion » des controverses, si elle m'a retardé sur certains plans, m'a permis de comprendre le cœur du

[25] Voir sur ce point notamment la très éclairante mise au point d'E. DUBREUCQ dans son article *La laïcité n'est pas une valeur* (M. Fabre et al. 2016).

problème. C'eut été sans doute une illusion de penser résoudre tout débat par la seule vertu des textes de lois. Mais désormais, il est grand temps de s'y intéresser.

B) Les textes

La laïcité institutionnelle en France trouve son expression centrale dans la loi de Séparation des Eglises et de l'Etat de 1905 toujours en vigueur :

Article 1 : La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes sous les seules restrictions édictées ci-après dans l'intérêt de l'ordre public.

Article 2 : La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte.

On trouve affirmées à la fois la liberté de conscience et l'absolue neutralité religieuse de l'Etat. On notera l'expression très forte et sans ambiguïté « La République ne *reconnaît* […] aucun culte » dont on peut se demander si elle est réellement comprise et appliquée. En effet, n'est-ce pas une *reconnaissance* très forte, par exemple, de considérer les représentants de certaines religions comme membres de droit des divers comités d'éthique ? Tous les citoyens, toutes les options spirituelles y sont-elles représentées ? En tant que citoyen, ai-je été consulté pour qu'un rabbin, un pasteur, un imam ou un prêtre soit partie prenante, au nom de ses croyances, d'une réflexion législative concernant tous les citoyens ?

Plus d'un siècle avant cette cette loi, les valeurs de liberté et d'égalité étaient inscrites dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 :

***ARTICLE I** : Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droit. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune.*

***ARTICLE II** : Le but de toute association politique est la conservation des droits naturels et imprescriptibles de l'homme. Ces droits sont la liberté, la propriété, la sûreté et la résistance à l'oppression.*

***ARTICLE IV** : La liberté consiste à faire tout ce qui ne nuit pas à autrui : ainsi l'exercice des droits naturels de chaque homme n'a de bornes que celles qui assurent aux autres Membres de la Société, la jouissance de ces mêmes droits. Ces bornes ne peuvent être déterminées que par la Loi.*

***ARTICLE X** : Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la Loi.*

Ainsi le délit d'opinion ne peut exister en France sauf dans des cas prévus par loi. Toute discrimination liée aux opinions, même religieuses est proscrite. Les hommes sont reconnus libres et égaux en droits, et la liberté est citée comme droit naturel et imprescriptible de l'homme.

Cette déclaration est reprise dans le préambule de la constitution de 1958 qui établit, elle-même, en son article premier :

La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée. La loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales.

Pour l'école, institution centrale de la République, la loi Goblet de 1886 prolongea les lois fondatrices de 1882 ayant supprimé l'enseignement religieux des programmes scolaires, en confiant à un personnel exclusivement laïque l'enseignement dans les écoles publiques. On note ici que dans ce processus de laïcisation de la France, l'école a eu un rôle pionnier, près de 25 ans avant la loi de 1905. Ceci n'est pas sans cause – la conception républicaine de l'école implique la laïcité – ni sans effet – l'école polarise les débats autour de l'application du principe de laïcité depuis son origine. Comme creuset de la liberté de conscience, l'école a fondamentalement besoin d'un cadre mettant à distance – sans demander leur reniement – toutes les croyances de nature à altérer la formation du jugement autonome.

Au cours de la période contemporaine, les affaires dites « du foulard islamique » portée par des jeunes filles scolarisées dans des établissements publics, après 15 ans de polémiques et d'errements politiques[26] depuis le premier évènement à Creil en 1989, aboutiront à la loi du 15 mars 2004 interdisant « le port des signes religieux ostensibles » dans les établissements publics.

[26] Voir sur ce point le rappel historique et théorique de l'article « Signes religieux à l'école » de M. Cerf (Cerf et Horwitz, 2011).

En 2013, une charte de la laïcité, reprenant les droits et obligations liés à ce principe, est affichée dans toutes les écoles publiques dans le cadre de la « refondation de l'école de la République ».

Le code de l'éducation, en différents articles, reprend ces dispositions constitutionnelles et législatives en les traduisant pour les enseignants.

On constate que l'institutionnalisation de la laïcité au sein de la République couvre tout le spectre législatif, du marbre de la constitution aux règlements des établissements scolaires en passant par les lois du Parlement et les décrets des ministères. La laïcité est consubstantiellement liée à l'école depuis près de 150 ans en France, ne serait-ce que dans la mesure où la laïcisation de l'école fut chronologiquement première par rapport à celle de l'Etat dans son ensemble et que l'idéal laïque émergea d'une réflexion sur la formation du citoyen au cours de la période révolutionnaire. Pourtant, je dois évoquer deux régimes d'exception qui remettent en cause cette unité républicaine : l'école privée et le Concordat.

La question de « l'enseignement libre », c'est-à-dire la liberté de fonder des écoles privées soumise à une autorité religieuse, a été fréquemment débattue en France depuis le XIXème siècle. De fait, la République salarie aujourd'hui des professeurs qui exercent dans des établissements où un enseignement religieux peut être prodigué. Ces établissements peuvent être liés statutairement à des églises. Des associations laïques dénoncent régulièrement cet « accommodement » historique au principe constitutionnel. Le débat concernant l'existence, le financement et le contrôle des établissements scolaires privés débute avec la loi Falloux, du nom du ministre de l'Instruction Publique du président de la IIème République Louis-Napoléon Bonaparte[27]. Il se double de la contestation ou défense de la loi Debré de 1959 qui accorde aux écoles privées, en contrepartie du respect des programmes nationaux et des diplômes des enseignants, la rémunération de ces derniers. Comme Jeanne Pagiusco en lance l'avertissement, cette loi, dans son esprit, est une concession faite à l'objectif de parité entre établissements publics et privées qui serait « la fin du concept de l'école républicaine »[28]. Dans la mesure où, comme je l'ai déjà avancé, celle-ci est substantiellement liée à la laïcité, ce financement ne peut que heurter l'intégrité du principe qui m'intéresse ici. Cet état de fait montre, contre ce qu'affirment sans doute imprudemment les partisans d'une « laïcité ouverte », qu'il n'y a pas

[27] Voir l'article *Falloux (loi)* (Cerf et Horwitz, 2011, p. 168).
[28] Ibid page 129.

de consensus historique autour de la laïcité, ni de « pacte laïque », mais un rapport de forces qui fut à l'avantage des républicains laïques qui durent imposer, mais ne le purent pas autant qu'ils l'eussent voulu, leurs principes. Aussi ne peut-on pas prétexter de la présence nouvelle en France d'une contestation islamique pour faire évoluer la laïcité.

Enfin, nos lois accordent une autre concession de taille au principe de laïcité : le Concordat. En 1801, le premier consul Napoléon Bonaparte signe avec l'Eglise un accord qui est un compromis entre des acquis révolutionnaires, une prétention gallicane de l'Etat à contrôler l'Eglise, et les intérêts matériels et idéologiques de cette dernière. Ce texte affirme la neutralité de l'Etat, la liberté de conscience individuelle, la pluralité des religions reconnues, le traitement des cultes à égalité. Pas de religion officielle donc, mais un constat de réalité : une France « majoritairement catholique ». Le rôle bénéfique de la religion dans la société est également souligné. Les ministres des cultes sont rémunérés par l'Etat. Comme on le constate, cet accord est loin de revenir à la situation de l'Ancien Régime mais ne correspond pas pour autant aux exigences laïques. Il fut en vigueur en France jusqu'à la loi de 1905. Or, à cette date, trois départements d'Alsace-Moselle n'appartiennent plus à la France, ils ont donc conservé le Concordat. Depuis le rattachement en 1918 de cette région à la France, aucun gouvernement n'a réussi à imposer l'unification laïque… Ce concordat concerne également les Territoires d'Outre-Mer. Les contestataires de la laïcité n'ont de cesse de rappeler cet état de fait, en réclamant la même largesse pour leurs propres revendications.

En conclusion de cette revue juridique, on peut remarquer l'existence institutionnelle incontestable du principe de laïcité, résultat d'un processus politique long et continu malgré les vicissitudes historiques. Mais, comme nous l'avons vu également, cet édifice est fragilisé par une situation réelle plus complexe où les adversaires de la laïcité voient des raisons d'espérer et où les Républicains sont appelés – sinon à une laïcité de combat – du moins à un combat, toujours nécessaire, pour la laïcité.

II. Les origines de la laïcité

L'ampleur incontestable des désaccords, autour - sinon au cœur - de la laïcité, révélée par Jean Baubérot ne m'a pas semblé devoir être la pierre d'achoppement de toute tentative pour définir celle-ci. Elle m'a toutefois prévenu contre la vision naïve d'une évidence historique ou théorique. Au contraire, j'ai pu en constater la nature complexe et controversée malgré l'unité conceptuelle dont elle a commencé à faire la preuve. Il me semble que la source, comme le sens, de cette *complexion polémique* de la laïcité sont à rechercher dans ses origines philosophiques et historiques.

La démocratie a près de vingt-cinq siècles, la France, selon les historiens, entre quinze et dix, la déclaration des droits de l'homme et du citoyen plus de deux, la laïcité à peine plus d'un. Encore en 1911, F. Buisson écrit-il que « *ce mot est nouveau, et, quoique correctement formé, il n'est pas encore d'un usage général. Cependant le néologisme est nécessaire, aucun autre terme ne permettant d'exprimer sans périphrase la même idée dans son ampleur*. » Quoique l'idée fût certes antérieure au mot, on ne doit pas s'y tromper : une idée pour laquelle une langue n'a pas encore fixé un mot n'a pas achevé sa cristallisation, sa matière est encore malléable, sa forme partiellement indéterminée ; on y devine encore les forces contraires qui l'ont polie, les matériaux composites dont elle est faite, les possibles de sa genèse. La laïcité est une idée dont la jeunesse n'est pas épuisée : sa généalogie est bien plus longue que son histoire *stricto sensu*. Aussi puis-je attendre de l'exploration de ses origines, une meilleure compréhension du concept lui-même comme des *concepts proches* ou positions divergentes du débat contemporain.

S'il ne peut s'agir ici d'un commentaire, ni même d'une revue exhaustive des sources de la laïcité[29], des moments conceptuellement décisifs de cette *pré-histoire* ont néanmoins été retenus. Je les ai choisis pour leur potentiel heuristique en ce qu'ils constituent ce que je ne craindrai pas d'appeler avant de tenter de le démontrer *des antinomies de la laïcité.*

A) La philosophie antique

« Quelle place le philosophe tiendra-t-il dans la cité ?

[29] Voir à cette fin : J. Baubérot (2013) ou H. Pena-Ruiz, *La laïcité, Textes choisis et présentés,* Paris, Garnier-Flammarion, 2003.

Ce sera celle d'un sculpteur d'homme.»

Simplicius, *Commentaire sur le Manuel d'Epictète,*

Leyde, Brill, 1995, XXXIII, ligne 163

La période de l'Antiquité gréco-romaine aurait sans doute de quoi nourrir une réflexion historique à propos de la laïcité en ce que le rapport au religieux y est animé d'un double mouvement de sécularisation et de syncrétisme. En effet, l'observance des rites, tant à Athènes qu'à Rome, du siècle de Périclès à celui de Constantin, tenait moins de la piété et de la ferveur de la foi que d'un conformisme social et de la volonté d'unifier un empire. La politique romaine d'intégration des dieux locaux au panthéon de la Cité éternelle, garante à la fois de paix civile et de la soumission des peuples conquis, a été analysé, notamment par l'historien P. Veyne (2005)[30], elle est aujourd'hui bien connue. Mais, sans ignorer ce contexte, je poursuis mon projet d'analyse rationnelle du concept de laïcité. Aussi, c'est à la naissance même de la philosophie que je demanderai de révéler le premier fondement de celle-ci.

La laïcité repose sur le postulat que l'esprit peut identifier ce qui peut être tenu comme rationnellement recevable de ce qui relève de l'opinion ou de la croyance. C'est le sens même de la laïcité à l'école : comment sélectionner autrement ce qui doit être enseigné et qui ne peut donc, en droit, ne choquer aucune conscience, de ce qui doit être tû afin de préserver « cette chose délicate et sacrée, qui est la conscience de l'enfant » (J. Ferry, 1883) ? A cet égard, la méthode de Socrate telle qu'elle se déploie dans les dialogues de Platon est exemplaire. Le philosophe « aux yeux de taureau » n'y a de cesse que de revendiquer son non-savoir et de convaincre ses interlocuteurs, par l'ironie et le questionnement, que leur prétendu savoir n'est que préjugés. D'ailleurs, dans le dialogue intitulé le *Banquet*, le philosophe est exemplairement défini comme celui qui ne sait rien mais qui est conscient de ne rien savoir. Ce moment sceptique est le premier moment de toute philosophie. Le *philo-sophe* aime, recherche la sagesse mais ne prétend pas la posséder. Socrate se distingue ainsi des aristocrates de son temps – Parménide, Empédocle ou Héraclite – qui pensaient posséder, par leur culture, « le » savoir comme des sophistes – démocrates du savoir - qui persuadaient la foule qu'ils pouvaient vendre leur savoir. A ceux-là, Socrate oppose son ironie que sous-tend une conception révolutionnaire du savoir : non une chose que l'on possède comme un patrimoine, non une révélation qui nous

serait extérieure. Le savoir et la vérité ne peuvent être reçus tout faits, ils doivent être engendrés par l'individu lui-même : Socrate y est un « maïeuticien » et la démarche ne peut être que celle de la dialectique. Comme l'écrit l'historien de la philosophie antique P. Hadot (1995), dont je m'inspire dans l'ensemble de cette analyse : « Il ne s'agit pas d'une lutte entre deux individus dans lequel le plus habile imposera son point de vue, mais d'un effort mené en commun par deux interlocuteurs qui veulent s'accorder sur les exigences rationnelles du discours sensé, du *logos*. »

Inscrire la pensée laïque dans cette histoire philosophique préserve de la réduction au positivisme qu'elle a pu connaître. Au contraire, comme le comprend le philosophe contemporain N. Grimaldi (2004)[31], le platonisme repose sur une déception originaire de la conscience devant un réel soumis à l'altération, au changement, à l'incertitude, et réduit à l'apparence, ou plus précisément à la doxa, c'est-à-dire à la *vrai-semblance*. Le relativisme est la vérité de ce monde. Dès lors, l'ironie a pour but de faire éprouver à ceux qui n'en souffrent pas – les dogmatiques - cette blessure de la négativité par le constat de leurs contradictions. Ce mouvement de la pensée se saisissant elle-même constitue exactement ce que C. Kintzler (2007) nomme, à propos de la laïcité, une « position critique ».

Comment Socrate prétend-il guérir ses amis de l'inévitable mélancolie qui en découle ? Par les sortilèges de la logique, par le pouvoir incantatoire du langage, par un renversement copernicien : le langage ne sera plus un satellite du réel mais le réel deviendra un satellite du langage. Le langage fera être ce qu'il dit. Par la voie de la dialectique descendante, les vérités sont déduites selon les lois du logos, de la logique du langage. Cela suppose un rapport originaire de l'âme platonicienne à la vérité, une identité formelle entre les Idées et elle, une affiliation à l'intelligible, et donc, en termes plus modernes, le pouvoir de la raison à être la mesure de la connaissance, et instance du règne des fins. Aussi comprend-on combien toute pensée laïque se nourrit du rapport aux mots, au langage les prenant réellement au sérieux dans leur fonction étymologiquement *poétique* : elle fait du *logos* son point d'Archimède.

Il me reste à justifier le terme d'antinomie de la laïcité pour ce moment platonicien. Pour cela, il me faut revenir à la lecture éclairante de N. Grimaldi. Celui-ci rappelle combien le renversement ontologique et existentiel engendré par Socrate repose sur une croyance, un pari, une confiance risquée, expressions cherchant à traduire le mot grec employé dans le *Phédon.*

Ailleurs, dans *l'Apologie,* on peut lire le mot « espérance » pour qualifier la pensée de Socrate. Ces termes ne sont-ils pas contradictoires avec l'affirmation de l'autonomie de la raison, de la distinction entre croyance et savoir, dont j'avais cru pouvoir apercevoir les prémisses dans cette philosophie antique ? En quoi pourrait-il encore s'agir d'une origine du concept de laïcité ? Ce reproche est souvent fait à la pensée humaniste elle-même concernant l'adhésion aux valeurs. Il est impossible d'évacuer toute dimension subjective. Etre humaniste comme être platonicien suppose une décision rationnelle qui repose sur des postulats, peut-être parfois sur une foi, un *beau risque* (Phédon . La leçon platonicienne pourrait être ici de savoir faire la part de cette dimension pour éviter les pièges du dogmatisme et prendre la mesure de ce que j'appelais *complexion polémique*. Il y aurait également un travail théorique à mener pour déterminer dans quelle mesure un tel saut qualitatif est compatible avec une pensée laïque, et sur quelle légitimité l'appuyer. On en voit l'enjeu dans un contexte de débats contestataires de la laïcité.

Mais, la pensée de Platon ne se limite pas à cette croyance en l'immortalité de l'âme, ou en l'idéalité des essences. Il me faut considérer ce que les commentateurs de Platon nomment les deux philosophies de Platon. Bergson affirmait que Socrate *croyait* sincèrement en cette première doctrine que l'histoire de la philosophie a appelé le platonisme. En revanche, Nietzsche conclut à un pessimisme socratique dont l'ironie serait le signe. Celui qui meurt n'existe plus, rien ne demeure, la beauté se fane, la justice est impossible, on n'aime jamais vraiment… telle serait la leçon définitive des dialogues aporétiques à laquelle il serait illusoire de chercher une issue. Tout juste, pourrait-on concéder avec Grimaldi, qu'en l'absence de dieux, tout existence n'a de sens qu'à vivre comme s'il en existait un.

J'en arrive à la conclusion de cette analyse platonicienne pour le concept de laïcité. Il me semble que la laïcité peut précisément se définir comme une pensée qui permet aux individus de choisir, ou de ne pas choisir, entre les deux philosophies de Platon dans la mesure où elle se tient en-deçà du choix ou du refus d'une transcendance. Allant plus loin encore, je pense que la pensée laïque repose sur la conviction que ces deux philosophies peuvent inspirer, motiver des choix politiques, existentiels semblables. Et que, par conséquent, ce choix peut demeurer une affaire intime. C'est dire que la laïcité suppose que le croyant et le sceptique, l'optimiste et le pessimiste peuvent vivre ensemble et avoir des valeurs communes. Que ce soit la hantise d'un irréel dans le réel, du néant dans l'être, d'une absence dans la présence, ou bien l'appel d'une transcendance qui les y conduisent tous participent de l'esprit et de ses figures que sont le désintéressement, l'honneur, le sens de la justice, la recherche de la vérité ou l'admiration du beau.

Principe d'abstention au seuil d'un pari existentiel, affirmation de la dimension critique et incantatoire de la logique et du langage, reconnaissance d'une dépendance de la pensée à elle-même, le tribut laïque à l'égard de la philosophie antique est important. Il pourrait être compléter abondamment : on aurait dû s'intéresser à la vertu d'être délivré de la peur de mourir chez Epicure dont le pouvoir émancipateur pour l'esprit aurait mérité à lui seul un chapitre, mais j'aurais encore regretté alors de n'avoir pas traité l'affirmation de la raison universelle chez les Stoïciens. Je renvoie donc à nouveau à la lecture de Pierre Hadot. Retenons surtout ce paradoxe au cœur de l'esprit laïque qui consiste à prendre acte de l'incertitude fondamentale du monde et de l'Etre sans renoncer à rechercher la sagesse et la vérité. Plus tard, les artisans de la laïcité n'auront de cesse de tenter de convaincre que l'esprit peut, par ses propres forces, non seulement dépasser ce paradoxe mais, bien davantage encore, faire de ce stade critique le moment inaugural de la pensée.

D'ailleurs, l'histoire des idées rencontra à la Renaissance une nécessité semblable de revenir à cet héritage de l'Antiquité aussi ne me détournerai-je pas de celle-ci en abordant celle-là.

B) La Renaissance

L'ample mouvement artistique et intellectuel de la Renaissance est couramment appelé « humanisme ». Or, la laïcité est fréquemment associée à la pensée dite humaniste. Nous aurons donc à comprendre ici en quoi consiste cet humanisme, et en quoi la laïcité peut en relever.

Erasme se penchant sur les inscriptions latines sur les vieilles pierres de Rome puis étudiant les auteurs antiques, notamment Cicéron, participe de la dimension première de l'humanisme de la Renaissance. Que signifiait ce retour aux « Anciens » ? Pour des hommes des XVème et XVIème siècles, cela constituait d'abord une entreprise d'émancipation. En effet, la pensée médiévale s'était développée sous l'autorité de l'Eglise. Les textes qui faisaient l'objet de lectures et d'études étaient limités – Pères de l'Eglise, commentaires chrétiens de la Bible et de certains auteurs profanes – et les interprétations étaient contrôlées. Cet affranchissement se fit donc par diversification des textes ainsi que par cette démarche nouvelle de retour aux écrits dans leur langue d'origine, c'est-à-dire vierge de toute interprétation. Le savant s'en remettait désormais à son intelligence, à sa liberté pour comprendre, refusant le filtre des commentaires autorisés. Si la laïcité se réclame de l'humanisme, ce peut donc être en ce premier sens

d'affirmer le droit de chacun d'accéder aux objets de savoirs, de produire ses interprétations, de forger ses opinions par l'exercice libre de son esprit en l'absence de toute autre tutelle.

Mais, par cette démarche, les « humanistes » découvrirent ou re-découvrirent la pensée antique. Ce fut pour eux sans doute une première expérience de l'altérité. La lecture de Marc-Aurèle, ou de Sénèque, leur révéla des sagesses, des sensibilités non chrétiennes alors qu'eux-mêmes vivaient dans un monde saturé de références, de représentations, de valeurs issues de l'histoire de l'Eglise catholique. Ils purent être intéressés par la nouveauté des doctrines des philosophes (l'atomisme d'Epicure qui introduisait le hasard dans la destinée humaine, ou le panthéisme stoïcien par exemple), et sans doute bouleversés par la rencontre de sensibilités proches, par-delà les siècles, ainsi que par celle d'esprits lointains en apparence dont ils pouvaient partager les peurs, les raisons, les intuitions.

Ce caractère ambivalent de la relation construite avec ces *autres* me paraît déterminant pour l'idée future de laïcité. Faire l'expérience des différences sans comprendre les similarités a pour conséquence d'exclure de l'humanité – chacun a ses *barbares.* Mais combiner reconnaissance des différences et du commun permet de relativiser son mode de vie, ses opinions, et de construire une idée plus englobante, plus profonde de ce qu'est l'humanité. C'est la rencontre de l'Autre qui permet de changer de regard sur soi, de se comprendre. Constater la contingence de ses croyances ou habitudes est la deuxième leçon laïque de l'humanisme de la Renaissance. D'ailleurs, Claude Lévi Strauss associait la découverte des textes anciens et celle des hommes du nouveau Monde dans un même mouvement[32].

A ce titre, il n'est pas surprenant que les *Essais* de Montaigne soient ponctués de citations latines ou grecques et que l'on y lise également le très fameux chapitre *« Des cannibales* ». Fallait-il que les yeux de ce philosophe eussent été dessillés par la fréquentation des auteurs antiques pour qu'il voulût bien reconnaître une commune humanité dans ces hommes si dissemblables de lui-même ? Et davantage encore, trouver l'occasion dans cette expérience d'éclairer les turpitudes des mœurs européennes. Pour la pensée de la Renaissance, la reconnaissance de la diversité des cultures n'est pas un obstacle à l'affirmation de l'idée d'humanité. Au contraire, elle en est le révélateur. Or, nous verrons que tout un courant anti-laïque d'inspiration socio-anthropologique rejette l'universalisme au nom du respect des différences ethnologiques indépassables. Pour la pensée humaniste, il s'agit là d'un contresens historique. Elle-même, toutefois, ne peut être quitte du caractère limite de sa position, abritant

[32] Entretien avec le journaliste Bernard Pivot du 4 mai 1984 , Archives INA.

une nouvelle antinomie, tentant de concilier liberté d'être différent et nécessité de dépasser les différences. Nous rencontrons donc ici un moment décisif de la réflexion autour de la laïcité relevant de deux interprétations de cette rencontre de l'altérité au XVIème siècle qui courent encore dans le débat contemporain.

Allons plus loin dans l'analyse de cette idée d'humanité telle que contribue à la construire les « humanistes ». Il ne s'agit pas pour eux d'une caractéristique naturelle mais culturelle au sens de Cicéron pour qui la culture est ce qui parachève les qualités naturelles de l'homme et le rend digne de ce nom. L'humanité devient alors un idéal à réaliser, on s'y initie par l'étude des *humanitas* c'est-à-dire par l'étude des plus hautes réalisations de l'esprit humain, celles qui nous font d'autant mieux prendre conscience de l'universel qu'elles nous bouleversent grâce à ce qui nous est apparemment le plus lointain. Quelle fortune eut cette conception dans le devenir de l'idée laïque en France ? Dès lors que l'on admet que l'humanité s'acquiert, son corollaire ne peut être qu'une certaine idée de la pédagogie. Une éducation humaniste sera alors une éducation proprement *humanisante.* Rabelais, Montaigne notamment ont œuvré pour un dépassement des méthodes médiévales et scolastiques d'apprentissage plaidant pour une éducation *libérale* visant l'épanouissement de l'individu, le développement de l'esprit critique opposé à l'accumulation de connaissances livresques, aux pratiques avilissantes du châtiment, ou à l'obéissance aveugle aux doctrines, en des pages devenues classiques. La laïcité française se réclame explicitement des moyens et des fins d'une telle éducation humaniste s'attachant à préserver et accroître la capacité de jugement de chaque homme en l'éloignant du dogmatisme et du fanatisme. On rejoint ici une des raisons essentielles du lien particulier, aux yeux de ce que l'on nommera les Républicains, entre l'école et la laïcité en France.

Un autre aspect de l'humanisme de la Renaissance peut être évoqué pour son rôle dans la formation de l'idée laïque en lien avec la remarque précédente. Les *humanitas,* c'est-à-dire l'étude des langues, des littératures et des civilisations, ne constituent pas l'unique domaine du savoir. Il convient d'y ajouter le développement considérable des sciences à la Renaissance ; il est conjointement le fruit des progrès techniques d'observation (invention du télescope par Galilée par exemple) et, surtout, de l'affranchissement des interdits religieux (progrès de l'anatomie grâce aux dissections, remise en cause du modèle géocentrique…). Cette période constitue un moment clé de la différenciation entre croyance et savoir. Il n'est pas anodin que la science de la Renaissance fût une science mathématique, c'est à dire une science dont la validité logique peut être jugé par chacun de manière universelle. L'astronomie s'y distingue

définitivement de l'astrologie, l'alchimie de la chimie. Les savants se constituent en communauté scientifique au sein de laquelle les débats ont lieu sur des bases rationnelles s'émancipant progressivement des instances ecclésiales. La révolution copernicienne s'opère, même sous l'étouffoir de l'Eglise – l'héliocentrisme ne sera reconnu par celle-ci qu'en 1750. Cette révolution n'a pas qu'une signification astronomique mais également philosophique : si l'homme n'est plus placé au centre de l'univers par son créateur, alors il n'est plus au centre d'un projet, d'une finalité prédéterminée. Il lui appartient de donner du sens, par lui-même, à sa présence. Ainsi comprend-on combien les fondateurs de la laïcité ont pu s'inscrire dans l'héritage de cette libération de l'esprit des tutelles religieuses, mouvement dont les débats actuels autour des théories créationnistes notamment montrent l'importance.

Concernant plus directement le rapport à la religion, ce XVIème siècle est également celui de la Réforme qui conteste l'exclusivité de l'accès aux textes et à leur interprétation aux clercs, au profit des *laïcs*. Il y a une sécularisation de l'acte de lecture. Encore plus largement, la doctrine luthérienne s'affranchit de l'autorité papale, plaçant dans l'esprit ou le cœur de chaque homme le repaire et le critère de sa foi. Ne prête-t-on pas ce mot au réformateur de la diète de Worms devant ceux qui le jugent : « Je ne puis ni ne veux faire autrement car il n'est ni sage ni prudent d'agir contre sa conscience. » Cette référence à la conscience – quoique s'inscrivant bien entendu ici dans la pensée d'un croyant – constitue une des premières affirmations modernes de cette scène intérieure, de cette instance éthique. Par un mouvement historique fréquent, comme s'il obéissait à une loi de l'esprit, les mouvements d'ouverture s'accompagnent, voire parfois s'altèrent eux-mêmes, en résurgences dogmatiques. Aussi ce XVIème siècle est-il également celui de l'intolérance religieuse, des guerres de religions, du fanatisme, des tribunaux d'inquisition de toutes obédiences. Là se trouve une dernière leçon majeure pour la pensée laïque l'amenant à porter au plus haut la liberté de conscience comme à conserver, nouvelle antinomie, une méfiance, une prudence à l'égard des opinions religieuses qu'elle ne considère pas comme des opinions comme les autres. Que la France fût le théâtre privilégié de ces conflits durant près d'un siècle, auquel on devra ajouter les résurgences du début du XVIIIème siècle, a sans doute eu une influence décisive sur la conception française de la laïcité : ce traumatisme expliquant en partie ce que ses adversaires nomment une certaine radicalité dans l'application des lois encadrant les relations de l'Etat et des religions.

A l'issue de cette revue de l'humanisme, fidèle à mon projet, je retiens des acquis mais également des éléments problématiques qui me semblent pouvoir éclairer l'actualité du débat autour de la laïcité : deux interprétations de l'expérience de la différence entre essentialisation

de celle-ci ou dépassement inverse vers l'universel, la place de la liberté en éducation – moyen ou fin -, le statut des opinions religieuses entre banalisation et vigilance, et reconnaissance ou non-reconnaissance de la possibilité d'une épistémologie c'est-à-dire d'un discours rationnel définissant les critères de la vérité scientifique la distinguant de la croyance.

C) Le XVIIème siècle et la tolérance religieuse

S'intéressant au XVIIème siècle, il y aurait sans doute un grand profit épistémologique à tirer pour la pensée laïque à analyser la naissance du rationalisme moderne, comment Descartes entreprend exemplairement de se doter d'une méthode, de critères pour dire la vérité, comment un dialogue s'engage avec les doctrines empiristes, et comment, en prolongement, la pensée rationnelle scientifique sera leur commune héritière au moment de l'institutionnalisation de la laïcité en France à travers la double validité logique et expérimentale affranchie d'une transcendance fondatrice. Lors, le rationalisme ne s'opposera plus, en ce sens, à l'empirisme mais à l'occultisme ou au mysticisme. Mais ce serait sans doute présumer de mes forces et me méprendre sur l'ambition plus modeste de ce travail.

En revanche, je retiendrai ici deux textes décisifs dans notre recherche des fondements de l'invention de la laïcité : le *Traité théologico-politique* de Spinoza et la *Lettre sur la tolérance* de John Locke.

Dans cette première œuvre de 1670, Spinoza remet méthodiquement en question l'ancien principe, *ancilla teologiae,* qui subordonnait la raison au discours théologique comme l'exprimait la formule traditionnelle « la raison servante de la théologie ». Il ose même inverser les termes de la relation soumettant le texte biblique à l'investigation rationnelle selon des principes épistémologiques que n'aurait pas renié la critique historique qui verra le jour près de deux siècles plus tard. Il incombe, selon lui, à la raison d'écarter les éléments qu'elle juge contestable des textes sacrés en les contextualisant, en relativisant leur sens. Ainsi peut-on lire sous sa plume des affirmations sans équivoque comme « il faut user nécessairement de la raison et du jugement pour donner à [la] pensée [des prophètes] notre assentiment ». Il va donc plus loin encore : toute croyance relève *in fine* d'un assentiment, d'un choix, d'un jugement rationnel. Dans le même paragraphe, il ne peut d'ailleurs être plus clair « si [l'Ecriture] contredisait à la Raison, nous n'y adhérerions pas ». L'obéissance à l'Ecriture sans cette approbation de la Raison est même qualifiée de « démence pure ». Le premier principe posé

par Spinoza devant régir les relations entre la raison et la foi est ainsi que rien ne doit échapper en droit à l'examen et à l'accord de la raison. C'est dire qu'un homme ne se départit jamais de sa raison ; le philosophe dépasse la contestation protestante de l'autorité des clers dont la devise était *sola scriptura* et qui pouvait conduire au fondamentalisme. Selon lui, l'autorité de l'Ecriture elle-même est soumise à celle de la raison. Ce point peut encore aujourd'hui expliquer que les défenseurs, d'inspiration ou de confession protestante, puissent être particulièrement représentés chez les partisans d'une laïcité « accommodante » sans doute plus compatible avec les primats de la foi et de l'Ecriture.

Le deuxième principe de ces relations entre la religion et la raison consiste, par ailleurs, à accorder « un domaine propre » à chacune. La Raison n'a pas à « humilier » la religion. On peut légitimement voir dans ces deux principes, les prémisses de ce que seront la séparation des Eglises et de l'Etat dans l'esprit des législateurs de 1905 ainsi que la reconnaissance du magistère de la science. Aucun domaine de l'activité humaine ne doit en droit échapper à la science, même si elle n'en analyse jamais que la dimension objectivable et rationnelle et qu'il peut exister d'autres modes de rapport au monde.

Pour cette extension du champ de la raison, Spinoza sera accusé d'athéisme et banni de la communauté juive à laquelle il appartenait. Cette controverse illustre une tension interne à l'idée laïque prise entre le respect des religions, la reconnaissance de leur domaine propre et l'affirmation du primat du savoir sur la croyance. Cette contradiction apparente ou réelle rend toujours nécessaire un effort d'explication, de justifications de la part des laïques.

Spinoza défendit donc, en ce XVIIème siècle, une thèse nouvelle sur les rapports entre raison et théologie ; John Locke, quant à lui, fut novateur en pensant la coexistence pacifique de plusieurs religions dans un même temps dans sa *Lettre sur la tolérance* de 1689. Dans ce court texte, le philosophe anglais, s'inquiétant de troubles civils en Angleterre et des prétentions hégémoniques du catholicisme, prône la tolérance. Les guerres de religion ont pour source la volonté de l'Etat d'imposer une religion. Il esquisse également l'idée d'une séparation entre le religieux et le politique, il entend distinguer « ce qui regarde le gouvernement civil, de ce qui appartient à la religion, et […] marquer les justes bornes qui séparent les droits de l'un et ceux de l'autre ». Il considère que le gouvernement et l'Église remplissent des fonctions différentes et ne doivent donc pas être mélangés. Toutefois cette *tolérance* connaît une limite décisive qui me permettra de distinguer avec C. Kintzler (2005) régime de tolérance et régime laïque. En effet, Locke exclut les athées de cette *tolérance.* Ceux-ci étant sans foi religieuse, ne peuvent avoir aucune fidélité, aucune loyauté, ils fragiliseraient le lien politique. On comprend donc

que, pour Locke, le lien politique est fondé par le lien religieux. La religion – à condition de ne pas être intolérante elle-même – est le garant de tous les pactes, de tous les serments, de l'intégrité de la société. Cette conception, comme nous le verrons, a eu une grande influence sur les pays anglo-saxons où l'on peut constater que, malgré une indéniable réalité de la liberté de conscience, un prestige et une autorité sont conservées, par principe, à la dimension religieuse. Nous sommes donc à un nouveau moment décisif des origines de la laïcité où deux voies vont naître : l'une conduira à la tolérance religieuse plus ou moins forte, et l'autre à la conception française de la laïcité. Penser que la religion n'est pas essentielle aux sociétés et à l'humanité est encore une idée polémique. La neutralité religieuse absolue de la laïcité n'est pas une idée neutre mais source de clivage. J'aurai à revenir sur ses conséquences et ses contestations.

Ainsi, à travers ses deux exemples décisifs, avons-nous pu constater que le XVIIème siècle avait innové par la volonté de *penser* les rapports du politique et du religieux, de la raison et des croyances. Un cadre théorique se construit peu à peu dont les débats contemporains autour de la laïcité dépendent encore et au sein duquel commence à se dessiner une approche rationaliste privilégiant l'universalité du droit, et une approche plus empiriste. Rétrospectivement, ce clivage peut également éclairer les deux interprétations de ce moment du XVIème siècle que je nommais la rencontre de l'Autre.

Mais avant de tenter de retracer une continuité historique, allons au terme de ce parcours des origines de la laïcité, intéressons-nous à l'ultime étape de cette maturation, juste avant une longue et difficile phase d'émergence institutionnelle : le XVIIIème siècle.

D) Les Lumières

Le mouvement des Lumières est la référence centrale du prinicpe de la laïcité, ces défenseurs s'en réclament, et ceux qui la contestent sont souvent amenés à une relecture critique de ce mouvement voulant atteindre la pensée laïque en sa racine. Une exposition historique des principes des Lumières a été écrite par E. Kant dans un texte exemplairement bref intitulé « Qu'est-ce que les Lumières ? » (1784). Je le choisirai parmi un corpus potentiellement abondant car il reflète un courant des Lumières dont la fortune est la plus importante pour la laïcité en France, le courant universaliste et rationaliste. Mais je n'ignore pas la complexité et la diversité des positions regroupées sous le nom de « philosophie de Lumières ». D'ailleurs,

j'en interrogerai une antinomie, porteuse de sens pour mon analyse de la laïcité, entre tolérance et intolérance à l'âge des Lumières grâce au philosophe N. Grimaldi (1999).

