

Côté Philo

Le journal de l'enseignement de la philosophie

BILLET D'HU- MEUR	Les nouvelles recommandations pour le travail des élèves, vraiment nouvelles ? Frédéric Le Plaine	3
DOSSIER	JUSQU'OUÙ PEUT ALLER LA LIBERTÉ DE CRITIQUE ?	5
	Le rapport au politique et au religieux des « jeunes issus de l'immigration » Saïd Bouamama	6
	L'enseignement de la Shoah et la lutte contre le négationnisme ? Thomas Hochmann	13
	Une laïcité bien mal connue Serge Cospérec	23
	Atelier : Problématiser la relation foi-raison Bastien Sueur	45
	Atelier : Laïcité, neutralité et enseignement Jean-Charles Royer	52
	Atelier : La discussion à visée démocratique et philosophique Michel Tozzi	56
ENQUÊTE	Résultats de l'enquête ACIREPh-SNES pour un état des lieux de l'enseignement de la philosophie ACIREPh	59

Billet d'humeur...

Les nouvelles recommandations pour le travail des élèves, vraiment nouvelles ?

Frédéric Le Plaine

Depuis septembre 2015, de nouvelles recommandations pour le travail de nos élèves ont été publiées par l'Inspection générale de philosophie.

Remplacent-elles les instructions de 1977, abrogées depuis 2009 ? Il est difficile de le dire, puisque les précédentes instructions avaient la valeur d'un texte réglementaire, publié au Bulletin officiel ; tandis que ces « recommandations » n'ont été publiées dans aucun B.O. On ne peut donc ni les mobiliser, ni les opposer en tant que norme officielle. Le paragraphe introductif indique qu'elles « *peuvent* constituer un document de référence »... D'où provient ce statut bancal ? Timidité de l'Inspection, qui n'aurait pas voulu figer des obligations en vue d'éventuelles évolutions ? Désaccord interne, d'où aurait émergé un entre-deux mou, entre le vide total et la réelle contrainte ? Reste qu'en l'état, le seul texte réglementaire qui vaut comme véritable norme date de... 1925 : les instructions d'Anatole de Monzie.

Une fois dit que ces recommandations n'ont donc pas de réel pouvoir, quelques remarques peuvent être faites si on les compare à leurs aînées de 1977.

Il faut croire qu'en 40 ans les élèves n'ont pas tellement changé. Ce qui frappe à la lecture de ces recommandations, c'est la quantité de passages maintenus à l'identique par rapport à la version précédente. Demeurent ainsi :

- la primauté des « devoirs » (type bac) sur les « exercices partiels », sans doute parce qu'ils ont le monopole de l'exercice naturel de la raison ;
- la « prise de notes » comme seule manière possible pour les élèves de prendre le cours. Si le texte précise qu'elle « fait l'objet d'une attention spécifique de la part des professeurs » (ouf !), rien n'est dit quant à l'absence d'autonomie des élèves sur ce point, à leur arrivée en Terminale, et aux façons d'y remédier.

Reconnaissons que certaines facettes de l'âpre facticité du réel semblent prises en considération.

Ainsi la question du plagiat et des corrigés en ligne lors des « devoirs maison » est évoquée, mais pour préciser aussitôt que « le risque de plagiat ne doit pas conduire à y renoncer. Des formes de travail mixtes, associant les préparations et recherches

faites en dehors de la classe à des exercices de composition faits en classe permettent d'en éviter l'écueil. » L'intention est louable ; quant aux effets... Notre expérience en témoigne.

Même chose pour le rapport à la lecture : « Le fait que certains élèves lisent peu ne justifie pas de renoncer à cette dimension essentielle de la classe de philosophie ». En guise d'argument, cette vague incantation suffit.

Surtout, et c'est la principale évolution de ces recommandations, le nombre minimum de devoirs type bac est revu à la baisse : en L, on passe de 12 (dont 3 devoirs surveillés) à 8 (dont 4 devoirs surveillés) ; en ES et en S, de 9 à 6 (dont 3 devoirs surveillés) ; en séries technologiques, 5 dont 2 surveillés.

Le texte précise : « Quand sa charge de cours excède quatre classes, le professeur peut diminuer le nombre de devoirs ou, alternativement, en alléger la correction. » Autrement dit, ces minima recommandés ne valent que pour les mieux lotis d'entre nous : d'après notre enquête menée en 2015, 63 % des enseignants ayant répondu avaient plus de 100 élèves en charge pendant l'année scolaire, et 30 % plus de 130 élèves.

Une dernière remarque s'impose à la comparaison des deux textes : les instructions de 1977 avaient deux relatives audaces :

- celle de relier l'apprentissage de la philosophie à celui de l'histoire des sciences et des sciences humaines (la linguistique et l'ethnologie étaient explicitement données en exemples) - même s'il fallait « les distinguer nettement de l'explication proprement dite qui porte sur les grands (*sic*) textes philosophiques. » Aujourd'hui, plus rien n'est dit sur l'extra-philosophique. Après 40 ans de sape, le repli de la philosophie philosophante sur elle-même semble achevé.
- celle de mentionner la « discussion » et le « débat » comme manières possibles d'apprendre la philosophie, servant « à faire apparaître, au sein de la philosophie elle-même, les solidarités ou les tensions qui unissent ou opposent les concepts et les problèmes ». Aujourd'hui, plus un mot là-dessus. Or, vue la quantité de copié-collé entre les deux textes, on peut supposer que cette suppression relève bien de ce qu'on appelle un choix.

Frédéric Le Plaine

Dossier

JUSQU'OU PEUT ALLER LA LIBERTÉ DE CRITIQUE ?

Travail issu des *Journées d'étude* de l'ACIREPh d'octobre 2015

Présentation du dossier

Pour les *Journées d'étude* d'octobre 2015, nous étions partis du constat qu'après l'attentat contre *Charlie Hebdo* (janvier 2015) les débats sur la religion, la laïcité, les croyances, la liberté d'expression étaient de plus en plus difficiles, tendus, avec un raidissement des positions.

Notre interrogation était la suivante : jusqu'ou aborder la question des croyances et de la liberté de critique ? Par quels moyens ? Avec quelles précautions peut-être ?

Nous ne savions évidemment pas que la situation serait encore plus tragique, un mois plus tard, à la suite des attentats de novembre 2015.

*

* *

Les documents rassemblés dans le dossier illustrent quelques-unes questions abordées lors de ces Journées.

Les trois premiers textes reprennent les conférences-débats :

Saïd Bouamama traite du « rapport au politique et au religieux des « *jeunes issus de l'immigration* » »

Thomas Hochmann traite des aspects juridiques de la liberté d'expression en prenant le cas de « l'enseignement de la Shoah et la lutte contre le négationnisme »

Serge Cospérec revient sur « une laïcité bien mal connue »

Les trois autres documents sont des comptes-rendus d'ateliers :

Atelier : « Problématiser la relation foi-raison », par Bastien Sueur

Atelier : « laïcité et neutralité de l'enseignement », par Jean-Charles Royer

Atelier « Discussion à visée démocratique et philosophique », par Michel Tozzi

Le rapport au politique et au religieux des « *jeunes issus de l'immigration* »

Saïd Bouamama

Sociologue (IFAR), militant associatif et politique

Le sujet de la conférence : comprendre le rapport au politique et au religieux des « *jeunes issus de l'immigration* ». Deux observations préalables.

Première observation, comment se fait-il que l'on soit encore obligé de dire à propos de jeunes français « issus de l'immigration » ? On ne le dit pas de ceux issus des autres immigrations (polonaise, espagnole, italienne, etc.). C'est donc une nouveauté et un questionnement. Mais pas un questionnement adressé à ces jeunes. Ces questions sont posées à la société française.

Deuxième observation : ne pas être binaire. Il y a des facteurs qui sont communs à toutes les générations issues des classes populaires et pas seulement spécifiques aux jeunes issus de l'immigration. Mais il y a des aspects spécifiques qui se greffent sur des facteurs communs.

I FACTEURS COMMUNS AU PROCESSUS DE SOCIALIZATION DES CLASSES POPULAIRES.

Trait général : la déstabilisation des milieux populaires. Nous sommes dans une séquence historique longue (trois à quatre décennies) qui a vu la culture d'accueil des populations immigrées être déstabilisée. L'ancienne culture ouvrière a disparu et le rapport au monde des jeunes s'est modifié.

Quelques effets de cette déstabilisation.

Cette culture ouvrière permettait la constitution d'un certain rapport *au temps* (quotidien rythmé par le travail, le dimanche familial, l'été avec les congés, etc.) ; aujourd'hui la jeunesse vit dans un temps court, la succession identique des instants vides, et sur l'idée que l'avenir n'est pas synonyme d'amélioration ; elle est incapable de se projeter,

L'ancienne culture ouvrière donnait aussi un certain rapport à *l'espace*. L'un des effets de la massification du chômage est le repli sur des espaces de proximité que l'on maîtrise. Dans le même temps les frontières invisibles entre quartiers populaires et autres espaces se sont renforcées. Par de multiples signaux on fait savoir à ces jeunes qu'ils ne sont pas les bienvenus dans certains territoires. Les jeunes des classes populaires héritent ainsi d'un rapport à l'espace tendant à se limiter à un territoire limité.

Enfin l'ancienne culture ouvrière instituait un rapport très fort à *l'autre*, une culture de l'autre. Les relations humaines étaient très intenses : relations avec ses voisins, avec ses amis, etc. ; on invite, on se rend visite, on prend le temps de partager... Exemple de la pratique de la « chéroute » dans le Nord : la cafetière qui reste sur le feu toute la journée et dans laquelle on ajoute de l'eau au fur et à mesure des multiples visites de la journée (amis, voisins, facteur, etc.). La socialisation des jeunes était forte en raison de l'intensité des relations. Aujourd'hui, les enfants ne connaissent que le monde de leurs parents.

La crise de la culture ouvrière est aussi une crise de *l'estime de soi*. C'est le travail qui donnait l'estime de soi. Il y avait une fierté du monde ouvrier. Quand les parents sont au chômage et que celui-ci atteint jusqu'à 40 %, la jeunesse se socialise dans un milieu où les pères n'ont plus d'estime de soi, où leur autorité n'a plus de légitimité. Le chômage de masse délégitime et dévalorise et les parents et les jeunes.

La confiscation du droit au *conflit*¹ (à distinguer de la violence) pour les nouvelles générations. Le conflit (intergénérationnel et/ou politique) était « autorisé » (banal) et permettait aux jeunes générations de se structurer. Le conflit est en effet indispensable pour la socialisation et régulateur, il permet d'arriver soit à des consensus soit à des compromis. Le conflit est aujourd'hui refusé. Les adultes évitent les rapports conflictuels ; une génération se socialise sans conflictualité apparente, mais dans un silence symbolique. Quand le conflit disparaît, on a la violence, tournée contre soi ou vers l'extérieur.

Enfin on a aujourd'hui une jeunesse qui est en quête de *sens*, et cette recherche est beaucoup plus puissante que dans les générations précédentes.

II. FACTEURS SPÉCIFIQUES AUX IMMIGRATIONS POSTCOLONIALES.

1. **L'héritage.** Cette jeunesse est héritière d'une connaissance de l'histoire coloniale, dispersée, éparpillée. Toutes les familles de ces jeunes ont été percutées par la colonisation. Mais cet héritage n'est pas parlé dans les familles, il n'est pas dans l'explicite. Les parents ne voulaient pas en parler le plus souvent parce qu'ils désiraient que leurs enfants s'intègrent, ne détestent pas la France, etc. Il y a une transmission mais non explicite et dans un contexte de silence sur la période coloniale. Un silence massif, médiatique et scolaire. Frantz Fanon faisait observer que l'on a souvent étudié les effets de la colonisation sur les peuples colonisés mais pas sur les peuples colonisateurs. Or, au moment des conquêtes coloniales et pour éviter les révoltes en France (le refus d'y participer), on a massivement diffusé des images du noir, de l'arabe, comme différents, comme étranges, etc. et comme à civiliser. Mais il n'y a pas eu de déconstruction de ces stéréotypes comme il y a eu par exemple en

¹ Saïd Bouamama, « Jeunesse, autorité, conflit », *Migrants formation*, 112, mars 1998, p. 26.

Allemagne une dénazification. Cf. les travaux de Pascal Blanchard¹ ; sa thèse est que toutes ces représentations sociales méprisantes et stigmatisantes ne disparaissent pas si on ne les déconstruit pas.

La jeunesse issue de l'immigration postcoloniale a un énorme besoin de comprendre qui se heurte à un silence.

2. Le sentiment d'injustice par rapport aux parents².

Les parents, ceux que l'on appelait les « immigrés », était soumis à une triple injonction :

- 1° l'injonction d'invisibilité ; les immigrés devaient se faire invisibles ou au moins le plus discrets possible. Cela se retrouve jusque dans la politique de logement : les « foyers » de la Sonacotra construite à l'écart. Cette injonction d'invisibilité est bien évidemment à mettre en rapport avec le besoin de visibilité inconscient, parfois non maîtrisé, de ces jeunes.

- 2° l'injonction d'apolitisme. L'idée était que les immigrés étaient présents de façon transitoire et voués à retourner chez eux (eux-mêmes vivaient dans l'illusion du retour). N'étant pas destinés à être des citoyens français, on leur demandait de ne pas faire de politique, de ne pas s'en mêler (et si vous vous en mêlez vous rentrez chez vous). Cette injonction est à mettre en rapport avec la réaction inverse de politisation de cette jeunesse, y compris jusque dans les formes « théories du complot ».

- 3° l'injonction de politesse. Les immigrés devaient être discrets et polis (dire merci au pays d'accueil), c'est-à-dire soumis. Ce dernier trait est à mettre en rapport avec la réaction contraire : l'arrogance, les attitudes de provocation d'une partie de cette jeunesse.

3. L'expérience de la discrimination ; la sensibilité exacerbée à l'injustice.

Une caractéristique de ces jeunes est qu'ils ont un rapport exacerbé à l'injustice, une extrême sensibilité. La moindre injustice est vécue comme catastrophique, comme répétition de ce qu'ont vécu leurs parents, et donc comme obligeant immédiatement à réagir (l'idée est que si on ne réagit pas alors on ne sera pas traité de manière égalitaire).

De plus, ces jeunes ont une expérience très précoce des discriminations racistes et/ou raciales. L'impact de la rémunération est tout à fait sous-estimé, à commencer par son ampleur. L'enquête de 2008 du Bureau International du Travail montre qu'en France 4 employeurs sur 5 discriminent. La discrimination fait partie de l'expérience

¹ Pascal Blanchard, *Culture post-coloniale 1961-2006 : Traces et mémoires coloniales en France*, éd. Autrement, 2011 ; et *Zoos humains et exhibitions coloniales*, La Découverte, 2011.

² Sur cette question, cf. les travaux remarquables d'Abdelmalek Sayad réunis en trois volumes sous le titre *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, éd. Raisons d'agir, 2014, et en particulier les études du deuxième volume (« les enfants illégitimes »).

de ces jeunes ; très tôt, ils la constatent, ils la voient, ils l'entendent (discrimination à l'emploi, au logement, ségrégation territoriale, etc.). Ils la rencontrent dès l'école à travers l'orientation, dès la recherche de stage en collège. Même si les autres collégiens ont aussi du mal à trouver un stage, ils finissent par en trouver, alors que eux n'en trouvent pas. L'Éducation Nationale sous prétexte d'autonomie leur renvoie toujours le même discours : « c'est à vous de chercher votre stage ». Et le résultat est qu'ils se retrouvent par exemple à huit au Centre Social du quartier, car c'est la seule structure qui acceptait de les accueillir. Bref, on leur rappelle en permanence qu'ils sont différents.

III LA MANIÈRE DONT LES MÉDIAS DÉCRIVENT LES « JEUNES DE BAN-LIEUE ».

1. **Le stigmatisme médiatique.** Depuis trois décennies, on a dans les médias des grilles de lecture culturalisées des phénomènes sociaux et politiques. En 2005, alors que 400 quartiers populaires explosent, on trouve des journalistes pour donner des analyses culturalistes incriminant la langue et la polygamie comme facteurs d'explication. L'explication culturaliste ethnicise et occulte les questions sociales et politiques.

2. **Le sentiment d'humiliation.** Nous sommes aussi dans la séquence de l'affaire puis de la loi sur le foulard. Le foulard islamique a donné lieu à une véritable hystérie collective (cf. le film « un racisme à peine voilé », 2010). Il y a un sentiment collectif d'humiliation très fort dans cette jeunesse ; et nous connaissons tous la loi de Goffman sur le stigmatisme : le stigmatisme crée le comportement, la manière de parler d'une réalité crée cette réalité. L'hystérie collective autour de l'islam ne peut pas ne pas avoir d'effets. Et puisqu'on dit que c'est cela l'islam, alors j'en prends et en exhibe les traits proclamés. Ici aussi il n'y a pas eu de conflit ; pour traiter du politique et du social on en a appelé à des mesures de police. Quant à la place du conflit, vous avez du silence, on obtient de la violence.

3. L'islam médiatique. Essentialisme et culturalisme.

Quelques traits caractéristiques de l'image de l'islam dans les médias. 1° L'islam est présenté comme homogène, on l'essentialise : le « musulman » de Sarcelles est le même que celui de Bagdad. 2° L'islam est présenté comme anhistorique (c'est-à-dire comme étant le même partout, en France et ailleurs, en Afghanistan comme en Tunisie, en Iran comme en Indonésie, etc. ; et partout le même du septième siècle à nos jours). 3° L'islam est enfin présenté comme une religion entièrement différente des autres (elle n'évolue pas, les problèmes qu'elle pose lui sont spécifiques), la question de la compatibilité de l'islam et de la république est ainsi posée de façon récurrente. Sur la dernière décennie, on a en moyenne deux fois par an un grand

psychodrame national faisant apparaître l'islam comme enjeu, l'islam comme problème, etc. Cette récurrence a des effets performatifs.

Et tout cela se cumule avec les débats récurrents sur l'identité nationale¹. Le débat sur l'identité nationale est symptomatique parce qu'il y a deux manières de poser la question :

- première manière : la conception essentialiste de l'identité nationale qui la pose comme un héritage et uniquement un héritage, à préserver dans sa pureté ; l'islam représenterait un danger par rapport à la préservation de ce capital culturel identitaire.

- deuxième manière : la conception historique de l'identité nationale comme construction évolutive, une identité mouvante en fonction des populations sur le territoire.

Dans le débat médiatique c'est la première conception qui domine très largement. Elle a pour conséquence l'exigence d'une mono-identité, c'est-à-dire que l'on somme une partie de la population d'abandonner une part de son identité ; on explique aux jeunes qu'ils doivent choisir entre deux aspects d'eux-mêmes, entre la France et leurs parents (et on passe des messages clairs du type « la France, tu l'aimes ou tu la quittes »). Toute une partie de la jeunesse a donc l'impression d'une injonction à devoir choisir entre l'assimilation et l'exclusion.

Pourtant l'identité est un concept très riche justement parce qu'il articule deux choses contradictoires : le besoin de permanence et celui de changement, le besoin d'invariance (de stabilité) et de mutation, le besoin de sécurité et la prise de risque, le besoin d'héritage et de construction. L'identité est dialectique. Mais si on ne dialectise pas, alors on obtient deux dérives : 1° n'être ancré que sur le changement, c'est-à-dire nulle part (cf. tous les discours et injonctions adressés aux jeunes sur la nécessité de construire un projet, d'élaborer un projet, avec des jeunes dont la caractéristique justement est d'être dans la difficulté de se projeter du fait d'un environnement lui-même de plus en plus instable) ; 2° rechercher son identité uniquement dans le passé, rechercher des éléments de stabilité.

¹ Saïd Bouamama, *La France, autopsie d'un mythe national*, Larousse, Paris, 2008

IV. COMPRENDRE LES COMPORTEMENTS OBSERVÉS. LES CONSÉQUENCES DES FACTEURS PRÉCÉDENTS.

Tous ces ingrédients vont se retrouver dans les trajectoires individuelles. Les adolescents ont grandi depuis qu'ils sont enfants dans cette expérience sociale, médiatique et politique. Tout cela a des effets. Et il importe de ne pas prendre ces effets pour des causes, ce que l'on fait ordinairement.