La devise des Lumières reprise par Kant *Sapere aude* indique clairement quel en est le programme : amener les hommes à oser se servir de leur entendement sans la direction d'autrui. Une telle définition montre d'emblée en quoi la laïcité est fille des Lumières en cette recherche des moyens de l'émancipation des individus et de l'exercice libre de la raison.

Or, constate Kant, il est très difficile de sortir de sa « minorité » - c'est-à-dire de son incapacité à penser librement – par soi-même car « il est si aisé » de demeurer sous l'autorité d'un « tuteur ». L'homme aime ses fers, comme Rousseau l'observait dès les premières lignes du *Contrat social* (1762). Ce trait anthropologique détourne de croire qu'une révolution suffirait à libérer les hommes : d'autres préjugés viendront immanquablement, prévient Kant. La minorité devient pour chaque homme comme « une nature ». Dès lors, il n'est qu'une transformation de l'individu lui-même appuyé sur une organisation politique libérale qui puisse permettre à l'humanité d'accéder à la « majorité ». On comprend ici pourquoi l'école peut avoir un rôle aussi important dans la laïcité en France : avant que les préjugés ne s'installent, il importe d'éduquer les hommes à user de leur liberté, et rien ne doit venir brider leur raison en devenir. Nous verrons que Condorcet s'inscrira pleinement dans cette perspective.

Soucieux de permettre cette liberté, Kant précise que celle-ci doit être sans limites dans « l'usage public » de la raison, c'est-à-dire dans l'espace du débat entre savants. Son sens est proche de l'expression « espace public » que j'ai défini dans la première partie de ce travail à la suite d'Habermas. Toutefois, et il s'agira là d'une distinction essentielle, cette liberté peut être limitée dans « l'usage privé » de la raison, c'est-à-dire dans ce que j'appelais « la sphère publique » ou « la sphère institutionnelle ». Dans cet « usage privé », le soldat, le professeur doivent « obéir » quoique, par ailleurs, ils puissent faire un usage plus critique de leur liberté. Aucune société ne fonctionnerait, écrit Kant, sans cette restriction. Nous trouvons ici la source de la séparation, si essentielle à la laïcité institutionnelle, entre sphère privée et sphère publique même si les termes eux-mêmes ont évolué jusqu'à sembler parfois signifier le contraire mais j'ai déjà eu l'occasion d'appeler à des clarifications entre toutes les expressions utilisées. La postérité de cette distinction sera grande dans la pensée républicaine : on pourrait par exemple en noter l'isomorphie avec la différence entre obéissance et respect chez Alain qui réclamait que le citoyen obéisse toujours mais ne respecte jamais. Le respect, était pour lui une retraite de la raison quand l'obéissance, purement extérieure, la laissait indemne et permettait l'Etat de droit.

La pensée de Kant est novatrice par la revendication de cette liberté mais elle l'est également, et peut-être davantage encore, par le critère de légitimité qu'elle lui associe. En effet, le philosophe de Königsberg propose une question paradigmatique pour évaluer le bien-fondé d'une loi : « Un peuple accepterait-il de se donner lui-même pareille loi ? ». Premièrement, on remarquera ici l'appel, même s'il est hypothétique et à titre de critère théorique puisqu'il s'agit seulement de nourrir la réflexion d'un « prince éclairé », à la souveraineté du peuple. Mais on considérera également l'affirmation implicite d'un universalisme de la loi. « Un peuple », l'article indéfini indique bien qu'il s'agit de tout peuple en tant que tel. Je m'autorise d'autant plus cette interprétation qu'elle est manifestement cohérente avec l'ensemble de la philosophie de Kant caractérisée par l'universalisme moral, la question citée rappelant l'impératif catégorique dont une formulation est « *Agis de telle sorte que la maxime de ta volonté puisse en même temps valoir comme principe d'une législation universelle* » (1785). Plus loin dans l'opuscule « Qu'est-ce que les Lumières ? », l'auteur évoque « les droits sacrés de l'humanité » ce qui constitue une nouvelle protestation d'universalisme. J'ai déjà eu l'occasion d'expliquer combien la conception française de la laïcité n'était pas une pure neutralité. Bien au contraire, s'inscrivant dans un tel héritage philosophique, elle se réclame de ce souci de l'universel.

Enfin, rejoignant en ce point Spinoza, Kant ne pose que « l'ordre civil » comme limite à la liberté des citoyens à pourvoir au salut de leur âme par les moyens de leur choix. Cette seule restriction concédée à la liberté se retrouve exactement dans la loi française même. La neutralité religieuse de l'Etat est condition de possibilité de la liberté des citoyens. Un pas théorique supplémentaire est opéré vers la future séparation des Eglises et de l'Etat.

Ce débat entre la raison et la religion est la véritable origine de la philosophie des Lumières, comme le note Nicolas Grimaldi (1999) dans un article dont la lecture va nous rendre attentif à ce que ce philosophe contemporain nomme « l'amphibolie » de la raison, contradiction propre à la raison qui « [exige] pour son exercice même une tolérance que sa nature récuse. » J'attends de cette analyse une meilleure compréhension de ce que certains ne craignent pas d'appeler un « dogmatisme de la raison » voire un « intégrisme » qui serait semblable en fait à celui inspiré par les religions. La raison serait-elle du côté du libre examen ou du dogme ? Les droits inaliénables de l'individu s'opposeraient-ils à un totalitarisme de l'universel ? Les Lumières conduiraient-elles nécessairement au 9 thermidor ? Comment le scepticisme voltairien a-t-il conduit au culte de la raison ?

Grimaldi dresse une longue liste d'œuvres de cette deuxième moitié du XVIIIème siècle qui prône la tolérance, l'oppose au fanatisme comme à la superstition, et font de la raison un

rempart contre ces dernières[33]. Les philosophes des Lumières révoltés par les manifestations les plus violentes de l'intolérance que connut leur siècle se soulevèrent « pour la liberté de conscience contre la prétention des Eglises à imposer leur culte à tous les incroyants ». Car chaque croyance particulière leur semblait porter en elle « une injustifiable exigence […] à s'ériger en loi universelle ». Or, le christianisme, plus que tout autre religion alors, s'était rendu coupable de tels crimes, justement parce que, à la différence des diverses religions païennes, il se pensait comme *universel* et n'admettait pas d'autres cultes. Par conséquent, il n'y aurait jamais de paix tant que la loi civile ne garantirait à tous les citoyens la liberté de conscience. Pour cela, il conviendrait d'abord de « replacer sous le régime de la raison des esprits envoûtés par leur imagination. » Or, il est un fait qu'aussi diverses que soient les religions quant à leurs rites ou croyances, elles n'en prescrivent pas moins, sur le plan moral, les mêmes principes moraux. Grimaldi cite notamment Louis de Jaucourt qui écrit dans *L'encyclopédie «* La plupart des devoirs dont l'Evangile exige l'observation sont au fond les mêmes que ceux qui peuvent être connus de chacun par les seules lumières de la raison »[34] ou bien en un autre article « la morale est la même partout [35]». Il y aurait donc une vraie religion, celle que fonde la raison et dont la tolérance serait le premier commandement. Cette religion dans les limites de la simple raison est celle de Voltaire, De Jaucourt, Diderot, Rousseau et Kant. Cette « religion de l'humanité » s'oppose aux « religions statutaires » qui n'en sont que le dévoiement[36]. Nulle hérésie ici, pas plus que de prêtres, puisque chacun pratique en toute liberté et que cette religion s'en tient à la morale universellement reconnue. Elle aurait, écrit Grimaldi, « son catéchisme : la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789 » ; elle reconnaitrait des droits « naturels », « inaliénables » et « sacrés ». Pourtant ce fut la Terreur. Pourquoi cette morale de la tolérance est-elle devenue une religion qui eût ses rites, ses dogmes, et même son inquisition et ses bûchers ? Héritière de cette histoire, comment la laïcité peut-elle s'affranchir de ces turpitudes, de ce paradoxe ?

Nicolas Grimaldi retient trois raisons à la transmutation de l'universalité de la morale en religion naturelle. La première est d'ordre éthique : si l'on reconnait les droits et la liberté

[33] Notamment : *Discours préliminaire* de La Mettrie (1748), *L'encyclopédie,* le *Contrat social* ou l'*Emile* de Rousseau, le *Traité sur la tolérance* de Voltaire ou son *Dictionnaire philosophique*…

[34] Art. « Pères de l'Eglise » p.259.

[35] Art. « Irréligieux » pp.189-190.

[36] On retrouve là les sources de l'anticléricalisme laïque qui ne signifie ni athéisme ni même nécessairement hostilité au sentiment religieux comme nous le verrons plus tard chez Hugo.

de l'homme absolus, quelle obligation ne pourrait jamais lui être imposée sinon celle émanant d'un « Etre suprême » et transcendant ? Deuxièmement, dans la lignée de Kant, les Constituants admirent une nécessité d'ordre psychologique, un « besoin » de notre raison morale à poser l'existence d'une finalité dernière[37]. « Sans cette foi en l'existence de l'Etre suprême, la morale ne pourrait en effet qu'être désespérante », note Grimaldi. Or, nul ne pouvait se risquer à réclamer du peuple pareil assentiment à l'abandon d'une rétribution des justes en ce contexte déjà si incertain. Cette approche pragmatique est bien celle de Robespierre dans son Discours du 18 floréal de l'an II à la Convention qui accompagne l'adoption d'un décret dont le premier article déclare la foi du peuple français en l'existence de l'Etre suprême et en l'immortalité de l'âme « Celui qui peut remplacer la divinité dans le système de la vie sociale est à mes yeux un prodige de génie ; celui qui, sans l'avoir remplacée, ne songe qu'à la bannir de l'esprit des hommes me paraît un prodige de stupidité ou de perversité »… Autrement dit, même si la religion n'est pas vraie, elle est indispensable[38]. Toutefois, et ce sera la troisième raison de cette adoption d'une religion civile, quoique nécessaires, aux yeux des constituants, l'existence de dieu et l'immortalité de l'âme ne peuvent être connues. Il faudra donc y *croire.* Dès lors, cette Ière République aura son *credo,* et par conséquent sa religion.

Désormais « tout ce qu'avait réclamé la philosophie des Lumières s'accomplissait et s'objectivait donc dans la Constitution de 1791 […] La tolérance était devenue la loi. » Pourtant, la réalité allait révéler un paradoxe « maintenant que toute intolérance était illégale, c'est la loi elle-même qui [rendrait] suspecte et même criminelle la moindre tolérance. » Il y aurait un tribunal révolutionnaire, une loi des suspects, et la guillotine sans que cette radicalité ne puisse s'expliquer par les circonstances puisqu'au plus fort de la Terreur, les menaces extérieures et intérieures avaient déjà marqué le pas, comme F. Furet (1978) le rappelle aux thuriféraires d'une certaine histoire républicaine. Ainsi cette tendance de la raison triomphante à devenir totalitaire ne serait pas due aux circonstances historiques ou à une simple déviance de l'idéal des Lumières, elle serait au contraire conceptuelle. D'ailleurs, un siècle plus tard, C. Péguy (1901), craignant des dérives rationalistes de la IIIème République devait encore protester : « Non la raison ne procède pas par la voie du culte. Non la raison ne veut pas d'autels. Non la raison ne veut pas de prêtres. La raison ne veut aucune Eglise […] Nous n'avons pas dénoncé les religions d'hier pour annoncer la religion de demain, pour prêcher quelque religion

[37] Kant, La religion, « En effet, il ne peut y avoir dans l'homme aucune détermination de la volonté qui puisse faire abstraction de sa relation à une fin. »

[38] Dans ce discours du 18 floréal, Robespierre affirme encore : « l'idée de l'Etre suprême et de l'immortalité de l'âme est un rapport continuel à la justice ; elle est donc sociale et républicaine ».

nouvelle… » Nous sommes amenés à identifier ici deux versants de la raison, libéral et anti-libéral. Brimée, la raison appelle à la tolérance. Triomphante, elle devient totalitaire. Grimaldi nomme cette tendance double, contradictoire, une *amphibolie* de la raison. En effet, il est dans la nature de la raison de s'éprouver comme fondatrice, et donc de contester tout ce qui existe. L'erreur est une opinion fausse mais la vérité n'est pas une opinion. Qui connait la vérité ne peut tolérer l'erreur sans chercher à la supprimer. De même de la vertu. Aussi ne peut-on être surpris que toutes les révolutions aient visé la « formation d'un homme nouveau » comme Mona Ozouf l'a montré pour la révolution française. Mais un tel dépassement se fait au prix de toutes les particularités des citoyens et de la liberté des individus au nom de la rationalité du corps social. Un universalisme abstrait écrase toute singularité des personnes. En ce sens, la République ne peut qu'être une et indivisible car toute division est une faction, et toute faction « la tentative d'une minorité pour se soustraire à la volonté générale et la dominer. » Saint Just lui-même ne craignait pas d'avancer que « ce qui constitue la République, c'est la destruction totale de ce qui lui est opposé. » Aussi comprend-on que Robespierre n'ait pu consentir à l'existence de plusieurs partis, car comment pourrait-il y avoir séparation entre les hommes « également épris de l'amour du bien public » ? Il y aurait donc un même mouvement qui conduirait de la tolérance de Voltaire à l'intolérance de Robespierre, participant respectivement « de la subjectivité de la raison pensante et de l'objectivité de la rationalité pensée ». Le premier terme de cette amphibolie appellerait au libre examen et à la tolérance pour permettre au deuxième terme d'advenir, comme « sceau de l'universel dans le particulier ». Etant universelle la raison s'imposerait à tous sans contraindre personne et l'on serait d'autant plus libre que l'on s'y soumettrait. Voici justifiés les crimes de la révolution issue des Lumières.

Une telle analyse historico-philosophique de la raison ne peut qu'ébranler certaines des certitudes qui pouvaient encore être les nôtres, ou du moins m'amener à repenser les liens théoriques, trop vite conçus comme évidents, entre raison, république, liberté, et laïcité. J'ai constamment, à la suite de nombreux philosophes de la laïcité, associé l'usage de la raison et la laïcité. Ce qui serait vrai de l'une serait-il vrai de l'autre ? La laïcité serait-elle travaillée par une identique amphibolie ? N'aurait-elle pas tendance à devenir intolérante ? Plaçant la certitude rationnelle au faîte de son système axiologique, quelle tolérance pourrait-elle encore conserver pour la diversité des croyances ? La liberté qu'elle proclame ne serait-elle que le froid assentiment aux réquisitions de l'absolu de la raison, que la douteuse soumission à la volonté générale, que l'ombre portée d'une transcendante nécessité ? D'ailleurs, ne reviendrait-elle pas

à un nouveau culte, même loin des outrances historiques de la période révolutionnaire, sous l'ambigu *décorum* républicain ? La laïcité républicaine n'abriterait-elle pas une tendance à l'intégrisme ? En somme, bien des adversaires de la laïcité française n'auraient-ils pas raison ?

Je formule ici une hypothèse théorique. Et si, malgré la surabondance des références directes ou indirectes à la philosophie des Lumières dans les discours institutionnels, la laïcité, loin d'une simple continuité avec celle-ci, était un correctif, une limite posée aux prétentions de la raison ? Un réalisme politique d'inspiration aristotélicienne n'entrerait-il pas autant dans sa composition que l'universalisme des lumières ? En effet, Aristote nous a légué une philosophie de la précarité et une sagesse de l'opportunité qui fait droit aux contingences irréductibles de tout ce qui est de ce monde, qui prône l'adaptation en vue de l'efficacité. Il ne suffit pas de viser juste, ou de connaitre ce qui est vrai, il faut encore prendre en compte les circonstances. En politique, la vérité et la vertu peuvent être des folies meurtrières. En cela la laïcité serait véritablement *politique,* comme tentative de conciliation du rationnel et du raisonnable, plus qu'idéologique comme soumission du raisonnable au rationnel. A l'appui de cette interprétation, nous étudierons bientôt des textes fondateurs de la laïcité républicaine française dans lesquels cette volonté de synthèse entre exigence de la raison et prudence aristotélicienne me semble présente. La laïcité entend ne pas choisir entre la République et les libertés démocratiques, entre le souci de l'universel et le respect des individus. Elle n'est ni un absolu, ni une simple contingence. Par une analogie qui ne peut qu'intéresser un formateur d'enseignant, il en va de même du prétendu débat entre « pédagogues » et « républicains » au sein de l'école. L'idée qu'il y aurait à choisir entre l'universel du savoir ou des valeurs et la prise en compte de la singularité des élèves, entre l'idéalisme des fins et le réalisme des moyens est contestable. De même, la laïcité vise autant le développement de l'esprit critique que la reconnaissance de la raison, et l'un renforce l'autre.

Le principe d'abstention de la laïcité est un rempart contre *tous* les totalitarismes. Si l'on comprend les motivations des défenseurs de la laïcité républicaine à ne pas mettre en avant le caractère pragmatique de cette idée – ne pas relativiser le principe, ne pas ouvrir la voie à une réécriture de la loi de 1905, ne pas considérer celle-ci comme un simple consensus provisoire…-, cela semble être au prix, parfois, du respect de l'équilibre interne au concept dont j'ai déjà eu l'occasion de rappeler la complexité, l'impureté de l'alliage qui en fait la substance. Certes, à la manière de Régis Debray, beaucoup de Républicains peuvent juger que les « laïcités adjectivées » seraient des laïcités « dont on a éteint les Lumières », mais en même temps, la

référence systématique à ces dernières ne présente pas des garanties libérales suffisantes. Les lumières ne suffisent pas à la tolérance, ni à la laïcité. Encore moins à la liberté.

Nous verrons que cette antinomie entre tolérance et intolérance nourrit encore aujourd'hui les débats autour de la laïcité jusqu'aux conceptions des enseignants stagiaires. Il semble qu'elle soit irréductible et qu'elle appelle nécessairement les défenseurs de la laïcité au difficile exercice de tenir un équilibre pour ne pas renier leurs valeurs. Certains défenseurs de la laïcité rejettent toute origine subjective de leur positionnement éthique. Ils s'exposent à des contradictions. Nous avons vu avec Platon et le *beau risque* combien le sourcilleux Socrate n'avait pu réduire absolument cette dimension de son existence vouée pourtant et exemplairement à l'élucidation rationnelle. Certes la morale républicaine ne prend plus l'idée du Bien comme fondement – son contenu a un caractère désormais moins substantiel – mais toute éthique conserve nécessairement une part qui échappe à la démonstration, qui relève de la volonté, peut-être du désir, et donc d'une irréfragable liberté. C'est pour ce travail l'ultime leçon socratique et de cette *pré-histoire* de la laïcité. Les républicains auraient donc à réfléchir aux moyens de rendre leurs valeurs, non seulement acceptables rationnellement, mais également désirables par tous. La philosophie de l'éducation a sans doute ici un rôle essentiel à jouer (M. Fabre, 2016) [39].

En conclusion de cette partielle revue des origines de la laïcité, nous pouvons retenir des éléments fondateurs : la compétence épistémologique reconnue à l'esprit humain, l'abstention vis-à-vis de l'option d'une transcendance, la mise en évidence d'une commune humanité, la nécessité de délimiter les champs respectifs du religieux et du politique, l'affirmation des droits inaliénables de l'humanité, et plus que la simple tolérance, les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité. Voilà les principes du concept de laïcité dont toute laïcité institutionnelle doit se réclamer quoique, par ailleurs, elles doivent également en définir les conditions de réalisation toujours tributaires des circonstances. Mais nous ne saurions, à l'issue de cette réflexion, séparer ces deux dimensions philosophique et politique. Au contraire, nous avons vu que l'une ne s'opposait pas à l'autre comme la pureté de l'idéal à l'impureté du réel, ni comme l'évidence théorique à la complexité pratique. Le concept lui-même est

[39] Sur les différentes positions *métaéthiques* et éthiques qui animent le champ de la philosophie de l'éducation à propos de la question de la valeur, voir l'article d'E. Prairat, *La valeur en débats.*

problématique, polémique en ce qu'il abrite des tensions. Ce sont elles que nous retrouvons ensuite dans les applications concrètes, aussi me semble-t-il que nous ne pouvons comprendre celles-ci sans analyser celles-là. Ces points névralgiques sont ceux du rapport entre le particulier et l'universel, de l'interprétation de la différence, de l'origine des valeurs, du statut des postulats éthiques qui peuvent être ceux de la laïcité (croyance, certitude intime, conviction rationnelle ?).

Les discours et textes qui ont porté l'institutionnalisation de la laïcité en France confirme-t-il ces intuitions théoriques ? Peut-on y voir à l'œuvre de telles tensions ? Comment les acteurs politiques ont-ils tenté de dépasser ces difficultés ? Leur « solution » historique peut-elle constituer une conception singulière de la laïcité ? Comment ont-ils entendu échapper au culte de la raison de la période révolutionnaire et à son intolérance ? Comment ont-ils essayé de concilier l'universalité de la raison et la liberté ? Pourrai-je enfin, au terme de ce parcours théorique, identifier une conception républicaine cohérente de la laïcité ?

III. Les spécificités de la laïcité républicaine

Nous avons maintenant à examiner s'il est possible d'identifier une conception républicaine de la laïcité ou s'il n'y a jamais eu que des laïcités. S'il ne s'agissait que de se prononcer sur la question de savoir si l'institutionnalisation de la laïcité en France a suscité des débats y compris parmi les républicains, la réponse serait évidente : les modalités de laïcisation de l'enseignement, chaque article de la loi de 1905 ont certes été discutés, et des opinions divergentes se sont exprimées. Toutefois, la lecture des transcriptions de ces débats ainsi que des textes institutionnels m'a semblé révéler une doctrine républicaine de la laïcité, cohérente, commune, et fondée sur des orientations théoriques fortes qui, d'ailleurs, justifient que l'on puisse ou que l'on ne puisse pas, à titre personnel et indépendamment des obligations professionnelles, y souscrire. Présentons maintenant les textes que j'ai choisis.

Le premier projet de laïcisation de l'enseignement fut élaboré sous l'impulsion de Condorcet pendant la Législative en 1792. Ce plan ne verra pas le jour et sera abandonné par la Convention mais il inspirera fortement les auteurs des lois fondant l'école publique en 1882-1886. Le texte que je retiens est le premier mémoire des Cinq mémoires sur l'Instruction publique de ce mathématicien, philosophe, et député girondin. Il a pour titre « Nature et objet de l'instruction primaire ».

Le deuxième texte émane du ministre de l'Instruction publique Jules Ferry en 1883. Un an après les premières lois scolaires, celui-ci adresse une lettre aux instituteurs pour les éclairer sur l'enseignement laïque et particulièrement sur sa dimension morale.

Les débats parlementaires et publics qui ont accompagné et suivi l'adoption des lois laïques de 1882 jusqu'à 1910 ont vu s'affronter partisans républicains de la laïcité et opposants défendant les Congrégations dans des controverses d'une haute tenue intellectuelle. Le radical puis socialiste Jean Jaurès y prend une part importante, je m'appuierai donc également sur certains de ses discours pour tenter d'identifier une conception républicaine de la laïcité.

Enfin, je joindrai à ce corpus l'article « Laïcité » du dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de 1911 de Ferdinand Buisson, agrégé de philosophie, pédagogue, président en 1905 de la commission parlementaire chargée de mettre en œuvre la séparation des Eglises et de l'Etat.

A la lecture de ces textes, quatre spécificités de la laïcité républicaine se dégagent. Celles-ci constituent un complément, un prolongement de la laïcité « non substantielle » des

quatre indicateurs de Baubérot[40] sans toutefois les contredire. Ces quatre éléments originaux de cette laïcité française me semblent être :

- La place centrale de l'école justifiée par une foi rationaliste,
- Une définition de la liberté comme tentative de synthèse des libertés des Anciens et des Modernes,
- Un universalisme de droit qui vise à s'accomplir en fait,
- L'affirmation d'une « morale commune » sans transcendance.

Nous comprenons que le choix des textes dans un tel projet a été décisif et qu'il pourrait être un angle de contestation de nos résultats. En quoi ne les oriente-t-il pas dès l'entame ? Comment le justifier ? Je ne peux certes prétendre, dans ce travail, à une quelconque exhaustivité et je concède d'emblée cette réserve. Cependant, voici les critères de choix des auteurs qui m'ont semblé pouvoir donner une légitimité tout de même à mes conclusions :

- leur position institutionnelle
- leur engagement dans le processus de laïcisation
- la qualité argumentative du discours
- leur notoriété dans les représentations collectives sur la république et la laïcité (en appui notamment sur les résultats du questionnaire soumis aux enseignants stagiaires), sans ignorer, bien sûr, que cette notoriété n'est pas un critère scientifique mais seulement un élément à prendre en compte pour son impact sur les « conceptions » des acteurs auxquels je m'intéresse dans ce mémoire.
- la diversité politique et spirituelle entre eux à l'intérieur du camp des républicains
- la disponibilité des textes

Précisons également que ces textes ne sont ni des lois ni des extraits d'ouvrages purement spéculatifs. Ils se situent à la charnière des deux et m'intéressent particulièrement à ce titre. Leurs auteurs ne prescrivent pas seulement, ils cherchent à convaincre et à légitimer en droit et philosophiquement la laïcité. Ce faisant, il mobilise des arguments qui dépassent la traduction juridique du concept. Ils construisent *une* pensée de la laïcité qui correspondrait à sa

[40] Voir première partie. Rappelons qu'il s'agit de la liberté de conscience, de l'égalité des citoyens, de la séparation des Eglises et de l'Etat, et de la neutralité religieuse de l'Etat.

conception républicaine historique, conception dont j'essaierai de dégager les principes. J'en éprouverai également la cohérence à l'aune des antinomies relevées précédemment.

Cette lecture philosophique m'a semblé pouvoir autoriser le choix méthodologique d'en mener une étude synoptique quoique l'on ne puisse ignorer leur historicité et donc leur inscription dans un contexte. D'ailleurs, la capacité de ce corpus à manifester une cohésion en dépit des circonstances différentes de l'énonciation des textes qui le composent serait une preuve de l'existence d'une véritable conception républicaine de la laïcité non réductible à de simples accommodements pragmatiques. Toutefois, nous verrons que ces textes ne se répètent pas : ils se complètent, se répondent, se tempèrent.

A) « Rendre la raison populaire » par l'école

Pour ceux qui l'ont conçue, l'école de la République ne peut être qu'absolument laïque puisqu'elle transmet des savoirs et non des croyances. Cette distinction classique a son corollaire bien connu chez Condorcet « la puissance publique se borne à régler l'instruction, en abandonnant aux familles le reste de l'éducation[41]. » Cet équilibre amène à distinguer les rôles de la famille et de l'école ; l'une éduque, l'autre instruit. Par un même mouvement, le savoir et la croyance se trouvent reconnus en leur domaine respectif, et préservés l'un de l'autre. Près de cent ans après le projet de Condorcet, il s'agit encore d'un point central pour Jules Ferry lorsqu'il entend préciser aux nouveaux instituteurs laïques leur mission. Il convient, écrit-il en effet, de « distinguer deux domaines trop longtemps confondus, celui des croyances qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances qui sont communes et indispensables à tous ». Aussi faut-il, aux yeux des républicains, la laïcité de l'enseignement pour parvenir à la laïcité de l'Etat, et pour mettre en œuvre celle-ci, la laïcité du personnel enseignant : Ferdinand Buisson s'en félicite explicitement « La législation française est la seule qui ait établi le régime de laïcité d'une logique complète ».

Cette cohérence est celle de la raison. Les occurrences sont nombreuses d'expressions reliant dans les discours école, république et raison. Chez Jaurès dans un discours de 1904[42], on peut relever « école laïque, école des lumières et de raison » ou bien « l'école de la République et de la raison ». Il répond là à l'appel de Condorcet qui voulait « une instruction qui rende la

[41] Cité *in* Pena-Ruiz (2003) p.192
[42] L'éducation de laïcité, page 584

raison populaire[43] ». Il lui rend d'ailleurs hommage à la Chambre des députés reliant le projet de loi de 1905 avec les intentions du philosophe et mathématicien « un homme était à la tribune qui lisait un plan admirable d'organisation de l'enseignement public : c'était Condorcet. […] S'il y a sur le sol de la République des milliers d'école où des millions d'enfants sont élevés dans les lumières de la morale naturelle, de la science et de la raison […] c'est à l'esprit de la Révolution que ces œuvres appartiennent[44]. » Ainsi les hommes de la IIIème République n'ont pas renoncé à l'avènement de la raison dont nous avons pu mesurer l'impasse historique lors de la période révolutionnaire. Toutefois, ils ont retenu la leçon des dérives totalitaires de l'entreprise. Et ils savent que les Français eux-mêmes en gardent l'effroi. Aussi comprend-on une attitude à la fois enthousiaste et circonspecte vis-à-vis de la raison : on préfère donc parfois dans les discours républicains d'autres termes moins connotés comme science, esprit, lumières. C'est exemplairement le cas dans les deux textes destinés à l'édification des enseignants et du public de notre corpus : ni dans la Lettre aux instituteurs de 1882 ni dans l'article Laïcité, Ferry et Buisson n'emploie une seule fois le mot raison ! Il y a sans doute là une volonté de ne pas réveiller une mémoire collective douloureuse, d'éviter le langage philosophique alors que l'on souhaite rassurer les instituteurs sur leur capacité à prendre en charge l'instruction civique, mais sans doute également une certaine inflexion doctrinale, notamment, nous le verrons, dans la place réservée au sentiment dans la morale républicaine qui adoucit la *virtus* romaine de Robespierre. Je m'intéresse ici à un autre aspect de cette différence avec la Ière République, que l'on retrouve déjà chez notre auteur contemporain de celle-ci : la république, comme la raison et la laïcité, n'est pas tant une doctrine qu'une méthode.

En effet, il ne s'agit pas ou plus de lutter frontalement contre la superstition et l'obscurantisme. Plus d'anathèmes, de prêches rationalistes détachés de la pratique ou de l'exemple, de culte de la raison. « Si quelques opinions paraissent [à la puissance publique] des erreurs dangereuses, ce n'est pas en faisant enseigner les opinions contraires qu'elle doit les combattre ou les prévenir ; c'est en les écartant de l'instruction publique […] c'est surtout en assurant aux bons esprits les moyens de se soustraire à ces erreurs[45] » avance, d'une manière particulièrement libérale pour son temps troublé, Condorcet. L'école laïque est donc ici essentielle car il convient d'habituer l'esprit des enfants. Aussi ce dernier plaide-t-il encore, sans doute contre les plus radicaux de son camp « Vous comptez sur la force de la vérité ; mais elle n'est toute-puissante que sur les esprits accoutumés à en reconnaître, à en chérir les nobles

[43] Page 194
[44] L'Etat laïque enseignant, page 551.
[45] Page 193

accents[46] ». Cette conception de l'école laïque comme moyen pacifique et libéral de promouvoir la vérité y compris en politique est caractéristique de la République. On la retrouve chez Jaurès « A quoi bon railler la croyance au miracle ? Il est plus scientifique de montrer que tous les progrès de l'esprit humain ont consisté à rechercher des causes et à savoir des lois[47]. » La laïcité républicaine n'est pas l'ennemie des croyances mais de la mise sous le boisseau de la raison.

Si les républicains veulent préserver la science, c'est au nom d'une conception de celle-ci qui va très au-delà de sa seule dimension utilitariste et technique. Leur discours emprunte ici d'une manière significative au religieux : la laïcité pour Jaurès vise « par le droit proclamé de la personne humaine et par *la foi en la science*[48], l'affirmation souveraine de l'esprit[49] ». Mais une telle foi échappe au dogmatisme, justement par son caractère laïque et permet d'éviter le scientisme. Ainsi, dans un autre discours, le socialiste républicain tempère-t-il « je ne dis pas que la science épuise tous les problèmes[50]. » Mais elle est comme une propédeutique aux questions éthiques ou, même, métaphysiques, voire religieuses : « c'est par l'enseignement toujours plus hardi, plus large, je dirai plus auguste de la science elle-même que vous éveillerez dans les jeunes esprits […] le sens des vastes problèmes[51]. » De telles affirmations permettent de distinguer la pensée républicaine laïque du positivisme qui en est une source d'inspiration mais qui ne s'y réduit pas, j'aurai à y revenir. Dans les paroles des républicains, la science devient une « institution indépendante » de tous les dogmes, ne s'appuyant que sur ses propres méthodes, et étant souveraine en son domaine. On attend du progrès des sciences, le progrès de l'humanité amenant les sociétés à la paix et au bonheur. Dans cette perspective, la laïcité est un moyen de libérer les potentialités de l'esprit et de favoriser ce progrès.

Nous sommes désormais en mesure de mieux comprendre en quoi consiste le lien organique entre la laïcité et l'école. Ce trait d'union c'est la République. La laïcité est véritablement une *pédagogie de la République*[52] dans les deux sens que la langue latine accorde au génitif de l'expression. En effet, une éducation laïque contribue à l'avènement de la République, Jaurès avance que « l'éducation rationnelle et scientifique du peuple est un besoin essentiel, une nécessité vitale de la République[53] », que « la laïcité de l'éducation […] est la respiration même

[46] Page 195
[47] In *Revue de l'enseignement primaire*, n°2, 10, 1908.
[48] C'est moi qui souligne
[49] EL p.579
[50] PL p. 751.
[51] PL p.782
[52] J'emprunte cette expression à Claude Nicolet.
[53] EL p.573

de la République[54] » ou encore « l'institution la plus essentielle, celle qui domine toutes les autres, et en qui les autres prennent conscience d'elles-mêmes et de toutes les autres[55]. » La République voudrait être à l'image de l'école laïque. Allant dans le même sens de cette analyse, Claude Nicolet ne craint pas d'écrire « De la raison à la politique, de la politique à la raison, il y a, pour les républicains, une relation réciproque, qui dépasse donc forcément le stade purement individuel[56] ». Pour cet historien, « la République est la pédagogie suprême, puisqu'elle assure la pédagogie de l'enfant par l'école et la pédagogie de l'adulte par le suffrage universel dégagé de ses entraves[57] ». Sans la pédagogie, sans l'école républicaine laïque, la démocratie ne suffit pas à la souveraineté du peuple. Il y aurait même isomorphie, dans la pensée républicaine, entre l'émancipation de chaque enfant et l'histoire de l'avènement de la République : « il faut donc en permanence que chaque Français vive et revive, par l'éducation, par la mémoire collective, à l'intérieur et à l'extérieur de lui-même, les phases historiques de [la] révolution[58]. » Une telle conception de l'éducation amène cet auteur à forger la notion de « République intérieure[59] » et de « laïcité intériorisée » : l'école républicaine veut instituer en chacun ce principe éminemment laïque « Un républicain français peut en somme penser ce qu'il veut, pourvu qu'il le pense par lui-même [60]» ou dans une expression parallèle « Ce n'est pas avec certaines convictions que la République est incompatible, c'est avec la manière dont l'individu acquiert ces convictions[61] ». Rien n'est donc plus étranger à l'école de la République que l'endoctrinement, fût-il républicain.

Ce lien organique entre l'école et la République justifie la laïcité. Cela est, à ma connaissance, singulier y compris parmi les démocraties modernes. Ce lien est très fortement affirmé par tous les acteurs majeurs de l'institutionnalisation de la laïcité en France. Ceci explique la centralité de l'école dans les débats contemporains ainsi que leur intensité. A ce titre, il m'a donc semblé pouvoir constituer, aux yeux de ses défenseurs comme de ses contempteurs, le premier trait caractéristique de la laïcité républicaine française.

[54] EL p.576
[55] EL p.577
[56] Nicolet, page 483
[57] Ibid page 497
[58] Nicolet, page 497
[59] Page 502
[60] ibid
[61] ibid

B) La liberté

La deuxième caractéristique essentielle de la laïcité républicaine surprendrait nombre de ses opposants : il s'agit de la liberté. C'est, en effet, souvent au nom de celle-ci que la laïcité est contestée. Il importe donc de tenter de comprendre en quoi consiste cette liberté, pour certains paradoxale, dans la pensée républicaine.

Certes, comme nous l'avons déjà vu, son premier sens est la liberté de conscience. Mais, aussi essentielle qu'elle soit, Jules Ferry semble lui-même la juger insuffisante, ou incomplète : « Sans doute, [le législateur] a eu pour premier objet de séparer l'école de l'église, d'assurer la liberté de conscience des maîtres et des élèves […] Mais il y a autre chose dans la loi du 28 mars : elle affirme la volonté de fonder chez nous une éducation nationale […] ». Cette idée qu'une liberté de droit demande à être éduquée pour être une liberté réelle est centrale dans la pensée républicaine. Il ne suffit pas de créer les conditions formelles, juridiques de la liberté. C'est le point où se distingue un régime assurant la seule liberté de conscience et un régime laïque. Pour les républicains, liberté de conscience sans éducation laïque n'est jamais que relative, alors qu'ils entendent fonder une liberté absolue de conscience. En quoi consiste cette différence ?