1ère conséquence : la volonté de sortir de « l'immigréité » (volonté conscientisée ou non) et ses caractères obligés (invisibilité, apolitisme, politesse). C'est paradoxal car ils ne sont pas immigrés, mais de fait ils sont construits et identifiés dans le discours médiatique, social et politique, comme « immigrés » (« jeunes issus de l'immigration »), formant un corps étranger à intégrer. La comparaison avec leurs parents (polis, travailleurs, discrets) les renvoie à cette condition. On parle « d'intégration » (comme avec des migrants) alors que ces jeunes sont nés et sont socialisés en France.

En réaction aux interdits pesant sur les « immigrés », on a donc la volonté de sortir de l'invisibilité ; le besoin de politique en réponse à l'affirmation que leur soif de politique serait illégitime ; et la sensibilité forte aux injustices, le refus des comportements habituels de l'immigré, soumis, poli ; la volonté de ne plus baisser la tête, etc.

Il faut comprendre que c'est justement parce que ces jeunes se sentent français, se sentent « chez eux », qu'ils ont ces comportements. À l'inverse, c'est parce que leurs parents ne se sentaient pas « chez eux » qu'ils ne demandaient pas de mosquées, de carrés musulmans dans les cimetières. Quand ces demandes sont apparues elles ont été lues comme l'exact contraire de ce qu'elles sont, c'est-à-dire comme des signes de communautarisme, d'absence d'intégration alors qu'elles étaient au contraire le signe de l'intégration, le signe d'un enracinement (car ce n'était pas rien pour un « musulman » de se faire enterrer en France).

2ème conséquence : le besoin de comprendre. Il y a chez tous ces jeunes un immense besoin de comprendre ce qui leur arrive, un besoin d'explication, un besoin de débats contradictoires, et la carence de tout lieu pour ce débat. Que l'on repense à « je suis Charlie », aux incidents concernant la minute de silence, etc. ; il y a eu interdiction pure et simple du débat sur le sens de « je suis Charlie » ou « je ne suis pas Charlie ». Il aurait au contraire fallu en discuter, et discuter cela implique que l'adulte n'ait pas peur du conflit, de la confrontation, de la contradiction. On a préféré appeler la police. Si lorsqu'on est jeune on ne trouve pas l'explication à l'école, s'il est interdit de débattre, alors on va chercher l'explication ailleurs, par exemple sur Internet (et on y trouvera les théories du complot, etc.).

3ème conséquence : la connexion avec le religieux. Nous avons hérité d'un rapport particulier au religieux qui fait que la religion est pensée comme contradictoire

avec la laïcité (du moins par les laïcistes). Par ailleurs, beaucoup de jeunes vont se tourner vers le religieux dans leur quête de sens et cela d'autant plus que beaucoup d'éléments qui auraient pu répondre à leur recherche ont disparu (en gros le politique qui structurait la compréhension des rapports sociaux). Le religieux va servir d'âme dans un monde sans âme et répondre à cette quête de sens. Le religieux va devenir facteur de valorisation précisément contre sa dévalorisation médiatique systématique.

On observe ainsi le refus de l'assimilation, de l'essentialisation et corrélativement la mise en avant de l'identité. On a toute une jeunesse qui est constamment l'objet de suspicion, c'est-à-dire qui a le sentiment de toujours *devoir faire ses preuves* tout en étant soumise à des injonctions paradoxales. D'un côté il faut être invisible, et de l'autre il y a injonction à parler : après les attentats de janvier, on se tourne vers les « musulmans » et on leur demande de déclarer publiquement « je suis Charlie » ; la réaction, peu étonnante, est le silence. Dans la grande manifestation « d'unité » nationale, les jeunes des « quartiers » n'étaient pas là. On a confondu les « je ne suis pas Charlie » avec du terrorisme. Le « je suis Charlie » était perçu par de nombreux jeunes comme obligation faite de défendre un journal perçu comme islamophobe et non pas comme défense de la liberté d'expression et condamnation de la violence criminelle.

Dernière remarque : l'offre et la demande. Dans de nombreuses enquêtes sociologiques, on ne s'intéresse qu'à l'offre. Par exemple on va considérer la question de la prostitution uniquement du côté de l'offre (donc des prostituées) et jamais du côté de la demande (qu'est-ce qui fait qu'il y a une telle demande, c'est-à-dire des clients). Il faudrait aborder la question du « djihadisme » non pas en se concentrant sur l'offre (les prêches extrémistes sur Internet, les discours de Daesch), mais sur la demande : à quoi répond cette offre ? Qu'est-ce qui fait que des jeunes sont dans une telle « demande » ? Que se passe-t-il avec une partie de la jeunesse pour qu'apparaissent des comportements nihilistes ? Cette partie est certes extrêmement minoritaire mais est le haut de l'iceberg d'un processus touchant toute la jeunesse des classes populaires et plus particulièrement celle issue de la colonisation. À ne pas prendre en compte cette « demande », on se condamne à renforcer le processus.

Saïd Bouamama

L'enseignement de la Shoah et la lutte contre le négationnisme

Thomas Hochmann

Professeur de droit public à l'Université de Reims Champagne-Ardenne

L'enseignement de la Shoah et la lutte contre le négationnisme semblent contribuer de deux manières à atteindre les objectifs de l'éducation aux droits de l'homme, rappelés dans la Déclaration des Nations-Unies du 19 décembre 2011¹. En premier lieu, les efforts de maintenir présents à l'esprit les crimes commis par les Nazis peuvent être justifiés par l'idée, souvent proclamée sous forme de slogan après la Seconde guerre mondiale, selon laquelle « ceux qui ne se souviennent pas du passé sont condamnés à le revivre ». La pertinence de cette phrase, écrite par le philosophe George Santayana en 1905, a pu être critiquée de manière assez convaincante². Néanmoins, les Nations-Unies semblent persuadées que l'enseignement des atrocités passées contribue à éviter de futures violations massives des droits de l'homme. Ainsi, la Résolution de 2005 sur la mémoire de l'Holocauste déclare que ce crime « demeurera à jamais pour tous les peuples un rappel des dangers de la haine, de l'intolérance, du racisme et des préjugés », et prie dès lors « les États Membres d'élaborer des programmes éducatifs qui graveront dans l'esprit des générations futures les enseignements de l'Holocauste afin d'aider à prévenir les actes de génocide »³. En second lieu, le négationnisme s'inscrit sans aucun doute dans un courant de pensée haineux, et l'enseignement de la Shoah permet de contrecarrer son développement. La lutte contre le négationnisme et l'enseignement de la Shoah contribuent ainsi au développement, ou en tous cas au maintien, des droits de l'homme. En somme, ces entreprises s'inscrivent dans l'un des objectifs de la Déclaration sur la formation et l'éducation aux droits de l'homme :

« Contribuer à la prévention des violations des droits de l'homme et à la lutte contre la discrimination, le racisme, les stéréotypes et l'incitation à la haine sous toutes leurs formes, et contre les attitudes et les préjugés néfastes qui les sous-tendent, ainsi qu'à leur élimination »⁴.

Il est assez souvent prétendu, au sein du débat qui entoure l'interdiction du négationnisme, que l'enseignement de la Shoah est préférable à la répression juridique. Mais à bien y regarder, ces deux tâches ne sont pas mutuellement exclusives.

¹ Déclaration des Nations-Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme, A/RES/66/137, adoptée par l'Assemblée générale le 19 décembre 2011.

² Lawrence Langer souligne que le philosophe appelait à s'inspirer du meilleur du passé, non à se prémunir du pire. Il concevait l'histoire comme un progrès continu, conception plus difficile à adopter après la Shoah. Selon Langer, il est loin d'être certain que l'histoire ait la moindre leçon à donner. Lawrence L. Langer, *Using and Abusing the Holocaust*, Bloomington, Indiana University Press, 2006, pp. 114 s.

³ Résolution sur la Mémoire de l'Holocauste, A/RES/60/7, 1^{er} novembre 2005.

⁴ Déclaration des Nations-Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme, A/RES/66/137.

La preuve en est qu'il leur arrive de se rencontrer directement dans une situation particulière, celle de l'enseignement négationniste. Ce cas de figure, rare mais instructif, peut être étudié de deux points de vue, celui de l'émetteur et celui du récepteur. Il s'agit donc d'examiner la répression de l'enseignant négationniste (I), puis la question des sanctions applicables à l'élève d'un tel professeur (II).

I. L'enseignant négationniste

C'est certainement dans le secondaire que la lutte juridique contre l'enseignement négationniste joue le rôle le plus important (A). Les libertés plus larges dont jouit l'universitaire ne l'immunise néanmoins pas contre toute sanction (B).

A. Le professeur négationniste dans l'enseignement secondaire

Les années de collège et de lycée contribuent grandement à former la personnalité d'individus qui demeurent encore fortement influençables. Un enseignement négationniste peut donc avoir des effets très néfastes sur les élèves qui se laissent convaincre, il peut créer des tensions dans la classe et blesser certains élèves. Il faut imaginer James Keegstra, ce professeur de lycée canadien, qui décrivait à sa classe les Juifs comme des êtres « perfides », « cupides », « avides de pouvoirs » et « infanticides », responsables des crises économiques et des guerres, qui « avaient inventé l'Holocauste pour s'attirer de la sympathie ». Les élèves étaient sanctionnés s'ils ne reproduisaient pas ces idées lors de leurs interventions en classe ou dans leurs copies d'examen. M. Keegstra fut poursuivi au pénal, donnant l'occasion à la Cour suprême du Canada de rendre l'un des premiers et des plus célèbres arrêts au monde sur la lutte contre le discours de haine¹.

À côté des sanctions pénales, un moyen essentiel de lutte contre l'enseignant négationniste réside dans les sanctions disciplinaires et, dans cette attente, les mesures de suspension qui peuvent frapper l'enseignant. Une telle décision fut confirmée en France par le Conseil d'État en 2004, à l'encontre d'un professeur d'histoire et d'éducation civique, les deux lieux privilégiés de l'enseignement des droits de l'homme. Cet enseignant, lui aussi un négationniste très violent, fut révoqué de l'Éducation nationale². La diffusion de thèses négationnistes au sein de l'enseignement constitue en effet une violation de l'obligation de neutralité du fonctionnaire³. Ce manquement, soulignait le Conseil d'État, est « particulièrement grave s'agissant d'un enseignant au collège »⁴.