La liberté républicaine est intimement liée au savoir. Condorcet le rappelait : il importe que « chacun soit assez instruit pour exercer par lui-même, et sans se soumettre aveuglément à la raison d'autrui, ceux dont la loi lui garantit la jouissance[62] ». Cette liberté est donc d'abord une autonomie intellectuelle qui permet l'usage effectif de ses droits. Le député de la Législative n'a de cesse dans ses écrits de dénoncer « la tyrannie que la ruse exerce sur l'ignorance[63] ». Un homme affranchi, un citoyen doit pouvoir examiner par lui-même les faits et les raisons. Ici, les métaphores républicaines de l'émancipation affluent, par exemple « Que le peuple sache distinguer la voix de la raison de celle de la corruption, et bientôt il verra tomber à ses pieds les chaînes d'or qu'elle lui avait préparées. [64]». Jaurès associe systématiquement laïcité et liberté pour caractériser la loi de 1905 « une loi républicaine de laïcité et de liberté », « voie de liberté et de paix[65] ». Répondant à l'accusation des congrégationnistes de bâtir une école républicaine dogmatique et d'être lui-même un doctrinaire socialiste voulant remplacer un joug par un autre sur les épaules des élèves, il proteste « le jour où les socialistes pourraient fonder des écoles, je

[62] page 190
[63] Ibid page 194
[64] Ibid page 195
[65] Comment appliquer la séparation, page 593.

considère que le devoir de l'instituteur serait, si je puis ainsi dire, de ne pas prononcer devant les enfants le mot même de socialisme[66]. » Non qu'il soit indifférent à un républicain que les enfants devinssent des républicains, mais dédaignant les victoires en trompe-l'œil de la contrainte ou de la persuasion, et ils sont animés d'une telle confiance en leurs idées que la « liberté de réflexion » et une « information étendue » suffiraient à leurs yeux à y conduire les futurs citoyens. C'est une dimension de ce que Nicolet appelle « le pari républicain ».

Une distinction classique de l'histoire des idées va nous permettre maintenant d'aller plus loin dans l'identification de la liberté visée par la laïcité. En 1819, Benjamin Constant prononce une conférence à l'Athénée royal de Paris qu'il intitule *De la liberté des Anciens comparée à celle des Modernes.* Selon lui, la liberté des Anciens – c'est-à-dire celle observée dans les cités antiques à l'exception d'Athènes – était essentiellement liée à la participation aux affaires publiques, à la souveraineté collective mais allait de pair avec un assujettissement des individus dans le domaine privé. Au contraire, la liberté des Modernes consiste dans la reconnaissance des droits individuels, des libertés privées. Il analyse les dérives de la période révolutionnaire comme l'incohérent projet d'appliquer la liberté des Anciens à une société réclamant la liberté des Modernes. Les deux seraient inconciliables. A partir de ce que nous avons déjà pu dire d'elle, cela revient à conclure que la République serait impossible. Il nous semble justement que la laïcité fut, et est encore, un moyen de tenter cette conciliation. La citoyenneté républicaine consisterait exactement dans la convergence de l'exercice des droits individuels et de la souveraineté du peuple. Comment est-ce possible ? Par une éducation laïque. Comment comprendre autrement, à travers un lexique appartenant à son temps, le projet de Condorcet de faire naître « ces vertus publiques qui seules peuvent affermir et honorer le règne éternel d'une paisible liberté[67] ». Plus explicitement, Jaurès définit « la liberté républicaine, qui donne à tout citoyen le droit et qui lui crée le devoir d'intervenir dans la conduite des affaires publiques, qui l'oblige sans cesse à avoir une opinion et une volonté, est donc un incessant appel, en tous les hommes, à la force de la pensée, à la force du vouloir. Elle est donc la grande et universelle éducatrice. » La République veut réconcilier les droits individuels et ceux de l'Etat, abolir l'antinomie entre société civile et société politique. Cela n'est possible qu'avec des citoyens éduqués dont l'usage des libertés individuelles contribuent à la vie publique.

Ainsi la liberté républicaine est-elle moins de l'ordre de l'avoir que de l'ordre de l'être. Si les libertés de conscience, d'expression etc… sont indispensables, elles ne sont pas suffisantes.

[66] Pour la laïque, page 748.
[67] page 194

C'est ici qu'intervient la laïcité. Pour devenir libre, il ne suffit pas d'en avoir le droit. Il faut que cette liberté soit *instituée* en chacun, et pour cela, il est nécessaire d'éduquer les hommes en dehors de toutes les tutelles. La laïcité ne crée pas la liberté, elle révèle en chacun une liberté métaphysique, fondement de toutes les libertés juridiques. Ici cette conception de la liberté la rapproche de la volonté qui, fidèle à l'héritage cartésien, est si présente chez le philosophe Alain dont l'engagement laïque et républicain parcourt la vie et l'œuvre.

Reconnaître ainsi la nature métaphysique de la liberté nous amène à considérer un troisième attribut de la laïcité républicaine : l'universalisme.

C) L'universalisme

Relier la laïcité à une liberté, au-delà du cadre juridique et politique, et à la recherche de la vérité, au-delà de l'opinion et du consensus conduit à poser que l'une et l'autre valent pour tous les hommes. La liberté et le savoir étant les deux grandes éducatrices du citoyen, la république laïque a donc une vocation universelle.

Cet universel est aussi celui du droit. Les républicains entendent prolonger l'œuvre des rédacteurs de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen commuant cette universalité de droit en universalité de fait. Jaurès, dont l'inspiration marxiste accroit ce souci d'accomplir concrètement les principes de 1789, déclarait ainsi « proclamer que toute personne humaine a un droit, c'est s'engager à la mettre en état d'exercer ce droit par la croissance de la pensée, par la diffusion des lumières, par l'ensemble des garanties réelles, sociales, que vous devez à tout être humain si vous voulez qu'il soit en fait ce qu'il est en vocation, une personne libre[68] ».

L'idée de laïcité suppose un « terrain commun ». Les républicains n'ont de cesse de tenter de le manifester et de créer des institutions, comme l'école, le cultivant. A ceux qui en contestent le sens, Jaurès prophétise en une rhétorique eschatologique « le jour viendra où tous les citoyens, quelle que soit leur conception du monde, catholiques, protestants, libre-penseur, reconnaitront le principe supérieur de la laïcité[69] », « tous les enfants de la patrie pourront se réunir dans une enceinte commune[70] ». Pour cela, il importe de ne choquer aucune conscience, aucun sentiment religieux, y compris lorsque cet universalisme englobe le champ éthique.

[68] Pour la laïque page 752.
[69] Education de laïcité page 583.
[70] Pour la laïque page 759

Jules Ferry ne s'y trompe pas demandant aux instituteurs de se *limiter* – si l'on ose cet euphémisme – aux contenus « universellement acceptés ». Que l'on ne se trompe pas au sujet de cette dernière expression. Ferry ne veut pas dire « universellement acceptés » de fait ; cela réduirait l'universel au consensus, voire à la majorité. Ce serait du relativisme. Il écarte incidemment lui-même le malentendu un peu plus loin avec cette injonction « demandez-vous s'il se trouve, à votre connaissance, un *seul honnête homme*[71] qui puisse être froissé de ce que vous allez dire ». On pourrait remplacer l'expression « un seul honnête homme » par un homme éduqué, de bon sens, rationnel, de bonne foi. Cela suppose donc un terrain commun préalable. On comprend qu'ici Ferry se méfie de l'idéalisme kantien tout en ne voulant pas être tout à fait l'apologue d'une morale empirique et donc relativiste. Il recherche une synthèse.

Il en trouve une par cette foi en l'universel, qui est véritablement une foi, dans la mesure où ce qui n'est pas encore en fait, est néanmoins une prérequis du raisonnement. Pour emprunter au langage philosophique moderne, une absence règle ici une présence. L'esprit n'obéit pas qu'à lui-même. Il ne s'agit pas d'une croyance, mais bien d'une foi au sens où Alain les distingue. La foi relève d'une volonté. La croyance suit l'opinion, l'apparence, la coutume, l'homme y est hétéronome. La foi est une croyance mais une croyance volontaire, elle se révolte contre ce qui est. Rien n'est moins évident que de postuler l'universel. Autant d'hommes que de chapelles, d'habits, ou d'humeurs. Avoir foi en l'universel, c'est refuser de croire ce que tous disent, ce dont l'histoire témoigne inlassablement, ce dont le quotidien fournit la sempiternelle expérience : incompréhensions, inimitiés, rivalités, luttes, guerres. La foi est tout autre selon Alain : « Quand la croyance est volontaire et jurée d'après la haute idée que l'on se fait du devoir humain, son vrai nom est foi ». Aussi y a-t-il bien eu une foi républicaine en l'universel qui justifiait l'œuvre de laïcité pour les républicains. Ici se situe un point de la doctrine qui concentre les accusations de « catéchisme républicain », et, en effet, nous avons affaire à une position limite dans la mesure où elle s'inscrit à la frontière de sa propre contradiction. Aussi y a-t-il sans doute là un champ de réflexion pour une pensée républicaine contemporaine. J'entrevoie une voie pour une réponse : puisque l'on ne peut compter sur la marche ordinaire du monde et des sociétés pour permettre à chacun de prendre conscience de cette vocation à l'universel et qu'il ne peut s'agir d'en appeler à une quelconque *foi du charbonnier,* il est nécessaire d'introduire un artifice juridico-politique – la laïcité - pour servir

[71] C'est moi qui souligne.

de catalyseur. En l'école, comme en chacune des institutions de la république laïque se donnerait à voir une vérité dont la réalité nous détourne, notre universelle humanité.

Seule la culture, parce qu'elle n'est pas une expérience du monde mais un monde dans l'expérience, nous permettrait une semblable prise de conscience. Ainsi Jaurès ne craignait-il pas de raconter, sous les sarcasmes de l'opposition parlementaire cléricale, que lors du congrès socialiste de Rouen « tous [ses] camarades [avaient] admiré les cathédrales ». Il demande aux catholiques de ne pas « confisquer » les cathédrales. Cela revient à reconnaître en chacune des œuvres humaines au-delà de leurs multiples ancrages « la personnalité humaine et l'esprit qui s'y développe ». Ce regard porté sur ce que l'on appellerait aujourd'hui le fait religieux, c'est à dire la manifestation factuelle mesurable et observable de la présence d'éléments provenant d'une religion dans la société et la culture, est essentiel au concept de laïcité républicaine qui la distingue encore de l'hostilité obscurantiste aux religions.

Un tel souci de l'universel amène les républicains à de véritables synthèses historiques, revendiqués ou implicites, et cette démarche est un angle par lequel nombre de ses détracteurs l'attaquent. Les uns reprochent ainsi à la laïcité républicaine de n'être qu'un avatar de la tradition chrétienne de l'Ancien Régime porteuse d'une illégitime spiritualité quand les autres, à l'opposé politique, dénoncent ses récupérations, sa métaphysique honteuse d'elle-même, sa morale frelatée sans assise spirituelle. Je m'intéresserai maintenant à cette dernière dimension consubstantielle à la laïcité républicaine à travers cette question de la synthèse historique. Quelle est donc cette morale républicaine associée à la laïcisation de l'enseignement ? A-t-elle une cohérence théorique avec le concept de laïcité ou n'est-elle qu'un opportunisme politique, peut-être même un dévoiement de l'idéal laïque ?

D) La dimension éthique

La notion de « morale laïque » est très présente dans les représentations, positives ou négatives, concernant l'école de la IIIème république comme âge d'or de la pratique des fameuses « leçons de morale ». Ce volet moral de la pédagogie laïque est un point névralgique de toute la doctrine laïque étant à la fois mis en avant historiquement par ses défenseurs et ses opposants. Pour le comprendre, il faut en revenir à deux préoccupations essentielles et potentiellement contradictoires des artisans politiques de la laïcisation. En effet, ceux-ci devaient, premièrement, faire face à une opposition conservatrice, cléricale, hostile à la

République dont un des arguments, philosophique, consistait à penser comme le député et abbé Gayraud s'exprimant à la Chambre qu'« en dehors de l'idée de Dieu, il n'y a ni droit ni devoir », autrement dit qu'en dehors de Dieu, point de morale. La République avait donc à faire la preuve qu'une pensée laïque pouvait, sans référence divine, fonder une morale, et l'école, qu'elle pouvait donc éduquer. Deuxièmement et, pourrait-on dire, inversément, il s'agissait d'éviter l'écueil de bâtir un nouveau dogme, un catéchisme républicain, qui pût contrevenir à la liberté dont on se prévalait par ailleurs et que dénonçaient déjà à la fois l'opposition de droite mais également une opposition de gauche, suspectant la « République bourgeoise » de n'être que le masque d'une continuité idéologique réactionnaire avec l'Ancien Régime. La République devait user de pédagogie pour rassurer les partisans de l'ordre sans décevoir les libéraux ni rompre avec l'héritage révolutionnaire qui l'avait portée et dont elle se réclamait encore. Ainsi, est-ce parce que son destin était lié à celui de la République elle-même, parce qu'elle devint un enjeu central du débat face à des doctrines sceptiques vis-à-vis de la République, que l'idée de laïcité dut traverser une phase non seulement politique mais intellectuelle. Il lui fallait trouver des bases théoriques. Il me semble qu'elle prit la voie d'une synthèse. Il me semble qu'au-delà d'une moralité nécessairement tributaire d'une époque et, peut-être, dépassée, un fondement éthique fut alors ajouté durablement au concept républicain de laïcité.

On se souvient de la distinction opérée par Condorcet entre l'éducation, familiale, et l'instruction, scolaire. Nombre d'enseignants aujourd'hui y font référence pour refuser la responsabilité de l'enseignement moral et civique par exemple, affirmant s'inscrire dans un tel héritage laïque. Pourtant, cette lecture repose sur un contresens. Rien n'est plus étranger à la laïcité républicaine que cette prétendue neutralité. Pour s'en convaincre, il suffit de poursuivre la lecture du premier mémoire : « On a déjà vu que les opinions religieuses ne peuvent faire partie de l'instruction commune, puisque, devant être le choix d'une conscience indépendante, aucune autorité n'a le droit de préférer l'une à l'autre ; et il en résulte la nécessité de rendre l'enseignement de la morale rigoureusement indépendant de ces opinions[72] ». Il ne s'agit pas de renoncer à un enseignement moral mais d'en ôter tout fondement ou contenu religieux. D'ailleurs, la protestation est unanime chez les acteurs historiques de l'institutionnalisation. Tous considèrent que cette dimension est essentielle, à l'instar de Ferdinand Buisson « Si par laïcité primaire, il fallait la réduction de cet enseignement à l'étude de la lecture et de l'écriture,

[72] page 192

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 national ». Il en va même de la dignité de l'enseignant : « Si l'instituteur ne doit pas être un éducateur, sa mission est amoindrie et tronquée au point de n'être plus digne du respect qui l'entoure aujourd'hui[73] ». Et cette ambition morale n'est pas celle d'une moralité *a minima*, Jaurès écarte une telle idée : « Renoncerons-nous à mettre dans l'enseignement du peuple quelque idéal et le réduirons-nous à une collection de préceptes médiocres d'hygiène ou de morale subalterne, à un recueil de recettes morales et de recettes culinaires ? ».

Pour autant, peut-on reprendre sans nuance et sans réserve l'expression courante de « morale laïque » ? Aurait-elle un contenu propre, historiquement nouveau, composé de commandements qui la différencierait des morales ou de la morale jusque-là en vigueur ? Une telle affirmation serait éminemment problématique car il y aurait alors substitution d'un dogme à un autre, et ni universalisme, ni liberté républicaine au sens où j'ai pu la définir. Ainsi, en dépit même d'un certain usage républicain, il me semble important de préciser qu'il ne s'agit pas tant d'une « morale laïque » que d'une conception laïque de la morale dont la spécificité est de subordonner tous les dogmes, tous les préceptes au libre examen. L'idéal de la moralité laïque est celui de l'autonomie de l'individu. La liberté n'y est plus seulement un moyen pour préserver le choix personnel d'un dogme, mais un absolu, la fin de toute morale.

Il y aurait donc bien une conception laïque de la morale, haute dans ses prétentions, qui n'exclut pas les morales particulières y compris religieuses dont il faudrait *instruire*[74] les enfants. Ce dernier verbe est identique pour les préceptes moraux et les savoirs. Cela n'est pas indifférent. L'esprit républicain met dans le savoir une confiance que notre temps pourrait trouver ingénue : l'instruction est un devoir, le travail intellectuel est à lui-même sa propre récompense, la culture élève et perfectionne. Les valeurs de l'école laïque sont d'abord des valeurs intellectuelles, elles sont immanentes à l'exercice de la raison.

Mais il convient de prendre davantage encore la mesure de ce rapprochement entre la morale et la science dans la pensée républicaine. La morale cherche à s'appuyer sur la vérité scientifique et la science est pensée comme édifiante moralement. Sans que l'on puisse ici

[73] On retrouve une formulation parallèle chez Ferry (1883) « En vous dispensant de l'enseignement religieux, on n'a pas songé à vous décharger de l'enseignement moral : c'eut été vous enlever ce qui fait la dignité de votre profession. »

[74] Dans sa lettre aux instituteurs, Ferry écarte le malentendu de la formule de Condorcet « L'instruction religieuse appartient aux familles et à l'église, l'instruction morale à l'école.

approfondir l'analyse des sources de cette conception, l'on peut, avec Claude Nicolet, évoquer la sociologie de Durkheim dont l'historien rappelle qu'elle comporte un double aspect explicatif, scientifique d'une part, et normatif, c'est-à-dire susceptible de fournir un droit positif dans le domaine social et politique, d'autre part. On attend de l'émergence des sciences humaines la mise en évidence de règles – indépendantes du rapport à une transcendance donc laïques - pour les rapports sociaux, et des modèles d'organisation politique. Nicolet écrit même « En d'autres termes – et l'on touche là au cœur de la doctrine républicaine – toute vraie science est aussi « morale » en soi, c'est-à-dire productrice non seulement du vrai, mais du bien. » Aussi devra-t-on « enseigner la morale comme toute autre science, non de manière dogmatique, autoritaire et aprioristique, en l'imposant (sans référence à la raison et à la liberté) mais en la déduisant et en la prouvant rationnellement.[75] » Toutefois comment éviter l'accusation de dogmatisme républicain ou laïque ? Quelle place cette morale républicaine laisse-t-elle aux morales particulières, religieuses ou familiales ?

Les efforts argumentatifs déployés aussi bien par Ferry et Buisson – ce dernier consacre l'essentiel de son article laïcité à la question de la morale quand le premier rédige une lettre de plusieurs pages portant exclusivement sur celle-ci – montrent que ce point est délicat. Une première réponse aurait pu être d'affirmer défendre une morale principalement formelle. Ainsi Ferry semble-t-il aller dans ce sens en rappelant que « la loi du 28 mars affirme la volonté de fonder chez nous une éducation nationale et de la fonder sur les notions du devoir et du droit […] premières vérités que nul ne peut ignorer ». L'école républicaine aurait alors eu pour tâche de fonder une instance éthique en chaque enfant, laissant aux bons soins de leur environnement familial d'y imprimer les commandements de son choix. Mais cette solution ne pouvait convenir à des républicains : c'eût été reconnaitre l'insuffisance de l'enseignement laïque et la nécessité d'un supplétif religieux, c'eût été renoncer à l'idéal laïque. Il fallait donc que l'enseignement moral fût complet sans pour autant froisser les sensibilités confessionnelles ou philosophiques de chacun. D'où les exercices de pédagogie et de diplomatie que constituent les textes de notre corpus. Il fallait se donner une morale commune, ou du moins refonder rationnellement la morale constituée. La république fit un travail de sécularisation des diverses morales religieuses ou philosophiques se réclamant d'un héritage critique de toutes ces figures de la civilisation. Il n'est pas étonnant qu'une telle démarche double de conservation et de dépassement s'exprimât dans la lettre de Ferry par le mot de « *culture* générale de l'âme ». Ferdinand Buisson refuse ainsi « de ne pas prendre parti entre le bien et le mal, entre la morale

[75] Nicolet, page 489.

du devoir et la morale du plaisir, entre le patriotisme et l'égoïsme », ni de s'interdire « de faire appel aux sentiments généreux, aux émotions nobles, à toutes ces grandes idées morales que l'humanité se transmet sous des noms divers depuis quelques mille ans comme le patrimoine de la civilisation et du progrès. » En somme, revenant au ministre de l'Instruction publique, il s'agit de transmettre « la bonne, la vieille, l'antique morale humaine. » La laïcité ne contrevient pas à la moralité publique, elle change le fondement de la morale. D'ailleurs, les références à la famille, à la « morale des pères » sont nombreuses. Même Jaurès incorpore celle-ci à la laïcité « c'est la même laïcité, c'est la même valeur de la raison qui est à la base de la famille », et plus loin dans le même discours « l'autorité du père, elle sera grande […] mais elle ne se fondera pas sur la garantie d'une foi religieuse déterminée[76] ». La laïcité n'est pas l'anarchie, ni même un révolte permanente. Il convient ici de faire la part de la réalité socio-historique du moment de cette institutionnalisation de la laïcité. A cette époque, il existait sans doute un consensus autour de certaines valeurs et sur des fondements traditionnels de la société comme la famille, ou l'autorité du père ce qui explique la revendication forte d'une « morale commune ». L'évolution intellectuelle et éthique de la société a aujourd'hui fragmenté ce terrain commun. Ainsi pourrait-on légitimement se demander si la morale défendue par les fondateurs de la république dans des textes portant sur la laïcisation est consubstantielle à la laïcité ou si elle n'en est pas la part historique et, dans une certaine mesure, dépassable. La réflexion républicaine contemporaine aurait sans doute à éclaircir ce point.

D'ailleurs, les républicains de 1882 et 1905 eux même comprenaient le mouvement de l'histoire de manière dynamique. Ils ont eu l'intuition historique d'œuvrer au rattachement de la laïcité à la tradition nationale et civilisationnelle tout en se réclamant de la révolution. Ni simple continuité ni rupture absolue mais mouvement dialectique de l'histoire. Jaurès en appelle à « l'intelligence humaine constituée par le lent effort du passé, et un magnifique témoignage de la continuité de l'esprit humain ». Il déploie toute une rhétorique face aux oppositions religieuses, discutant la légitimité de ceux-ci à se réclamer de l'héritage : « […] et j'ose dire que, parce que la révolution de la raison n'a été possible que par un long effort, par une longue préparation, par des luttes séculaires, c'est nous, aujourd'hui, qui représentons vraiment la tradition en ce qu'elle a de vivant et d'agissant ». Il cite Gambetta qui se disait « dévot tout ensemble à Voltaire et Jeanne la bonne Lorraine ». Et je pourrais compléter cette illustration de cet aspect de la laïcité avec Renan ou Péguy par exemple. On comprend combien la laïcité républicaine n'est, en aucun cas, ce reniement, cette acrimonie vis-à-vis de la religion à laquelle

[76] Pour la laïque page 749.

elle est parfois réduite. Au contraire, à travers les morales religieuses, les différents systèmes philosophiques, Jaurès affirme que l'homme acquiert « une habitude des hauteurs ». Les métaphores de l'élévation construisent une morale universelle *et* aristocratique : chacun est susceptible par l'exercice de son âme – le mot est employé par les quatre auteurs retenus – d'un perfectionnement moral infini. Ferry l'écrit dans son instruction du 27 juillet 1882 « Plus tard, devenus citoyens, [les enfants] seront peut-être séparés par des opinions dogmatiques, mais du moins ils seront d'accord dans la pratique pour placer le but de la vie aussi haut que possible, pour avoir la même horreur de ce qui est bas et vil, la même admiration de ce qui est noble et généreux, la même délicatesse dans l'appréciation du devoir ». Aussi haut que soient placées les fins de l'action humaine, Ferry veut convaincre que les instituteurs n'ont pas à transmettre, ni même à connaître les fondements philosophiques de cette morale commune. Mais en l'absence de transcendance, d'où viennent les valeurs d'une telle morale laïque ?

Une réponse complète ne peut faire l'objet de notre présent travail. Mais je dois, de manière synthétique, en préciser la nature, car il en va de la cohérence théorique du concept de laïcité républicaine. En effet, nous avons vu que celle-ci ambitionnait d'être suffisante sur le plan moral et universelle. Sur quoi peut-elle reposer ?

Classiquement, les valeurs, comme toute vérité, étaient fondées par un lien à une transcendance, le monde des Idées platoniciens, Dieu etc… Elles étaient donc immuables et absolues. La critique positiviste du XIXème siècle – ayant elle-même des sources philosophiques anciennes – amena à considérer les notions abstraites, y compris métaphysiques pour Auguste Comte, comme des produits de l'histoire, des moments de l'évolution. Les valeurs deviennent donc provisoires, relatives, tributaires de la société où elles existent ; elles ne sont plus transcendantes. Un tel positivisme a beaucoup marqué l'idéologie républicaine pour son relativisme agnostique, sa mise à distance de tout engagement religieux, sa confiance en l'opinion démocratique et en l'éducation. Mais, un point de la doctrine était incompatible avec la République : si comme nous l'avons vu, les « notions abstraites » ne sont que les produits relatifs d'une époque et d'une société, il en va ainsi du droit, il ne peut y avoir de « droits de l'homme », ou de liberté naturelle « imprescriptible ». Seul existe le droit positif. « Vérité au deçà des Pyrénées, erreur au-delà. » aurait dit Pascal. Point d'universalité non plus donc. Comment la pensée républicaine laïque a-t-elle concilié ces deux dimensions réaliste et scientifique d'une part, et idéaliste d'autre part ? En reconnaissant à l'homme la capacité prométhéenne - éminemment laïque - d'absolutiser le produit de sa culture. Certes, la société est bien le cadre général et la réalité collective qui conditionne la production des idées mais les

idées sont à leur tour réintégrées dans le réel, en tant qu'elles sont diffusées, enseignées, et qu'elles assignent leur but aux actions individuelles et collectives. Elles deviennent les « idées forces » de la philosophie de Fouillée (1890). Nicolet décrit ce « renversement idéologique qui, tout en conservant leur caractère axiomatique aux principes et aux notions clés de la doctrine républicaine – liberté, égalité, droit…- les réinsère dans le temps, comme produits de l'histoire, et les justifie en faisant d'eux le but volontaire que l'homme s'assigne à lui-même[77] ». Malgré la détermination des circonstances historiques, sociologiques, objectives, le choix des fins individuelles et collectives demeure un acte libre et volontaire.

Ce dépassement du positivisme par la reconnaissance du pouvoir de l'homme de se sauver lui-même s'appelle l'humanisme. Incontestablement, la doctrine républicaine classique me semble être un humanisme. En une formulation exemplaire, le philosophe Georges Guy-Grand l'écrit « Cette victoire de l'homme sur l'homme, cette confiance en la raison exaltée par la justice et corrigée par l'expérience, c'est tout le risque républicain[78] ». Risque ici, foi ai-je dit ailleurs à plusieurs reprises, la langue républicaine n'a jamais évité cette dimension de la raison à se dépasser elle-même. D'ailleurs, il ne faudrait pas avoir une vision réductrice de l'homme de la doctrine républicaine. Il n'est pas une pure raison. Une autre manière d'éviter les arguties spéculatives pour fonder la morale, et d'en manifester le caractère universel est de la placer dans le sentiment. Ferry demande à ce que, par l'action de l'instituteur, la morale passe chez l'enfant « de son esprit à son cœur ». Jaurès écarte ce qu'il nomme une « spiritualité abstraite, factice, détachée » mais vise une « spiritualité profonde […], réelle et concrète qui s'empare de tous les éléments du monde ». Ce serait celle dont Ferry disait encore dans son instruction de 1882 « qu'elle procède plus du cœur que du raisonnement ». Sur le plan pédagogique, le recours à l'affectivité est encouragé dans une inspiration rousseauiste qui en fait la base de toute moralité. Cela complète l'humanisme républicain. L'homme est envisagé dans sa globalité. Cela permet encore de démarquer cette morale républicaine du rigorisme abstrait, souvenir de la Ière république, et d'en éviter les dérives. Politique et morale ne sont pas froidement déduites de raisonnements, ne se fortifient pas de leur indifférence au spectacle de la guillotine, ne contreviennent pas aux sentiments spontanés. La sensibilité n'est pas une faiblesse morale ; au contraire, elle est ce qui relie les hommes entre eux, ce qui débusque le dogmatisme toujours caché au cœur des certitudes rationnelles, la marque en nous des siècles de civilisation que l'évolution de l'espèce a naturalisés. Ainsi n'y a-t-il de conscience morale

[77] Nicolet page 492
[78] Cité par Nicolet page 493

qui ne s'émeuve. Cette conclusion n'est pas le moindre élément de la foi laïque : l'émotion est une réaction spontanée qui nous rend aimable ce qui est juste. Penser que la moralité puisse se trouver dans l'accord entre le sentiment et la raison revient de nouveau à établir, en l'homme, son critère ultime, c'est faire œuvre décisive de laïcité.

Comprendre cette pensée laïque demande de la relier à une inspiration très forte de nombre de fondateurs de la République en France : la franc-maçonnerie. Francs-maçons eux-mêmes, Ferry et Buisson portent une conception de la morale où celle-ci n'est plus liée à une transcendance ni au respect d'une tradition mais est définie comme une vertu en lien avec un projet de société. L'amélioration individuelle va de pair avec l'amélioration de la société. Un tel perfectionnement se déploie selon quatre axes : intellectuel, social, matériel, moral. Ces quatre dimensions sont conçues en synergie. Le travail intellectuel favorise l'édification morale, le progrès social et matériel à son tour également par exemple. La spiritualité n'est pas pensée comme lien à un au-delà mais comme ascèse pour conduire l'homme à son propre perfectionnement. Cette dernière et majeure composante de la conception française de la laïcité a eu un rôle essentiel dans l'institutionnalisation de celle-ci.

En conclusion, de l'émotion ressentie au spectacle de l'injustice à l'institutionnalisation du droit positif transmué en valeur universelle, s'ouvre un continuum humaniste et laïque fondateur de la république. Foi en la science et en l'école, en une liberté métaphysique, en l'universel et en une morale commune, tel est le *supplément d'âme*[79] que les républicains, de la Révolution à la troisième République ont systématiquement incorporé au principe juridique de laïcité au point de constituer une conception singulière de la laïcité à laquelle leurs héritiers réclament aujourd'hui de réserver ce mot même.

Au cours de cette lecture du corpus, nous avons pu constater une unité théorique entre les penseurs et acteurs politiques choisis. Nous avons vu que l'argumentation déployée avait une base commune même lorsqu'elle outrepassait la lettre des décrets ou lois défendus. Une assise théorique a donc pu être identifiée. Cette découverte va permettre une analyse plus fine des positions actuelles autour de la laïcité républicaine historique. En effet, nous verrons que certaines s'opposent explicitement à la laïcité y compris dans sa seule expression juridique,

[79] L'expression est employée par Nicolet page 474, 475.

quand d'autres entendent *épurer* celle-ci de la doctrine républicaine cristallisée autour d'elle, et que d'autres, enfin, s'inscrivent dans une fidélité avec cet idéal. A tous se posent la question de la possibilité du vivre ensemble malgré une société qui ne correspond, certes, plus à celle du tournant des XIXème et XXème siècles.

IV. Les positions contemporaines vis-à-vis de la laïcité républicaine

Pour pouvoir recueillir les conceptions de la laïcité des enseignants stagiaires en élaborant un questionnaire, j'ai fait le choix de commencer par identifier les principales positions existantes avant d'interroger ces enseignants sur leur éventuelle adhésion à chacune. J'ai ainsi précédemment pu identifier la conception républicaine classique de la laïcité. Il faut maintenant s'intéresser aux thèses contemporaines plus ou moins critiques à l'endroit de cette conception historique. Bien que conscient de la grande complexité et diversité de celles-ci, il m'a semblé que l'on pouvait les regrouper en six principales :

- Le fondamentalisme religieux
- L'instrumentalisation identitaire
- La critique socio-anthropologique
- La critique anglo-saxonne
- La critique de l'intégrisme républicain de Baubérot
- L'héritage républicain contemporain

A) La contestation religieuse radicale

La première, et la plus frontale, opposition actuelle à la laïcité est celle du radicalisme religieux et particulièrement d'un courant de l'Islam. Toutefois, cette religion n'en a pas le monopole, ni historiquement ni philosophiquement. Il convient, d'ailleurs, de distinguer ici – sans nier leurs liens dans les faits – opposition intellectuelle et action intégriste ou terroriste. Si je les regroupe dans ce travail ce n'est que parce que je m'intéresse aux fondements théoriques qui, eux, peuvent être identiques. Justement, ces contestations religieuses radicales me paraissent reposer sur un axiome principal : la loi religieuse est au-dessus de la loi civile. La vérité révélée prime le droit. La conviction intime du fidèle l'emporte sur la liberté de tous les autres hommes. Il ne peut y avoir d'espace laïque, de commun sinon celui interne à une religion. L'appartenance religieuse est naturalisée, essentialisée. On comprend combien aucun des

quatre critères de la laïcité déjà définis ne sont compatibles avec cette démarche. En effet, pas plus que les hommes ne sauraient être libres puisqu'ils sont entièrement soumis à leur religion, les fidèles ne peuvent reconnaître les impies comme leurs égaux. Quant à l'idée même de séparation des églises et de l'Etat, elle est insupportable aux fondamentalistes puisqu'ils considèrent que la religion est omnisciente et omnipotente dans tous les domaines de l'existence. Enfin, on préfère à la neutralité de l'Etat, un régime théocratique où les institutions ont pour fonction d'incarner la volonté divine au plus près de son expression révélée.

Le premier niveau de ce courant radical est le fondamentalisme entendu comme cette attitude intellectuelle qui consiste à appliquer une grille de lecture aux textes et aux lois d'une religion s'attachant à la lettre de ceux-ci et recherchant leur application stricte. Toute contextualisation, toute distance critique, toute interprétation, toute lecture symbolique est une profanation, un sacrilège. L'autonomie individuelle est soumise à la norme divine. La foi ne saurait se borner à la sphère privée. Tous les extrémistes religieux sont fondamentalistes. Mais on peut avoir une approche fondamentaliste d'une religion sans être partisan de la violence. Il est important de rappeler que le terme apparait à la fin du XIXème siècle et qu'il est d'abord le fait de milieux protestants traditionnalistes qui s'opposent au libéralisme théologique et aux progrès des sciences. M. Cerf (2011) rappelle que ce mouvement mena une lutte déterminée contre le darwinisme dès les années 20-30 au point d'obtenir l'interdiction de son enseignement dans certains Etats jusqu'en 1967. On sait également combien il est redevenu très actif au cours des vingt dernières années.

Le deuxième niveau du radicalisme religieux est l'intégrisme. On dépasse ici l'attitude intellectuelle pour la volonté politique de contraindre une société à adopter des valeurs découlant d'une vision rigoriste et moraliste de la religion. L'action est ici non seulement prosélyte mais totalitaire. Tous les moyens pour imposer sa conception religieuse sont envisageables. Les droits de l'individu n'existent pas.

Le troisième niveau est le fanatisme. Il relève intellectuellement du fondamentalisme, politiquement de l'intégrisme mais il y ajoute une dimension personnelle car il s'agit d'une attitude psychologique d'exaltation extrême qui prive l'individu de son jugement critique. Il oppose à l'idéal laïque un triple défi : en effet, pour des laïques, il s'agit d'une défaite de la raison, de la société et de l'éducation. Pour eux, la liberté du fanatique n'en est pas une. Ils lui opposent celle de l'autonomie.

Dans sa version la plus extrémiste, cette contestation sort entièrement du champ du débat rationnel et relève du champ politique, juridique et éducatif. Toutefois, une part non négligeable des opposants contemporains à la laïcité cherchent à justifier un droit au fondamentalisme par des arguments théoriques et éthiques. La pensée républicaine laïque ne peut donc délaisser cet espace discursif et intellectuel. Elle a à lutter notamment contre ceux qui, sans être extrémistes eux-mêmes, pourraient soutenir la légitimité de ces démarches radicales, lorsqu'elles sont pacifistes, au nom de la tolérance, d'un droit à la différence ou du relativisme. Par ailleurs, il lui incombe également d'éviter qu'une inégalité de traitement soit faite en fonction de la religion dont est issue tel ou tel fondamentalisme sans ignorer pour autant les capacités relatives à représenter un danger.

B) L'instrumentalisation identitaire

J'ai déjà eu à évoquer ce courant contemporain et le choix de cette expression pour la préférer à celle proposée par Jean Baubérot de « laïcité identitaire » quoique l'une et l'autre recouvrent une même réalité. Il s'agit d'un phénomène nouveau dans l'histoire républicaine de revendication de la laïcité par l'extrême-droite qui lui avait longtemps été hostile, par refus de la république elle-même et complaisance ou association avec l'intégrisme catholique. Ce changement s'explique par la présence, nouvelle par son importance, d'une pratique de l'Islam en France. Les partisans de ce courant identitaire utilisent le prétexte de la laïcité pour restreindre la liberté religieuse des musulmans et exprimer leur rejet plus général des populations immigrées ou issues d'une immigration africaine ou moyen-orientale. Nous avons vu comment une telle atteinte à la liberté de conscience, à la liberté religieuse et aux principes universalistes ne pouvaient qu'être contraires à la laïcité.

Parfois, ce rejet de l'Islam s'accompagne d'une glorification des « racines chrétiennes » de la France au mépris d'une vérité historique plus complexe et des principes républicains.

La laïcité elle-même fait alors l'objet d'une réduction comme manifestation de l'identité occidentale avec laquelle le christianisme serait, par nature, compatible quand l'Islam, au contraire, lui serait incompatible. La laïcité serait culturelle au sens anthropologique, identitaire.

Le site *Riposte laïque*, par exemple, me semble tout à fait relever de cette instrumentalisation de la laïcité pour servir des thèses islamophobes. La problématique « laïque » est très vite mise en arrière-plan de théories conspirationnistes, nationalistes et

xénophobes. Le registre est celui de l'insulte, de la manipulation des faits (Durand et Sindaco, 2015). Quoiqu'il ne s'agisse absolument pas d'attribuer un caractère scientifique à de tels propos en les citant, il me semble utile de les connaître car cette imposture à se réclamer de la laïcité joue un rôle dans les représentations négatives ou confuses de la laïcité que peuvent avoir certains.

Par ailleurs, loin de ces outrances, il existe un usage plus répandu et plus modéré d'une connotation identitaire appliquée à la laïcité dans des discours prononcés par des hommes politiques non issus de l'extrémisme dont des défenseurs de la laïcité avancent qu'ils contreviennent au principe lui-même. Cela est notamment le cas de ceux, comme François Baroin en 2003, qui en appellent à une « nouvelle laïcité », un « dépassement de la loi de 1905 » pour adapter les lois de la république à la présence forte et nouvelle de citoyens français musulmans. Cette religion est tenue comme, par nature, contraire aux valeurs républicaines. Pour défendre celles-ci, il serait inévitable, affirme ces « républicains », de « durcir » la laïcité en étendant la neutralité scolaire notamment à l'ensemble de l'espace public.

Au-delà de son audience partisane, cette instrumentalisation a un retentissement très fort sur l'orientation des débats autour de la laïcité puisqu'elle amène des penseurs extérieurs à ce courant à se positionner en fonction de lui, et à en appeler à d'autres laïcités – « ouvertes » cette fois-ci - comme si le concept lui-même était coupable de ces récupérations. C'est le cas notamment de J. Baubérot (2014) comme j'aurais à l'analyser dans la partie consacrée à la thèse critique de ce sociologue ou encore, plus nettement, les tenants de la critique socio-anthropologique à laquelle je vais m'intéresser maintenant.

C) La critique socio-anthropologique

Cette critique de la laïcité se différencie des précédentes par son caractère intellectuel, universitaire et par une contestation faite au nom de l'égalité et du respect des différences. Elle entend se situer à l'opposé politique de logiques identitaires et c'est, d'ailleurs, à travers le filtre de cette instrumentalisation de la laïcité qu'elle analyse le concept lui-même de laïcité. Cette place centrale, dans sa démarche, accordée aux interprétations par l'opinion plutôt qu'au concept correspond à la position méthodologique des sciences humaines dont sont issus les représentants de ce courant.

J'ai en ai trouvé, dans un ouvrage récent, une illustration exemplaire, je m'y réfèrerai dans l'ensemble de ce passage. Il s'agit de *La laïcité au risque de l'Autre* (2014) de la sociologue B. Mabilon-Bonfils de l'université de Cergy-Pontoise et de G. Zoïa qui enseigne l'anthropologie à l'université de Montpellier. Les deux auteures dénoncent, par une mise en cause rétrospective, la conception républicaine de la laïcité comme cause de la version identitaire actuelle. Selon elles, la xénophobie de celle-ci était en germe dans l'universalisme de celle-là ; les inégalités sociales et l'échec scolaire s'expliquent par la fausse neutralité sociale et politique affichée par l'institution scolaire ; la morale laïque se transforme en instrument d'agression des minorités ; et la prétendue liberté, le projet émancipateur républicain recouvre une dimension hégémonique d'une conception toute particulière du bien. Ces quatre axes de contestation de la laïcité correspondent exactement, en creux, aux caractéristiques précédemment identifiées de la conception républicaine de la laïcité. Cette critique socio-anthropologique est une mise en cause, radicale, argumentée, explicite de tout ce que j'ai cru pouvoir nommer « doctrine républicaine », « idéal laïque », « pensée républicaine de la laïcité ». Elle entend dévoiler la face cachée d'un « mythe républicain », du discours prétendument libéral et égalitaire de la laïcité. S'appuyant sur des travaux bien connus aujourd'hui de François Furet, Pierre Bourdieu ou Suzanne Citron, et plus généralement sur la critique historiographique et sociologique de la république en France, B. Mabilon-Bonfils et G. Zoïa s'emploient à « déconstruire » la dimension mythifiée d'un patrimoine républicain dont la laïcité participerait. D'emblée, celle-ci n'est pas tant un concept ou une réalité juridique qu'un « *récit* sombre et défensif ». Elle se trouve liée à un « roman national », un « passé mythique », et même à une « amnésie ». En quoi pourrait donc consister ce désenchantement de la laïcité ?

Tout d'abord, elles affirment que la laïcité serait aujourd'hui essentiellement invoquée dans le débat public pour répondre à des problèmes d'insécurité, d'autorité, de communautarisme. Loin du projet émancipateur ambitieux de la République de Ferry, elle assimilerait donc, implicitement, appartenance religieuse et comportement incivique. D'ailleurs, l'universalisme affiché, éminemment problématique historiquement puisqu'il fut également utilisé pour servir la doctrine colonialiste et que cet homme de l'universel n'était que blanc et de sexe masculin, le serait avec davantage de force encore de nos jours : la laïcité se manifesterait aujourd'hui bien plus comme une forme identitaire majoritaire aux tendances islamophobes.

Cette remise en cause de « la laïcité à la française » s'accompagne d'une critique forte de l'école. La première accusation portée à son encontre concerne l'échec scolaire, ou plutôt

les « inégalités scolaires » qui reproduiraient voire aggraveraient les inégalités sociales comme Bourdieu et Passeron l'avaient montré il y a un peu plus de quarante ans et comme semblent le confirmer les différentes enquêtes PISA. Cet échec de l'école républicaine à permettre la réussite de tous, ou même une plus modeste possibilité pour les plus méritants d'être promus socialement, engendre une crispation autour de l'enjeu de la laïcité comme la dernière citadelle, vidée de son sens global, d'un projet politique en crise. Cette critique de la laïcité a pour particularité d'associer systématiquement cette problématique aux questions sociales et sociétales. Une idéologie républicaine inadaptée serait coupable de la relégation sociale. Ce dernier phénomène est-il réellement l'exclusivité de la France républicaine, aimerait-on toutefois demander aux deux auteures ? Les pays anglo-saxons, par exemple, ne le connaissent-ils pas également ? Des logiques économiques ne pourraient-elles pas être plus justement dénoncées ? L'ouvrage en question me parait représentatif d'une contestation politique de gauche ayant délaissé le champ de l'économie politique qui était à son origine pour une lecture socio-culturelle des inégalités. Ainsi la religion n'est-elle plus considérée par cette gauche contestataire, en rupture avec la tradition marxiste, comme une institution nécessairement réactionnaire puisqu'elle consisterait à décourager les hommes de ne rien attendre que d'eux-mêmes et de ce monde, mais au contraire, comme un outil de résistance des minorités devant une hégémonie républicaine. A ce compte, la laïcité, loin d'être émancipatrice et égalitaire comme l'avait toujours affirmé ses fondateurs, n'est qu'un outil de domination. Le renversement est complet. La grille de lecture idéologique des deux chercheuses opère et semble retourner comme un gant toutes les valeurs républicaines en leurs revers répressifs.

B. Mabilon-Bonfils et G. Zoïa relient également, dans une même logique sécuritaire, identitaire, et réactionnaire, laïcité et « identification des enfants sans papier dans l'école, la potentialité portée par un rapport de l'Inserm d'une détection très précoce des « troubles comportementaux » chez l'enfant dès le plus jeune âge […] ». Ici retrouve-t-on une inspiration foucaldienne dans cette lecture des institutions comme instances de normalisation répressive. L'école laïque participe de cette volonté de marginaliser l'Autre, par ses modes d'enseignement, de sélection, par ses règles mais aussi par sa « morale ». L'idée même d'une « morale commune » est raillée par nos auteurs qui évoquent sur ce point la « candeur » de Jules Ferry. Comment aujourd'hui, dans une société multiculturelle, dans un monde ouvert, imaginer encore qu'il puisse y avoir du « commun » ? D'ailleurs, la sociologue et l'anthropologue affirment que « les jeunes descendants de migrants musulmans ont bien du mal à trouver le moindre sens à des leçons de morale laïque » qui devient, selon elles, comme la laïcité toute

entière, un véritable « instrument d'agression des minorités ». L'école fait preuve d'un « double jeu » affichant un objectif d'égalité des chances alors que, par ailleurs, elle produit des « parcours scolairement différentiels », masquant cette contradiction par « une rhétorique enseignante de déploration et d'accusation ».

Le principal reproche adressé à la laïcité est de ne pas accepter l'expression des différences, de ne pas reconnaître les identités culturelles multiples des Français, de correspondre à un projet moins universaliste – ce qui serait une chimère – qu'uniformisateur et hégémonique d'une certaine culture. Dans la « république française moniste », « l'étranger sociologique » est exclu, « l'Autre doit devenir le Même ». Ce « déni systématique des identités culturelles » est le « passager clandestin de la laïcité ». La laïcité reposerait à ce sujet sur une hiérarchisation des cultures, et l'affirmation de la supériorité de valeurs particulières érigées en universel.

Les auteurs en appellent au dépassement de la laïcité pour une société combinant individualisme et « multi-appartenances ». Au fond, l'espace politique et scolaire n'aurait pas à se distinguer de la société telle qu'elle est. Les signes religieux n'auraient pas à être retirés sur le seuil des écoles, celles-ci devraient s'adapter aux religions de leurs élèves. Notre démocratie devrait abandonner la logique coloniale et assimilationniste de la IIIème république.

Cette critique socio-anthropologique s'inscrit dans une longue tradition qui a accompagnée l'émergence des sciences humaines. Elle est fondée sur le rejet et la dénonciation de toutes les notions abstraites ou métaphysiques telles que l'homme, la vérité, la culture au sens axiologique, l'universel, et donc nécessairement la philosophie elle-même. Ses adversaires dénoncent le relativisme d'une telle pensée. Il serait intéressant, mais il faudrait y consacrer spécifiquement un travail universitaire, d'étudier les fondements théoriques de cette critique de la laïcité, en se demandant en quoi celles-ci ne créent pas subrepticement des valeurs réifiées, comme la différence notamment, échappant à son propre projet d'éviter toute substantialité.

D) La critique anglo-saxonne

Cette critique de la laïcité républicaine française s'inspire de la réalité des régimes politiques des pays anglo-saxons où la religion occupe une place reconnue dans la sphère publique et politique. Certains de ses arguments rejoignent ceux de la critique socio-

anthropologique, notamment sur le multiculturalisme, quoiqu'idéologiquement les deux soient assez éloignés, du moins en apparence.

La pensée politique anglosaxonne s'est forgée autour d'une méfiance vis-à-vis de l'Etat à vouloir contrôler la vie privée des citoyens. Souvenons-nous que les Etats-Unis d'Amérique se sont formés par refus de la tutelle britannique, pour le droit à décider localement, en fonction de particularités. On a ainsi pu dire que si en France la laïcité s'était construite par la volonté de soustraire la puissance publique à l'autorité ecclésiale, il en a été tout autrement dans les pays anglo-saxons où l'on a souhaité au contraire préserver l'indépendance des églises du pouvoir politique. Aussi, la critique anglo-saxonne porte-t-elle premièrement sur la limitation des manifestations de l'appartenance religieuse dans la sphère publique en France ; il s'agit, selon elle, d'une atteinte aux droits fondamentaux de l'individu, bref d'une intolérance. Pour revenir sur une distinction que l'on a déjà opérée, les libertés démocratiques sont prioritaires par rapport à une hypothétique liberté républicaine, métaphysique qu'il faudrait garantir par l'espace laïque.

On retrouve ici une opposition présente dans le débat public en France entre républicains et démocrates, notamment chez Régis Debray. « La république, c'est la liberté, plus la raison. L'État de droit, plus la justice. La tolérance, plus la volonté. La démocratie, dirons-nous, c'est ce qui reste d'une république quand on éteint les Lumières. » écrit-il dans un hebdomadaire en 1995[80] . Rien n'est, politiquement, au-dessus de l'opinion dans une simple démocratie. Ni la preuve scientifique, ni la volonté générale. La puissance publique est inique, abusive dès qu'elle ne tient pas sa légitimité du nombre des voix. Pour les anglo-saxons, il s'agit d'un nécessaire garde-fou contre les prétentions hégémoniques de l'Etat.

Par ailleurs, une autre composante de la critique anglosaxonne reprend l'argument de Locke que j'ai déjà abordé. Le lien politique se fonde sur le lien religieux : si toutes les religions peuvent avoir droit de cité, l'athéisme est un appauvrissement, une menace pour la société. Toute fidélité suppose une foi. Et il n'y a de foi que religieuse. Donc un Etat, pour sa continuité même, doit évoquer Dieu, les serments, la Providence, dans un usage certes syncrétique et partiellement sécularisé. On sait que cette sacralisation sécularisée de la croyance religieuse a des conséquences plus importantes encore que le port de signes religieux à l'école ou la main d'un président posée sur la Bible : au nom des dogmes de leur religion, des Américains peuvent refuser certains savoirs scientifiques, ou s'opposaient à des pratiques médicales.

[80] In Le Nouvel Observateur, 30 novembre-6 décembre 1995 / pp. 115-121

Le discours prononcé au Caire par Barak Obama en 2010 est particulièrement intéressant pour comprendre cette pensée politico-religieuse anglosaxonne. Il commence de manière très significative par transmettre à l'assistance « une salutation de paix de la part des communautés musulmanes de [son] pays ». Geste d'amitié et de double reconnaissance de la particularité religieuse de certains de ses concitoyens et de son assistance, geste sans doute apprécié par les uns et les autres. Or, en régime de laïcité français, ce serait leur faire offense, les réduire à leur appartenance religieuse. Il y a là une première incompréhension entre les deux positions. La pensée anglosaxonne institue une représentation politique des communautés quand la laïcité française ne considère que des citoyens ayant l'humanité seule en partage.

Après avoir cité le Coran « Crains dieu et dis la vérité, c'est ce que je vais faire cet après-midi », rappelé qu'il était « chrétien », il se félicite « que le gouvernement des États-Unis [ait] recours aux tribunaux pour protéger le droit des femmes et des filles à porter le hijab et pour punir ceux qui leur contesteraient ce droit ». Ce qui est un droit imprescriptible des femmes aux Etats-Unis, peut être interdit en France au nom de ce même droit.

Plus loin, fidèle à l'héritage de Locke, il affirme « Et je suis convaincu que l'Amérique contient en elle la proposition vraie qu'indépendamment de notre race, de notre religion ou de notre condition sociale nous aspirons tous à la même chose - vivre dans la paix et la sécurité ; faire des études et travailler dans la dignité ; aimer notre famille, notre communauté et notre Dieu. C'est cela que nous avons en commun. C'est l'espoir de l'humanité tout entière. » Aimer un Dieu, quel qu'il soit, est le patrimoine commun de l'humanité. Aussi, l'ancien président Obama ne parle-t-il pas de « liberté de conscience » mais de « liberté de religion » ce qui exclut encore implicitement les athées.

Puis il aborde à mots couverts la laïcité en France : « De même, il importe que les pays occidentaux évitent d'empêcher les musulmans de pratiquer leur religion comme ils le souhaitent, par exemple, en dictant ce qu'une musulmane devrait porter. En un mot, nous ne pouvons pas déguiser l'hostilité envers la religion sous couvert de libéralisme. » Rien ne doit entraver la pratique de la religion et la mise en avant de la liberté n'est que le masque de la haine envers la religion. D'ailleurs, « [il]rejette l'opinion de certains selon laquelle une femme qui choisit de se couvrir la tête est d'une façon ou d'une autre moins égale»

Enfin ayant œcuméniquement cité la Bible, le Coran et le Talmud – mais toutes les religions et options spirituelles s'y résument-elles ? – il conclut « Les habitants du monde peuvent cohabiter en paix. Nous savons que telle est la vision de Dieu. C'est maintenant notre

tâche sur cette Terre. Je vous remercie et que la paix de Dieu soit avec vous. » On comprend que la séparation laïque est très loin de ce modèle de lien politico-religieux.

En résumé, cette critique anglosaxonne de la laïcité repose sur l'idée que la religion est essentielle à l'humanité, est la grande éducatrice, source de sagesse, de lien entre les hommes et que, s'en priver ou en encadrer l'expression, est une erreur politique en plus d'une atteinte à un droit fondamental de l'homme ou de la femme. Aussi la première reconnaissance de tous est d'accorder un statut politique aux religions.

E) La critique de Jean Baubérot

Contrairement aux tenants des positions précédemment analysées, J. Baubérot se réclame de la « laïcité historique », et entend s'inscrire dans une filiation par rapport à la loi 1905[81]. Toutefois, il entend se démarquer de ce qu'il nomme « l'orthodoxie républicaine étriquée[82] ». En quoi consiste donc cette critique *de l'intérieur* de la laïcité ?

Comme l'on a déjà eu l'occasion de le voir dans la première partie de ce mémoire, Jean Baubérot opère une relecture critique d'une historiographie républicaine rejoignant sur ce point le courant socio-anthropologique : il regrette que l'on résume trop souvent, selon lui, la pensée laïque à une doctrine jacobine alors qu'elle serait, au contraire, une « exception libérale dans le modèle jacobin français »[83]. Il cite notamment Mona Ozouf qui décrit « une pratique républicaine tissée de compromis et d'accommodements, et fort éloignée du modèle [républicain] intégriste qu'on s'est remis aujourd'hui à vanter »[84]. Ainsi la loi de 1905 est-elle pour lui une simple loi de compromis que les fondateurs de la République forgèrent contre les « intégrismes » républicain et clérical. Se réclamant de cette véritable posture laïque il en appelle à un « nouveau pacte laïque »[85]. Favorable à la séparation des Eglises et de l'Etat ainsi qu'à la neutralité religieuse de l'Etat, il réclame en revanche, au nom de la liberté, des aménagements sur plan des interdits laïques, notamment sur la question du foulard islamique à l'école. Une logique libérale doit l'emporter sur une logique répressive. La laïcité doit tenir compte du contexte nouveau de la présence de citoyens français musulmans. Le débat qui

[81] Par exemple in *La laïcité falsifiée* page 223 « rien de tel que tenir bon sur les principes de la loi de 1905 ».
[8282] Ibid page 126
[83] Nous le rejoignons sur ce point, nous avons essayé de le montrer plus haut.
[84] Ibid page 58.
[85] Il s'agit du titre d'un ouvrage de 1991.

l'oppose aux républicains plus radicaux est celui de la pertinence de « renégocier » la laïcité en fonction des évolutions du « paysage religieux ». N'est-elle qu'un accord toujours provisoire ou a-t-elle une portée suffisamment générale comme cadre d'organisation qui « transcende les différentes options spirituelles car il permet de faire vivre dans la liberté et l'égalité » comme l'écrit Henri Pena-Ruiz (2003) en réponse à la thèse de Baubérot ?

Une telle abstraction lui parait contraire à l'action politique. Il dénonce dans un même élan l'universalisme républicain. Il rappelle, à juste titre, combien celui-ci a souffert d'exception, combien il n'a longtemps pas inclus les femmes, et combien il lui semble encore aujourd'hui « toujours sexiste »[86]. Aussi, l'antisexisme affiché pour motiver l'interdit du port de signes religieux ostensibles est dénoncé comme alibi d'un rejet ethnique ou religieux. La focalisation médiatique sur ces sujets détourne la laïcité d'autres enjeux. Pour lui, « la critique de la société globale est un préalable indépassable pour que l'opposition aux extrémismes ne se réduise pas à une indignation moraliste de nantis satisfaits, volontiers soumis à l'ordre du marketing et des médias-spectacles qui veulent l'imposer à tous[87]. » Si l'on est si attaché au respect des femmes, que ne s'émeut-on pas contre la publicité ? N'y trouve-t-on pas couramment des stéréotypes qui nuisent peut-être davantage qu'un foulard, à la dignité ou à la liberté des femmes ? On trouve ici à nouveau la volonté de relier à des problématiques sociétales la laïcité, de la politiser au sens partisan du terme. Il revient, même si Baubérot ne le dit pas en ces termes, à opposer une laïcité de gauche à une laïcité de droite. N'est-ce pas, à son tour, instrumentaliser la laïcité ? Peut-on l'invoquer encore hors de la problématique des rapports entre le religieux et le politique ?

Justement, à propos de ce rapport, Baubérot prône une abstention de l'Etat vis-à-vis du fondamentalisme religieux au nom de la liberté intellectuelle dans un contexte, où en effet, des républicains réclament de lui de lutter contre les idéologies religieuses radicales. Jusqu'où tolérer l'intolérance ? L'acuité de ce débat est certaine et il se situe à l'intérieur de la pensée républicaine contemporaine placée devant des défis nouveaux : multiculturalisme de la société, fragmentation des valeurs, montée incontestable de revendications religieuses nouvelles.

Comment se situent par rapport à ces questions ceux qui se réclament de la laïcité historique républicaine ?

[86] Ibid page 86
[87] Ibid page 129

F) L'héritage de la pensée républicaine de la laïcité

Deux philosophes incarnent et revendiquent, parmi d'autres, la conception classique de la laïcité dans la postérité de Condorcet et Ferry : Henri Pena-Ruiz et Catherine Kintzler. Je m'appuierai sur eux pour présenter brièvement quelle réappropriation contemporaine ils mènent de cette pensée républicaine- sans toutefois reprendre les analyses menées dans la partie historique de ce mémoire, et ce faisant, j'identifierai des réponses qu'ils apportent aux questions soulevées par les critiques que je viens de définir.

Le mouvement d'ensemble de cette reprise contemporaine est celui d'une épure du concept de laïcité. Sans renoncer à un contenu substantiel – liberté absolue de conscience, souci de l'universel, pensée de l'éducation, éthique laïque – il s'agit pour eux de montrer combien la laïcité peut encore – et peut-être d'autant plus - représenter un idéal dans une société caractérisée par un éclatement axiologique, et des identités culturelles multiples. Pour cela, il faut revenir aux fondements du principe de laïcité. Kintzler montre que la laïcité repose d'abord sur une théorie du lien politique. A une société obsédée par la sacralisation du lien à travers les rites ou l'invocation des « valeurs » confinant parfois à la nostalgie d'une religion civile, elle oppose un « vide expérimental », un « moment théorique qui produit un sujet politico-juridique », un « dépouillement » préalable à toute association politique. Avant le contrat social, il n'y a que des « atomes », pas de groupes, d'appartenances, de fidélités en amont du politique : tel est l'austère et révolutionnaire postulat laïque. Ce lien paradoxal se constitue par la suspension de tout lien : « le motif de chacun pour entrer dans l'association est précisément de conquérir et de sauvegarder sa singularité, ce qui le délie des conglomérats traditionnels[88]. » Pour sauver la liberté de l'homme en moi, je deviens citoyen. Cette affiliation minimale et inaugurale permet le dépassement de toutes les autres. Celles-ci n'ont pas à être « reconnues », elles sont, en régime laïque, en dehors de la loi. Par un même mouvement, paradoxal, elles s'en trouvent préservées et relativisées. La citoyenneté républicaine est la médiation nécessaire par laquelle je suis homme avant d'être chrétien, juif, musulman, libre penseur etc… Ainsi l'opposition entre régime laïque et régime de tolérance est-elle une thématique centrale dans la pensée contemporaine de la laïcité républicaine. En régime de tolérance, la forme du lien est religieuse.

[88] Qu'est-ce que la laïcité ? page 41

Par ailleurs, ces républicains d'aujourd'hui, héritiers des radicaux de gauche, tentent d'éviter deux dérives contradictoires du concept de laïcité. La première dérive consiste à vouloir étendre à l'autorité publique le principe qui vaut pour la société civile : ce serait la voie des « laïcités ouvertes » ou « inclusives », des accommodements pour reconnaître les communautés comme agents politiques. L'autre dérive, symétrique, consiste à vouloir appliquer à la société civile l'abstention que la laïcité impose à l'autorité publique : ce serait une remise en cause de la liberté d'expression. L'enjeu du discours républicain est de tenir la laïcité éloignée de l'une et de l'autre. Il s'agit ici d'en revenir encore au principe, aux fondements : la loi de 1905, dans toute sa clarté, affirme la liberté de conscience et la séparation des Eglises et de l'Etat.

A propos de la liberté, un axe majeur de ces républicains est également de préciser, dans le cadre d'une pensée de l'éducation, que la liberté ne peut jamais être que seconde. Si la laïcité à l'école est si centrale, c'est bien parce que « les élèves présents à l'école ne sont pas des libertés constituées mais des libertés en voie de constitution »[89], et que l'école est une institution productrice de liberté. Kintzler ne craint pas d'affirmer que « l'enfant y fait l'expérience de sa souveraineté absolue » en n'attendant que de son propre esprit la reconnaissance de l'erreur et du savoir. Par la révision intellectuelle, il s'institue lui-même comme sujet.

Cette « position critique » où la pensée se rend compte de son immanence à elle-même n'est pas une glorification individualiste dénoncée par Mabilon et Bonfils par exemple. Au contraire, elle est ce qui me fait reconnaître l'autre comme mon semblable et m'inscrire dans la communauté de la pensée, une « République des lettres ». La laïcité intérieure commence avec cette distance critique, cette capacité réflexive, un doute. Encore importe-t-il de s'entendre sur ce dernier terme. Kintzler distingue le doute d'opinion qui consiste à considérer que toute vérité est inaccessible car relevant d'une autre ordre que celui de la raison – ce qui conduit à la pensée magique ou religieuse -, ou bien qu'elle n'existe pas – ce qui conduit au relativisme, et une « dialectique du doute » où celui-ci est le mouvement même de la connaissance. Le doute d'opinion est consubstantiel à l'idée de tolérance alors que le doute socratique est lié à la laïcité. Kintzler comme Pena-Ruiz en appellent aux « humanités » pour cultiver cette distance critique, cette rupture de l'esprit avec lui-même par la confrontation avec ce qui nous est le plus éloigné. Ils définissent ainsi les enjeux de la culture qui empêche de réduire la laïcisation à un « désenchantement » du monde au terme duquel seuls l'utilité, le profit et la marchandisation demeureraient.

[89] Ibid page 55

Retenons, pour finir et en raison de leur centralité dans les critiques de la laïcité, deux axes forts de la pensée républicaine contemporaine. Le premier est la revendication d'une liberté absolue de conscience au nom de laquelle la laïcisation est à poursuivre, je l'ai longuement évoquée. Le deuxième est une réponse aux critiques socio-antropologique et anglosaxonne, il s'agit de la relativisation de la différence. Pena-Ruiz développe des arguments pour montrer combien le prétendu « droit à la différence » peut être une assignation au conformisme familial, communautaire. Il réclame, au contraire, un « droit à être différent de sa différence » rejoignant les analyses de Kintzler sur la citoyenneté. Plus largement, les défenseurs de la laïcité républicaine entendent résister à la subordination du politique aux « valeurs » de la société actuelle. A quoi servirait-il d'avoir préservé les hommes de la puissance publique, pour les livrer à la tutelle des représentations collectives, des pressions sociales, des « valeurs » véhiculées par les médias ou la publicité ? Seraient-ils plus libres en étant reconnus pour ce que les instituts de statistiques disent d'eux ? Comme il existe des « postes à profils » dans les entreprises et les services publics, « des citoyens ou des élèves à profils » sont-ils compatibles avec la liberté et l'égalité ? A ceux qui renverraient de telles craintes à « l'abstraction » de l'universel républicain, Kintzler croit pouvoir répondre par un renversement : la liberté de celui qui hérite d'une spiritualité sans jamais avoir dû ou pu la mettre à distance est bien abstraite, ce n'est qu'une idée sans réalité. En revanche, la laïcité permet une liberté très concrète, dans les faits.

Les fondateurs de la République ignoraient les deux formes opposées et convergentes de totalitarisme que le XXème allait connaitre. Pourtant, le principe de laïcité qu'ils avaient forgé prend tout son enjeu sous cet éclairage. L'homme n'est ni absolument enraciné, ni absolument déraciné. Il n'existe pas sans appartenance, il n'existe plus si on l'y réduit. Le régime laïque installe une dualité libératrice, une « sorte de respiration » écrit Kintzler. Par le double espace – sphère publique et privée -, l'élève, le citoyen échappe aussi bien à la pression sociale qu'à une uniformisation d'Etat. Chacun peut ainsi échapper au contrôle de son existence.

Ce travail de lecture des thèses en présence dans le débat public contemporain va désormais servir de cadre théorique pour identifier les conceptions de la laïcité des enseignants

stagiaires. Si dans leur exposition juxtaposée, je n'ai peut-être qu'insuffisamment pu montrer les dynamiques conceptuelles qui les articulent, il est temps, au moment de conclure cette première partie théorique, de les replacer dans une problématique.

Les origines de la laïcité comme le débat public contemporain se construisent autour de notions-clés et de questions : comment permettre à chacun d'être différent des autres ? Est-ce par la politisation des particularismes socio-culturels comme pour G. Zoïa et B. Mabilon-Bonfils, ou par la constitution d'un espace politique réservé au commun comme chez H. Pena-Ruiz et C. Kintzler ? Quelle organisation entre le religieux et le politique ? Les lois actuelles en France s'inscrivent-elles bien dans la recherche de la liberté, de l'égalité et de la fraternité ou s'en sont-elles détournées pour une laïcité radicalisée, hostile aux religions, et dogmatique ? Le modèle anglo-saxon réservant une place importante à la morale et au sentiment religieux ne permet-il pas un vivre-ensemble plus harmonieux ? Doit-on, avec J. Baubérot, appeler à « un nouveau pacte laïque » ?

Le questionnaire rédigé s'est donné pour but de faire émerger les réponses des enseignants stagiaires à ces questions soulevées par l'actualité politique et intellectuelle comme par l'histoire même du concept de laïcité.

Le corps enseignant, et tout particulièrement sa composante « instituteurs », est historiquement très lié en France à l'émergence et à la défense de la laïcité. Toutefois, s'il fut autrefois assez homogène politiquement, on sait aujourd'hui que son unité est considérablement moindre et qu'il serait, en outre, touché par une relative dépolitisation. Les convictions laïques seraient-elles indemnes de ces changements, de cette diversification des profils sociologiques, de la féminisation du métier, des débats actuels sur la laïcité ?

Deuxième partie : Les conceptions des enseignants stagiaires

I. Méthodologie

A) Le questionnaire

L'élaboration du questionnaire a été menée selon plusieurs contraintes, parfois contradictoires, qu'il a fallu tenter de concilier.

La première contrainte était temporelle : il fallait diffuser le questionnaire avant la formation prévue à l'ESPE à laquelle je participais afin d'éviter de *fausser* mes résultats : mon objet n'étant pas de mesurer l'efficacité d'une formation, mais plutôt de dresser un bilan diagnostique des conceptions des enseignants stagiaires. Aussi n'ai-je pas pu attendre la fin de mes recherches théoriques pour établir ce questionnaire : à leur lumière, j'apporterais aujourd'hui des modifications, des compléments. Ainsi, par exemple, la question de la morale républicaine ou de la conception laïque de la morale, pourtant centrale chez les fondateurs de la laïcité, n'est pas abordée directement.

Mon sujet m'imposait une deuxième contrainte, celle d'éviter deux écueils opposés. D'une part, en effet, il ne pouvait s'agir d'être trop concret dans les questions posées aux enseignants car cela aurait pu provoquer des réactions impulsives, émotionnelles qui eussent moins livrées une réflexion, des opinions que manifestées une sensibilité au sujet abordé, reflétant peut-être davantage le traitement politico-médiatique des différentes « affaires » que la pensée personnelle des participants. D'ailleurs, ces réactions sont souvent équivoques dans la mesure où elles peuvent être motivées par des opinions diverses. Ainsi en est-il, exemplairement, de la question du foulard islamique à l'école. D'autre part, il fallait veiller à être compris malgré l'approche théorique retenue, et il fallait ne pas décourager les éventuels participants par trop d'exigence conceptuelle. De plus, la volonté de couvrir l'ensemble des principales thèses développées sur la laïcité a considérablement allongé ce questionnaire pour une durée moyenne de réponse excédant 20 minutes. Il s'agissait donc d'essayer - mais n'est-ce pas le dilemme de toute enquête ? - de concilier exigence et accessibilité. La participation relativement importante des enseignants stagiaires malgré cette sollicitation ambitieuse me semble suggérer, non pas tant que j'y ai réussi, mais que ces derniers auraient de l'intérêt pour cette question, analyse que d'autres indicateurs confirment.

La troisième contrainte était de garantir l'anonymat des participants puisqu'ils étaient appelés, éventuellement, à faire état d'opinions contraires aux instructions officielles et qu'à

défaut d'une liberté d'expression, les résultats n'auraient plus eu la valeur espérée. Par conséquent, il fallait renoncer à la possibilité de contacter certains participants, dans un deuxième temps, pour conduire des entretiens d'explicitation.

Le questionnaire a été diffusé à l'ensemble des enseignants stagiaires par le biais du logiciel *lime survey* et du réseau des référents laïcité des ESPE, dans toute la France, du 5 janvier au 10 avril 2017. Un message de présentation précisait les conditions d'anonymat et le double objectif de permettre aux enseignants stagiaires d'exprimer leur opinion sur la laïcité et de contribuer à améliorer la formation en ce domaine. Toutefois, il importe de noter la caractéristique institutionnelle du mode de diffusion qui a pu avoir un effet sur la décision de répondre ou de ne pas répondre à l'enquête, et donc, une influence, éventuelle et non mesurable, sur les résultats.

Le questionnaire (Annexe 1) se compose de six parties :

- une première (partie A) concernant des renseignements personnels permettant d'évaluer la représentativité de l'échantillon ainsi que d'identifier d'éventuelles variables significatives sur le positionnement des participants (âge, corps d'enseignement, formation initiale, ESPE de rattachement),
- une deuxième (partie B) portant sur le rapport des participants à leur mission professionnelle,
- une troisième (partie C) s'intéresse à leurs connaissances sur la laïcité (sources, références)
- une quatrième (partie D) questionne leur opinion globale à propos de la laïcité et de sa forme scolaire,
- une cinquième (partie E) s'inspire des principaux articles de la Charte de la laïcité en demandant aux participants leur niveau d'adhésion
- une sixième (partie F) leur soumet différentes affirmations issues des débats contemporains sur la laïcité pour lesquelles ils ont de nouveau à exprimer leur niveau d'adhésion
- enfin (partie G), un commentaire libre final est proposé. (à noter : les parties 5 et 6 laissaient également la possibilité pour chaque question d'accompagner les réponses d'un commentaire, toujours dans un souci de s'intéresser aux argumentations).

Le choix des questions a cherché à couvrir largement la problématique de la laïcité, du rapport aux valeurs jusqu'à la professionnalité, des instructions officielles aux thèses critiques les plus radicales.

S'agissant de ces dernières, qui m'intéressaient particulièrement, j'ai pensé la formulation et l'ordre de présentation de celles-ci avec le souci d'éviter au maximum le risque d'une perception par le participant d'intentions cachées de la part du concepteur. A cette fin, j'ai varié l'usage des formes négative et affirmative : aucune des deux n'est réservée à l'une ou l'autre des positions ce qui aurait pu conférer implicitement, et indûment dans notre projet, une valeur normative à certaines. De même, une même orientation théorique demandait tantôt d'opérer le choix « en accord », tantôt « en désaccord ». A l'inverse, pour la charte de la laïcité, les formulations d'origine ont été gardées car il s'agissait alors de se positionner par rapport à une norme justement.

Les thèses critiques étaient proposées sans l'ordre observé dans la catégorisation théorique. Certaines formulations peuvent être partiellement redondantes afin de repérer de possibles contradictions ou nuances plus fines. Beaucoup d'entre elles sont des citations ou paraphrases de textes retenus en bibliographie.

Un écueil, dont j'avais conscience en rédigeant le questionnaire mais que j'ai insuffisamment su éviter, consistait à réduire au maximum des ambigüités linguistiques. Par exemple, ceux qui affirment que « la laïcité républicaine est incompatible avec l'islam » le font-ils, à regret, par critique de la laïcité telle qu'elle est actuellement, par critique symétrique de l'islam ou par adhésion à une laïcité qu'ils voudraient incompatible avec l'islam ? Autre exemple : « Quelle expression vous parait la plus proche de votre conception de la laïcité ? », malgré l'ajout du possessif « votre » et du terme « conception » qui indique que la laïcité peut être l'objet d'acceptions diverses, certains participants n'ont pas donné leur conception de la laïcité, mais leur lecture personnelle de la laïcité existante, confusion qui fausse l'interprétation statistique : on a ainsi pu répondre « laïcité antireligieuse » par dénonciation d'un fait ou, à l'opposé et plus conformément à mon intention d'enquêteur, par caractérisation directe de sa conception de la laïcité. Un tel souci m'a conduit, à plusieurs reprises, à utiliser des expressions comme « la laïcité telle qu'elle est appliquée en France ». Il me semble qu'un prolongement de ce présent travail pourrait s'inspirer davantage des méthodologies utilisées dans les disciplines universitaires ayant un recours systématique au questionnaire. Pour compenser ce manque, j'ai mis à profit les commentaires abondants des participants qui en explicitant leur choix, m'ont permis de lever les incertitudes.

B) L'échantillon des participants

Plus de 730 enseignants stagiaires ont commencé le questionnaire, 342 l'ont rempli en totalité. Ce taux d'abandon élevé s'explique sans doute par les exigences décrites plus haut. J'ai fait le choix de ne retenir que les réponses des participants ayant terminé le questionnaire. L'absence de motivation à finaliser l'enquête m'a semblé pouvoir grever le sérieux des premières réponses et, par ailleurs, l'hétérogénéité des effectifs pour chaque question introduisait une variable qui fragilisait les mises en résonance entre questions lors de l'analyse. Par exemple, comment s'intéresser, au cours de l'analyse, à une contradiction entre les statistiques de deux questions, si l'effectif des participants diffère et suffit peut-être à expliquer celle-ci ?