Cependant, les sanctions disciplinaires ne sont pas limitées aux enseignants négationnistes militants et virulents. Non soumis au principe de légalité, le droit discipli-

¹ Cour suprême du Canada, *R. c. Keegstra*, 1990 3 R.C.S. 697.

² Cf. Nicolas de la Casinière, « Un prof d'histoire négationniste révoqué d'un collège », *Libération*, 7 mai 1998. L'individu n'avait pas hésité à interrompre le témoignage d'une rescapée des camps dans son collège, en la traitant de menteuse et en coupant la diffusion d'un film à l'attention des élèves.

³ Sur cette obligation, cf. Laurent Pech, « Liberté d'expression des agents publics », *JurisCl. Fonctions publiques*, Fasc. 115, n° 6.

⁴ CE, 22 novembre 2004, *Michel Adam*, *AJDA* 2005, p. 734, note O. Dord.

naire permet de réprimer des comportements beaucoup plus larges que le droit pénal, et d'adapter le régime aux différents agents. Or, au sein de l'enseignement secondaire, il est permis d'imaginer que l'absence de certaines précautions peut être néfaste à l'enseignement de la Shoah. Certaines juridictions ont ainsi pu considérer qu'était répréhensible la simple introduction d'un doute, même par maladresse, dans l'esprit des élèves. De ce point de vue, l'arrêt déjà ancien rendu par une juridiction disciplinaire allemande est peut-être plus intéressant que les sanctions qui ont frappé des négationnistes fanatiques.

Un professeur d'histoire au lycée, loin de nier les crimes nazis, avait indiqué à ses élèves qu'il n'était guère permis de déduire du protocole de la conférence de Wannsee que la décision d'exterminer les Juifs d'Europe avait déjà été prise à cette date. Il s'agit là d'une thèse qui n'est pas forcément destinée à s'insérer dans une argumentation négationniste. Elle fut par exemple récemment défendue par l'historien Florent Brayard¹, qui ne saurait être suspect de la moindre sympathie envers les négationnistes². Cependant, à l'époque où ce professeur d'histoire s'exprimait, en 1982, aucun historien sérieux n'avait encore évoqué une telle possibilité. La cour disciplinaire remarquait ainsi que les propos de l'enseignant contredisaient des connaissances historiques établies³. Surtout, le professeur avait indiqué à ses élèves les références de deux ouvrages négationnistes. Mais là encore, son cas n'est pas si simple qu'il pourrait paraître, puisqu'il avait simultanément signalé que ces livres n'étaient guère objectifs et défendaient des opinions d'extrême droite.

Que penser d'un enseignant qui mentionne des ouvrages négationnistes, mais avec un avertissement, et qui remet en cause une thèse dominante sur l'histoire du génocide des Juifs, mais sans nier la Shoah pour autant ? L'interdiction pénale du négationnisme, qui n'était d'ailleurs pas encore en vigueur en Allemagne à l'époque des faits, ne semble pas susceptible d'englober de tels propos. Mais la répression disciplinaire est plus large, et la cour confirma la sanction qui avait été prononcée contre l'enseignant, une réduction de son traitement d'un cinquième pendant une période de trois ans.

La cour allemande insista sur la précaution, en en somme la simplicité, qui devaient être observées lorsque la Shoah est abordée à l'école. Il convient, expliqua-t-elle, de s'en tenir uniquement aux faits établis, de ne mentionner que des ouvrages strictement irréprochables. Toute entorse à cette ligne de conduite pourrait induire en erreur les jeunes élèves, et contrevenir ainsi aux objectifs de cet enseignement, que la cour apprécie de la même manière que les Nations-Unies⁴ : les élèves risquent de concevoir une image faussée du nazisme, et ainsi de ne plus lui opposer la même sensibilité et la même vigilance. Dès lors, les choix de l'enseignant contreviennent

¹ Florent Brayard, *Auschwitz, Enquête sur un complot nazi*, Paris, Seuil, 2012.

² Cf. son ouvrage fondateur sur l'histoire du négationnisme en France, précédé d'une préface de Pierre Vidal-Naquet, F. Brayard, *Comment l'idée vint à M. Rassinier, Naissance du révisionnisme*, Paris, Gayard, 1996.

³ Cour disciplinaire de Basse-Saxe, 26 avril 1988, *Neue Juristische Wochenschrift*, 1988, pp. 2918 s.

⁴ Cf. *supra*.

à son devoir de former des citoyens démocrates dans le cadre des valeurs fondamentales ancrées dans la Constitution¹.

Bien sûr, exigée de manière absolue, une telle relation à la Shoah figerait la recherche historique et interdirait tout progrès des connaissances. Un tel reproche est souvent adressé, au prix d'une exagération, aux lois qui interdisent la contestation de la réalité des crimes nazis. Mais cette démarche est ici située dans un contexte particulier, celui de l'enseignement secondaire. Selon la cour, les collèges et les lycées ne sont pas le lieu pour aborder les débats qui animent les spécialistes de l'histoire de la Shoah, pour établir si la décision du génocide a été prise en janvier ou en juin 1942. Autrement dit, c'est moins l'exactitude du compte-rendu historique qui importe, que les éléments essentiels du génocide et les leçons que les élèves sont censés en tirer. L'analyse détaillée et les controverses sur l'élucidation des points particuliers, explique la cour, n'est pas la tâche de l'école mais des instituts de recherche et des universités.

B. L'universitaire négationniste

En Allemagne, les universitaires sont, comme les enseignants du secondaire, soumis à une obligation de fidélité à la Constitution qui s'applique à tous les fonctionnaires. La Loi Fondamentale précise en son article 5 que « la liberté de l'enseignement ne dispense pas de la fidélité à la Constitution »². Or, la Constitution est perçue en Allemagne comme exprimant un « ordre fondamental libéral et démocratique », un ordre de valeurs qui traduit une opposition au nazisme³. Il ne fait guère de doute qu'un universitaire négationniste serait sévèrement sanctionné, même si un tel cas ne semble jamais s'être présenté⁴.

En France, les universitaires disposent d'une plus large liberté d'expression que les autres fonctionnaires : l'obligation de neutralité ne leur est pas applicable⁵. Cependant, leur liberté est loin d'être absolue. D'une part ils sont soumis, comme quiconque, aux limites générales de la liberté d'expression, par exemple à l'article 24 bis de la loi du 29 juillet 1881 qui interdit de contester la réalité des crimes nazis ; et d'autre part, des sanctions disciplinaires peuvent être prononcées à leur encontre s'ils ne respectent pas « les principes de tolérance et d'objectivité »⁶. Le négationnisme, parfois décrit comme une manipulation des sources historiques dans un but haineux, viole sans conteste ces principes.

¹ Cour disciplinaire de Basse-Saxe, cité, p. 2920.

² Article 5 alinéa 3 de la Loi Fondamentale.

³ Cf. Christoph Gusy, « Die freiheitliche demokratische Grundordnung in der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts », *Archiv des öffentlichen Rechts*, 1980, pp. 279-310.

⁴ L'auteur d'un ouvrage négationniste et violemment antisémite s'est cependant vu retirer en 1983 par l'Université de Göttingen le doctorat qu'elle lui avait décerné en 1949. Cette décision fut confirmée par la Cour administrative fédérale : BVerwG, 5 mai 1988, *NJW* 1988, p. 2911.

⁵ Cf. L. Pech, *art. cit.*, n° 14.

⁶ Article L 952-2 du Code de l'éducation.

Si l'on ne trouve pas trace d'un universitaire qui ait tenu des propos négationnistes dans le cadre de ses enseignements, diverses affaires bien connues ont émaillé l'université française. Une thèse a été annulée¹, et un maître de conférences s'est vu sanctionné d'une interdiction d'avancement pendant deux ans suite à une publication raciste et négationniste, au motif que celle-ci était contraire aux principes de tolérance et d'honnêteté scientifique². Plus récemment, Bruno Gollnisch fut interdit de toute activité d'enseignement et de recherche à l'Université Lyon 3 pendant une durée de cinq ans, en raison de propos tenus lors d'une conférence de presse³. Les critiques qui ont pu être adressées contre cette sanction disciplinaire suite à des propos tenus en dehors des activités universitaires n'emportent pas la conviction.

Selon un auteur, un comportement extérieur au service ne saurait donner lieu à une sanction disciplinaire. Il importe de respecter, explique-t-il, « la distinction [...] entre la faute universitaire qui relève d'un abus de liberté d'expression, poursuivi devant la juridiction disciplinaire, et la faute personnelle qui relève d'un manquement à la loi pénale, poursuivi devant la juridiction répressive de droit commun »⁴. Mais cette distinction n'emporte pas les conséquences que cet auteur souhaite en tirer. Il est bien établi que des faits commis en dehors des fonctions peuvent faire l'objet d'une sanction disciplinaire s'ils sont susceptibles de nuire à la fonction⁵. Des propos racistes ou négationnistes tenus en dehors de l'Université peuvent parfaitement conduire à une mesure disciplinaire, puisqu'ils contreviennent aux « principes d'objectivité et de tolérance » imposés à l'enseignant-chercheur.

¹ Sur l'affaire *Roques*, cf. Didier Truchet, « Une affaire biaisée », *Revue juridique de l'ouest*, 1988, pp. 7-32 ; CE, 10 février 1992, *RFDA*, 1992, p. 841, concl. Laroque ; Henri Rousso, *Le dossier Lyon III, Le rapport sur le racisme et le négationnisme à l'université Jean-Moulin*, Paris, Fayard, 2004, pp. 121-133.

² La section disciplinaire de l'Université Lyon 3 avait interdit à Bernard Notin d'exercer toute fonction d'enseignement ou de recherche en son sein pendant une période d'un an, avec privation de la moitié de son traitement. En appel, cependant, le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER) opta pour une peine beaucoup plus douce. Sur cette affaire, cf. France Jeannin, *Le révisionnisme. Contribution à l'étude du régime juridique de la liberté d'opinion en France*, Thèse, Paris II, 1995, pp. 130-139 ; H. Rousso, *op. cit.*, pp. 162 ss.