En dépit de cette restriction, le total de 342 semble assez intéressant au regard de travaux comparables. Il autorise à prétendre à quelques éléments significatifs pour cette enquête.

A propos des participants, la méthode de sollicitation publique et ouverte ne correspond évidemment pas à un échantillonnage représentatif de l'ensemble des enseignants stagiaires. Toutefois, l'échantillon présente une diversité intéressante :

- Des professeurs du primaire et du secondaire chacun à des niveaux significatifs – respectivement 72 % et 28% - quoique cette proportion ne corresponde pas à celle de la population générale. Il y a donc une surreprésentation du primaire que je devrai pondérer par une étude différenciée.
- Une pyramide des âges reflétant la diversité croissante des parcours, avec 32% de professeurs stagiaires de 30 ans et plus. Là également je pourrai examiner l'impact éventuel de l'âge sur les conceptions de la laïcité.
- Les domaines universitaires de formation sont variés avec une majorité relative des filières sciences humaines et sociales qui peut s'expliquer par le fait qu'elle regroupe elles-mêmes plusieurs disciplines et par leur surreprésentation chez les professeurs des écoles très majoritaires parmi nos participants.
- Enfin, les origines géographiques sont sans doute trop peu diverses pour autoriser une étude comparative avec une très forte proportion de participants formés en Languedoc-Roussillon quoique celle-ci soit tout de même inférieure à 50%. Par souci d'écarter une éventuelle exception géographique, j'ai comparé les résultats *Languedoc-Roussillon*

avec ceux *Autres régions,* j'ai constaté une très grande proximité sans tendance marquée.

C) Méthodologie de l'analyse

Pour analyser ce questionnaire, je me suis d'abord appuyé sur les statistiques globales des réponses afin d'identifier des positions majoritaires et d'établir une photographie générale des opinions des participants. J'ai détaillé et tenté de proposer des interprétations concernant les différents aspects du questionnaire à l'aide notamment des commentaires abondants qui pouvaient éclairer les données statistiques. Au cours de cette première phase, il est apparu intéressant d'affiner l'analyse en lui donnant une dimension comparative. En effet, ma première préoccupation après avoir fait une première lecture des résultats globaux a été d'appliquer des filtres statistiques à ceux-ci. J'ai testé l'influence de l'âge, du corps d'enseignement, de la discipline de formation et de l'origine géographique. Nous verrons que les deux premiers constituent des variables importantes.

Ensuite, allant plus loin dans l'approche qualitative, j'ai tâché de repérer des profils d'enseignants stagiaires à l'aide d'une grille issue de l'analyse des positions contemporaines menée en première partie. Cela a été l'occasion d'éprouver son caractère opérationnel sur les conceptions des participants et donc de mesurer l'adéquation entre celles-ci et le débat intellectuel « expert ». Puis, j'ai procédé à des études de cas qui m'ont paru pouvoir illustrer des tendances globales ainsi que des singularités significatives. Il s'est agi notamment d'examiner la cohérence des conceptions.

II. Analyse

A) Résultats globaux

a) Opinion globale sur la laïcité et les instructions officielles

- *Le rapport à la transmission des valeurs et principes républicains*

Lorsque j'avais eu l'intention de mener des entretiens avec des enseignants stagiaires pour ce mémoire, j'avais imaginé de commencer à les interroger sur la nature de leurs motivations pour le choix de cette profession. En effet, il me semblait que cette entrée permettait d'emblée de cibler la spécificité du rôle des enseignants par rapport à la question de la laïcité. Ils n'ont pas seulement à respecter la laïcité mais ont pour mission de la transmettre. Cela requiert un degré supérieur d'adhésion : à combien de lois ou règlements obéit-on sans qu'une solide conviction ni la moindre volonté apologétique n'accompagne ce geste légaliste ? Transmettre des valeurs ou principes suppose au contraire un engagement, une implication personnelle. Dans quelle mesure les enseignants ont-ils conscience de cette exigence ? Quelle importance dans leur motivation professionnelle peut avoir cette transmission ? Doit-on donner crédit au lieu commun d'un désengagement général, d'une perte de la dimension politique de l'acte d'enseigner ?

J'ouvre donc cette analyse par ce premier résultat surprenant : près de 85% des enseignants en formation déclarent *importante*, voire *très importante* pour plus d'1/3, la place de la transmission des valeurs et principes républicains dans leur choix de devenir enseignant (B1[90]). Une telle affirmation massive me semble devoir contrebalancer les demandes des stagiaires, souvent déplorées par les formateurs, à recentrer la formation sur des considérations strictement pratiques, des « recettes pédagogiques » comme on les nomme péjorativement, ainsi que les tentations, parfois, à la réduire à une approche techniciste des didactiques disciplinaires : nos collègues débutants ont une haute conscience de la dimension éthique de leur profession qu'ils associent à cette ambition. Certes, il est possible de nuancer ce résultat en remarquant que les enseignants qui ont répondu au questionnaire sont sans doute parmi les plus intéressés par le sujet. Toutefois, certains, très minoritaires, n'ont pas craint justement de saisir cette occasion

[90] A partir d'ici, la référence entre parenthèses renvoie au questionnaire en annexe.

d'indiquer qu'ils avaient le sentiment que l'on donnait trop d'importance à cet aspect du métier. D'ailleurs, s'il est toujours délicat d'interpréter les réponses, n'est-il pas hasardeux, et contraire à la plus élémentaire exigence scientifique, de vouloir imaginer ce que pensent ceux qui ne se sont pas exprimés ? En revanche, une donnée tangible semble pourvoir confirmer cette centralité de la transmission des valeurs : on rencontre le même pourcentage (84%) de stagiaires parmi ceux qui ont abandonné le questionnaire avant son terme. Une mobilisation moindre pour réfléchir au sujet n'en diminue pas la prégnance dans les motivations à être enseignant. Ainsi cette prégnance ne semble-t-elle pas l'apanage de « spécialistes » ou de « militants » qui ne seraient pas représentatifs de l'ensemble des enseignants, mais plutôt largement partagée.

En comparant les PE[91] et les PLC, on constate un renforcement de la tendance chez les premiers puisque 86% d'entre eux jugent importante cette transmission dans leur choix professionnel, dont près de 40% très importante, quand les seconds ne sont que 73%, dont 25% très importante. On peut sans doute expliquer ce tassement des chiffres par la nature même de l'enseignement du secondaire : l'intérêt pour la discipline unique enseignée constitue très probablement la motivation première de la majorité des PLC. Cela minore donc, relativement, d'autres enjeux par rapport à des PE dont la polyvalence, au contraire, favorise la prise en compte de cet aspect. Il convient également de compléter cette explication possible par un élément plus substantiel, lié aux représentations mêmes du métier. La transmission des valeurs relève du champ éducatif. Or la culture professionnelle des enseignants du secondaire les porte historiquement à considérer que ces finalités éducatives pourraient nuire à leur mission d'instruction, de transmission des savoirs. Ils conservent donc probablement une certaine réserve devant cette injonction institutionnelle quoique, nous le verrons, elle ne s'accompagne pas du tout d'une remise en cause des principes républicains eux-mêmes. D'ailleurs, il est d'autant plus remarquable que, malgré ces deux causes possibles de minoration, les trois quarts des PLC ayant répondu, parmi lesquels des professeurs de toutes les disciplines, déclarent tout de même importante cette transmission des principes républicains dans leur vocation professionnelle. Il serait intéressant de disposer de données permettant de vérifier si cette proportion n'est pas en progression dans la période récente, car on pourrait avancer l'hypothèse que les attentats terroristes depuis 2015 et la relance institutionnelle de l'enseignement moral et civique ont eu un impact sur les représentations du métier de ceux dont l'orientation professionnelle s'est opérée dans ce contexte nouveau.

[91] Professeurs des Ecoles et Professeurs de Lycée et Collège. Désormais j'écrirai systématiquement PE et PLC.

Ce lien entre le métier et un engagement dans la transmission des principes républicains semble être confirmé par le positionnement des PS[92] vis-à-vis de la possibilité d'enseigner dans un établissement confessionnel sous contrat avec l'Etat[93]. Dans un contexte de banalisation du recours aux écoles privées où il n'est plus rare qu'un ministre de l'Education Nationale y confie ses propres enfants sans que cela lève de grandes désapprobations publiques, où des familles aux origines socio-culturelles de plus en plus variées font de même et où beaucoup hésitent devant l'inquiétude que leur inspire tel ou tel établissement sans mixité sociale réelle dont ils redoutent le caractère « sensible », il n'est pas anodin de constater que les PS demeurent une majorité (58%) à répondre négativement à la question « Pourriez-vous ou auriez-vous pu envisager d'enseigner dans un établissement confessionnel sous contrat avec l'Etat ? » (B4), majorité à laquelle on peut adjoindre ceux qui déclarent qu'ils y auraient « des réticences » (17%). Ainsi près des 3/4 des participants au questionnaire auraient, au minimum, des difficultés à exercer en école privée confessionnelle. Cela révèle, en creux, la conviction que des manifestations religieuses, une confusion même fortement limitée entre la part laïque de l'enseignement et les dogmes et pratiques religieux entreraient en contradiction avec les finalités qu'ils assignent à leur métier. S'ils ne retenaient de celles-ci, ou même privilégiaient parmi elles, que les finalités fonctionnelles, formatrices sans engagement éthique, nous n'aurions pas pareil résultat.

Sur cette question, et du fait même de la tendance générale de banalisation du recours à l'école privée dont je ne peux ici analyser tous les facteurs, il m'a paru intéressant de comparer le positionnement des PS en fonction de leur âge. Reléguant à l'histoire l'esprit de la « guerre scolaire », l'opposition entre enseignement public et privé, les plus jeunes, devant une réalité complexe où les idéologies auraient cédé le pas à des accommodements pragmatiques et individualistes, auraient-ils moins de réserves à s'imaginer enseigner dans un établissement sous contrat avec l'Etat ? Non. Et notre enquête montrerait même le contraire en un résultat sans doute contre-intuitif. En effet, le refus est majoritaire à 61% chez les moins de 30 ans alors qu'il l'est à moins de 53% chez les plus de 30 ans. Or, nous verrons plus loin que cette tendance est inverse concernant la radicalité du caractère républicain de la conception de la laïcité : plus les membres de notre panel sont jeunes plus ils envisagent un assouplissement de la laïcité.

[92] Professeurs Stagiaires, désormais j'emploierai ce sigle.

[93] Il s'agit d'un établissement qui applique les programmes nationaux, dont les enseignants sont rémunérés par l'Etat mais au sein duquel les règles de laïcité sont assouplies : des symboles religieux peuvent être installés dans l'établissement, des cours de catéchisme ainsi que des temps facultatifs de célébration religieuse sont proposés aux élèves. Une majorité des écoles privées en France relèvent de ce statut et ont cette composante religieuse.

Ainsi ne peut-on expliquer le résultat sur l'école privée par une tendance laïciste globale. En revanche, ce relevé me permet d'affiner mon interprétation. Si les plus jeunes des PS semblent souhaiter davantage que leurs aînés une inflexion de la laïcité, ce ne serait donc pas par retour d'un quelconque sentiment religieux puisque, d'une part, cette opinion s'accompagne d'un rejet des établissements confessionnels, et que d'autre part, comme nous le verrons, la suite de l'enquête ne montre pas de montée des aspirations religieuses. J'aurai, plus loin, à préciser quelles peuvent être les autres dimensions possibles de leur demande d'évolution. Il me semble donc, mais cela demanderait d'autres confirmations, que c'est le caractère confessionnel des établissements qui les détourne d'exercer dans des écoles privées. Peut-être ne serait-il pas infondé d'avancer l'hypothèse que les plus jeunes ont grandi – du 11 septembre aux attentats les plus récents – avec la hantise de l'intégrisme religieux islamiste comme avec les résurgences d'un fondamentalisme chrétien en pointe dans la contestation sur des questions sociétales et de bioéthique et qu'ils ont conçu une représentation globalement plus négative, plus inquiète à l'égard des religions que celle des plus de 30 ans mais cette remarque dépasse le cadre strict des résultats de mon enquête.

Concernant toujours le rapport des enseignants à leur mission de transmission des valeurs et principes républicains, la tendance majoritaire constatée se confirme avec une question portant sur la relance institutionnelle de celle-ci à travers la loi de « refondation de l'école » notamment. Je demandais aux PS « Pensez-vous qu'il soit pertinent de la part de l'institution d'avoir voulu replacer cet enseignement au cœur des missions des enseignants ? » (B5). A cette question, 83% répondent oui, avec 80% chez les PLC dont j'ai déjà pu expliquer une très relative méfiance quant à ce sujet.

Ainsi, parmi les PS, une large majorité intègre volontiers la mission de transmettre les principes et valeurs de la République dans ses représentations du métier. Toutefois, je n'oublie pas les 15 à 20% de PS qui, en revanche, ont des réserves, voire peut-être une opposition quant à celle-là. Cette proportion peut même sembler préoccupante. Mais je réserve son étude, demandant une lecture plus fine des résultats, à la deuxième partie de l'analyse m'intéressant, pour le moment, aux tendances globales.

- *La laïcité et les instructions officielles*

Le moment est venu de s'intéresser au cœur de notre sujet : la laïcité. Quelle opinion générale en ont les PS ?

D1/ Q14. A titre personnel, quelle opinion générale avez-vous de la laïcité ?				
Très favorable	Assez favorable	Plutôt défavorable	Très défavorable	Sans opinion
59,06 %	34,50%	4,68%	0,58%	2,63%

Plus de 93% des PS ont une opinion favorable de la laïcité. Ce résultat peut incontestablement avoir un caractère rassurant pour ceux qui entendent défendre la laïcité alors que semblent se multiplier les contestations de celles-ci. S'il ne s'agit pas d'ignorer le fait que des conceptions différentes que peuvent cacher derrière cette presque unanimité, il est tout de même extrêmement net qu'il n'y a pas de rejet de l'idée de laïcité, qu'elle n'est pas condamnée par des connotations négatives, bref, que les éventuelles critiques de la part des PS dont j'aurai à rendre compte entendent se situer à l'intérieur d'une large pensée de la laïcité et non en opposition radicale par rapport à elle. C'est un élément qui me semble important dans la compréhension du débat interne qui pourrait émerger. Le niveau des participants ayant une opinion défavorable de la laïcité (un peu plus de 5%) est faible, et en retrait par rapport à celui des PS qui précédemment avaient montré une certaine distance avec la transmission des valeurs et l'EMC[94], suggérant qu'il n'y a pas recouvrement exact entre laïcité institutionnelle et concept de laïcité.

D'ailleurs, une majorité un peu moins large, environ 82%, répond affirmativement à la question « A titre personnel, vous sentez-vous en accord avec les instructions officielles concernant la laïcité à l'école ? » (D2). Il y a donc au moins 10% des participants pour lesquels certaines règles laïques de l'école ne correspondent pas à leur conception de la laïcité auxquels on pourrait ajouter vraisemblablement, pour certains aspects, une partie des 47,08% qui se disent en accord « pour l'essentiel » et non « tout à fait » en accord. Nous verrons dans l'analyse des réponses aux positions critiques si cette lecture se confirme, et comment on peut la préciser.

[94] Toutefois, il faudra s'intéresser aux opinions de cette minorité. Je le ferai en deuxième partie.

Du côté de ceux qui ont un regard favorable sur la laïcité, leur adhésion à ce principe semble notamment pouvoir s'expliquer par la pertinence qu'il lui reconnaisse pour répondre « aux enjeux politiques et sociaux » (D4) du présent (81%) et même du futur (70%). Cette actualité reconnue écarte à nouveau l'idée que la laïcité relèverait du passé en tant que principe. Les modifications éventuelles souhaitées entendent donc davantage restaurer ou adapter celle-ci sans remettre en cause le modèle laïque en son essence qui n'est absolument pas assimilé avec un quelconque archaïsme.

- *La charte de la laïcité*

Soumettre aux PS différents articles de la charte de la laïcité permet justement de les interroger sur les éléments les plus consensuels – quoique essentiels – de ce principe politico-juridique. Cela devait être l'occasion de mesurer l'empan de la base commune à tous les laïques malgré certaines divergences possibles que la charte n'aborde pas directement. Toutefois, au-delà ce caractère fédérateur, nous allons constater des variations dans les niveaux d'adhésion selon les articles. Celles-ci m'ont semblé refléter des inquiétudes du monde enseignant que j'expliciterai.

Articles	Tout à fait en accord %	Plutôt en accord %	Total en accord %
E3 / Q20. La laïcité assure, par l'action de l'Etat, la liberté de conscience à tous. Chacun, chacune doit être libre de croire ou de ne pas croire.	89,47	8,19	97,66
E9 / Q.26 Les enseignants ont un devoir de stricte neutralité, ils ne doivent pas manifester une éventuelle appartenance religieuse ou leurs propres convictions spirituelles dans l'exercice de leurs fonctions.	83,63	13,16	96,79
E6 / Q23. La laïcité à l'école doit protéger les élèves de tout prosélytisme et de toute pression qui pourraient les empêcher de faire leur propre choix.	83,04	13,16	96,20

E7 / Q24. La laïcité doit viser le respect de l'égalité entre les filles et les garçons (mêmes enseignements, mêmes activités, mixité…)	82,46	9,06	91,52
E2/ Q19. La laïcité doit assurer la séparation stricte entre les églises et l'Etat.	73,39	16,67	90,06
E5 / Q22. La laïcité concilie la liberté de chacun avec la liberté de tous dans l'intérêt général.	72,51	23,10	95,61
E4 / Q21. La laïcité doit permettre (hors de l'école) la libre expression des convictions religieuses, spirituelles, ou philosophiques dans les limites de l'ordre public.	65,50	26,02	91,52
E1 / Q18. L'Etat doit être neutre vis-à-vis des questions religieuses ou spirituelles.	59,94	27,19	87,13
E8 / Q25. Il appartient aux enseignants de transmettre le sens et la valeur de la laïcité.	48,25	42,69	90,94

Si l'on s'en tient dans un premier temps à la colonne de droite de ce tableau, c'est-à-dire à la somme des participants se déclarant tout à fait ou plutôt en accord avec chacun des articles, on constate, une nouvelle fois, une très large majorité laïque. Les PS se reconnaissent massivement dans les grands principes ou valeurs de la laïcité : liberté de conscience, neutralité de l'Etat, séparation des églises et de l'Etat, égalité entre hommes et femmes, implication de l'école dans leur transmission, protection des élèves de tout prosélytisme. La part d'opposition est contenue dans la fourchette déjà remarquée, entre 5 et 15% environ.

Toutefois, la majorité oscille conséquemment, de 97% pour la liberté de conscience à 87% pour la neutralité religieuse et spirituelle. Il y aurait donc dans cette déclinaison institutionnelle des principes laïques une plus ou moins grande unanimité, avec des aspects qui pourraient davantage poser problème à certains PS. Cette perception s'accroit si on considère, comme le tableau y invite, le pourcentage de PS se déclarant *tout à fait en accord*. On note alors des écarts de 48,25% à 89,47, presque du simple au double d'un article à l'autre. Certes, il s'agit là de nuances – entre accord complet et relatif –, mais elles sont statistiquement fortes, et donc potentiellement révélatrices de réserves, de doutes, peut-être de malaise. Je vais donc en mener une lecture comparative en m'appuyant sur les commentaires ajoutés aux réponses *plutôt en accord* pour tenter d'interpréter ces différences. Je cible cet examen sur les questions où le pourcentage des plus convaincus passent sous les 80% (en gris dans le tableau) et où les PS ayant des réserves atteignent un nombre significatif.

La question E8 (« Il appartient aux enseignants de transmettre… ») est celle qui, tout en affichant une forte adhésion (plus de 90%), fait émettre aux PS les réserves les plus importantes. C'est aussi celle pour laquelle ils ont fait le plus de commentaires. Presque tous tiennent à relativiser le rôle des enseignants dans cette mission, ou plus exactement à affirmer celui que les parents devraient tenir selon eux, en appui du leur. Ils élargissent cette co-éducation aux « associations » et regrette, pour certains, que « l'institution en général » ne soit pas plus claire et plus en soutien des professeurs sur ces questions. L'un d'entre eux note une perte d'influence des enseignants et se demande s'il ne devrait pas y avoir des « campagnes de sensibilisation de l'Etat » à travers les médias. On pourrait lire ces remarques, à la manière de B.Mabilon et G.Zoïa, comme un discours « de déploration » et de « culpabilisation » dont les enseignants seraient coutumiers. Certes, les enseignants regrettent souvent publiquement d'être seuls face à certains enjeux sans toujours pouvoir bénéficier, affirment-ils, d'un appui de la société en général. Mais, rappelons-nous que les mêmes PS ont déclaré, pour 85% d'entre eux, importante la transmission des principes républicains dans leur choix professionnel. Ainsi se plaignent-ils sans doute moins d'avoir à transmettre ces principes que d'avoir le sentiment de le faire à contre-courant d'un environnement de l'école. Et ce sujet semble très sensible pour eux au-delà des postures professionnelles stéréotypées que l'on peut leur prêter. D'ailleurs, il est intéressant de noter que sur cette question les PLC ne sont pas plus réservés que les PE alors qu'on les sait en général plus circonspects quant aux enjeux éducatifs de leur métier. Cela démontre que la réserve affichée par les PS ne doit pas être interprétée comme une manière de refuser cette responsabilité mais plutôt comme une inquiétude de ne pas réussir sans le concours des partenaires de l'école et une plus grande clarté institutionnelle.

Les PS marquant des réserves semblent plus divisés quant aux raisons de celles-ci sur le principe de neutralité et sur la liberté d'expression religieuse. Ainsi parmi les PS ne se déclarant que *plutôt en accord* avec la neutralité religieuse de l'Etat, nombreux sont ceux qui semblent tenir à ce que ce principe n'empêche pas de se prémunir contre des dérives « extrémistes ». L'un pense que l'Etat doit « garder un œil [sur les religions] pour éviter tout dérapage », un autre entend limiter la neutralité si « la croyance est en soi le cœur d'un problème qui touche le pays », un troisième précise « neutre tant que ses questions religieuses ne remettent pas en cause certains principes républicains ». Un dernier exemple résume lapidairement un sentiment général « neutre # indifférent »[95]. Des commentaires concernant la

[95] Les occurrences allant dans le même sens abondent : « l'Etat doit être ferme et ne pas se cacher derrière le principe de laïcité », « doit veiller contre les dérives fondamentalistes », « résister aux pressions »…

question E4 « La laïcité doit permettre (hors de l'école) la libre expression des convictions religieuses, spirituelles, ou philosophiques dans les limites de l'ordre public » vont dans le même sens d'une méfiance vis-à-vis de dérives possibles de la religion : des PS précisent « à condition qu'il n'y ait pas de prosélytisme », ou « dans le respect des autres ». A cette première tendance qui réclame de l'Etat d'être « ferme et de ne pas se cacher derrière le principe de laïcité » c'est-à-dire d'oser s'immiscer dans les affaires religieuses lorsque celles-ci pourraient potentiellement attenter aux fondements républicains, peut être opposée une deuxième tendance. En effet, des PS s'interrogent sur les interprétations larges et abusives de l'expression « dans les limites de l'ordre public » dont ils craignent les dérives liberticides, citant pour l'un d'entre eux la polémique dite du « burkini » de l'été 2016. D'autres réclament moins de rigueur dans le contrôle de l'expression religieuse au sein de la sphère publique : « être reçu par une secrétaire de mairie avec un voile dans les cheveux ne me choquerait absolument pas » ou « pourquoi pas [la libre expression des convictions religieuses] aussi au sein de l'école ? ». Les mêmes doutent que, comme l'affirme la question E5, « la laïcité concilie la liberté de chacun avec la liberté de tous dans l'intérêt général », précisant « tout dépend de la vision de la laïcité que l'on a ; une laïcité fermée ne respecte pas la liberté de chacun. ». On retrouve une opposition semblable dans les commentaires à propos de la séparation entre les églises et l'Etat : alors qu'une part des PS appellent à plus de « dialogue avec les religions », de « collaboration » au nom parfois de « l'histoire de France », une autre part affirme qu'il « faut veiller sur les propos tenus dans les églises ».

Comment ne pas reconnaître dans ces propos de PS, les débats actuels autour de la laïcité, les contradictions apparentes entre respect des religions, de la séparation et vigilance de la puissance publique, entre encadrement de l'expression religieuse et garanties des libertés démocratiques. Mais il me semble que je retrouve là également l'esprit des antinomies de la laïcité que j'ai essayé de caractériser dans la première partie de ce mémoire. La laïcité ne peut pas aller de soi. Elle est polémique intrinsèquement. Aussi peut-on toujours avoir des préventions, contradictoires de surcroît, à son endroit. Celles-ci ne peuvent être levées qu'au moyen d'une pédagogie, d'explications, de démonstrations, d'illustrations. Elle a été, et peut être à nouveau un équilibre entre des dérives antagonistes, entre deux tendances que l'on remarque déjà dans les premiers résultats : une ouverture de la sphère publique aux religions dont les républicains pensent qu'elle conduirait à abandonner celle-ci aux pressions communautaires et la nation à la division, et un durcissement laïque antireligieux qui attenterait aux droits de l'homme et mènerait au conflit civil. L'enjeu contemporain d'une laïcité

républicaine pourrait donc se situer dans le refus d'opposer les plus modérés de ces deux tendances en prenant en compte les inquiétudes dont elles sont l'expression.

En conclusion de cette partie sur l'opinion globale des PS, il convient de retenir un attachement fort et majoritaire en faveur de la laïcité et de ses valeurs ou principes. Mais les réponses aux questions générales permettent de constater une influence importante des polémiques ou débats contemporains liés à l'actualité dans les préoccupations des enseignants stagiaires qui créent des tendances apparemment contradictoires, ou dans une certaine mesure, complémentaires : lutter contre l'intégrisme religieux et les divisions sociales réclame-t-il une ouverture de la sphère publique aux religions ou un renforcement de la séparation ? Une première ligne de fracture au sein du corps enseignant se manifeste autour de cette question. Pour tenter d'en mesurer la profondeur, il peut être utile de s'intéresser aux connaissances des PS à propos de la laïcité ainsi que sur leur perception d'éventuels besoins en formation. En effet, les divergences entrevues s'appuient-elles sur une réflexion aboutie et documentée ou ne sont-elles que réactives aux évènements médiatiques ?

b) Connaissances et formation à la laïcité (Questions B3, C1 à C4)

La réalité des connaissances effectives des PS à propos de la laïcité ne peut qu'intéresser un formateur en ESPE. Toutefois, je voulais éviter que mon questionnaire ressemblât à une évaluation ou un contrôle de connaissances : les abandons eussent été probablement massifs, les participants hésitants à écrire des commentaires, et une défiance se fût certainement installée. Aussi ai-je limité le nombre de questions portant sur les connaissances et ai-je seulement demandé de citer des textes ou des personnalités. Une simple citation ne requiert ni une connaissance exacte ni une réflexion théorique. Cette démarche était donc la moins exigeante et la moins risquée pour les participants. Toutefois, elle pouvait permettre d'identifier et d'analyser des composantes, des sources, des références sur lesquelles les conceptions de la laïcité des PS reposent. J'avais à l'esprit que citer un auteur ou un texte n'indique pas si l'on est en accord ou pas avec celui-ci ; mais d'autres parties du questionnaire avaient pour mission de m'éclairer à ce propos. L'enjeu de l'analyse étant de pouvoir les placer en résonance.

Le premier résultat qui ressort des réponses des PS est que la composante institutionnelle, scolaire et juridique de la laïcité est largement dominante dans la construction de la conception

de la laïcité des PS. En effet, les deux sources principales de connaissances de ceux-ci sont « l'enseignement scolaire et universitaire » et « les documents officiels et professionnels ». De plus, les personnalités contribuant au débat actuel que citent majoritairement les PS sont, pour les politiques, les deux derniers ministres de l'Education Nationale et, pour les intellectuels, A. Bidar dont le travail en collaboration avec l'institution[96] ainsi que la présence médiatique expliquent sans doute cette notoriété[97]. Il n'est pas étonnant que des enseignants stagiaires connaissent ces sources institutionnelles – ils ont préparé le concours de recrutement et ont besoin de s'informer sur ces aspects pour leur pratique - mais il n'est sans doute pas anodin non plus que, pour beaucoup d'entre eux, leurs connaissances s'y limitent. Ce fait donne une responsabilité incontestable à l'école en général et aux ESPE en particulier sur les représentations des PS.

Deuxièmement, il convient de préciser que s'il s'agit bien de source politique institutionnelle, celle-ci ne saurait être confondue avec une source politique au sens idéologique ou militant. Les PS ne placent en moyenne qu'en 5ème position les partis politiques, les syndicats, les associations militantes comme origine de leurs conceptions. D'ailleurs, des personnalités politiques avançant des convictions fortes ou clivantes à propos de la laïcité (M. Le Pen, J.L. Mélenchon, B. Hamon, F. Baroin…) sont citées moins de 5 fois, voire une seule fois, sur l'ensemble des questionnaires. Pourtant, les PS ont bien conscience que la laïcité est un enjeu du débat politique : ils sont nombreux à évoquer « les politiques en général » ou « tous les candidats à la présidentielle » mais ils semblent se méfier de ces discours dont ils dénoncent l'opportunisme. Ils les entendent, en ont écho mais ne leur reconnaissent pas de valeur édifiante. Au contraire, ces invocations politiques semblent nuire à l'opinion générale qu'ils ont de la laïcité. On peut noter que la très grande majorité des hommes ou femmes politiques cités, au-delà et dans la confusion de leur diversité partisane, défendent plutôt des conceptions réclamant une séparation et une application stricte des principes laïques. On peut donc craindre que la laïcité soit associée à une radicalité politique, peut-être à une instrumentalisation dans les représentations des PS.

Le troisième enseignement que l'on peut déduire des réponses de PS est que ceux-ci investissent peu l'approche intellectualiste de la laïcité, pourtant très importante dans la construction française du concept (Balibar, 1991). Hormis A. Bidar, seuls J. Baubérot et, dans

[9696] Voir bibliographie

[97] Il me semble également qu'A. Bidar peut représenter une figure déculpabilisante de la laïcité pour beaucoup de PS qui manifestent dans l'enquête leur méfiance vis-à-vis de la laïcité de n'être qu'une hostilité déguisée à l'égard de l'Islam ou, plus directement encore, des Français d'origine arabe ou maghrébine.

une mesure moindre encore, H. Pena-Ruiz et C. Fourest, sont cités plusieurs fois, quoique modestement 10, 6, et 4 fois sur 342 participants. Encore faudrait-il préciser qu'il s'agit peut-être plus de réminiscences de contenus de formation (citations mais aussi conférences directes de ces personnalités au sein des ESPE) que de lectures personnelles puisque celles-ci ne sont qu'entre la 3ème et la 4ème position dans les sources de connaissance des PS. Toutefois, beaucoup d'autres penseurs sont cités, une fois chacun. Cela témoigne de la vigueur médiatique du débat intellectuel, car sur quelle autre question des non-spécialistes citeraient 26 universitaires différents ? Une telle constatation relativise l'atonie signalée : il y a une actualité, un foisonnement, des échos multiples des débats intellectuels sur la laïcité mais peu d'appropriation critique globale. Cette connaissance est fragmentaire. Cela rejoint les observations que j'ai pu faire en situation de formation. Dans un groupe de PS, il y a toujours quelques individualités se réclamant ou réduisant au contraire la laïcité à une position dont ils ont une connaissance partielle (tribune dans un journal, intervention télévisée…) sans recul réflexif sur celle-ci. Si l'on ne saurait préférer l'ignorance ou la passivité à ce genre de références, il conviendrait néanmoins de donner pour objectif à une formation d'enseignants de replacer ces éléments dans un contexte théorique global permettant une compréhension plus sûre des thèses et des enjeux.

Un dernier résultat pourrait surprendre : les médias semblent occuper une place moins importante que je ne l'aurais cru dans les sources de connaissances de la laïcité des PS. Ceux-ci ne sont cités qu'en 5ème position, sur 7 proposées, par les enseignants stagiaires. Toutefois, cela ne signifie pas que l'impact des médias soit minime. Les PS sont manifestement sceptiques quant à la fiabilité de la source médiatique qu'ils ne souhaitent pas admettre comme source de « connaissance ». Mais est-ce à dire qu'ils ne sont pas exposés aux discours, et sensibilisés par les représentations véhiculées par les médias ? Certainement pas. D'ailleurs, dans les commentaires, les PS n'ont de cesse de citer les médias comme cause de confusion sur la question de la laïcité. Aussi est-ce indirectement, mais pas moins efficacement, que les médias ont une influence sur leurs conceptions : celles-ci se construisent, quoique parfois en réaction, à travers eux.

Il nous reste à comprendre une contradiction apparente. Les sources principales des PS semblent être la voie institutionnelle, les fondateurs républicains, les textes officiels, les ministres, A. Bidar… Or, n'en faisons pas mystère même si je l'analyserai plus tard, une majorité d'entre eux semble souhaiter une évolution de la laïcité en France. Comment expliquer ce paradoxe ? D'où leur vient ce discours critique ? Ne doit-on pas avancer l'hypothèse d'une

pénétration diffuse, indirecte des thèses critiques à travers des représentations ou valeurs dominantes au sein de la société dans son ensemble ? En dehors de la question propre de la laïcité, la société ne développerait-elle pas un terrain favorable à l'acceptation de certaines de ces contestations ? L'investigation qui permettrait d'identifier de telles modalités de diffusion dépasse largement le cadre de mon questionnaire mais les commentaires des PS permettront de mettre en lumière partiellement ce substrat de représentations collectives.

En conclusion de ces questions sur les sources de connaissances à propos de la laïcité, on peut constater que les PS ont accès à ce concept principalement par l'aspect règlementaire, institutionnel et historique. C'est donc sans doute une certaine laïcité, une représentation de celle-ci focalisée sur des interdits dont ils ont connaissance, et cela a nécessairement un impact sur l'opinion qu'ils en ont. La dimension libératrice et humaniste est peu présente dans ces sources sinon sous la forme de discours ministériels généraux auxquels ils n'accordent que peu de crédit et ont de la peine à donner du sens. Ni Montaigne, ni Victor Hugo, une ou deux fois Jaurès par exemple, et des lectures personnelles peu conséquentes. La famille semble globalement absente de cette transmission, or ce pourrait être le lieu pour se féliciter de la liberté de conscience, des libertés privées, de la protection des enfants du prosélytisme, d'un Etat qui protège sans rien imposer. Quant à l'enseignement scolaire et universitaire en bonne position, il s'agit sans doute davantage du cours d'histoire ou d'éducation civique que de la classe de lettres, de philosophie ou de sciences : au nécessaire point juridique et historique, manquent la mise en évidence de la dimension émancipatrice qui justifie les lois, ainsi que la dimension épistémologique qui affirme l'autonomie de l'esprit. Si l'on ajoute à cet angle institutionnel et réglementaire les incidents ou polémiques liés aux interdits et relayés par les médias, on comprend que les PS peuvent avoir une conception de la laïcité marquée par une forte dimension conflictuelle, défensive et peut-être instrumentalisée. Cela a un impact inévitable sur leur éventuelle adhésion ou, plus sûrement encore, sur de possibles réserves ou préventions qui viennent fragiliser une opinion générale que nous avons vue globalement favorable néanmoins.

Complétons ce point sur les connaissances des PS en nous demandant si ces derniers les estiment suffisantes, et si ce sentiment peut avoir un impact sur leur état d'esprit face à leur mission de transmettre les valeurs et principes républicains.

B2 / Q.6 Abordez-vous la transmission du principe de laïcité avec un état d'esprit :				
Très serein	Assez serein	Assez inquiet	Très inquiet	Ne se prononce pas
15,79%	57,02%	24,56%	2,92%	1,17%

B3 / Q.7 Comment estimez-vous vos besoins en formation sur ce sujet ?				
Très importants	Assez importants	Faibles	Inexistants	Ne se prononce pas
22,22%	50,29%	22,81%	3,80%	1,46%

Les PS se reconnaissent massivement des besoins en formation à propos de la laïcité (95,32% dont 72,51% importants). Certes, on pourrait nuancer ce résultat en formulant l'hypothèse, étayée par l'expérience d'échanges avec eux, qu'ils se plaindraient sans doute également de manque de formation dans beaucoup d'autres domaines, notamment pour les polyvalents PE. Aussi aurais-je à nouveau recours aux commentaires pour tenter de comprendre sur quels éléments réels ce sentiment de lacunes se fonde. A l'issue du questionnaire, en commentaire libre, de nombreux PS reviennent sur ce manque de formation, à quelques exceptions notables qui indiquent avoir été bien formés en ajoutant néanmoins qu'ils doutent que cela soit ainsi pour tous leurs collègues. Les reproches adressés aux formations existantes sont doubles, et à ce titre, s'éloignent probablement des critiques les plus courantes pour les autres enseignements en ESPE. Ainsi, si plusieurs PS regrettent, très classiquement et peut-être parfois injustement, l'approche trop théorique de la formation qu'ils opposent à l'étude de cas concrets, d'autres, et parfois les mêmes, insistent beaucoup sur le manque de clarté notionnelle, de culture générale sur la problématique du religieux et du politique, et font parfois état de leur propre incompréhension du concept. Il s'agit donc d'abandonner, peut-être encore plus que pour d'autres sujets, l'opposition entre théorie et pratique. En effet, comment répondre à ce PS qui déplore que l'on ne lui ait pas expliqué comment réagir « face aux enfants qui affirment que c'est Dieu qui a créé la Terre » autrement qu'en donnant à la fois des apports théoriques sur la distinction entre discours scientifique et religieux, et des conseils pédagogiques sur les mots à employer pour ne rien ôter à la rigueur rationnelle sans provoquer inutilement, sur les activités à mettre en place pour permettre de comprendre ce qu'est la démarche scientifique. Ou comment expliquer autrement l'embarras – double lui aussi sans doute – de cette conseillère pédagogique sollicitée par un PS pour l'aider à mettre en œuvre l'enseignement du fait religieux dans sa classe et qui aurait déclaré « A votre place, je ne m'y aventurerais pas… » ? Ne craignait-elle pas sans doute de ne pas en savoir suffisamment sur le sujet ? Dès lors, comment aurait-elle pu envisager des séances et, plus encore, les moyens de réagir aux éventuels incidents de classe ? Le contexte, potentiellement difficile, nécessite une maîtrise théorique du sujet et

une réflexion pédagogique pour anticiper les situations. Les PS ne pensent pas en être capables et ils ne semblent pas trouver facilement de ressources auprès de l'institution.