³ Il n'existe pas d'enregistrement de la conférence de presse, et la teneur des propos est controversée. B. Gollnisch a admis devant le Conseil d'État avoir déclaré, à propos du rapport sur le négationnisme à Lyon 3, cité dans les notes précédentes : « M. Rousso, historien estimable d'origine juive, directeur de l'Institut d'histoire du temps présent, adversaire déclaré des révisionnistes, aurait pu être considéré comme un historien engagé contre ce qu'il avait pour mission d'étudier ». En revanche, les instances disciplinaires sanctionnèrent également la phrase « Quant à l'existence des chambres à gaz, c'est aux historiens d'en discuter et de se déterminer », tandis que B. Gollnisch affirme avoir déclaré qu'il s'en remettait aux historiens « s'agissant, au cas par cas, de l'existence des chambres à gaz dans tel ou tel camp ». Cf. les conclusions de R. Keller sur CE, 19 mars 2008, *Bruno Gollnisch*, *AJDA* 2008, p. 1058. C'est essentiellement en raison de ces doutes sur les propos tenus que la Cour de cassation a annulé la condamnation pénale de B. Gollnisch. Cf. Cass. crim., 23 juin 2009, bull. n° 132. On ne saurait donc percevoir dans cet arrêt, avec un auteur, une « forte tentation de minimiser l'impact social, politique et idéologique des doctrines révisionnistes » (*Rev. Sc. Crim.*, 2010, n° 1, chron. J. Francillon, p. 172).

⁴ Olivier Gohin, « La liberté d'expression dans l'enseignement supérieur », *Politeia*, n° 10, 2006, p. 136.

⁵ Cf. par exemple André Paysant, *Le régime disciplinaire du personnel de l'enseignement supérieur*, Caen, 1964, p. 18 ; et les conclusions de R. Keller sur CE, 19 mars 2008, *cit.*, p. 1056.

Un autre auteur, critiquant la décision d'irrecevabilité rendue par la Cour européenne des droits de l'homme sur la requête de B. Gollnisch¹, regrette que les hommes politiques qui appartiennent à la fonction publique paraissent bénéficier d'une liberté d'expression moins étendue que les autres². La Cour, critique cet auteur, soumet l'universitaire à une plus grande responsabilité. Le problème est cependant ainsi mal posé : hommes politiques ou non, les fonctionnaires, universitaires compris, encourrent certaines restrictions disciplinaires qui ne concernent évidemment pas les personnes extérieures à la fonction publique. Inversement, le seul statut d'universitaire ne saurait obliger la Cour à une plus grande précaution. Ce sont les propos énoncés, et non la profession de leur auteur, qui importent pour juger des restrictions de la liberté d'expression. Il est donc illusoire de regretter que la Cour n'ait pas évoqué au bénéfice de B. Gollnisch « la protection privilégiée accordée à la liberté d'expression universitaire »³. « Politiques » ou non, « universitaires » ou non, les propos négationnistes et racistes peuvent être réprimés sans enfreindre l'article 10 de la Convention européenne des droits de l'homme.

Plus problématique est la question de la sanction des élèves de l'enseignant négationniste.

II. L'élève de l'enseignant négationniste

Au vu du régime juridique en vigueur et de la sensibilité contemporaine à l'égard de cette question, il semble peu probable que des élèves français suivent de manière durable les enseignements d'un professeur négationniste. Une telle situation, néanmoins, est parfaitement envisageable dans un État où le négationnisme est la doctrine officielle. Les enfants turcs apprennent à l'école que jamais un gouvernement turc n'a organisé la mise à mort des Arméniens en 1915. Un individu formé dans un tel système éducatif est donc de parfaite bonne foi lorsqu'il conteste la réalité du crime contre l'humanité. Cet individu peut-il faire l'objet d'une condamnation dans un État où la négation de ce crime est pénalement répréhensible ? En d'autres termes, l'élève doit-il faire les frais de sa « mauvaise éducation » aux droits de l'homme ? Il semble que, de manière générale, l'état d'esprit du négationniste quant à la réalité du crime qu'il nie soit indifférent pour l'application des lois qui interdisent cette expression (A). Dans un État, cependant, la loi exempte le négationniste de bonne foi (B)⁴.

A. La sanction de l'élève négationniste

Les interdictions spécifiques du négationnisme qui existent dans différents États de l'Union européenne sont des dispositions pénales, qui se composent donc d'un élément matériel et d'un élément moral. Le second se définit comme la conscience

¹ CEDH, 7 juin 2011, *Gollnisch c. France* (déc.).

² Nicolas Hervieu, « Affaire « Gollnisch c. France » : la liberté d'expression politique et universitaire sur la pente glissante », *Actualités Droits-Libertés*, 24 juillet 2011.

³ *Ibid.* Cf. Thomas Hochmann, « Discours de haine et préjugés », *Revue trimestrielle des droits de l'homme*, n° 86, 2012, pp. 189 s.

⁴ Pour une analyse plus approfondie de ces questions, cf. Th. Hochmann, *Le négationnisme face aux limites de la liberté d'expression, Étude de droit comparé*, Paris, Pedone, 2013, pp. 587 ss. ; et Th. Hochmann, « The Denier's Intent », in Ludovic Hennebel et Th. Hochmann (dir.), *Genocide Denials and the Law*, New York, Oxford University Press, 2011, pp. 279-319.

d'accomplir le premier¹. Ainsi, l'élément intentionnel nécessaire à la consommation d'une infraction qui consiste à exprimer le message *x* est satisfait si le locuteur est conscient d'exprimer *x*. La conscience de dire le faux sera donc exigée si l'expression visée par la norme est définie par sa fausseté. Ainsi, le délit de « fausses nouvelles » prévu à l'article 27 de la loi du 29 juillet 1881 nécessite que le locuteur ait eu conscience que ses affirmations étaient fausses². En revanche, l'article 24 bis de la même loi, qui vise le négationnisme, ne définit pas l'expression interdite par sa fausseté. Certes, la négation de la Shoah est une fausse affirmation. Mais cette fausseté n'est pas un élément de définition de l'expression visée par la norme. Par conséquent, la « conscience » de commettre l'élément matériel de l'infraction n'implique pas la conscience de la fausseté de l'expression. La loi ne fait pas de la mauvaise foi du locuteur une condition de son application. L'article 24 bis interdit d'exprimer publiquement une certaine signification, il ne réserve pas la sanction aux cas de mensonge. Aussi, le négationniste « de bonne foi », trompé par ses maîtres, n'est pas exempté du champ d'application de cette norme.

Il en va de même en droit allemand, et la Cour fédérale de justice, équivalente de la Cour de cassation française, a eu l'occasion de le préciser : « l'examen de l'intention de l'accusé ne peut inclure la question de savoir s'il faut lui reconnaître qu'il nie le fait historiquement indubitable de l'extermination à Auschwitz en raison d'un aveuglement révisionniste »³. L'interdiction du négationnisme vise aussi les individus « inamendables », explique la Cour : « la contestation consciente de la Shoah reconnue historiquement suffit pour la réalisation d'une négation intentionnelle. Un « mensonge conscient » n'est pas exigé »⁴.

Cette indifférence des lois anti-négationnistes envers l'éventuelle bonne foi du locuteur ne signifie pas que cette situation particulière sera entièrement ignorée par le droit. Intuitivement, l'individu qui se contente de propager la vision de l'histoire qui lui a été enseignée à l'école semble mériter une sanction moins lourde que l'auteur d'un travestissement volontaire des faits. La personnalisation de la peine permet au juge de tenir compte du principe moral largement partagé selon lequel l'erreur est moins grave que le mensonge⁵. Bien entendu, la décision du juge implique de tenir compte de l'ensemble des circonstances : il existe une importante diffé-

¹ Cf. par exemple Roger Merle et André Vitu, *Traité de droit criminel*, tome 1, 7^{ème} éd., Paris, Editions Cujas, 1997, p. 729 ; Jean-Yves Maréchal, « Élément moral de l'infraction », *Jurisclasseur Pénal Code*, Fasc. 20, § 19.

² Cf. Patrick Auvret, « Fausses nouvelles », *JurisCl. Communication*, Fasc. 3210, §§ 34 ss. L'article 27 dispose que « La publication, la diffusion ou la reproduction, par quelque moyen que ce soit, de nouvelles fausses, de pièces fabriquées, falsifiées ou mensongèrement attribuées à des tiers lorsque, faite de mauvaise foi, elle aura troublé la paix publique, ou aura été susceptible de la troubler, sera punie d'une amende de 45 000 euros. ... ». L'exigence d'une « mauvaise foi » est ici redondante : la nécessité de prouver la conscience de la fausseté découle de la description de l'élément matériel de l'infraction.

³ BGHSt 47, 278 (10 avril 2002), p. 281.

⁴ *Ibid.*, pp. 281 s. L'expression « mensonge conscient » est un pléonisme, dès lors que c'est précisément l'intention de présenter comme vrai ce que le locuteur pense être faux qui distingue le mensonge de l'erreur.

⁵ Cf. l'article 132-24 du code pénal : « la juridiction prononce les peines et fixe leur régime en fonction des circonstances de l'infraction et de la personnalité de son auteur ».

rence entre l'individu qui sort tout juste d'un milieu où le négationnisme est enseigné comme la vérité, et celui qui, confronté de longue date à la réalité du génocide, s'acharne malgré tout à la contester. Comme la Cour fédérale de justice allemande a pu l'exprimer à l'égard du dirigeant d'un parti d'extrême droite, « celui qui ferme les yeux devant la vérité historique et ne veut pas la reconnaître ne mérite pas pour cette raison une réduction de la peine »¹. Cette même idée apparaît lorsque le régime juridique entend épargner le négationniste de bonne foi.

B. La protection de l'élève négationniste

Il est un système juridique où les élèves issus d'un système d'enseignement négationniste échapperont à la sanction juridique. Il s'agit de la Confédération suisse, où l'article 261 bis du code pénal réprime la négation, la minimisation grossière et la justification d'un génocide ou d'un autre crime contre l'humanité. En effet, cette norme exige que le comportement incriminé ait été commis en raison de la « race, de l'appartenance ethnique ou de la religion » d'une personne ou d'un groupe de personnes. Or, lorsqu'ils examinent la satisfaction de cette condition, les tribunaux suisses recherchent si le locuteur était conscient de la réalité du crime qu'il niait. Les juges considèrent que le négationniste de bonne foi ne souhaite pas s'en prendre à un groupe de personnes, tandis que la mauvaise foi permet de déduire un motif haineux. Le large champ d'application de la loi suisse, qui vise la négation de tout crime contre l'humanité, et pas simplement des crimes nazis, a conduit des juridictions à examiner le cas d'individus éduqués dans un État où l'inexistence d'un génocide est enseignée à l'école.

En 2001, un tribunal du canton de Berne se prononça sur les poursuites intentées contre plusieurs ressortissants turcs qui avaient contesté en Suisse la réalité du génocide arménien. Afin de vérifier la satisfaction de l'élément intentionnel de l'infraction, le tribunal demanda notamment à un expert d'analyser le contenu des livres scolaires en Turquie. Celui-ci expliqua que, dans l'opinion publique turque, le génocide était considéré comme de la propagande arménienne ne correspondant pas à la vérité. Dans les rares manuels d'histoire où le sujet était évoqué, il s'agissait d'exclure toute responsabilité de l'empire ottoman². Par ailleurs, le tribunal demanda aux accusés d'indiquer leur école en Turquie, l'époque où ils étaient élèves, le livre d'histoire utilisé, mais aussi leurs éventuelles études ultérieures, leur métier actuel, et la durée de leur résidence en Suisse³. Le tribunal expliqua que les réponses à ce questionnaire indiquaient que les accusés n'étaient ni des historiens, ni des intellectuels, et qu'ils n'avaient pas été informés du génocide arménien à l'école.

Sur le fondement de ces données, le tribunal estima que l'élément intentionnel de l'infraction prévue à l'article 261 bis n'était pas établi. « L'agent doit être conscient que les faits qu'il nie ont eu lieu »⁴, expliqua le juge. Or, en l'espèce, il s'agissait uniquement pour les accusés « d'exprimer la position habituelle sur ce thème

¹ BGH, 15 décembre 1994, *NJW* 1995, p. 340.

² Tribunal de Berne, 14 septembre 2001, *Karaman Fikri und Konsorten*, pp. 5 s. Le jugement est accessible sur le site de l'association *Suisse-Arménie*, www.armenian.ch.

³ *Ibid.*, pp. 9 s.

⁴ *Ibid.*, p. 22.

en Turquie, représentée par l'Etat et diffusée par les manuels scolaires »¹. Il importe, selon le tribunal, de distinguer entre le négationniste moyen et le spécialiste qui dispose d'un savoir supérieur à la moyenne².

Cette distinction fut à nouveau mise en œuvre quelques années plus tard, lorsqu'un tribunal de Lausanne fut cette fois confronté à un négationniste turc cultivé, qui ne pouvait donc être excusé par l'enseignement donné aux enfants en Turquie. Le tribunal insista sur le niveau d'éducation du prévenu : « L'accusé est docteur en droit. C'est un politicien. Il se dit écrivain et historien. Il a eu connaissance des arguments de ses contradicteurs. Il a purement et simplement préféré les évacuer pour proclamer que le génocide des Arméniens n'a jamais existé. Dogu Perinçek ne peut dès lors pas prétendre, ni d'ailleurs croire, à l'inexistence du génocide »³. Ainsi, les individus plus cultivés ne sont pas susceptibles d'appartenir au groupe des négationnistes de bonne foi créés par un système de négationnisme d'Etat⁴. L'élève d'un tel système ne sera exonéré qu'en l'absence de circonstances indiquant que les enseignements qu'il a reçus ont été, ou auraient dû être, corrigés.

Punir le maître et absoudre l'élève, en l'exonérant de sanction ou en lui réservant une peine moins sévère, tels semblent donc être les deux piliers de la réponse juridique au cas marginal de l'enseignement négationniste.

Thomas Hochmann

¹ *Ibid.*, p. 21.

² *Ibid.*, p. 22.

³ Tribunal de police de l'arrondissement de Lausanne, *Perinçek*, 9 mars 2007, accessible sur le site de l'association *Suisse-Arménie*, www.armenian.ch, p. 13.

⁴ La condamnation fut confirmée par le Tribunal fédéral, *Perinçek*, 12 décembre 2007, 6B.398/2007. En revanche, la Cour européenne des droits de l'homme a récemment considéré qu'en condamnant Perinçek, la Suisse avait violé sa liberté d'expression. CEDH (Grande Chambre), 15 octobre 2015, *Perinçek contre Suisse*.

Une laïcité bien mal connue

Serge Cospérec, professeur ESPÉ de Créteil

Dans l'éducation nationale, avant les attentats de janvier 2015, la laïcité ne donnait lieu qu'à des prescriptions (comme la Charte) peu suivies d'effets. Les violations flagrantes de la laïcité laissaient indifférentes les autorités hiérarchiques (inspections, rectorats). Sur le terrain, le mot d'ordre était : « pas de vague ». Le discours des formateurs attachés à la laïcité (dont je suis) était inaudible, nous étions considérés comme des gêneurs. C'est dire notre stupéfaction, lorsque, « après Charlie », la laïcité, invoquée de façon incantatoire, est devenue le premier mot de la « Grande Mobilisation de l'école pour les valeurs de la République » et des débats publics. Nous aurions pu nous en réjouir, sauf que la plupart de ces discours étaient inconsistants. L'histoire de la construction laïque, le droit de la laïcité et sa signification politique sont généralement ignorés. Je parlerais volontiers de *déculturation laïque* pour caractériser cet état de fait¹. Ce nouveau contexte m'oblige à travailler à « front renversé », soucieux que ces nouveaux « amis » de la laïcité ne la défigurent pas au point de la rendre inaudible et détestable. C'est le contexte de ma communication.

I. MÉCONNAISSANCE DE LA LAÏCITÉ

1. Le souci de l'exactitude : qui a lu la loi de 1905 ?

Le souci philosophique de l'exactitude comporte deux exigences : savoir *de quoi l'on parle* et, ensuite, savoir *si ce que l'on dit est vrai*. Tâchons-donc d'y satisfaire en rappelant quelques faits.

La laïcité introuvable. Le mot laïcité ne figure pas dans la loi de 1905 et le terme n'est employé que deux fois dans les très longs et vifs débats parlementaires (48 séances de mars à juillet 1905, représentant plusieurs milliers de pages au Journal Officiel)². À en croire, Ferdinand Buisson, le terme est encore un néologisme à la veille de 1914³. L'essentiel de la construction laïque, des lois scolaires de Ferry à la loi de 1905, s'est achevée sans qu'il soit besoin d'y recourir. C'est dans la Constitution de 1946 qu'apparaît l'adjectif⁴ ; il est repris dans celle de 1958 ; mais les textes font silence sur le substantif - laïcité. A ce jour, il n'existe donc **pas de définition**

¹ Dans la *Sainte Ignorance* (Seuil, 2008), Olivier Roy observe que le revivalisme religieux (des jeunes chrétiens ou musulmans) se caractérise par une déculturation, un découplage de la religion et de la culture, avec pour conséquence le repli sur le « pur religieux » réduit à des marqueurs symboliques (codes alimentaires et vestimentaires, pratiques rituelles à forte visibilité). Les néo-laïques (ou les (re-)convertis de fraîche date) leur ressemblent : leur *laïcité*, loin d'exprimer la culture laïque traditionnelle (son épaisseur historique, juridique et philosophique) se réduit à de pauvres slogans et quelques représentations caricaturales sur la place de la religion dans la société.

² Par contraste, en 1959, lors de la discussion de la loi Debré, en deux séances parlementaires (à l'Assemblée et au Sénat), le terme est prononcé 205 fois.

³ Article laïcité, *Dictionnaire de pédagogie*, 1911 : « Ce mot est nouveau, et, quoique correctement formé, il n'est pas encore d'un usage général. »

⁴ « La France est une République (...) laïque »

juridique de la laïcité. La loi scolaire de 2004 est bien déclarée en « *application du principe constitutionnel de laïcité* » mais sans que le terme ne soit davantage défini.

La séparation introuvable (ou presque). La loi de 1905 est connue comme loi de « *séparation des Églises et de l'État* ». C'est encore un lieu commun. Or le terme « séparation » ne figure pas une seule fois dans les 44 articles de la loi, il a seulement été rajouté, et après coup, dans son titre. D'où la question : sur quoi porte exactement la loi ? S'agit-il vraiment d'une « séparation » et en quel sens ?

Une neutralité et une religion également introuvables. La loi de 1905 parle du « Culte », de son libre exercice, de ses lieux et de ses ministres, de ses édifices, de son budget et de ses financements, mais pas de « religion ». Quant à la « neutralité » (confessionnelle) théorisée par Ferry et Buisson, pas un mot.

Que peut-on en conclure ?

Premier enseignement : si le législateur s'est gardé de définir la laïcité, c'est qu'il n'entend pas en faire un *dogme* qui fermerait le débat public. La laïcité *réelle* n'est pas une essence éternelle que l'on pourrait contempler au Ciel philosophique des Idées Pures (et dont tel ou tel philosophe détiendrait la vérité) mais une lente et complexe construction historique, juridique et politique, où se mêlent combats, parfois violents, et compromis. Cela implique deux choses :

- contre le « laïcisme¹ », reconnaître que le débat sur sa définition est nécessairement libre et ouvert ;

- refuser les expressions qui, sous couvert d'attitude libérale, empêchent le débat par la disqualification de l'adversaire ; en relève typiquement l'opposition entre « *laïcité ouverte* » et laïcité « *fermée* » (ficelle rhétorique qui dispense d'examiner les idées et les faits).

Deuxième enseignement : de méthode. Si on partage le souci de l'exactitude, on suivra Émile Poulat - un des meilleurs historiens de la laïcité, patient scrutateur de la loi de 1905 - lorsqu'il écrit : « *de part et d'autres, on parlerait moins de laïcité et l'on en parlerait mieux si ce qu'on en dit reposait sur la connaissance des dossiers, la précision du vocabulaire, l'exactitude des énoncés en référence au régime de droit effectif qui est le nôtre. Nous sommes trahis par les facilités de langage que nous nous accordons, les représentations déformées qu'elles induisent et les conclusions erronées que nous en déduisons* »².