Mais si on lit encore plus précisément leurs commentaires, on relève un autre élément intéressant : certes, les PS reconnaissent manquer eux-mêmes de formation, cependant ils se plaignent également beaucoup « d'erreurs » à propos de la laïcité qu'ils relèveraient chez les autres PS ou les enseignants titulaires dans les écoles. Aussi est-ce souvent pour corriger les autres qu'ils réclament davantage de formation. C'est particulièrement le cas pour des propos antireligieux dont ils affirment avoir été les témoins, de la part de formateurs ou de collègues. Il semble même y avoir une tendance en ce sens : le reproche est récurrent. Certains, moins sûrs d'eux, évoquent la grande diversité des conceptions « d'une école à l'autre », « d'une classe à l'autre ». Je constate ici un élément du potentiel conflictuel dont j'ai fait plus haut l'hypothèse. Faute de clarification théorique, les acteurs s'autorisent ou sont conduits à forger leurs propres interprétations et, nécessairement cela engendre, en l'absence de légitimation institutionnelle forte, des tensions, des dérives, et une dégradation générale du principe.

Les enseignants du primaire estiment davantage que ceux du secondaire avoir des besoins importants de formation, 76,62% contre 61,07. La première explication est sans doute qu'ils se reconnaissent tous la mission de transmettre le principe de laïcité du fait de leur polyvalence alors que certains PLC ou PLP pensent pouvoir s'en remettre au collègue d'histoire-géographie-EMC. Une deuxième explication semble être une certaine propension à douter d'eux-mêmes, à avoir des opinions moins tranchées chez les PE si l'on en croit l'ensemble du questionnaire où ceux-ci choisissent plus volontiers que les professeurs du secondaire les choix médians (assez…, plutôt…). Est-ce la persistance d'un complexe historique ou la marque d'une posture plus transversale, moins experte, et donc plus ouverte au débat ? Une autre étude que la nôtre pourrait utilement approfondir cette question.

Allant dans le sens de cet angle du lien entre l'expertise présumée et l'identification de besoins en formation, je me suis intéressé aux réponses des professeurs d'histoire-géographie-EMC. Ceux-ci ont en effet très explicitement, disciplinairement et traditionnellement oserait-on dire, la charge de la laïcité. Se sentent-ils mieux formés pour autant ? Oui, dans une certaine mesure, puisqu'aucun d'entre eux n'estime avoir des besoins de formation « très importants ». Toutefois, 57% font état de besoins importants (peu d'écart avec les 61% de l'ensemble des PLC) ! Autrement dit, leur connaissance historique de l'institutionnalisation de la laïcité – dont ni eux ni moi n'ont de raison de douter – ainsi que la maîtrise des contenus du programme d'EMC ne semblent suffire à circonscrire le concept de laïcité. On rejoindrait ici les analyses

précédentes sur le manque regrettable de l'approche humaniste et philosophique du principe ainsi que celles sur l'indispensable réflexion pédagogique pour enseigner la laïcité dans un contexte éventuel de contestation. Tels sont les deux manques qui transparaissent des réponses des PS.

Plus préoccupants encore peut-être, bien que je ne dispose pas de données suffisantes puisque seuls trois d'entre eux ont répondu à mon questionnaire, deux professeurs de philosophie sur les trois participants affirment avoir des besoins en formation importants sur le sujet, dont un l'écrit explicitement en commentaire libre « transmission et formation sur ce domaine encore trop faibles ».

Ainsi, ni l'approche historique et civique, ni l'approche philosophique ne semblent suffisantes à elle seule. Il ne s'agira donc pas de préconiser uniquement davantage de cours théoriques sur la question, même s'ils sont sans doute nécessaires. Il manque probablement une approche globale de la laïcité qui en livre le sens et les moyens de la transmettre. Je retrouve ici la complexité substantielle de la laïcité analysée dans la partie théorique de ce mémoire. Elle recouvre des éléments de savoirs, des valeurs à identifier et à penser, et un choix politique. On ne peut la limiter sans la compromettre à un de ses aspects. Les acteurs eux-mêmes semblent en avoir conscience sans pouvoir lever seuls ces difficultés.

Après cette analyse, on ne serait pas surpris que les PS manifestent de l'inquiétude devant cette transmission de la laïcité. Or, près de 73% se déclarent sereins. Nous sommes loin ici des descriptions alarmistes décrites régulièrement. Toutefois, le recoupement de cette donnée avec les précédentes ainsi que les commentaires m'empêchent de considérer qu'il n'y aurait pas de problème. Aussi peut-on en partie expliquer cette relative « sérénité » par la possibilité pour un grand nombre d'enseignants d'envisager éviter la question de la laïcité. Les situations où celle-ci surgit à la suite d'incidents est faible dans plusieurs disciplines ou établissements scolaires. Il est donc possible d'y échapper. Et lorsque l'on y est tenu par le programme, elle peut être abordée sans craindre de problème dans un grand nombre de classes. Ceci étant précisé, on est amené à considérer tout autrement les données : alors que les PS ne sont, en général, pas nommés en REP[98], que beaucoup d'entre eux, du fait de leur discipline (mathématiques, musique…) ou de l'âge de leurs élèves (maternelle…) ne sont pas *a priori* placés dans des situations difficiles, il est notable de constater que 27,48% sont inquiets. Cette

[98] Cette disposition est observée dans l'académie de Montpellier et près de 50% de nos participants s'y trouvent.

proportion est plus importante chez les moins de 30 ans où elle concerne près d'un PS sur trois. Peut-être ceux-là sont-ils davantage victimes du « malaise », des incertitudes des trente dernières années évoquées par les auteurs cités dans la partie théorique de ce mémoire. Ils ont une conception plus troublée et plus inquiète de la laïcité et de sa transmission que leurs aînés. Ont-ils eu eux-mêmes des enseignants plus discrets sur la question du fait d'un contexte polémique ? Nous verrons qu'ils doutent également davantage de certains aspects de la laïcité institutionnelle et que leur inquiétude est donc aussi le fait d'un conflit entre leurs propres convictions et certaines dispositions règlementaires qu'ils ne comprennent pas. Cet élément nécessite sans doute d'être pris en considération par l'institution elle-même. Il ressort nettement de mon enquête. Si l'on s'intéresse aux « inquiets », on remarque qu'ils sont 16% de moins à se déclarer en accord avec les instructions officielles. En cherchant les raisons de leurs désaccords, on retrouve les deux voies de contestation qui ont déjà été identifiées : une part d'entre eux souhaitent revenir sur les interdictions laïques pour plus de reconnaissance des religions (plus de 20% d'entre eux sont tout à fait en accord avec l'argument que la laïcité serait un facteur d'échec scolaire contre seulement 6% dans l'ensemble des participants) et une autre part, à l'opposé, appelle à un renforcement laïque face au fondamentalisme (près de 12% des inquiets jugent l'islam incompatible avec la laïcité contre 5% pour l'ensemble des participants). Ce front de contestation et d'inquiétude est donc profondément fracturé.

Un autre facteur d'accroissement de l'inquiétude des PS est manifestement l'importance de la laïcité dans leur discipline d'enseignements. Ainsi les professeurs d'histoire-géographie-EMC sont près de 36% à se dire inquiets (ensemble des PLC : 26%...). Ils savent qu'ils auront à aborder la Shoah, la naissance des monothéismes, les mythologies antiques, les représentations religieuses en histoire de l'art, et les lois laïques. Dans un autre domaine, mais plus nettement encore, les professeurs d'EPS sont inquiets à plus de 50%. On peut supposer que les questions de mixité des pratiques sportives, de tenues vestimentaires notamment à la piscine se posent dans leur discipline sans qu'ils sachent exactement quelles réponses apporter.

On pourrait penser, à la suite de cette dernière constatation, que les réalités de l'exercice concret du métier auraient, en général, un impact sur l'état d'esprit. Toutefois, cela parait plus nuancé. En effet, je ne relève pas dans mon enquête de dimension géographique de l'inquiétude des PS. Les participants de Créteil ne sont pas moins sereins ni plus inquiets que ceux d'Auvergne, par exemple. On peut donc penser que la « réalité » à partir de laquelle les PS forgent leur conception est moins celle du local, de l'expérience directe, que celle, indirecte, construite à partir des médias notamment. Il y aurait, sur cette question, une *globalisation*

géographique de l'inquiétude. Cela rejoindrait, mais nous ne pouvons ici que le suggérer, les analyses politiques menées depuis quelques années sur le vote des Français : par exemple, des résultats très favorables pour des partis se proposant de lutter contre l'immigration ou la délinquance sont enregistrés dans des zones du territoire national où ces deux phénomènes sont les moins présents. S'intéressant aux « conceptions » des PS, on ne peut ignorer la complexité par laquelle celles-ci se construisent.

Ainsi doit-on retenir de ces questions, le besoin de formation très fortement exprimé par les PES, sans que celui-ci porte sur le cadre institutionnel et juridique de la laïcité, globalement connu, mais plutôt autour d'un double axe à envisager en articulation, réflexif et éthique d'une part, et pédagogique d'autre part.

c) <u>Adhésion ou rejet des diverses thèses contemporaines. Tendances globales.</u>

Dans les premières parties du questionnaire, j'ai pu constater une adhésion nettement majoritaire au principe de la laïcité parmi les PS pondérée par, à la fois, une frange contestataire minoritaire et des réserves, des incertitudes, des contradictions au sein même de cette majorité. Il est temps maintenant de tenter de mesurer et de préciser ces tendances critiques à l'égard de la conception classique républicaine de la laïcité. Je m'appuierai donc en particulier sur la sixième partie (F) du questionnaire (Q27 à 47) qui soumettait aux PS une série d'affirmations issues des débats contemporains afin qu'ils indiquent pour chacune leur degré d'adhésion.

Mais avant celles-ci, une question proposée précédemment aurait pu me permettre de préciser la nature des conceptions diverses des PS :

D3 / Q16 Quelle expression vous paraît la plus proche de votre conception de la laïcité ?			
laïcité ouverte	laïcité identitaire	laïcité antireligieuse	Aucune, les conceptions adjectivées de la laïcité cachent des remises en cause de la laïcité
47,95%	7,02%	7,02%	40,64%

On reconnaîtra dans les réponses proposées trois laïcités adjectivées que j'ai définies dans la partie théorique de ce mémoire ainsi que la dénonciation de cette démarche d'adjectivation du concept que l'on retrouve chez H. Pena-Ruiz (2003) et C. Kintzler (2014).

Toutefois, l'interprétation se heurte à trois sources d'incompréhension :

- 1er niveau d'incompréhension : comme j'ai déjà eu l'occasion de l'évoquer, il y a pu avoir ambiguïté pour certains participants à déterminer s'il fallait indiquer sa conception de la laïcité souhaitée ou sa conception de la réalité actuelle de la laïcité ;
- 2ème niveau d'incompréhension : les expressions ou réponses proposées font référence à des positions du débat autour de la laïcité, mais les PS n'ont pas forcément connaissance de celles-ci. Aussi ont-ils pu choisir telle ou telle réponse en fonction d'un sens issu du langage courant, davantage que comme un concept déterminé par son usage dans le débat public. Là encore ce sont les commentaires qui me l'ont révélé.
- 3ème niveau d'incompréhension : les réponses apportées par les PS, notamment celles qui réclament une inflexion de la laïcité, montrent parfois qu'ils ont une idée fausse de la laïcité républicaine institutionnelle. Aussi choisissent-ils parfois « laïcité ouverte » en le justifiant par leur attachement à la liberté comme si la laïcité non adjectivée en était la négation.

Ces constats réalisés à la lecture des commentaires doivent me retenir de me fier aux résultats de cette question pour définir précisément les conceptions de la laïcité des PS. La rigueur permet juste d'affirmer que l'on note, à nouveau, une part importante, voire majoritaire, de PS qui semblent souhaiter une laïcité réservant une place plus grande à l'expression religieuse. A cette tendance s'opposerait des PS craignant une déformation de la laïcité classique et voulant préserver le caractère républicain historique du principe.

Les commentaires, à nouveau, permettent de confirmer cette opposition forte. Les partisans déclarés de la laïcité ouverte demandent une inflexion du principe de laïcité en « davantage de tolérance » plutôt que « la restriction et l'uniformisation des personnes ». Un PS regrette qu'il s'agisse, selon lui, de « taire tout ce qui est en lien avec une quelconque religion », un autre attend de l'Etat qu'il soit « moins psychorigide ». C'est précisément la question du foulard islamique qui anime le débat : « pour moi le port d'un signe religieux n'est pas égal à du prosélytisme ». Ce sujet amène un PS à s'opposer à ce qu'il nomme « la laïcité actuelle » « pratiquant l'anti-islam ». Certains concluent sur leur « désaccord avec les instructions officielles ». Toutefois parmi l'ensemble de ces défenseurs d'une « laïcité ouverte », il n'est pas toujours possible d'évaluer si un tel désaccord existe. Lorsqu'un PS écrit comme définition de

la laïcité « Vivre ensemble dans la diversité », se démarque-t-il de l'idéal laïque classique ? La laïcité institutionnelle n'est-elle pas justement un moyen de dépasser l'opposition logique entre différences et unité ? Aussi certaines prises de position me paraissent-elles trahir des malentendus sur ce qu'est réellement la laïcité, et le débat s'en trouve biaisé. Pouvoir le mener nécessiterait avant tout des éclaircissements, une formation.

Ne m'adressant pas à un public informé du débat contemporain, cette question 16 ne pouvait qu'être insuffisante. C'est pourquoi la sixième partie du questionnaire a été conçue pour détailler les positions, et permettre aux PS de réfléchir à chacune d'entre elles.

J'examinerai les résultats de ces 21 questions en reliant l'analyse à ma partie théorique. En effet, on se souvient que j'avais tâché de définir les caractéristiques de la conception républicaine de la laïcité : les PS y adhèrent-ils ? Contestent-ils, au contraire, certains aspects ? Comment apprécient-ils les diverses critiques que j'ai pu découvrir lors de ma recherche théorique ? Lesquelles rejettent-ils ?

- *Adhésion aux quatre spécificités de la laïcité républicaine*

En ce qui concerne les spécificités de la laïcité républicaine, quatre affirmations proposées y correspondent partiellement. Le tableau suivant les relie en indiquant également les pourcentages d'adhésion.

Spécificités de la conception républicaine de la laïcité	Questions	En accord[99]	En désaccord[100]	Sans opinion
La dimension morale ou éthique du savoir.	F19 / Q45 : La littérature, la philosophie, les sciences et les arts jouent un rôle essentiel et irremplaçable dans la formation éthique d'un homme ou d'une femme.	96,49 (74,56 + 21,93)	1,75 (1,75 + 0,00)	2,05
Rationalisme de l'école	F3 / Q29 : Savoir et croyance ne sont pas du même ordre.	87,14 (61,70 + 25,44)	10,82 (6,73 + 4,09)	2,92
La liberté	F6 / Q32 : L'éducation à la liberté est le but ultime de l'école et de la laïcité.	76,90 (35,67 + 41,23)	18,71 (16,08 + 2,63)	4,68

[99] En accord (Tout à fait + Plutôt)
[100] En désaccord (Tout à fait + Plutôt)

L'universalisme	F2 / Q28 : Même s'ils n'en ont pas toujours conscience, les hommes sont unis par leur vocation à l'universel au-delà de toutes leurs appartenances.	58,77 (28,36+30,41)	16,66 (12,57 + 4,09)	25,15

On constate, premièrement, qu'une majorité de PS se reconnaît bien dans ces quatre principes quoiqu'à des degrés divers. D'ailleurs, le tableau les présente dans l'ordre décroissant d'adhésion pour appuyer une analyse différenciée.

S'agissant du rôle des disciplines scolaires dans la formation éthique, on note un très fort taux d'adhésion. Cela rejoint les résultats à propos de la place de la transmission des valeurs dans l'engagement professionnel des PS : ceux-ci pensent très largement que leur enseignement, bien au-delà du cadre de l'EMC, a une dimension d'édification, de construction de véritables sujets responsables et éclairés. Cette conviction est au cœur, nous l'avons vu, de la conception républicaine et humaniste de l'école. Il est intéressant de le remarquer dans un contexte où, par ailleurs, on a pu regretter une perte du sens des apprentissages, des dérives technicistes ou plus globalement un scepticisme généralisé. En effet, il n'est absolument pas anodin de considérer que savoir, pratiquer un art, lire puissent rendre meilleurs ou plus justes. Or, non seulement les PS semblent le penser mais ils reconnaissent même qu'il s'agit là d'un rôle « irremplaçable ». Autrement dit, un enseignement laïque n'a nulle nécessité à être compléter par la religion ou une dimension spirituelle à laquelle ne pourrait pas conduire la culture. Celle-ci est indispensable, la religion non, selon nos PS. C'est dire la haute idée qu'ils ont de leur discipline et de l'école en général, et en cela, ils seraient bien les héritiers de la tradition républicaine que j'ai identifiée dans la première partie de ce mémoire qui reconnait à l'instruction une vertu éducative (Condorcet, 1791 notamment).

Deuxième aspect essentiel de cette conception républicaine de la laïcité : la séparation entre l'ordre du savoir et de la croyance sur laquelle reposent la légitimité du discours enseignant et la laïcité scolaire. De nouveau, on constate une base très solide d'adhésion mais certains PS en désaccord ou, seulement, « plutôt en accord » écrivent des commentaires qui doivent nous interpeler. Très souvent, ils reposent sur des faits ou arguments valides mais dont on tire des conclusions abusives : ils sont exemplaires du caractère incomplet de la formation des PS. S'agissant de la réflexion épistémologique, de nombreux PS sont abandonnés au milieu du gué : ils ont atteint un moment sceptique et critique indissociables de toute démarche scientifique sans avoir reconstruit la possibilité d'un exercice rationnel, une fois celui-ci salutairement libéré d'un discours scientiste qui prétendrait que l'état actuel de la science serait

le dévoilement d'une vérité absolue. Ce point me parait absolument central en vue de former les enseignants. Un professeur qui penserait réellement que le contenu de son enseignement n'est pas plus objectivement fondé que le *credo* d'une religion aurait à choisir entre un sentiment d'imposture ou le cynisme. Ainsi peut-on douter qu'il s'agisse vraiment d'une pensée construite, aboutie. Elle cohabite sans doute, chez un même PS, avec des convictions rationalistes plus affirmées. Mais il importe de consolider celles-ci, non comme une foi, mais par la discussion philosophique. Mesure-t-on à quel point un professeur incertain sur ces questions pourrait être déstabilisé devant des élèves ou des parents contestants son enseignement ? D'ailleurs, parmi les PS ayant répondu être en accord avec la distinction de la croyance et du savoir, combien le font-ils sans être passé par ce stade critique nécessaire et, par conséquent, pourrait, peut-être davantage encore que leurs collègues *sceptiques,* subir pareille remise en cause ? Aussi vais-je me consacrer à une revue commentée des arguments émis pas ces PS sceptiques en prévision de bâtir une formation pouvant prévenir pareil malaise. Par souci synthétique, je choisis une présentation en tableau.

Arguments ou affirmations issus des commentaires des PS	Pistes de réponses
« Les savoirs confirment la Création »	Que les savoirs correspondent partiellement ou totalement à certaines croyances ne changent en rien le fait qu'ils sont de nature différente. Ce qui les distingue est l'origine de la conviction ou de la certitude et non le contenu. Le savoir scientifique s'appuie sur le raisonnement logique et l'expérimentation. La croyance est une certitude subjective, personnelle. Par ailleurs, s'agissant de la question de l'origine de l'univers, les savoirs établis actuels s'écartent en bien des points du récit de la Genèse mais l'école n'a pas à aborder cette question sous cet angle. Elle ne cherche ni à valider ni à invalider les discours religieux. Elle transmet l'état actuel de la science. Aux croyants la tâche de penser, s'ils le souhaitent, la coexistence et la relation entre ces discours, scientifique et religieux, relevant d'ordres différents.

« Le savoir, quand il est assimilé de façon transmissive notamment, peut être de l'ordre de la croyance. La confiance en le professeur suffit. »	Il est tout à fait pertinent d'observer que nous n'avons pas éprouvé, par nous-mêmes, la validité de nombre de savoirs que nous possédons. Cela serait d'ailleurs impossible du fait du développement exponentiel des connaissances. Ai-je examiné les sources historiques de toutes mes connaissances historiques ? Comment sais-je seulement que la Terre tourne autour du Soleil ? Dois-je ma maîtrise des déclinaisons de la langue allemande à l'écoute directe et authentique de locuteurs germanophones ou par un livre et un professeur ? L'acquisition des savoirs nécessite des médiations. C'est le sens de la culture : par l'éducation, chaque génération parcourt le chemin parcouru par l'humanité entière en plusieurs millénaires. Il faut donc nécessairement des instances, des démarches de légitimation des autorités intellectuelles : consensus de la communauté scientifique, comités de lecture, jurys de concours… qui permettent une confiance raisonnable (sans toutefois renoncer à l'exercice de l'esprit critique de chacun). Il serait très intéressant, progressivement au cours de la scolarité, de faire prendre conscience aux élèves de ce fait en l'accompagnant toutefois, à chaque fois que cela est possible, d'activités permettant des observations, expérimentations, déductions directes qui permettent aux enfants de comprendre et de vivre la construction des connaissances scientifiques. Il s'agirait également de distinguer la croyance religieuse (certitude intime, subjective, non communicable), de cette confiance en l'expertise. La différence de nature demeure : l'expert s'appuie sur une démarche scientifique dont, si je le voulais ou le pouvais, je pourrais vérifier la validité, contester les résultats au nom d'arguments rationnels quand le religieux ne peut que témoigner de sa foi. On peut, par ailleurs, apprendre aux élèves à travailler sur les sources des informations et en mesurer la plus ou moins grande fiabilité (citation des sources, organismes de tutelle, duplication des résultats…).

« ce n'est pas si simple des savoirs peuvent s'opposer à des croyances »	Oui, lorsque ces croyances prétendent à une validité scientifique oubliant la dimension symbolique, spirituelle ou métaphorique des récits religieux. Seuls les fondamentalistes perçoivent la science comme une contestation de la religion.
« Nombre de scientifiques, philosophes etc… étaient/sont croyants. »	Oui, mais dans le temps où ils font œuvre de scientifiques ou de philosophes, ils raisonnent en mettant de côté, autant que possible, et en subordonnant la qualité de leur travail à leur capacité à le faire, leurs convictions religieuses. Sinon, leurs découvertes ou thèses ne sont ni partageables ni discutables. Ils peuvent bien sûr être croyants par ailleurs, et même penser des convergences (que l'ordre de la nature est l'ordre crée et voulu par Dieu par exemple) mais cette partie de leur pensée n'est ni scientifique, ni philosophique à proprement parler. D'une manière analogue, le scientifique peut être également poète et comprendre que lorsqu'Eluard écrit que la Terre « est bleue comme une orange », il décrit une réalité sensible et subjective dont la science n'a rien à dire.
« La Vérité et l'Objectivité n'existent pas pour moi, même en science. »	Certes, il convient de nier la capacité de la science à délivrer des vérités absolues. La validité de la science repose sur le principe de non-falsifiabilité de K. Popper (« Est tenue pour vraie, toute théorie dont on n'a pas prouvé qu'elle était fausse »). Une théorie est une construction intellectuelle rendant compte, de la manière la plus économe possible, du plus grand nombre possible de phénomènes. L'histoire des sciences témoigne d'une évolution, de révisions des connaissances etc… Toutefois, ce n'est jamais qu'au nom de la science que celle-ci peut être contestée. Aussi n'est-ce jamais la science elle-même qui est invalidée en son principe mais plutôt telle ou telle théorie. La science ne vise pas la vérité mais l'efficacité. Elle tient sa force et sa valeur de cette efficacité. De ce point de vue, elle dépasse toutes les autres approches : peut-être ne dévoile-t-elle

	pas le réel dans toute sa pureté mais il y a tout de même une efficience incontestable de ces théories. La science ne tend jamais qu'à l'objectivité, mais on la tient aujourd'hui pour impossible absolument. Il faut faire preuve d'esprit critique vis-à-vis de la science pour qu'elle n'excède pas son domaine, sans sombrer dans le relativisme absolu.
« Il ne peut pas y avoir de croyance sans savoir et de la même façon le savoir dans la croyance est très important. »	Certes on ne peut pas assimiler la pensée religieuse à l'irrationnalité absolue du discours. Il y a un discours rationnel sur les croyances, les sciences des religions, et également une exploration réflexive et argumentée des croyances et dogmes, la théologie. Toutefois, cette dernière ne peut méconnaître le saut qualitatif existant entre l'investigation rationnelle que constitue, par exemple, la critique historique des textes dits sacrés (qui peut être l'œuvre d'un croyant ou d'un athée) ou la description des différentes thèses sotériologiques et la conviction que dieu ou la vie éternelle existent. Encore une fois, il s'agit de distinguer deux ordres : celui de la croyance et du savoir au sein desquels on peut s'inscrire tour à tour. Un croyant peut être très savant ; et un athée ignare. Et il existe de multiples traditions intellectuelles majeures qui s'accompagnaient de messages religieux dont la pensée laïque elle-même peut être l'héritière.
« Il n'y a pas de différence entre savoir et croyance car toute connaissance repose in fine sur la Foi en des axiomes indémontrables (ne serait-ce que les règles de la logique). »	Les démonstrations mathématiques reposent en effet sur des axiomes. Mais ceux-ci ne prétendent pas à être autre chose que des postulats. A ce titre, ils sont à distinguer nettement de la croyance ou de la foi, qui sont éprouvées comme des certitudes. On prête au mathématicien Bertrand Russel ce mot « Les mathématiques sont une discipline où l'on ne sait pas de quoi l'on parle et où on ne sait pas si ce que l'on dit est vrai. » Néanmoins, et quoique ce scepticisme soit fondé, les mathématiques ont des applications abondantes qui en font la valeur extrinsèque. Par ailleurs, les mathématiques enseignées le temps de la scolarité obligatoire sont sans doute moins soumises

	à cette dimension axiomatique que celles pratiquées en recherche universitaire, et, bien souvent, on peut en vérifier la validité (dénombrement…) Beaucoup de philosophes, comme Aristote, ont prétendu commencer leur travail par la logique. Etablissons les règles du discours vrai puis nous trouverons la vérité, telle aurait été leur démarche. Toutefois, d'autres philosophes ont montré combien ces prétendues logiques pures étaient porteuses d'ontologie, c'est-à-dire présupposaient ce qu'elles prétendaient déduire. Cette réflexion, ici simplifiée, existe et occupe tout un champ de la philosophie. Néanmoins, elles ne paraissent pas de nature à invalider les savoirs ou démarches enseignés à l'école : la démonstration du théorème de Pythagore ne tient pas sa valeur de la seule rigueur logique, pas plus que la compréhension du concept de monarchie absolue. La démarche du doute philosophique cartésien peut être utile mais il est folie de ne pas en sortir. Le caractère hypothético-déductif ou axiomatique de la science n'en élimine pas la validité et ne l'assimile pas à la croyance. De la même manière, assimiler la croyance à une hypothèse ou un axiome réduirait également l'originalité et la nature de cette expérience.

Cette question de la croyance et du savoir me parait suffisamment fondamentale pour justifier le développement précédent. Le relativisme épistémologique a pour effet parallèle une délégitimation de la science et une valorisation de tous les autres discours : puisque rien n'est vrai, alors rien ne serait vraiment faux ; puisqu'il n'y a pas de vérité absolue alors tout est croyance. Rien ne serait plus étranger à la conception républicaine de la laïcité et de l'école.

Les réponses des PS concernant la liberté comme finalité de l'école et de la laïcité appellent moins de précisions. Ils sont une majorité, les ¾, à la reconnaitre comme « finalité

ultime », et ceux qui sont en désaccord souhaitent essentiellement, les commentaires l'attestent, nuancer cette priorité en mettant au même niveau d'importance : la transmission des savoirs, la tolérance, le respect des individus, ce qui ne présente pas de contradictions. Quelques-uns peinent néanmoins à associer laïcité et liberté mais j'ai déjà eu l'occasion d'évoquer cette conception « répressive » de la laïcité, ses causes et ses conséquences. La thématique de la dimension émancipatrice de la laïcité devrait occuper une part importante d'une formation à la laïcité.

Enfin, je m'arrêterai sur la quatrième spécificité de la conception républicaine de la laïcité : l'universalisme. Cette dimension recueille le plus faible taux d'adhésion : 58%. Mais il faut tout de suite remarquer que 25% des PS se déclarent sans opinion sur la « vocation à l'universel » de tous les hommes au-delà de toutes leurs appartenances ce qui constitue le plus fort taux d'abstention de tout le questionnaire. Ils expliquent, en commentaire, ce choix par leur incompréhension de l'expression. D'ailleurs, y compris parmi les suffrages exprimés, nombreux sont ceux qui déclarent ne pas être sûr de bien comprendre la question. On ne peut donc savoir quelle serait leur opinion après un travail d'explicitation mené avec eux. Peut-être atteindrions-nous des résultats comparables aux trois premières caractéristiques. Cependant il convient de s'interroger sur ce résultat. Il démontre une rupture dans la transmission républicaine. Cette idée de l'universel était absolument fondamentale pour les acteurs de l'institutionnalisation de la laïcité (Ferry, Jaurès, Buisson…). Elle est encore centrale pour les héritiers de ces fondateurs (Pena-Ruiz notamment). Or, les PS la méconnaissent. Pourtant, elle est, sur les plans logique et axiologique, essentielle au concept de laïcité. L'espace laïque ne serait-il pas vide sans cette idée ? S'il n'y a rien de commun entre les hommes, il n'est pas qu'un *no man's land,* une simple zone neutre entre des belligérants, une abstention, une privation. Point de morale. Ni de culture. L'école laïque mériterait-elle encore son nom ? Ne souffririons-nous pas tous des affres de Rodrigue ? Ne serions-nous pas tous soumis aux lois de la trigonométrie ? Ne nous appartiendrait-il pas à tous de donner quelque sens à notre existence ? Se pourrait-il que tout homme ne puisse être bouleversé par la musique, qu'il s'agisse des Variations Goldberg, d'une improvisation de L. Armstrong, d'un chant de Fado, ou des premières mesures de *Hey Joe* ? Que l'on trouvât juste que l'innocent fût châtié ? Que l'on ne s'accordât sur le nom du responsable des massacres de Katyn ? Ces exemples, cités volontairement dans des domaines différents, illustrent le champ de l'universel républicain : le droit, l'émotion esthétique, la faculté téléologique de l'homme, l'exercice de la raison, la recherche de l'objectivité et du vrai. Ils sont à ce point liés aux programmes mêmes de l'école

qu'il peut être préoccupants de rencontrer autant de PS ignorant le sens de cette valeur. Il me semble que la remise en cause dont la laïcité fait l'objet trouve sa cause dans la méfiance des uns et la méconnaissance des autres vis-à-vis du concept de l'universel. Puisque notre temps doute ou s'est éloigné de celui-ci, la laïcité a perdu nécessairement de sa force : l'universel est la justification de la laïcité. Cet enjeu englobe celui défini plus haut comme fondamental de l'opposition entre savoir et croyance. Si même le savoir ne peut être reconnu comme universel par rapport aux croyances toujours particulières, qu'en sera-t-il des valeurs et des principes ? Aussi importerait-il sans doute de mener la discussion sur ce terrain-là, dans le débat public comme en formation des enseignants sans sous-estimer la difficulté de la question et se contenter de formules auxquelles les PS ne donnent plus sens.

Ainsi dois-je une fois de plus constater que l'adhésion majoritaire des PS à la laïcité peut être grevée d'une trop faible maîtrise des concepts pour constituer une position forte et étayée.

Il me faut d'ailleurs aller plus loin encore dans cette fragilité des convictions républicaines des PS en m'intéressant aux contestations mêmes du principe de laïcité.

- *Quelles critiques de la laïcité sont majoritaires chez les PS ?*

Adhésion majoritaire à une contestation de la position républicaine classique			
Question	En accord	En désaccord	Sans opinion
F4 / Q30 : Il est nécessaire de faire évoluer le principe de laïcité en France.	65,20 (26,02 + 39,18)	23,40 (14,04 + 9,36)	11,99
F18 / Q44 : L'école doit être à l'image de la société.	54,38 (15,20 + 39,18)	39,18 (25,73 +13,45)	8,19

Alors qu'une très grande majorité de PS (plus de 93%) ont une opinion favorable de la laïcité, se déclarent en accord avec les instructions officielles (plus de 82%) et avec chacun des articles de la charte de la laïcité à l'école, on trouve un résultat, en apparence au moins, contradictoire : 65% d'entre eux souhaitent une évolution du principe de laïcité. Cette majorité est légèrement plus forte chez les PE (67%), mais est tout de même nette chez les PLC (plus de

60%). Elle correspond donc à une tendance générale chez ces enseignants stagiaires. Il me faut donc tenter de comprendre cette complexité de l'opinion des PS.

Une première explication, générale et peut-être superficielle, me parait pouvoir être la valorisation contemporaine du changement, de l'évolution pour elle-même sans que nécessairement une réflexion, une adhésion, une voie différente soit clairement identifiée. Ceux qui entendent préserver, conserver seraient systématiquement des réactionnaires ou des passéistes, et il serait toujours positif, signe de confiance et de dynamisme de vouloir des évolutions. Ce différentiel entre « opinion favorable » et « nécessité de changements » existeraient sans doute sur d'autres thématiques : l'école, la Constitution, la Sécurité Sociale, le système de retraites…. Chacun en a une opinion générale favorable et ne cesse de critiquer cependant. C'est ainsi que l'on peut comprendre ce commentaire, par exemple : *« Les choses évoluent constamment. Il est évident qu'une chose qui n'évolue pas est destinée à s'éteindre* ». Une donnée pourrait confirmer cette interprétation : il existe une différence très importante en fonction de l'âge. Les moins de trente ans réclament à 73% une évolution quand les plus de trente ans ne sont que 49%. Devrait-on expliquer cet écart par le lieu commun de la jeunesse réformatrice et de la maturité conservatrice ? Non, ayant fait la part de cette tendance, on ne saurait y réduire toutefois la position des PS. D'ailleurs, il n'est pas si contradictoire d'être attaché à un principe et de vouloir néanmoins des évolutions ; ce pourrait même être parfois par fidélité à l'esprit initial qu'il conviendrait de mettre en œuvre des changements : un contexte nouveau appelant des modalités d'application différentes pour préserver les finalités premières. C'est, en partie, l'argument de J.Baubérot notamment. Font écho à cette approche plusieurs commentaires des PS : « *La laïcité a été introduite pour réduire le pouvoir de l'église sur l'éducation, aujourd'hui le principe de laïcité ne répond pas aux mêmes problématiques et il s'agirait de l'adapter de manière plus adéquate et moins rigide. »* Cette question d'un contexte nouveau pourrait expliquer également le différentiel lié à l'âge des PS : comme j'avais déjà pu le percevoir à la lumière des premiers résultats, les moins de 30 ans ont vécu dans une période déjà troublée autour de la question de la laïcité, de l'intégrisme religieux. Plus seulement le clivage ancien entre école libre et école publique qui opposait des partisans sûrs de leurs droits, de leurs valeurs dont les polémiques renforçaient les convictions, mais plutôt le malaise, le doute, la mauvaise conscience peut-être, devant les affaires dites du foulard islamique. Puis des sentiments plus douloureux encore, un désarroi succédant à l'effroi, devant le terrorisme. Non que la laïcité fût jamais absolument consensuelle en France, mais chacun savait où il se situait

par rapport à elle. Les enseignants de l'école publique étaient sûrs d'eux-mêmes sur ce point. Ils ne le sont plus vraiment, et de moins en moins.

Toutefois, penser qu'il y aurait une majorité chez les PS pour une orientation particulière de ce changement serait une erreur. Cette majorité est artificielle et composée d'opinions diverses. Les commentaires l'attestent à nouveau. Il m'a semblé que l'on pouvait identifier trois positions différentes parmi ceux qui déclarent souhaiter une évolution.