2. Que signifie la séparation de 1905 ? Trois erreurs communes.

Premier lieu commun : la « séparation » signifierait qu'il n'y a et ne peut y avoir de relation entre l'État et les religions. La séparation entraînerait la rupture de tous les anciens liens, l'État n'ayant plus à connaître ou à reconnaître « la religion ». Une telle interprétation ne résiste pas à l'examen des faits. La loi de 1905 a même pour

¹ J'entends par « laïcisme » l'attitude dogmatique (et d'une certaine manière religieuse), de ceux qui se font les doctrinaires d'une laïcité autoritaire, violemment anti-religieuse ; le terme est utilisé à l'origine par les catholiques qui perçoivent la loi de 1905 comme une loi d'éradication et de spoliation.

² Émile Poulat (historien spécialiste de la laïcité), *Notre laïcité publique*, Berg International Éditeurs, 2003, p. 118. Ouvrage incontournable.

unique objet d'organiser les « *nouveaux rapports des Églises et de l'État*¹ », il suffit de la lire. S'il y a « séparation », c'est donc plutôt au sens de Montesquieu : non pas l'absence de relations (entre les pouvoirs) mais l'organisation de leurs rapports. En précisant aussitôt que la Religion n'est pas (plus) un *Pouvoir* après 1905. C'est le point suivant.

Deuxième lieu commun : la loi de 1905 signifierait la *séparation du Pouvoir Temporel et du Pouvoir Spirituel*². C'est un contresens juridique et conceptuel. Selon l'article 2 de la loi, la « République ne reconnaît (...) aucun culte ». L'expression « ne pas reconnaître » a un sens juridique précis : l'absolue souveraineté d'un ordre étatique qui ne se laisse opposer aucun ordre antérieur, aucune autorité supérieure ou transcendante. Il n'y a qu'un seul Pouvoir : le Pouvoir civil, celui de l'État. La loi de 1905 signe la fin politique du *Pouvoir Ecclésiastique* (d'où la fureur des catholiques). Les « Églises » ne participent plus de la Puissance publique ni ne la légitiment. L'idée même d'un *Pouvoir Spirituel* associé à la *Puissance Publique* disparaît.

Troisième lieu commun : la loi de 1905 interdirait toute manifestation du religieux dans l'espace public. Ineptie consternante. La loi de 1905 *privatise* le *service public des cultes* instauré par le *Concordat*, elle le *libéralise*. Le *Concordat* conférait à l'État l'organisation des Cultes, leur financement, leur surveillance et limitait leur exercice public aux quatre cultes reconnus (catholique, israélite, luthérien et réformé). La loi de 1905 supprime la tutelle de l'État : les Cultes sont traités à égalité (fin du régime discriminatoire des Cultes reconnus) et libres de leur organisation³. L'article 1 de la loi 1905 dispose que la République « *garantit le libre exercice public des cultes* », ce qui signifie que l'État veillera à ce que nul ne soit empêché d'exercer *publiquement* son Culte et dans des édifices cultuels situés par définition dans *l'espace public*. Comment garantir, en effet, le libre exercice des cultes si on interdit la construction d'églises, de temples, de synagogues ou de mosquées ? C'est donc bien à tort qu'on invoque la laïcité pour s'opposer à l'existence - dans l'espace public - des manifestations visibles du religieux (édifices, cérémonies, etc.).

3. En quel sens peut-on parler d'une séparation ?

Il y a bien une « séparation » en 1905 mais elle porte d'abord sur les biens. La loi ayant mis fin au *service public* des cultes, il fallait bien régler les questions matérielles, notamment la question des biens fonciers, immobiliers et financiers du clergé, nationalisés en 1789 et que Napoléon avait refusé de rendre. Que faire des 40 000 églises et des 3000 presbytères, des évêchés, des grands et petits séminaires ? Comment concevoir la séparation sans porter atteinte au libre exercice du culte garanti par l'article 1 de la loi ? La question est âprement discutée durant les débats

¹ Titre proposé le 6 décembre 1905 comme plus adéquat au contenu par un amendement du sénateur Dominique. Tous les amendements présentés lors des débats ont été rejetés afin d'éviter tout report de la loi.

² Ou, en termes anciens, de la *Puissance civile* et de la *Puissance ecclésiastique*.

³ D'où le paradoxe de toute entreprise étatique visant à organiser le culte musulman ou à exiger qu'il s'organise selon des principes - une hiérarchie reconnue - contredisant sa dogmatique (à l'exception du *Chiisme*, très minoritaire en France).

parlementaires. L'Église Catholique demande la restitution intégrale. Certains républicains défendent cette option, comme Augagneur, député anticlérical, qui aurait ainsi justifié la position : « *quand on se sépare, on se sépare*¹ », non sans arrière-pensée². Pour d'autres, il est inconcevable de dépouiller l'État et les communes d'un pareil patrimoine pour en faire cadeau à l'Église catholique. L'issue est connue. Tous édifices de Cultes qui étaient propriété de l'État avant 1905 le resteront - charge à lui, en conséquence, de les entretenir - mais ils seront gracieusement à disposition des croyants, sans limitation de temps. Conséquence notable : ces édifices appartenant au domaine public, chacun peut y accéder librement (sauf pendant la célébration du culte), leur valeur est alors patrimoniale (ou culturelle) et non pas cultuelle³. Ce n'est pas le cas pour les édifices cultuels privés.

4. Privé / public : une opposition confuse.

Il n'est pas rare d'entendre que la religion doit être « reléguée » ou « cantonnée » dans « la sphère privée ». C'est d'ailleurs l'argument sur lequel se fonde la chasse aux signes religieux dans « *l'espace public* », qui dans les faits concerne presque exclusivement le « voile islamique ». On demande l'interdiction des signes religieux à l'Université, dans les transports publics, dans les jardins publics, voire dans les halls d'accueil des Mairies⁴. À cette pulsion éradicatrice de toute visibilité du religieux répond la multiplication - tout aussi problématique - des espaces sociaux sur base communautaire : d'un côté, on veut expulser le religieux de l'espace public, de l'autre on souhaite le fragmenter pour cultiver l'entre-soi exclusif de l'autre.

A. L'espace public est un espace de liberté.

Commençons par rappeler quelques faits qui autrefois étaient des évidences laïques. La loi de 1905 régit la gestion des lieux de culte qui, par définition, sont des *lieux publics* (bien que ne dépendant pas de la Puissance Publique) et ses articles encadrent la pratique publique des cultes. Elle précise même de façon détaillée les conditions de la pratique et des manifestations de la foi religieuse *dans l'espace public*. Elle fixe, par exemple, les conditions de l'édification des édifices et de l'affichage des signes religieux. Elle détermine les conditions des prières publiques, de la sonnerie les cloches⁵, mais aussi des processions religieuses sur la voie publique (comme la procession annuelle de l'Évêque de Paris à Montmartre suivi de tous les fidèles), ou encore des manifestations publiques exceptionnelles dont des

¹ Propos attribué au député Augagneur (cf. *Le guide pratique de la laïcité*, éd. Fondation Jean-Jaurès, 2011, p.41) qui dépose un amendement en ce sens. Pour le détail, cf. Émile Poulat, *Scruter la loi de 1905*, Fayard, 2010, p. 174-175.

² Les charges (entretien, réfection, etc.), incombant aux seuls propriétaires, auraient été insupportables dans la plupart des paroisses au regard du nombre des édifices et de leur ampleur.

³ Cette distinction entre le culturel (le patrimoine) et le cultuel (la foi) à propos des édifices religieux en France est une source de difficulté pour le pédagogue qui doit faire comprendre à ses élèves que lorsqu'il leur propose d'aller visiter une église (plus rarement un temple, une synagogue ou une mosquée)... il ne les emmène pas « à l'église », sa démarche n'est pas *religieuse*.

⁴ Rappelons que l'interdiction dans l'espace public de la « Burqua » est juridiquement sans rapport avec la laïcité. Elle est exclusivement motivée par des raisons « d'ordre public » et de sécurité. Là encore, les confusions sont constantes.

⁵ Il n'est donc pas contraire à la loi de 1905 d'intervenir sur ce genre de questions lorsqu'elles se posent à propos du culte musulman.

exemples contemporains seraient les « Journées Mondiales de la jeunesse », les « Rencontres annuelles des musulmans de France » et les divers pèlerinages.

B. La République (re-) connaît la religion comme fait social.

On voit donc que la République connaît ou « reconnaît » le religieux, pas sur le plan politique mais social. Sur le plan politique, la liberté religieuse fait partie des libertés publiques. L'article 1 de la loi l'énonce clairement : « *La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes* ». L'ordre et le choix des termes sont importants. La liberté de conscience vient en premier, car c'est la liberté fondamentale (ou principielle) qui implique notamment le respect des options spirituelles : croire, ne pas croire, ne pas savoir (agnosticisme)¹. C'est pourquoi la République l' "assure" (ce qui implique des interventions positives, notamment éducatives) alors qu'elle ne fait que "garantir" la liberté de culte (ce qui implique une action seulement négative : empêcher d'éventuelles entraves aux cultes).

Notons au passage que la liberté de culte reconnue dans la loi de 1905 va au-delà de la liberté d'opinion de la Déclaration de 1789 (art. 10 : « *Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuse* »). Il s'agissait alors de régler la question protestante. Mais 1789 n'est pas laïque au sens de 1905 : les *Droits de l'homme et du Citoyen* sont proclamés « *sous les auspices de l'Être suprême* » (sic !) et les cultes ne sont justement pas libres. La liberté de religion est conçue comme une liberté individuelle mais pas encore comme une liberté collective. La loi de 1905 affirme au contraire cette liberté des cultes, elle privatise les Cultes (ils ne sont plus un service public assuré, organisé et contrôlé par l'État) tout en les publicisant : ils rentrent sous le régime général des libertés publiques, individuelles et collectives (au même titre que les libertés syndicales par exemple).

La loi de 1905 est si peu une séparation que l'on n'en finirait pas d'énumérer tout ce que la République reconnaît, salarie, finance ou exonère, directement et indirectement, en matière de culte². Quelques exemples : la République reconnaît le droit de jouissance au curé des églises (devenues biens publics en 1789) et leur affectation gratuite, exclusive et insubstituable³ ; elle reconnaît l'épiscopat comme corps constitué et représentatif de l'Église catholique ; elle reconnaît l'utilité publique de nombreuses associations et fondations religieuses non cultuelles (ce qui rend possible des exemptions fiscales, donc un financement indirect), elle reconnaît la liberté

¹ La laïcité n'est donc pas le « respect des religions » (autre idée très communément admise et répétée) mais le respect de la liberté de conscience qui comprend la liberté de croire. La laïcité n'est pas non plus le « respect des croyances » car il serait contraire à la liberté de penser d'obliger quiconque à respecter des contenus de croyances (et ce serait les soustraire à tout examen critique). On respectera en revanche la personne du croyant et sa liberté de pensée, même si on juge ses croyances ineptes, dangereuses, ce qu'on aura aussi le droit de penser, de dire et d'écrire.