La tendance principale consiste à vouloir moins un changement qu'une clarification, une restauration de l'idée de la laïcité. Elle manifeste l'inconfort des PS devant des discours politiques qu'ils perçoivent parfois comme des dévoiements, et devant leurs propres incertitudes. Les commentaires allant dans ce sens abondent « *surtout bien se mettre d'accord sur ce que c'est, de bien le définir parce que ce n'est clair pour personne dirait on…* », ou encore « *Pas forcément de faire évoluer mais d'essayer de la comprendre pour mieux l'appliquer et la respecter* ». D'ailleurs, un PS écrit un commentaire qui ne peut laisser sourd un formateur et souligne l'enjeu du présent travail : *« Plusieurs conceptions de la laïcité coexistent et on ne sait pas laquelle enseigner* ». La mise en évidence de cette tendance relativise la majorité quantitative semblant appeler à une évolution : la contradiction que j'avais crainte entre les réponses aux questions se réduit.

La deuxième tendance, forte également et que confirmeront les questions suivantes, reproche à la laïcité d'être intolérante et en appelle à des assouplissements du contrôle de l'expression religieuse. L'idée d'enseigner les religions à l'école est avancée. Un rapprochement avec la fraternité est demandé, sous-entendant que la laïcité pourrait s'en écarter. Un PS tranche « *une évolution, pas dans le sens de l'interdit.* ». Cette dimension de la laïcité est donc décidément très clivante et rencontre une opposition déterminée parmi certains PS. Elle s'exprime nettement dans question 31 :

Intitulé de la question	En accord %	En désaccord %	Sans opinion %
Q31 : Des signes religieux ostensibles portés par les élèves contribueraient à les réduire à leurs origines.	41,82 (12,87 + 28,95)	47,95 (31,58 +16,37)	10,82

Cette question reprend un des arguments classiques des républicains pour justifier l'interdiction des signes religieux à l'école : au sein de celle-ci, il n'y a que de jeunes hommes ou femmes, des futurs citoyens, pas de musulmans, de chrétiens, de juifs, ni de Maghrébins, de

Bretons ou d'Antillais. Symboliquement, le geste de renoncer à un signe religieux manifeste la mise à l'écart, provisoire, de toutes les opinions familiales, communautaires, particulières ainsi que l'émancipation de toutes les tutelles. D'après les résultats de mon enquête, il n'y a pas, ou plus, de majorité chez les PS pour le penser. Il y aurait même une majorité relative pour s'y opposer (47%) avec plus de 10% de PS ne pouvant se déterminer. Ce résultat me paraît d'autant plus remarquable qu'il correspond, parmi tous ceux avancés par les partisans de la loi de 2004, à un de ceux empruntant non le point de vue de l'institution ou des autres élèves mais celui du « porteur » de signes religieux. Il se présente comme émancipateur, défenseur de celui-ci, même malgré lui. Or, cette démarche de vouloir rendre libre, de permettre une accession à la citoyenneté qui transcenderait les origines, est au cœur, nous l'avons vu, du projet républicain et de son attractivité historique. Les PS ne sont pas convaincus du pouvoir libérateur de cette démarche. Au contraire, ils sont nombreux à la juger ostracisante, invasive, malveillante. Pour être plus précis, et les commentaires l'attestent, ils sont fortement divisés, presque à parts égales, sur cette question entre partisans et adversaires de l'interdiction du port des signes religieux à l'école.

D'ailleurs, une troisième tendance, parmi ceux qui réclament un changement dans la laïcité, montre cette fracture. Certes très minoritaire, mais traversant tout le questionnaire, celle-ci souhaite étendre, à l'inverse de la précédente, l'interdiction des manifestions religieuses à tout l'espace public. Il conviendra de prendre la mesure de cette dissension interne.

Cette opposition entre ces deux dernières tendances se retrouve dans une question plus générale dont le résultat peut nous mettre sur la voie d'une interprétation.

Q.44 L'école doit être à l'image de la société.				
Tout à fait en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord	Sans opinion
15,20%	39,18%	25,73%	13,45%	8,19%

La question 44 reprend un lieu commun du débat autour de l'école. S'y affrontent ceux qui pensent l'école comme un sanctuaire, une institution qui répond à ses propres finalités, ses valeurs, sa temporalité, pour laquelle l'utilité ne peut jamais être que seconde, lieu du désintéressement, de la gratuité de l'effort - dans l'esprit de l'étymologie du mot *scola,* loisir comme moment détaché du travail entendu dans sa dimension productive. On ne s'y forme pas, on s'y cultive, on s'y élève. L'espace scolaire est pensé, pour ses premiers, en rupture avec la

société considérée comme soumise à l'instant, à la recherche du profit matériel, aux lobbies, au communautarisme, à la violence. L'un serait le lieu de la raison, de la médiation, de l'universel quand l'autre serait celui des passions, de l'immédiateté, des intérêts particuliers. Les seconds, en revanche, veulent selon leur propre mot « ouvrir l'école », ils souhaitent une école inclusive qui préparent directement les enfants à vivre dans la société, qui multiplie les « intervenants extérieurs », les partenariats. Ils réclament moins de rigidité, ils reprochent à l'école républicaine d'être élitiste, de ne pas prendre en compte les individus etc… Les premiers placeraient le savoir au cœur de l'école quand les seconds préfèreraient l'élève… Il y aurait « les Républicains » et « les pédagogues » … Cette opposition, pour artificielle et simplificatrice qu'on puisse la juger, a été sans cesse présente dans les polémiques autour de l'école et, à chaque fait nouveau ou réforme, les deux camps sont opposés comme irréconciliables. Il n'est donc pas étonnant qu'elle se soit emparée de la question de la laïcité. Du passage précédent, on aura compris que les « Républicains » se reconnaissent plus volontiers dans la laïcité actuelle : l'école relève pour eux de la sphère publique, institutionnelle, elle n'est pas un simple service public. Par conséquent, il leur parait justifié que des règles différentes de celle de l'espace public, de la société s'y appliquent. L'école doit pour eux mettre l'élève à l'abri de toutes les pressions, de toutes les tutelles pour permettre l'émergence de l'autonomie intellectuelle et morale. Les partisans de « l'ouverture » regrettent cette extraterritorialité de l'école, et réclament une adaptation de l'école aux changements de la société, aux origines des élèves[101].

Quoique l'on pense, encore une fois, de cette opposition, il m'intéressait de voir si son écho médiatique jouait un rôle dans les représentations des PS. L'appel à l'évolution de la laïcité s'inscrirait-il dans une approche sociétale de l'école ? On constate que les PS sont très partagés sur cette question. Ils sont 54% à considérer que l'école doit être à l'image de la société mais il faut retrancher à cette courte majorité tous ceux, nombreux, qui précisent en commentaire « à l'image de la société que l'on souhaiterait » ou expression équivalente précisant plus de tolérance, de fraternité, de liberté ou d'égalité. Ces derniers ne s'opposent donc pas directement à ceux qui jugent que la société existante ne doit pas être un modèle pour l'école. On note un embarras face à cette question, beaucoup de PS pondèrent leur choix en commentaire, y compris ceux en désaccord avec la proposition. Cela atteste du caractère simplificateur de l'opposition et de la réalité plus complexe que connaissent les PS. Mais ce mouvement de balancier me

[101] Voir sur cette question l'article de Jacques Julliard dans Le Nouvel Observateur, novembre 1989. Egalement le chapitre consacré à l'école dans J.F. Mattéi, *La barbarie intérieure*, PUF, 1998.

semble analogue à celui déjà relevé à l'endroit de la laïcité. Comme si les deux termes des positions extrêmes ne convenaient pas aux PS mais qu'ils peinaient à identifier un dépassement dialectique de l'opposition en un troisième terme, d'où leur malaise.

Une autre division sur cette question est à souligner. La tendance à réclamer une adaptation de l'école, et des règles laïques, à l'évolution de la laïcité est beaucoup plus forte chez les PE que chez les PLC. Sur la question 44, il y a même un renversement de majorité ce qui est unique dans notre questionnaire où parfois une tendance se renforce chez les uns ou les autres mais ne s'inverse pas. Près de 59% des PE voudraient une école à l'image de la société quand ils ne sont que 43% chez les PLC. Il me semble que ce résultat est à relier directement à l'opposition décrite précédemment entre « républicains » et « pédagogues » où le premier degré a été depuis les années 80 plus volontiers le lieu pionnier de certaines évolutions pédagogiques (pédagogie par objectifs, évaluation formative…) en lien avec le développement des sciences de l'éducation et une idéologie de l'ouverture sur « l'extérieur » de l'école et ses partenaires quand le second degré s'est plus généralement inscrit en résistance par rapport à cela. Les résultats de mon questionnaire semblent montrer que l'opposition n'est pas strictement professionnelle et pédagogique mais idéologique et peut impacter, par conséquent, le positionnement par rapport aux valeurs, aux normes. C'est le cas de la question de la laïcité même si, sur ce sujet précis, il n'y a pas de renversement de tendance mais plutôt majoration ou minoration. A la question précédente sur la nécessité de faire évoluer le principe de laïcité, 67% des PE y sont favorables et 60% chez les PLC. Plus clair encore, s'agissant de la question 31 sur les signes religieux, l'écart est très faible (49% contre 47%) indiquant que ce que nous avons dit de l'ensemble des PS est valable pour les PE comme pour les PLC. On ne peut donc simplifier la situation en PE voulant une laïcité plus ouverte et PLC partisans d'une préservation de la laïcité actuelle. Le rapprochement des cultures professionnelles comme des positionnements idéologiques des uns et des autres semblent en cours mais demeurent des différences relatives. Cette dimension d'écart potentiel entre 1er et second degrés me parait nécessaire à suivre pour la préoccupation de formateurs qui est la mienne.

Les questions F4, F5 et F18 sont les seules à manifester une adhésion majoritaire des PS à une contestation de la laïcité mais nous avons vu combien la réalité de leurs opinions était nuancée et frappée d'incertitudes. De plus, on observera le caractère très général des questions qui favorise l'agglomération de positions diverses dans un même choix. Lorsque celles-ci sont plus précises, elles ne rassemblent pas de majorité mais ont tout de même des niveaux d'adhésion variables de très faible à très conséquent. Je vais maintenant m'intéresser à elles

pour analyser la pénétration relative et éventuelle des thèses critiques de la laïcité actuelle. Le lecteur du mémoire reconnaîtra, quoique non spécifiés dans le questionnaire pour des motifs déjà évoqués, les arguments ou positions des différents courants contestataires que j'ai pu identifier et décrire dans ma partie théorique.

- *Analyse des résultats manifestant un refus majoritaire d'une contestation de la position républicaine classique.*

La contestation religieuse de la laïcité est la moins présente parmi les réponses des PS.

Seuls 2,92 % jugent que la loi religieuse est au-dessus de la loi civile, et il convient de préciser, à la lumière des commentaires, que ces PS entendent signifier par ce choix qu'ils reconnaissent la supériorité de la moralité sur la légalité : *« la loi morale, éternelle, est au-dessus de la loi civile, produit provisoire de l'Histoire »* ce qui n'est pas incompatible avec un engagement laïque. Le fait même de produire ou critiquer des lois suppose une instance préexistante, un ordre prévalent l'ordre de la légalité. Cela n'implique ni désobéissance, ni même nécessairement origine religieuse de la moralité. Allant dans le même sens, un autre PS écrit «*si cette religion se fonde sur l'amour, le vérité (et du coup la liberté)* ». Quoique l'on puisse là reconnaître un message religieux que tous n'approuveraient pas, il n'y a pas non plus, *a priori,* d'incompatibilité avec une république laïque. D'ailleurs, ce commentaire même atteste, comme le premier mais implicitement, la primauté des valeurs et de l'esprit critique sur le dogme religieux car il conditionne la supériorité de la loi religieuse au jugement émis par l'individu sur son contenu. En définitive, aucun propos réellement fondamentaliste ne sont présents dans les commentaires des PS.

Bien que 68% des PS jugent que la dimension religieuse n'est pas irremplaçable dans la formation d'un homme ou d'une femme, il se trouve 16% d'entre eux tout de même pour penser le contraire. Voudraient-ils par-là affirmer l'insuffisance de l'enseignement laïque ? A lire les commentaires, plusieurs d'entre eux s'expriment davantage sur « connaître les religions » que sur « la dimension religieuse » de la formation. A ce titre, ils ne sont pas du tout en contradiction avec l'école laïque qui enseigne le fait religieux. Quatre d'entre eux prennent le soin de qualifier ce choix de « personnel » et s'exprimant « à titre privée seulement ». D'autres, sans faire leur cette opinion, témoignent que certains le pensent et qu'il est important qu'ils en aient le droit. Cinq autres PS précisent encore que ce n'est pas à l'école de traiter cette dimension religieuse qui, par ailleurs, peut être importante pour eux. Ainsi ne rencontre-t-on pas davantage dans ce score un peu plus conséquent que celui de la question précédente de revendication religieuse

véritable qui viendrait contester la laïcité. Si cette contestation existe, elle ne semble pas le fait, chez les PS, de convictions religieuses personnelles.

Ce n'est donc pas au nom de celles-ci, dans une démarche de revendication individuelle, qu'une fraction notable d'entre eux réclame davantage de place au sein de la République et de l'école pour les religions. En effet, ils sont de 20 à 25% à penser respectivement que l'école devrait « s'adapter à la religion de leur public » et que la laïcité va « trop loin dans le contrôle de l'expression religieuse » (F9 et F16). Certes, cela signifie que les ¾ des PS pensent le contraire mais cela constitue un résultat tout de même important pour des enseignants de l'école de la République. C'est un résultat majeur de cette enquête, attesté par plusieurs questions et de nombreux commentaires : l'interdiction des signes religieux à l'école est liberticide pour une frange significative, quoiqu'encore minoritaire, des PS et certains arguments classiques pour la justifier ne convainquent plus une majorité des enseignants. Ils dissocient leur attachement aux valeurs républicaines et à la laïcité de cette interdiction notamment. Davantage encore : c'est en raison de cet attachement qu'ils réclament des changements.

La thématique de l'ouverture socio-culturelle, plus que directement religieuse, est dominante dans la motivation pour ce choix. La proposition « La laïcité telle qu'elle est appliquée en France ne correspond plus à la diversité culturelle de la population française » recueille plus de 43% d'adhésion. Ce souci de « respecter les différences », d'acceptation et de connaissance des particularités, et le fait d'y opposer les règles laïques, sont récurrents dans les commentaires également. Sans être tout à fait majoritaire cette dimension de la critique socio-anthropologique que nous avons caractérisée plus haut est donc très présente alors que des auteurs ou penseurs la défendant ne sont jamais nommés par les PS. Cela suggère qu'il s'agit sans doute davantage d'une imprégnation idéologique, traversant les représentations collectives de la société dans son ensemble, ou plus particulièrement peut-être, le milieu sociologique des PS que d'une véritable réflexion. D'ailleurs, il est très intéressant de constater que dès que les critiques deviennent plus intellectuelles ou politiques, elles perdent en adhésion chez les PS. Ainsi, seuls 5% des PS pensent que la laïcité est une persistance de l'idéologie de la colonisation, argument pourtant très présent au sein du courant socio-anthropologique. Cette accusation de domination culturelle de certains dont la laïcité serait l'instrument ne recueille que 16% d'adhésion. Ainsi l'appel des 48% précédents à une plus grande prise en compte de la diversité ne s'accompagne-t-elle absolument pas, et cela la différencie de la critique socio-anthropologique, d'une mise en accusation de l'école républicaine et du principe de laïcité. Il n'y a pas de défiance marquée, sinon extrêmement minoritaire, vis-à-vis de la laïcité. Plutôt une

certaine ambiguïté dans l'opinion des PS ou un certain scrupule dont ils seraient les victimes et qui les amèneraient à des conflits intérieurs. Ils sont ainsi près de 20% à juger que l'institution scolaire, dont ils sont les acteurs et les produits, créent de l'échec et de l'exclusion par les règles de la laïcité (F7 et F17)). Cette fraction des PS plébiscite donc une conception de la laïcité qui s'approcherait de notions contemporaines comme le « vivre ensemble » (cités plusieurs fois en commentaire) et préféraient à la citoyenneté, ce qu'ils perçoivent comme une plus généreuse socialisation.

Allant dans le même sens, 30% des PS souhaitent une plus grande reconnaissance des communautés. Nous avons vu combien cet appel est contraire à la tradition républicaine universaliste et appartient davantage à la conception anglo-saxonne. S'il serait toujours minoritaire chez les PS, il atteint une part non négligeable et sans doute nouvelle de partisans. Ce résultat confirme encore le constat de fracture que j'ai déjà pu établir au sein de la population interrogée. Cette question n'est en rien anodine pour les républicains, elle est essentielle à leur pensée. Elle va au-delà même de celle du port de signes religieux à l'école, car elle atteint non l'application mais le principe de la laïcité. Sa contestation témoigne d'une érosion des convictions républicaines que manifeste nettement la comparaison par l'âge des PS. Celle-ci me parait éclairante.

Question	Moins de 30 ans En accord (tout à fait / Plutôt)	Plus de 30 ans En accord (tout à fait / Plutôt)	Ensemble En accord (tout à fait / Plutôt)
F1 / Q27 : La laïcité telle qu'elle est appliquée en France ne correspond plus à la diversité culturelle de la population.	48,70 (11,74 / 36,96)	32,14 (4,46 / 27,68)	43,28 (9,36 / 33,92)
F12 / Q38 : Il n'existe pas de modèle français de la laïcité.	30,00 (7,39 / 22,61)	16,07 (3,57 / 12,50)	25,44 (6,14 / 19,30)
F15 / Q41 : La laïcité ne reconnait pas suffisamment les communautés présentes au sein de la société française.	35,22 (8,70 / 26,52)	19,65 (8,04 / 11,61)	30,12 (8,48 / 21,64)
F16 / Q42 : La laïcité telle qu'elle est appliquée en France va trop loin dans le contrôle de l'expression religieuse.	27,83 (9,57 / 18,26)	17,86 (6,25 / 11,61)	24,56 (8,48 / 16,08)

On observe donc une perte progressive des certitudes républicaines et laïques en fonction de l'âge. En prolongeant cette tendance, il est raisonnable d'imaginer que les enseignants seraient, dans les années à venir, de moins en moins en accord avec la laïcité institutionnelle jusqu'à envisager un renversement : si l'évolution persistait, cette minorité

importante (en moyenne le tiers des PS) pourrait devenir majoritaire. Nous aurions donc une majorité d'enseignants ne se reconnaissant plus dans certains fondements de la laïcité républicaine. Or, j'ai essayé de montrer, dans la première partie du mémoire, combien celle-ci pouvait avoir une cohérence théorique qui me semble exclure d'en écarter certains aspects sans remettre en cause l'ensemble du concept. Sans un socle conceptuel sûr, il me paraitrait très difficile de répondre aux contestations plus radicales, celles s'attaquant aux libertés démocratiques. L'idée sous-jacente aux réponses de beaucoup de PS, quoique ces derniers n'en aient peut-être pas conscience en ces termes, que l'on pourrait composer une laïcité « à la carte », ne déplaisant à personne et protégeant chacun, s'adaptant aux critiques sans renier ses principes pourrait être une illusion.

D'ailleurs, en opposition à cette tendance à l'ouverture, n'y aurait-il pas, comme je l'ai déjà évoqué, une tendance contraire hostile aux religions, ou plus particulièrement à l'Islam. Comment éviter un conflit sans la préservation d'une majorité républicaine ? Qu'en est-il de la contestation identitaire dans les résultats de cette partie du questionnaire ? Y'aurait-il, face à un paysage religieux français plus varié qu'en 1905 et à l'intégrisme islamiste, une partie des PS qui voudraient que la laïcité réserve un traitement différencié des religions ? Deux questions peuvent fournir des éléments de réponse.

Question	En accord	En désaccord	Sans opinion
F13 / Q39 : La France et l'Europe ont des racines chrétiennes qui doivent conférer au christianisme une place privilégiée au sein de la République.	10,23 (2,92 + 7,31)	83,43 (23,10 + 60,23)	7,31
F14 / Q40 : La laïcité républicaine est incompatible avec l'Islam.	11,99 (4,68 + 7,31)	80,12 (23,10 + 57,02)	8,19

Une grande majorité de PS (plus de 80%) estiment, et réaffirment dans des commentaires abondants témoignant du caractère sensible du sujet, leur attachement à la neutralité religieuse de l'Etat, au respect de la liberté religieuse et de conscience. Mais 12% jugent l'Islam incompatible avec la laïcité républicaine. Ceux-là choisissent de citer l'égalité entre les hommes et les femmes, la tolérance de la diversité religieuse, la limitation à la sphère privée de la pratique religieuse comme contraires, à leur connaissance, avec l'islam. Une PS évoque le cas de pères d'élèves refusant de serrer la main d'une enseignante. Certains relativisent « cela dépend de quel islam » ou « actuellement oui », ou distingue intégrisme islamiste et islam. Il y a donc bien une inquiétude, qui traverse y compris ceux qui ont parfois

répondu négativement à la question, à l'égard de certains aspects de cette religion mais pas de rejet identitaire. D'ailleurs, la question F13 le confirme : sur les 10% qui admettraient une place privilégiée pour le christianisme au sein de la République, la plupart l'explique par des arguments ou exemples sur la sécularisation qui ne contreviennent pas à la laïcité actuelle : le calendrier, les monuments religieux, l'histoire de France, ni n'associe la nation à une confession particulière.

La contestation identitaire est donc en tant que telle absente des résultats du questionnaire à condition de ne pas la confondre avec une méfiance, bien réelle quoique minoritaire, vis-à-vis de l'Islam du fait de sa composante extrémiste. On peut douter que ceux-là jugent qu'une plus grande part réservée à l'expression religieuse à l'école soit une garantie de paix. On revient donc à l'hypothèse d'un conflit potentiel si la laïcité institutionnelle devait aller vers plus de souplesse dans son application. D'ailleurs, la majorité, quoique fragilisée, de PS souhaitant s'en tenir aux principes républicains classiques en a parfois conscience et l'exprime à travers les commentaires. Ils sont nombreux à présenter la laïcité républicaine comme un rempart contre les divisions de la société et à appeler de leurs vœux sa préservation.

En conclusion de cette étude globale des conceptions de la laïcité des PS, il convient de dégager des méandres de l'analyse quelques éléments de synthèse et ainsi dresser un tableau d'ensemble.

Premier élément : Les PS jugent qu'ils sont insuffisamment, et surtout inadéquatement, formés sur cette question. Ils voudraient des clarifications conceptuelles et des conseils pédagogiques.

Deuxième élément : Ils ont une opinion positive de la laïcité et se reconnaissent globalement dans les principes généraux qui la constituent. Les positions républicaines demeurent majoritaires dans l'ensemble, et les contestations de la laïcité minoritaires.

Troisième élément : Malgré cette adhésion globale, des lignes de fracture apparaissent notamment quant aux règles concrètes d'application de la laïcité. Une part importante de PS, et davantage encore chez les PE et les plus jeunes d'entre eux, juge non légitime l'interdiction du port des signes religieux à l'école et voudrait une inflexion de la laïcité vers davantage d'acceptation des particularismes, de reconnaissance des communautés, et d'ouverture à la diversité culturelle de la population. D'autres, en revanche, font part d'une inquiétude vis-à-vis de comportements religieux qu'ils jugent contraires aux valeurs républicaines. Ces divergences

reflètent sans doute les débats et les opinions des Français en général, quoique sans doute dans des proportions différentes, la tendance prônant une laïcité « ouverte » étant plus représentée chez les enseignants.

Quatrième élément : Cette dernière tendance parait avoir son origine dans la relative perte de sens ou méconnaissance de certains piliers de la pensée républicaine classique : l'universel, le rationalisme scientifique, et la liberté comprise comme émancipation de toutes ses appartenances.

Cinquième élément : Le désir de formation, la participation assez forte à l'enquête, l'abondance des commentaires, l'appel récurent à des clarifications me paraissent témoigner d'une disponibilité intellectuelle des PS sur le sujet, donc, de leur éventuelle capacité à tirer profit de formations plus en lien avec leurs besoins, ainsi qu'à modifier ou affermir leurs conceptions premières.

B) Tentative d'identification de profils. Etudes de cas.

Pour illustrer et compléter le dernier élément de synthèse générale, je vais maintenant tenter de démontrer que les opinions exprimées par les PS ne sont pas structurées par une cohérence conceptuelle ou idéologique, ou du moins par une cohérence systématique qui les rapprocheraient de tel ou tel penseur de la laïcité. A cette fin, je reviendrai sur l'échec relatif d'une première démarche méthodologique d'analyse à laquelle j'ai dû renoncer. Puis je mènerai quelques études de cas.

a) Une grille d'analyse

Au terme de ma recherche théorique et de l'élaboration du questionnaire, j'avais conçu une grille d'analyse croisant les principales positions du débat contemporain vis-à-vis de la laïcité républicaine et les affirmations de la partie 6 du questionnaire. Ainsi avais-je l'intention de dénombrer parmi les participants à l'enquête le nombre et le pourcentage de « républicains classiques », « d'identitaires », « de socio-anthropologique », « d'anglo-saxon », de « fondamentalistes religieux », et de « proches de la conception de J. Baubérot ». Le tableau synoptique devant me le permettre figure en annexe.

J'ai ensuite appliqué ces filtres à l'ensemble des participants. Voici les résultats :

Fondamentalistes	Identitaires	Socio-anthropo	Conception anglosaxonne	Thèse de Baubérot	Républicains classiques
0	0	1	1	2	2

D'évidence, cette méthode n'aurait pu à elle seule rendre compte des conceptions des enseignants stagiaires. Seuls 6 PS sur 342 participants, et même 4 comme j'aurai à l'expliquer, ont un profil de réponses en adéquation complète avec les thèses existantes dans le débat intellectuel. Cela doit nous rappeler combien la réalité de l'opinion n'est jamais le reflet exact des cadres idéologiques : plus mélangée, moins rigoureuse théoriquement, elle n'évite pas les contradictions qui, si elles manifestent une certaine inconséquence, révèlent la multipolarisation des préoccupations des acteurs. Certes, il est normal que des universitaires aient une pensée plus construite que des non-spécialistes mais il me semble que l'on ne saurait voir ce résultat uniquement sous l'angle du manque. L'incohérence théorique peut être le signe de tentatives d'adaptations à des injonctions paradoxales (ne jamais exclure tout en étant garant du cadre, rechercher le commun et valoriser la différence etc…) On peut se demander jusqu'à quel point l'institution elle-même de l'Education Nationale permettrait à un enseignant d'agir parfaitement en adéquation avec un de ces cadres théoriques, fût-il républicain. Cette remarque rejoint les analyses de C. Kintzler (2015) montrant combien ce qui est affirmé fortement dans la Charte de la Laïcité est néanmoins appelé à être, pour ainsi dire, négocié avec les éventuels opposants ou contrevenants dans un ambigu appel au « dialogue » où les acteurs ne peuvent savoir s'il s'agit d'expliquer ou de transiger. Dans ce contexte institutionnel, les PS développent, peut-être assez opportunément quoique cela ne puisse en rien résoudre les difficultés et que cela les expose à un inévitable inconfort, des positions hybrides qu'on ne peut malheureusement pas assimiler à de véritables synthèses.

Cet échec de l'application de la grille m'a donc conduit à mener une analyse plus intuitive à partir des réponses et des commentaires des PS comme j'ai pu en rendre compte dans le chapitre précédent. Néanmoins, cette grille n'est pas sans résultat.

Premièrement, elle confirme qu'il n'y a pas chez les participants au questionnaire de positions fondamentalistes ni de positions correspondant à une idéologie identitaire hostile à l'islam. Mais surtout, elle me permet d'identifier et d'étudier, grâce à son crible, des cas révélateurs, de nature à compléter l'analyse globale menée jusqu'ici.

Je vais donc procéder à des études de cas.

b) Etudes de cas.

- Un PS correspondant au profil de la critique « socio-anthropologique » (ID 364)

Cette PS formée à l'ESPE de Clermont-Auvergne enseigne dans le second degré, en lettres ou en langues. Elle a moins de 30 ans.

Elle fait preuve d'une grande cohérence : toutes les thèses critiques se réclamant d'une ouverture à la diversité culturelle, à la reconnaissance des communautés, accusant la république d'hégémonisme culturel et idéologique, dénonçant son universalisme abstrait et attribuant une part de l'échec scolaire à une logique d'exclusion dont la laïcité serait un des leviers sont plébiscitées, et avec conviction (tout à fait en accord).

D'ailleurs, cas rare sur les 342 participants qui, en creux, nous révèle les incertitudes du grand nombre, elle franchit le pas qui, logiquement, la mène à afficher une opinion « défavorable » de la laïcité, à ne pas comprendre que l'Education Nationale ait souhaité remettre sa transmission au cœur des programmes. Si elle avoue son inquiétude devant la nécessité d'enseigner la laïcité, ce n'est pas du fait d'un besoin de formation, qu'elle juge faible, mais sans doute en raison de son désaccord avec le principe et de sa conviction que celui-ci crée davantage de difficultés qu'il n'en résout. Quoiqu' isolée à ce degré de certitude, cette PS révèle peut-être ce que confusément, voire sans oser l'affirmer, certains PS pensent ou redoutent : comme un soupçon que la laïcité ne soit pas pacificatrice mais source de conflit, que ce soit sa propre agressivité déguisée qui cause les comportements hostiles. Nul doute que cette opinion dépasse le cas présent et doit être prise en compte et discutée par des formateurs.

Mais l'on ne saurait caricaturer, au risque de ne pas en tirer tout le profit possible, la position de cette PS : tous les articles proposés de la Charte de la laïcité recueillent son assentiment sans le moindre commentaire modérateur. Qu'en conclure ? Que l'on peut être en accord avec cette charte et un opposant déclaré à la laïcité. Ainsi, soit ces opposants se méprennent sur la laïcité et croient y être défavorables quand ils ne le sont pas, en réalité étant victimes d'un discours calomniateur, soit la Charte n'embrasse pas l'ensemble du principe de la laïcité ou s'en tient à des formulations tellement consensuelles que certains adversaires démocrates de la laïcité ne trouvent rien à redire. Quoiqu'il en soit de la réponse à cette alternative, semble donc se poser la question de l'efficacité de cette charte : certes largement admise et rappelant sans doute méritoirement les acquis démocratiques et les finalités de la laïcité, permet-elle de résoudre les

problèmes ? Elle est sans doute insuffisante car on constate bien que la contestation principale parmi les PS, se situe dans le cadre consensuel de celle-ci. D'où la difficulté à atteindre ce noyau : la charte s'attaque à des atteintes exogènes à la république, mais celle que nous avons, en formation notamment, à traiter est endogène. Nous ne faisons que la renforcer en lui administrant des remèdes destinés à la première : des discours généraux qui évitent ce qui pose réellement problème, un ton moralisateur et anxiogène. La PS dont je me préoccupe ici est évidemment en accord avec l'égalité hommes/femmes, contre les pressions qui pourraient être exercées sur les individus, mais elle doute, ou plutôt, elle ne pense pas qu'interdire le foulard islamique à l'école soit justifié. Elle réserve à cet aspect un commentaire – alors que les brèves 8 minutes (moyenne plus de 20 min) qu'elle consacre au questionnaire montre à la fois sa détermination mais également son envie de ne pas s'attarder - :

Je pense que porter un voile, une kippa, une croix, ne sont pas des crimes, et qu'il serait temps d'arrêter de diaboliser les signes d'appartenance religieuse. Si une élève veut porter un voile, ça ne change rien à ses compétences et son envie d'apprendre au sein d'un environnement scolaire qui devrait l'accepter en tant qu'être humain à former.

Tout est dit. En formation, nous devons répondre à cela. Non seulement avec la loi (que respecte probablement la PS en question), mais surtout avec l'esprit de la loi qu'il s'agit de savoir restituer. Sans « diaboliser » en effet. Le paragraphe cité exprime une opinion qui n'est ni honteuse, ni inconséquente. C'est une voie possible. Ce n'est pas celle qu'historiquement la république française a adoptée, peut-être récemment pour des raisons contextuelles mais fondamentalement et originellement pour des raisons philosophiques. Il nous faut tenter de comprendre, avec les PS, quelles sont ses raisons, les écueils qu'elle permet d'éviter, peut-être aussi ses limites. Et procéder de même avec la position exprimée par la PS. Renoncer à la possibilité d'une solution parfaite mais montrer par des exemples historiques et issus de l'actualité les affres des pays ayant choisi des approches différentes, qu'aux difficultés réelles de la laïcité républicaine ne s'opposent pas la concorde et la réussite. Une première efficacité d'une telle formation serait de permettre aux PS contestataires de renoncer à l'idée d'une malveillance laïque car on peut sans doute enseigner ce que l'on croit être une solution parmi d'autres, avec ses imperfections et ses forces, sans nécessairement la préférer, mais il est problématique et dangereux de demander à quelqu'un de transmettre ce qu'il juge illégitime. Le nœud du problème est donc cette légitimité. Il ne s'agirait plus d'artificiellement et inefficacement absolutiser la laïcité républicaine mais de relativiser les positions critiques elles-mêmes et de rétablir la laïcité dans sa véritable nature : un moyen politico-juridique d'organiser

les rapports entre le religieux et le politique paraissant à ses fondateurs comme au législateur actuel le plus pertinent pour garantir des droits humains reconnus comme inaliénables, et s'appuyant sur les valeurs ou idéaux[102] d'universalité, de liberté et d'égalité.

Un autre aspect de la complexité du public des PS en formation mérite d'être défini grâce à l'étude de ce cas : la position « socio-anthropologique »[103], quoique réclamant moins de rigidité dans le contrôle de l'expression religieuse, ne suppose pas du tout une quelconque valorisation du religieux en tant que tel. Notre PS déclare ne pas souhaiter que l'école s'adapte aux religions des élèves. Elle ne reconnait, dans une autre question, aucun caractère irremplaçable à la dimension religieuse. Cette approche réduit la religion à un phénomène anthropologique, voire ethnologique. Ce n'est jamais qu'au nom de cet aspect culturel et d'un « droit à la différence » que celle-ci peut être défendue. Ainsi s'agit-il toujours de permettre de garantir les droits de la religion des « autres », toujours perçus d'emblée comme dominés ou exclus. A ce titre, plus une religion s'écarte de la supposée norme sociale d'un lieu, plus elle est valorisée. C'est pourquoi, les « socio-anthropologues » ne défendent pas aussi systématiquement les crèches dans les halls des mairies - au contraire ils pourraient s'y opposer comme manifestation d'une domination - qu'ils regrettent par ailleurs que des fonctionnaires ou des élèves ne puissent porter un voile dans les cheveux. En outre, plus il s'agit de défendre un comportement, un observable, une coutume, plus on y est enclin. Les dogmes eux-mêmes y sont réduits comme s'il ne s'agissait pas d'idées, de pensées que l'on pourrait discuter. Il y a cloisonnement entre ce regard ethnologique et le champ des convictions. Dans l'esprit de ces défenseurs, cette critique n'entame pas les convictions rationnelles : notre PS, par exemple, ne tombe pas dans le relativisme épistémologique, elle distingue bien les ordres du savoir et de la croyance, comme défendre le port du foulard islamique ne signifie pas pour elle remettre en cause l'égalité entre les hommes et les femmes.

Il n'y donc pas de réhabilitation de la religion en tant que telle. Cette dimension différencie la critique socio-anthropologique de la critique anglo-saxonne et oblige les républicains à lutter

[102] Le choix de l'un ou l'autre n'étant certes pas indifférent philosophiquement mais ne changeant pas fondamentalement la conception de la laïcité. Les fondateurs ne parlaient pas volontiers de valeur, et certains contemporains préfèrent écarter cette notion comme j'ai pu le préciser dans la partie théorique.

[103] Précisons que ce que je nomme critique « socio-anthropologique » ou, par raccourci, les « socio-anthropologues » fait référence à la terminologie définie dans la partie théorique. Il ne s'agit pas de l'ensemble des sociologues ou des anthropologues dont certains peuvent avoir des positions ne correspondant pas à la « critique socio-anthropologique ». Toutefois, la question de la sociologie elle-même, comme discipline scientifique, avec son histoire, ses présupposés constitutifs, ses méthodes, ses figures tutélaires ne me parait pas neutre à propos du débat autour de la laïcité. Mais je ne peux ici en mener l'analyse.

discursivement sur deux fronts. Pour prendre la mesure de cette spécificité, je vais maintenant m'intéresser à un PS au profil « anglo-saxon ».

- Un PS correspondant au profil de la critique « anglosaxonne » (ID 706).

Formé à Paris, après des études en sciences humaines et sociales puis, probablement sans interruption (moins de 30 ans), la réussite au concours de recrutement, ce PE est un des rares à affirmer tenir sa conception de la laïcité de sa famille. Sans doute est-ce donc également auprès d'elle qu'il a appris à donner une place importante à la religion. Au point de réclamer que les établissements scolaires prennent en compte la religion des élèves et que les enseignants ne se voient pas imposer une neutralité religieuse qui les oblige à taire une part essentielle de ce qu'ils sont intimement. D'ailleurs, il aurait pu « sans aucun problème » exercer dans un établissement confessionnel. Cette place accordée à la religion ne signifie pas intégrisme : il affirme de ne pas avoir d'opinion sur la primauté de la loi religieuse sur la loi civile, témoignant peut-être par-là toutefois d'un certain embarras, et se montre en accord avec les différents accords de la charte hormis la neutralité des enseignants. Un embarras parallèle au précédent se rencontre au moment d'accorder aux disciplines culturelles et scientifiques un « rôle essentiel et irremplaçable dans la formation éthique d'un homme ou d'une femme » (sans opinion). On comprend que ce PS a des difficultés à exclure la religion ou à relativiser sa place sans lui accorder non plus de place hégémonique. Elle fait, pour lui comme pour tout homme, partie intégrante de l'existence, dans toutes ses dimensions mais n'a pas de valeur politique : son seul commentaire consiste à appeler à « arrêter de politiser les questions religieuses. » Ce point est également très représentatif de la position anglo-saxonne comme nous l'avons vu : sa conception de la laïcité consisterait davantage à protéger les religions de la politique que de l'inverse, ou des deux à la fois. Aussi devrait-on laisser davantage de place aux communautés, de liberté à l'expression religieuse dans la sphère publique, à l'expression de toutes les religions. Pas de trace de revendication identitaire, il ne souhaite absolument pas accorder de place particulière au christianisme et l'islam n'est en rien incompatible avec la laïcité.

Les réponses de ce PS au questionnaire sont donc très conformes à la pensée développée par Barak Obama dans son discours du Caire que j'ai précédemment analysé. Il défend davantage la tolérance religieuse que la laïcité ; l'universel qu'il reconnait est en partie celui du religieux. Cette importance accordée à la religion a une conséquence sur les convictions rationalistes : à la différence de la PS précédente, ce PS serait « tout à fait en désaccord » avec

l'idée que savoir et croyance ne sont pas du même ordre. Autrement dit, le discours religieux est de même statut épistémologique que le discours scientifique : les deux sont des hypothèses entre lesquelles chacun doit trancher à son for intérieur. La puissance publique, peut-être même l'école, n'a pas à les distinguer rationnellement.

Prenons la mesure de certaines différences avec le PS précédent dans le cadre éventuel d'une formation : le « socio-anthropologue » réclame des changements dans la laïcité pour un autre que lui-même ; « l'anglo-saxon » en partie pour des convictions religieuses qui sont les siennes. L'un est plus ancré politiquement, l'autre plus impliqué personnellement. Le premier conteste la laïcité sur la base d'une critique, « d'une déconstruction » rationnelle, l'autre conteste la différence entre croyance et savoir. Ainsi s'ils peuvent réclamer de mêmes évolutions, on ne saurait les confondre et abandonner un champ de la discussion. D'ailleurs, la poursuite de l'utilisation de ma grille d'analyse va me conduire à revenir sur ce recouvrement partiel des deux positions.

- Les deux PS correspondant aux thèses de Baubérot

En appliquant les filtres des réponses correspondant aux thèses de Baubérot à l'ensemble des participants au questionnaire, on retrouve les deux PS… précédents ! Cette découverte, que j'aurais pu anticiper en construisant la grille mais qui m'avait échappé, me parait très révélatrice de la force de la position de J. Baubérot et peut-être également de ses ambiguïtés. Que l'on comprenne bien cette adéquation : toutes les positions des PS 364 et 706 ne sont pas conformes aux thèses de J. Baubérot mais toutes celles de ce dernier sont comprises dans celles-là. Les critiques de Baubérot sont communes aux critiques socio-anthropologique et anglo-saxonne. Ce sociologue n'a pas l'acrimonie des « socio-anthropologues » à l'égard de la laïcité, il ne se reconnaitrait pas dans le relativisme épistémologique des anglo-saxons ni même avec leur valorisation du religieux mais, par sa critique de « l'intégrisme républicain », par sa contestation historique d'un modèle français et républicain de la laïcité, par sa réduction de la référence à ce dernier en une logique identitaire, il lève des verrous théoriques et éthiques et crédibilise, auprès d'un large public - y compris le monde enseignant -, toutes les thèses critiques. Celles-ci, une fois agglomérées, peuvent créer parfois une majorité artificielle, hétéroclite pour refuser tel ou tel aspect de la laïcité. Mais à cette lecture de la situation, dans laquelle affleurent nettement mes propres positions républicaines, peut être opposée une autre qui considérerait que ce positionnement fédérateur de J. Baubérot pourrait sauver la laïcité en contentant certains de ses

contestataires et en préservant la base consensuelle du principe. Au stade de connaissance et de formation qui est le leur, les PS sembleraient en effet pouvoir se reconnaitre dans cette position se réclamant tout à fait de l'inspiration laïque originelle mais souhaitant des adaptations dans le sens d'une plus grande prise en compte de « la diversité culturelle ». La critique de J. Baubérot porte justement sur des notions, comme l'universalisme républicain, dont nous avons vu à quel point les PS pouvaient ignorer la signification. Et son opposition à l'interdiction du port des signes religieux rencontrerait des suffrages importants, comme le montre également le questionnaire. Cette centralité dans les conceptions des enseignants stagiaires m'a semblé pouvoir justifier la place réservée dans ce travail à la discussion des thèses de cet universitaire qui me paraissent rejoindre, indépendamment de leur caractère scientifique et argumentatif indéniable, un courant d'opinion fort, non réflexif, très présent chez les PS et appelant à une « ouverture » dont j'ai pu préciser les ambiguïtés. D'ailleurs, un dernier résultat de ce travail me paraît confirmer cette idée.

- Deux PS correspondant au profil « républicain classique » (ID 334 et ID 557)

Certes cet effectif faible sur les 342 participants n'est pas moins élevé que celui des autres positions mais il devrait, plus que les autres, nous étonner. En effet, il peut n'être pas surprenant que des PS, non-spécialistes de la question de la laïcité, n'expriment pas de conceptions conformes à des thèses dont il aurait fallu, pour qu'ils les maîtrisent, qu'ils lisent, analysent, s'approprient, de leur propre initiative, les ouvrages exigeants dans lesquels leurs auteurs les développent. Mais, s'agissant de la conception républicaine classique, comment expliquer qu'il ne se trouve pas davantage de PS, parmi ceux qui affichent néanmoins des convictions républicaines, pour répondre de façon cohérente et complète alors que l'école, l'ensemble des institutions républicaines, leur formation professionnelle auraient dû les familiariser avec cette pensée et leur donner les moyens de la caractériser ? Toutes ses positions ne sont pourtant pas à armes égales. Cela devrait avoir des conséquences. L'institution scolaire ne doit-elle pas transmettre les principes républicains ? Comment expliquer, dès lors, que l'on ne note pas de surreprésentation des profils républicains ? L'école transmet-elle réellement les principes et les fondements de la pensée républicaine ou, plutôt, les principes d'une plus globale, et plus facile, socialisation démocratique, les préparant peut-être, involontairement, à se reconnaître dans des positions finalement critiques de certains aspects de la laïcité républicaine ? Sans renoncer à la formation de l'esprit critique, évidemment, et sans se livrer à un catéchisme républicain, l'école

de la République n'aurait-elle pas nécessairement à aborder, expliquer, définir l'universel, la différence entre croire et savoir, la liberté philosophique, l'autonomie morale et intellectuelle ? Que l'on me permette la naïveté de cette question : le fait-elle, vraiment ? L'institution souhaite-t-elle réellement que les enseignants le fassent ? Leur en donne-t-on les moyens ? A défaut d'une transmission explicite, argumentée, réflexive de l'école, opère la diffusion inconsciente, par la société, d'idées reçues contradictoires, et souvent simplificatrices qui ne permet pas aux enseignants de construire, véritablement, de conception cohérente, républicaine ou non. Dès lors, toute argumentation, toute défense de la conception républicaine doit accepter le détour d'explications, de définitions théoriques objectives pour s'entendre sur les termes. Comment, par exemple, un PS assimilant la liberté à l'absence d'interdits[104] pourrait-il comprendre le caractère émancipateur de la laïcité ?

Il me semble que l'étude des cas des PS ayant un profil « républicain » peut confirmer ces analyses. En effet, les deux PS, sur les 342 participants, à avoir répondu conformément et conséquemment à la pensée républicaine de la laïcité, sont également les deux seuls à avoir suivi un cursus universitaire en philosophie. Plusieurs hypothèses d'interprétation pourraient être avancés pour me retenir d'y trouver la confirmation de ma démonstration.

Premièrement, l'enseignement scolaire et universitaire de la philosophie n'est-il pas idéologiquement orienté ? Cette question n'est pas sans fondement si l'on s'intéresse à l'histoire de la classe de philosophie en France, depuis les années 1870 où l'on y enseignait la théodicée jusqu'à « la crise des années 1960 qui conduit l'élite des professeurs à se figer sur l'affirmation identitaire d'une morale laïque » (B. Poucet 2007). Toutefois, les débats internes à la profession témoignent aujourd'hui d'une diversité de positions où il serait illusoire d'opposer mécaniquement conservateurs et novateurs, y compris sur la conception de la philosophie elle-même (D. Cartier, 1999). D'ailleurs, contester à l'enseignement de la philosophie le développement de l'esprit critique pourtant constitutif de son essence même nécessiterait des éléments probants. Je n'en dispose pas, et je n'ai donc pas de raison de justifier le résultat obtenu par un endoctrinement républicain de nos PS philosophes.

Une deuxième explication, critique vis-à-vis du présent travail, pourrait dénoncer un biais possible donné au questionnaire par ma propre formation philosophique associée à mes convictions républicaines. La nature et la présentation des thèses conjuguant les deux aspects n'ont-elles pas favorisé une sorte de reconnaissance entre l'enquêteur et les participants : ne me

[104] Ce rapprochement est très présent dans le questionnaire.

serais-je pas adressé à ceux qui pouvaient me *ressembler ?* N'aurais-je pas présenté sous un jour philosophiquement favorable les positions républicaines alors que j'aurais accusé les aspects philosophiquement fragiles des thèses critiques ? J'ai été suffisamment surpris par ce résultat pour avoir mené un nouvel examen du questionnaire : il ne m'a pas semblé avoir fait preuve d'une telle partialité dans les formulations, et les résultats globaux, de nature à préoccuper en plusieurs aspects un « républicain », peuvent peut-être en attester. Toutefois, je ne m'estime pas quitte pour autant avec ce doute, et la perspective que ce lien entre les compétences philosophiques et la conviction républicaine puisse être étudié, vérifié, invalidé éventuellement par d'autres étudiants ou chercheurs m'intéresserait beaucoup, et serait même une reconnaissance de l'intérêt de ce travail.

Il me semble donc possible de tirer quelques enseignements de ce résultat.

La conception républicaine de la laïcité nécessite pour être comprise la maîtrise de certains concepts-clés. La laïcité institutionnelle tient son sens d'une pensée de la laïcité, peut-être même une philosophie mais tous les défenseurs de la laïcité n'en conviendraient pas, comme l'analyse historique de l'émergence du principe nous l'avait elle-même montré. A défaut, elle peut sembler injustifiée : ni le simple bon sens, ni la seule expérience, ni sans doute les représentations véhiculées par la société actuelle n'y conduisent. Cette intempestivité de la laïcité lui donne probablement sa force pratique, comme dépassement du donné, mais lui fait courir le risque d'être inaudible. Elle représente un défi pour les enseignants et, à un degré plus grand encore, à leurs formateurs : pédagogique et intellectuel.

Certes, nul ne songe à affirmer que comprendre la laïcité républicaine suffit à y adhérer. Ce serait prétendre détenir la vérité absolue. D'ailleurs, situer la laïcité sur le plan des vérités, même relatives, serait discutable tant elle comporte une dimension pragmatique, contingente et politique. Toutefois, et probablement est-ce là en partie une conviction personnelle quoiqu'étayée à la fois par l'analyse et l'expérience, il y a une pertinence, une force propre à l'idée républicaine de laïcité qui doit amener les formateurs à ne pas craindre de l'exposer dans sa complexité. Ils sont appelés à une double confiance : en l'idée même et en la capacité des PS à s'en saisir. En l'absence de celle-ci, en proposant un succédané considéré comme plus facile ou plus séduisant, on ôte sans doute toute force de conviction au concept en croyant le sauver.

Quand on s'intéresse aux réponses des PS « philosophes », on constate qu'ils repèrent non seulement les éléments essentiels de la laïcité républicaine mais également qu'ils reconnaissent les thèses critiques. Ainsi l'un d'eux ponctue ses « désaccords » par « argument de ses

adversaires », « un argument de plus de ceux qui ne veulent pas la laïcité ». Il y a donc une capacité à identifier les doctrines des adversaires de la laïcité et peut-être à dépasser la formulation éventuellement généreuse ou persuasive de telle ou telle thèse en la reliant à une pensée globale, à ses présupposées et à toutes ses conséquences. Aussi un tel travail critique me parait-il indispensable à une pédagogie de la laïcité. J'ai pu, lors de la formation 2017, mener ainsi avec un groupe de PS l'analyse réflexive de propos critiques de la laïcité et cet exercice m'a paru de nature à créer une distance, et à modifier les représentations des PS. Ce peut être le cas notamment de l'affirmation selon laquelle « L'école doit être à l'image de la société. » Quoi de plus évident en apparence ? Pourtant un PS « philosophe » tranche immédiatement en commentaire « L'école doit transmettre les valeurs de la République ». Une bonne activité à mener en formation pourrait être de demander aux PS : comment expliquez-vous ce commentaire ? Que suppose-t-il ? Que dit-il de la société ? En quoi peut-il justifier la conception républicaine de l'école ? Une éducation peut-elle être sans valeurs ? Si l'école ne transmettait pas de valeurs, d'où les recevrions-nous ? Serait-ce avec la même réflexivité ? Au formateur la tâche d'animer bien sûr mais d'également apporter les éclairages théoriques pour comprendre les oppositions, pour formuler les arguments, pour relier cette pensée au cadre juridique et institutionnel. Il me semble que, ce faisant, nous ne travaillerions pas seulement à comprendre le concept de laïcité mais à construire une conception humaniste de l'école et du métier à laquelle nos collègues débutants pourraient adhérer tant, comme nous avons vu, ils sont nombreux à lier enseignement et transmission de valeurs. Peut-être pendant ce cours se trouverait-il l'opportunité de citer et demander d'expliquer Bachelard « Non l'école pour la société mais la société pour l'école » : quelles raisons pourraient s'opposer à cette affirmation ? comment dès lors comprendre ce que Bachelard veut nous dire ? Quel lien avec l'idée de laïcité ? Créer ainsi une « habitude des hauteurs » selon le mot de Jaurès peut seul amener à la compréhension réelle du concept.

Toutefois, on ne saurait donner un blanc-seing à la philosophie comme discipline d'enseignement. L'intervention de professeurs de philosophie en formation générale n'a peut-être pas toujours donné les meilleurs résultats en IUFM ou au sein des ESPE où, à la frustration de ces derniers a pu correspondre l'insatisfaction des stagiaires. La dette personnelle que j'ai à l'égard de cette discipline comme l'estime et la gratitude cultivés pour mes maîtres me paraissent autoriser cette franchise. Il me semble que le ton des commentaires de PS « philosophes » peuvent donner une indication en ce sens. En effet, ceux-ci font très peu de commentaires, ils ont renseigné très rapidement le questionnaire – signe de la simplicité

conceptuelle qu'il représentait pour eux familiers des discours spéculatifs -, et ils semblent balayer les thèses critiques un peu sèchement : « Absurde » plusieurs fois par exemple. Par ailleurs, j'ai pu recueillir le témoignage de collègues formateurs me confiant que des PS de philosophie avaient pu avoir une attitude un peu difficile à gérer en formation sur la laïcité, volontiers ironiques à l'égard des interventions des autres PS, tranchants et peu diserts dans leurs propres interventions. Il peut être important, pour un formateur, de tenter de comprendre cette situation car elle va nous permettre de mesurer la difficulté pédagogique d'une formation à la laïcité. Pour connaître l'école et son propre métier d'enseignant, point n'est besoin d'être nécessairement musicien, mathématicien, gymnaste, ou anglophone. En revanche, à tous les professeurs, même les non-spécialistes, il est demandé de comprendre philosophiquement la laïcité. C'est donc un défi pour les formés et les formateurs. Si l'on exigeait demain que tous les PS soient formés et transmettent avec les transpositions didactiques qui s'imposent le calcul intégral, la concordance des temps latine, le lancer du poids par rotation, ou les théories économiques de K. Marx, on retrouverait sans doute un hiatus comparable entre spécialistes et non-spécialistes. La conception républicaine de l'école, la transmission de la laïcité impose à chacun un même effort dans le domaine philosophique. Le formateur doit réussir à construire cette culture philosophique commune. Je tenterai bientôt de tracer quelques perspectives allant dans ce sens.

Un dernier aspect issu de la lecture des réponses de ces PS philosophes me parait notable. Tous deux ont des réserves quant à la neutralité de l'Etat vis-à-vis des questions religieuses ce qui correspond pourtant à la formulation de la charte de la laïcité. Sans doute ne sont-ils pas adversaires de la « neutralité religieuse de l'Etat », expression proche mais au sens différent. En effet, cette dernière signifie que l'Etat n'est marquée par aucune opinion ou pratique religieuse. Il est neutre religieusement, comme au sens physique d'un corps neutre n'ayant aucune détermination. Cela ne signifie pas qu'il doit être nécessairement muet vis-à-vis de toutes les thèses religieuses. Et cette précision doit être faite selon nos deux PS : « Il doit au contraire maintenir une vigilance dans ce domaine ». Ils sont en accord avec la tradition républicaine – rappelons par exemple que le « ministre des cultes » est le ministre de l'Intérieur en France – où l'Etat conserve de l'histoire une attention à ce que les religions ne s'inscrivent pas en conflit avec ses valeurs. Cet aspect est parfois minoré dans les formulations officielles et souvent dans les conceptions des PS comme si tous les croyants devaient se sentir offensées par cette prudence. Il s'agit là d'une dimension du débat contemporain, où cette prudence est assimilée par certains à un anticléricalisme consubstantiel à la laïcité, qui mérite également

d’être clarifiée sur le plan institutionnel et précisée en formation. Nous avons pu voir que cette inquiétude à l’endroit d’éventuelles remises en cause religieuses des principes républicains se retrouvaient chez une grande partie des PS. La conception républicaine de la laïcité tente ainsi de concilier liberté religieuse, liberté de conscience avec le primat de la loi civile et des valeurs ou principes universels.

III. Perspectives pour une formation

A l'issue du travail théorique puis de l'analyse du questionnaire, je dispose d'éléments qui, associés à mon expérience d'enseignant et de formateur, me permettent de proposer quelques perspectives pour une formation à la laïcité au sein des ESPE.

Il me semble que le constat dressé par les PS de positions trop divergentes entre les formateurs comme celui que j'ai pu faire de l'inconfort de beaucoup de ces derniers, nous impose de revoir en premier lieu la formation des formateurs. Les instructions officielles inscrivent la laïcité actuelle en continuité avec la conception historique et républicaine de ses fondateurs ; celle-ci peut être caractérisée, connue, comprise, j'ai tenté de le montrer. Elle n'est, et ne doit être présentée, ni comme une vérité absolue, ni comme un simple arbitraire : il s'agit d'un principe cherchant à traduire juridiquement une pensée théorique, argumentée. Je crois pouvoir avancer l'hypothèse que sa connaissance effective pourrait d'elle-même lever quelques préventions évoquées par des collègues formateurs mal à l'aise avec la laïcité qu'ils imaginent, au fond, antireligieuse, ou quelques erreurs, parfois, de certains qui, à l'inverse, en élargissent abusivement l'application. D'ailleurs, cette pensée républicaine n'est pas à proprement parler une doctrine ou une théorie, elle n'entend qu'affirmer et cultiver ce qui est commun à l'ensemble de l'humanité, en évitant, autant que possible, de trancher les questions qui ne pourraient pas l'être universellement. Au terme de cette explication, il ne me semble pas que beaucoup de formateurs auraient à faire valoir une clause de conscience les empêchant de mener cette formation : mais peut-être doit-on leur en accorder tout de même la possibilité.

Par ailleurs, cette formation théorique devrait se compléter par une réflexion sur la conduite d'une discussion philosophique. Je crois pouvoir conclure des analyses de ce mémoire qu'une pratique de celle-ci s'apparentant trop à la simple libre expression d'opinions, à un dispositif destiné à faire « émerger des représentations » ou à évoquer, sans les relier directement à des réponses sûres, des « expériences de terrain » laissent les PS insatisfaits et troublés. Certes, une formation à la laïcité ne peut pas être un cours magistral transmissif. Mais on se trompe parfois en imaginant que ce serait pour des raisons internes à la notion où tout ne serait jamais que relatif, discutable, soumis à interprétation…Non, si l'on doit amener les PS à problématiser, argumenter, définir, c'est pour des motifs pédagogiques, parce que l'on souhaite qu'ils en éprouvent eux-mêmes, rationnellement, la pertinence. Ce n'est pas que la notion soit incertaine, mais plutôt que pour se l'approprier, pour la comprendre, il est essentiel de la questionner, de

la comparer à d'autres positions, de démasquer ses présupposés, ses valeurs sous-jacentes, de développer son esprit critique. De plus, nous devons nous souvenir, enjeu toujours double à l'ESPE, qu'il s'agit de rendre compétents les PS sur la notion mais également sur sa transmission. Or, si nous voulons les préparer à la classe, il faut qu'ils vivent les échanges, qu'on leur montre comment les réguler, synthétiser, tisser des liens avec d'autres concepts etc… Aussi comprend-on qu'une telle approche sera très différente de celle d'un groupe de paroles qui peut avoir dans un autre cadre toute son efficacité et sa légitimité.

Concernant les contenus d'une formation à la laïcité, point n'est besoin de revenir sur la nécessité des éléments juridiques, institutionnels et même historiques qui sont globalement connus par les PS. En revanche, j'ai pu constater des manques. Ceux-ci s'articulent autour de notions-clés dont la laïcité est composée. Ne pas les maîtriser revient à méconnaitre la laïcité elle-même et donc s'exposer aux thèses critiques. Il s'agit en particulier :

- de la distinction entre savoir et croyance (contre le relativisme épistémologique),
- de l'universalisme comme choix politique (différent du communautarisme notamment),
- de la liberté comme autonomie intellectuelle et morale,
- de la dimension émancipatrice de l'éducation
- de la culture au sens axiologique (contre le relativisme socio-anthropologique).
- de la notion de valeurs transcendantales pour qualifier les valeurs de la République (celles qui sont conditions de possibilité des autres valeurs individuelles, particulières…)

Ces séances requièrent donc nécessairement à mon sens de s'appuyer sur des définitions claires qu'il s'agit de transmettre mais cela peut se faire par des approches pédagogiquement participatives. Par exemple, j'ai eu l'occasion de travailler avec les PS à partir de caricatures sur la laïcité qui m'ont paru un support intéressant pour partir d'une situation concrète et aller vers l'identification de concepts ou aspects théoriques de la laïcité. A ce propos, une formation à la laïcité ne peut ignorer les contestations dont elle est l'objet : je crois même qu'il faut les formuler. On peut tout à fait proposer à des PS de réfléchir à partir de phrases contestant la laïcité républicaine puis de leur demander d'expliciter chaque critique, à quoi concrètement elle peut s'opposer, et de réfléchir à ce que l'on peut répondre. Bien entendu, le formateur lui-même, après ou pendant cette réflexion, doit donner aux PS, des réponses adaptées. On ne doit évidemment pas laisser les PS retourner en classe avec des incertitudes sinon celles, indépassables, de tout positionnement éthique. Ici réside une difficulté : la fidélité à l'idéal laïque requiert, d'une part de créer un questionnement là où résiderait des certitudes

dogmatiques, et de permettre d'autre part la construction de repères suffisamment sûrs pour légitimer la démarche de transmission.

En ce sens une confusion très présente dans l'esprit des PS me parait à écarter. C. Kintzler nous y invite en distinguant le doute d'opinion, qui vaut dans les domaines où tout est discutable, et le doute scientifique ou philosophique qui est une position méthodologique et non pratique destinée à rechercher un plus grand niveau de certitude mais non à contester la possibilité même de cette certitude. Ainsi douter des valeurs, de toutes les valeurs ne signifie pas qu'elles se valent toutes. Douter d'une théorie scientifique ne la confond pas avec des discours non scientifiques. La réflexion épistémologique devrait être manifestement davantage au programme de la formation des enseignants, car, enfin, ne sont-ils pas les spécialistes du savoir ? L'épistémologie devrait être la propédeutique à l'exercice de leur art.

Au-delà de séances spécifiques sur la laïcité, il me semble également que former à la laïcité peut être partiellement fait sans presque en prononcer le mot.

A chaque fois, qu'un formateur disciplinaire notamment amènerait les PS à définir la spécificité de la constitution du savoir dans sa discipline, en la comparant aux autres, en relativisant un improbable statut de vérité absolue mais en montrant néanmoins son caractère rationnel, tendant à l'objectivité, il ferait œuvre de laïcité.

Par ailleurs, aussi souvent que l'on permettrait aux PS de vivre des découvertes authentiques et directes avec des œuvres de littérature et de comprendre l'universel de cette rencontre esthétique et du questionnement éthique qu'elles provoquent, on en ferait des témoins de l'existence de ce que l'on nomme culture.

Pour autant que l'on ne renonçât pas à continument appeler les PS à retrouver l'ambition humaniste de la constitution de l'école, non en de stériles historiques de celle-ci, mais en liant les occasions des analyses de pratique professionnelle ou de formation générale avec les hauts principes de cette tradition, en associant la découverte des plus innovants dispositifs aux inspirations éducatives les plus anciennes, et peut-être même sans être gêné d'y associer quelques lignes d'Alain, de Bachelard ou de Péguy, nous aiderions les PS à comprendre l'idée de la laïcité car nous leur en donnerions la pensée globale sans laquelle elle n'a plus ni le même sens ni la même évidence.

Conclusion

Au moment de conclure ce travail, il me faut en retrouver le projet initial : connaître les conceptions des enseignants stagiaires et les comparer à la position républicaine classique en vue de concevoir des formations à la laïcité au sein des ESPE.

J'avais formulé des hypothèses que j'ai pu vérifier. Les PS qui ont répondu au questionnaire ont bien un attachement fort à la laïcité et ils font confiance à cette idée pour répondre aux enjeux actuels et futurs. Toutefois, deuxième hypothèse, une part importante d'entre eux se montre très sensible aux thèses jugeant la laïcité trop liberticide au nom du respect des différences culturelles. Cette contestation interne, au sein même d'une institution si liée historiquement et philosophiquement à ce principe, est un fait nouveau. Il convient de lui opposer un autre fait : l'appel de certains PS - nettement moins nombreux que les précédents mais dont on ne peut ignorer qu'ils font écho à une tendance forte quoique diverse de l'ensemble de l'opinion française - à encadrer davantage les manifestations et les messages religieux. Du conflit potentiel que j'ai pu évoquer en introduction, on ne trouve pas de signes, sinon peut-être avant-coureurs : un malaise, des inquiétudes, une demande massive de clarifications et de formations, des exemples cités d'enseignants ou de formateurs tenant des propos jugés contraires à la laïcité, des témoignages d'une hiérarchie parfois frileuse.

Ces deux tendances me semblent, au terme du parcours théorique mené, s'attaquer à deux versants opposés d'une même valeur cardinale de la laïcité : une certaine idée de la liberté. Une liberté qui ne se confond pas avec l'abandon des individus aux pressions de leur entourage, même intériorisées. Une liberté qui ne se renie pas en pensant se garantir, en privant par précaution les individus de leurs droits inaliénables. Comme dans ces dosages précis, en médecine, où l'excès et la carence peuvent avoir des effets similaires, la laïcité est un équilibre. Eminemment politique, elle concerne chacun et il est normal qu'elle puisse être discutée. C'est pourquoi tous, et les enseignants sans doute en premier lieu, ont à la connaître philosophiquement. Multiplier les adjectifs, ou éviter le terme en des expressions séduisantes et vagues ne cachent que des remises en cause déguisées et donc non explicites. C'est la grande réussite des thèses critiques dont le travail de sape des convictions républicaines des enseignants est autant manifeste que diffus. L'institution scolaire, à tous les niveaux, a sans doute à affronter celles-ci grâce à ce qui l'honore : la pensée rationnelle, l'esprit critique, la recherche de l'universel, la culture.

Par son nature même, elle ne peut sans se renier refuser de combattre le relativisme qui est l'angle d'attaque commun aux thèses critiques les plus représentées chez les enseignants stagiaires. Par lui, les plus libéraux des penseurs peuvent fournir des arguments aux plus réactionnaires. Cet ennemi n'était pas celui des fondateurs de la laïcité qui ne connaissait que l'opposition cléricale, absolutiste et antidémocratique. Aussi pouvaient-ils leur opposer leur attachement à la liberté dans un débat où les camps étaient bien identifiables. Nous ne sommes plus dans cette situation. Les adversaires de la laïcité d'aujourd'hui se réclament des droits de l'homme, de la défense contre l'oppression, du respect des individus, des principes démocratiques. Cela doit obliger à un nouvel effort théorique et pédagogique de la part des défenseurs de la laïcité. Les anciennes formules n'ont plus de sens. Jadis accusée d'être littéralement sans valeurs, la défense institutionnelle de la laïcité s'est parfois crispée, réactivement à ce procès, autour d'un discours moralisateur, de surplomb, civilisationnel où la référence aux « valeurs de la République », comme s'il s'agissait d'une morale nationale, l'a livrée aux déconstructions de ses adversaires qui l'ont assimilé à « un communautarisme d'Etat » (E. Balibar, 2016).

Une nouvelle pédagogie républicaine de la laïcité se constitue, elle ne se bat plus seulement contre le dogmatisme, mais contre un scepticisme, un doute d'opinion qui croit être le visage de la raison et qui n'en est que la grimace. En 2017, il est temps - nos prédécesseurs l'auraient-ils cru ? - de convaincre des enseignants que le savoir ne se réduit pas à la croyance et qu'une liberté pour être réelle doit se conquérir, y compris contre soi.

Aussi ne saurais-je conclure ce travail par une quelconque résolution. Fidèle à ses résultats, il ne peut que s'achever sur un manque, un appel, celui des enseignants stagiaires :

> *La laïcité malgré les nombreux débats dont elle fait l'objet est encore bien trop mal connue des citoyens en général, elle est trop souvent vue comme une contrainte alors qu'elle est synonyme de liberté (*ID 537). *Il serait important que la formation des enseignants sur la question soit plus approfondie pour qu'ils puissent transmettre le sens de la laïcité*. *(*ID 725)

Ce mémoire, à sa mesure, n'a pas d'autre ambition.

Bibliographie

Balibar, Etienne, Faut-il qu'une laïcité soit ouverte ou fermée ? Revue *Mots*, vol. 27, 1991.

Barthélémy M., Michelat G. *Les conceptions de la laïcité des Français,* in *Politiques de la laïcité au XXème siècle*, sous la direction de P. Weil, Paris, PUF, 2007.

Baubérot, Jean, *Histoire de la laïcité en France*, 3ème éd. Paris, PUF, 2013.

- *La laïcité falsifiée,* Paris, La Découverte, 2014.
  Les sept laïcités françaises, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, 2015.
- *L'intégrisme républicain contre la laïcité,* Paris, Editions de l'Aube, 2006.

Bidar, Abdennour, *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école*, Paris, *La Documentation française*, 2012.

Buisson, Ferdinand, *Laïcité, in Dictionnaire de pédagogie*, 1ère éd. Paris, 1911.

Cartier, Didier, « Réforme de la philosophie et philosophie de la réforme », *L'Enseignement philosophique,* septembre-octobre, 1999.

Cerf, Martine, Horwitz, Marc, *Dictionnaire de la laïcité*, 2ème éd. Paris, Armand Colin, 2016.

Condorcet (de), Nicolas, *Cinq mémoires sur l'Instruction publique*, Paris, Ed. GF-Flammarion, 1994, première édition 1792.

Coq, Guy, *Laïcité et République, le lien nécessaire,* Paris, Editions du Félin, 2003.

Durand, Pascal, Sindaco, Sarah (sous la dir. de), *Le discours « néo-réactionnaire »*, CNRS Éditions, coll. « Culture et société », 2015.

Fabre, Michel, *L'idée de valeur en éducation. Sens, usages, pertinences,* Paris, Hermann, 2016.

Fabre, Rémi, *L'élaboration de la loi de 1905* in *Politiques de la laïcité au XXème siècle*, sous la dir. de Patrick Weil, Paris, PUF, 2007.

Furet, François, *Penser la Révolution française,* Folio, Gallimard, Paris 1978, pp. 103-105, 114-115, 202.

Ferry, Jules, *Lettre aux instituteurs*, Paris, 1883.

Fouillée, Alfred, *L'évolutionnisme des idées-forces*, Paris, Félix Alcan, coll. «Bibliothèque de philosophie contemporaine», 1890.

Grimaldi, Nicolas, *Socrate le sorcier*, Paris, PUF, 2004.

- *Tolérance et intolérance à l'âge des Lumières*, in *Giornale di Metafisica,* Nuovo Serie, XXI, 1999, pp. 257-298.

Hadot, Pierre, *Qu'est-ce que la philosophie antique ?* Paris, Folio Essais, 1995.

Jaurès, Jean, *Rallumer tous les soleils, Textes choisis et présentés par J.P. Roux*, Paris, Omnibus, 2006.

Kant, Emmanuel, *Qu'est-ce que les Lumières ?* 1784, Editions Hatier, 1994.

- *Fondation de la métaphysique des mœurs* in Métaphysique des mœurs, I, Fondation, Introduction, trad. Alain Renaut, p. 97.

Kintzler, Catherine, *Penser la laïcité*, Paris, Minerve, 2014.

- *Qu'est-ce que la laïcité*, Paris, Vrin, 2007.

Locke, John, *Lettre sur la tolérance*, 1689.

Mabilon-Bonfils, Béatrice, Zoïa, Geneviève, *La laïcité au risque de l'autre*, Paris, Editions de l'Aube, 2014.

- *Ecole, citoyenneté, ethnicité,* in *Recherches en éducation,* n°26, Juin 2016

Mabillon-Bonfils, Béatrice, Martin, Virginie, *Une Ecole qui crée de l'Autre,* in *Recherches en éducation,* n°26, Juin 2016.

Milot, Micheline, *Laïcité dans le nouveau monde, Le cas du Québec,* Turnhout, Brepols, 2002

Montaigne (de), Michel, Les Essais, 1580, Gallimard, coll. Quarto, Paris, 2002.

Nicolet, Claude, *L'idée républicaine en France (1789-1924), nlle éd.* Paris, Gallimard, 1994.

Obama, Barack, *Discours du Caire*, 5 juin 2009.

Ozouf, Mona, *De Révolution en République, les chemins de la France,* Paris, Gallimard, 2015.

Péguy, Charles, « De la raison » , *Cahiers de la quinzaine,* 5 décembre 1901, in *Œuvres en prose, 1898-1908,* Bibl. de la Pléiade, Paris, 1959, pp. 408-409.

Pena-Ruiz, Henri, *Dieu et Marianne, philosophie de la laïcité,* 2ème éd. Paris, PUF, 2015.

- *Qu'est-ce que la laïcité,* Paris, Gallimard, 2003.
- *La laïcité, Textes choisis et présentés,* Paris, Garnier-Flammarion, 2003.

Platon, *Œuvres complètes,* ed. sous la direction de L. Brisson, Flammarion, Paris, 2008.

Poucet, Bruno, « Laïcité et enseignement de la philosophie », Revue *Spirales* n°39, 2007.

Rabelais, François, *Gargantua,* 1534.

Rousseau, *Du contrat social,* 1762, Garnier-Flammarion, 2002.

Spinoza, *Traité théologico-politique,* 1670, Garnier-Flammarion, 2001.

Veyne, Paul, *Culte, piété et morale dans le paganisme gréco-romain* in *L'empire gréco-romain,* Seuil, Paris, 2005.

Weil, Patrick, *Le sens de la République,* 1ère édition, Paris, Ed. Grasset & Fasquelle, 2015.

Table des annexes

Annexe 1 : Le questionnaire

Annexe 2 : Les commentaires libres de fin de questionnaire

Annexe 3 : La grille d'identification des profils de PS

Annexe 4 : Questionnaire complet PS au profil « socio-anthropologique » ID 364

Annexe 5 : Questionnaire complet PS au profil « anglosaxon » ID 706

Annexe 6 : Questionnaire complet 1er PS au profil « républicain classique » ID 334

Annexe 7 : Questionnaire complet 2nd PS au profil « républicain classique » ID 557

Résumé :

Alors que l'Education Nationale donne pour mission prioritaire aux enseignants de « Transmettre et faire vivre la laïcité », le débat public manifeste incertitudes et désaccords quant à la définition et l'application de celle-ci. Un tel contexte ne cause-t-il pas un malaise enseignant sur ce sujet ? Longtemps, l'école publique et ses maîtres ont constitué un bastion de la conception républicaine de la laïcité. Mais la consistance théorique et l'existence de cette conception classique résistent-t-elles seulement à la critique historique et philosophique ? Quelle connaissance et quelle opinion en ont encore les professeurs qui entrent dans le métier ? Dans quelle mesure pourraient-ils se reconnaître dans les appels à une laïcité plus « ouverte » ou dans ceux, inverses, à restreindre davantage l'expression religieuse ? Cette recherche analyse les réponses de 342 professeurs stagiaires à un questionnaire et propose, en conclusion, des perspectives pour la formation des enseignants.

Abstract :

While the french teachers must mainly convey the principle of « laïcité » - the french version of secularism -, intense debates exist in the society about it and different interpretations are conflicting. In this context, can the task of teachers to convey this principle be problematic ? Yet the school and its teachers have long been a pillar of the republican conception of secularism. But this conception has a theorétical validity ? The student teachers have the same concept of secularism ? Wish to soften or harden the secular laws ? This research analyses the responses to a questionnaire of 342 of them and, in conclusion, offers opportunities for the training of teachers.

Mots-clé

Laïcité – formation – conceptions – enseignants stagiaires