² On se reportera à la liste minutieuse et impressionnante dressée par Émile Poulat dans *Notre laïcité publique* (Berg Intern. Ed., 2003, pp. 131-135) ; et Émile Poulat, *Scruter la loi de 1905*, Fayard, 2010, pp. 167-172

³ D'où l'incongruité juridique de la proposition du Recteur de la Grande Mosquée de Paris de transformer des églises en mosquées dont la charge resterait aux communes. S'agissant d'un bien national, le seul moyen serait la vente de l'immeuble - après constat de sa désaffectation, il deviendrait alors privé. Sur le plan politique (symbolique), cela pose d'autres problèmes.

d'enseignement, le secret professionnel du prêtre, etc. Elle finance les ministres des cultes reconnus et les professeurs de religions en Alsace-Moselle¹ ; elle finance les maîtres des établissements scolaires privés sous contrat ; l'indemnité versée aux gardiens des églises ; l'entretien et la restauration des édifices religieux propriétés de l'État, etc.

Exemples des conséquences de la reconnaissance de la religion comme fait social.

La République *reconnaît* l'autorité de l'Évêque sur son diocèse et les prêtres. Un prêtre privé de son sacerdoce par son Évêque ne pourra porter plainte pour licenciement abusif (s'il le fait il sera débouté par le droit républicain laïque). De même, une femme ne pourra porter plainte contre l'Église pour discrimination *sexiste* parce qu'on lui a refusé l'entrée du séminaire réservé aux hommes.

La République *finance* le service public des **aumôneries** dans les hôpitaux, prisons, internats scolaires et aux Armées. Certain *laïcistes* (ou disons des laïques inconséquents, ignorants ou intolérants) s'en scandalisent sans se rendre compte que cette disposition légale résulte directement de l'article 1 de la loi de 1905 : « *la République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes sous les seules restrictions édictées dans l'intérêt de l'ordre public* ». Dire que l'État *garantit* le libre exercice des cultes signifie juridiquement qu'il a l'**obligation d'empêcher toute entrave à cet exercice**. Sans les aumôneries, les personnes contraintes de rester longtemps dans des lieux fermés sous responsabilité de la Puissance Publique (Internat Scolaire, Hôpitaux, Prisons) n'auraient pas la possibilité de pratiquer leur culte. C'est donc très logiquement que l'État organise lui-même et finance le culte dans ces lieux. Il y a ainsi des aumôniers catholiques, juifs et musulmans sur le porte-avion Charles-de-Gaulle, ce qui, notons-le, ne pose aucun problème : ni à l'Armée ni à la République.

Incongruité ? Pas exactement. Rappelons que la laïcité a deux grandes sources.

La source *philosophique* (les *Lumières*) définit **la laïcité comme émancipation par la raison** - c'est très clairement l'inspiration de Buisson lorsqu'il écrit : « *qui-conque accepte un credo [...] renonce à être un libre-penseur pour devenir un croyant, c'est-à-dire un homme qui nous prévient qu'à un moment donné il cessera d'user de sa raison pour se fier à une vérité toute faite qu'il ne lui est pas permis de contrôler* »².

La source *politique* (Michel de l'Hôpital, Montaigne, Etienne de Pasquier) en réaction aux guerres de religion. C'est **la laïcité comme pacification par le Droit**. Le lien fort qui unit en France philosophie et République explique que la laïcité soit principalement conçue (notamment à l'école) comme « *un esprit d'émancipation par la philosophie* » à l'égard de la religion et occulté comme principe juridique de *pa-*

¹ C'est bien évidemment contraire à l'article 2 de la loi de 1905, malgré ce qu'en dit le Conseil Constitutionnel dans son argumentaire « abracadabrantesque ». Je le mentionne seulement au titre de la connaissance de la réalité des rapports entre la République et les Cultes.

² Cité in Nicolet, *L'idée républicaine en France, Essai d'histoire critique*, Gallimard, 1982, p. 500.

cification religieuse. Et il est impossible à une certaine laïcité *philosophique* de penser la religion autrement que comme *aliénation*. D'où la difficulté à admettre que la laïcité soit aussi, historiquement, juridiquement et politiquement, cet ensemble de dispositions organisant la coexistence libre et pacifique des uns et des autres, aussi attentive au respect de leurs droits réciproques.

C. Sens de la distinction Privé / Public.

Le régime de laïcité créé par la loi de 1905 autorise tout citoyen français à pratiquer le culte de son choix. La France a pu ratifier sans difficulté la *Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales* de 1950 dont l'article 9 (§1) définit ainsi la liberté de religion : « *Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction, ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction individuellement ou collectivement, en public ou en privé, par le culte, l'enseignement¹, les pratiques et l'accomplissement des rites* ». C'est une bonne exégèse de ce que voulaient les républicains de 1905.

Que peut signifier alors l'idée que la religion relève de la « sphère privée » ? La distinction philosophique entre « sphère privée » et « sphère publique » est inconnue en Droit. En revanche, le Droit distingue :

- ce qui relève de la **Puissance publique** (de sa compétence) et qui est objet du **Droit public** (droit constitutionnel, droit administratif, droit, fiscal, droit pénal), ce droit qui régit le fonctionnement des pouvoirs publics et des administrations ainsi que leurs rapports avec les particuliers ;

- et ce qui n'en relève pas, c'est-à-dire ressort exclusivement au **Droit privé** (droit civil, droit social, droit des affaires, droit rural) qui régit les rapports entre particuliers.

En philosophie, le partage Droit Public / Droit privé correspond *grosso modo* à la distinction entre *État* et *Société civile*. Dire que la religion relève du « privé » n'a jamais signifié l'interdiction de pratiquer le culte ou de manifester ses convictions religieuses dans « l'espace public » (comme si le culte devait se pratiquer dans sa cuisine ou dans sa cave !). Les lieux de culte sont édifiés dans l'espace public : églises, synagogues, temples et mosquées. Pourtant, l'**édification de nouvelles mosquées** déclenche régulièrement des scènes d'hystéries collectives. Oubliant que la liberté de religion implique le droit à pratiquer le culte dans un établissement prévu à cet effet², de se réunir pour prier collectivement, on pousse des cris d'orfraie, on agite les pires clichés racistes ou anti-musulmans³. **Force est de constater que la**

¹ A noter que la liberté d'enseignement (donc la possibilité d'établissements scolaires confessionnels) reconnue depuis 1833 pour le primaire (Loi Guizot), 1850 pour le secondaire (Loi Falloux) n'a jamais été remise en question. La loi Debré de 1959 l'a même confortée. Sur cette question, cf. Bruno Poucet, *L'enseignement privé en France*, PUF 2012, coll. *Que Sais-je ?*

² On estimait en 2012, qu'il y avait en France environ 2500 mosquées - soit un ratio (très approximatif) d'un édifice pour 1200 fidèles - et 40 000 églises (pour un ratio de 1/275). L'égalité de traitement voudrait le quadruplement des mosquées !

³ Et l'on n'est pas à une incohérence près : d'un côté, on veut interdire la construction de mosquées ; de l'autre, on dénonce l'islam des caves et les prières de rue.

laïcité est une valeur loin d'être partagée. Car, de deux choses l'une : soit la liberté de conscience est assurée et le libre exercice des cultes garanti, on se demande alors au nom de quoi on pourrait s'opposer à l'édification d'une mosquée ; soit on la refuse parce qu'on est opposé au libre exercice des cultes tel qu'il est défini dans la loi de 1905, c'est-à-dire opposé en réalité à la liberté de culte des français de confession musulmane car on imagine mal ces néo-laïques demander que l'on rase les églises ou les temples.

L'intolérance - devenue quasi épidermique - aux manifestations du religieux constitue ce que Catherine Kintzler appelle la *dérive laïciste* : le « *laïcisme* » « *consiste à vouloir appliquer à l'ensemble de la société civile le régime de laïcité sans le deuxième principe qui est celui de la liberté d'expression. Ce « laïcisme », bien entendu, peut exister dans un État qui peut prétendre « nettoyer » la société civile de toutes les expressions religieuses mais, la plupart du temps, nous avons affaire à un laïcisme d'opinion. C'est celui de groupes de personnes qui considèrent que la liberté d'expression dans la société civile devrait être contrôlée plus strictement et qui pensent, en particulier, à ses manifestations religieuses* »¹.

5. Laïcité : Droit et Philosophie.

« *Il y a la laïcité dans les textes et la laïcité dans les têtes. Quand une personne parle de la laïcité, elle parle de la conception qu'elle peut en avoir à titre personnel. Mais cela ne signifie pas qu'elle ait lu les textes votés par le Parlement. Les gens parlent beaucoup sans savoir.* »²

A. Les conceptions philosophiques de laïcité sont libres mais ne font pas droit.

La « *laïcité dans les textes* » ou selon le Droit n'est ni une opinion, ni une philosophie ou un principe, mais celle qui s'impose à tous par l'application de la loi et de la jurisprudence. C'est la *laïcité publique* (ou institutionnelle si on veut) et la seule qui, en tant que citoyens, peut et doit nous gouverner. La « *laïcité dans les têtes* » est l'idée ou l'opinion que chacun se fait librement de la laïcité ; cette « *laïcité philosophique* » est une *laïcité privée*. L'étude des diverses opinions des Français au sujet de la laïcité est assurément intéressante du point de vue de la psychologie sociale ; elle nous en apprend beaucoup sur les Français et la France aujourd'hui, mais très peu sur la laïcité de l'État. Le souci de l'exactitude commande de distinguer le niveau *doxologique* (qui comprend aussi les opinions savantes) et le niveau *descriptif* : la manière dont la société est juridiquement structurée et la réalité des pratiques relatives à la laïcité³.

¹Catherine Kintzler, « Ce que la laïcité assure d'abord, c'est la liberté de conscience », entretien, *L'humanité*, 26 Septembre, 2014. Catherine Kintzler développe dans ses ouvrages une conception *philosophique* de la laïcité qui ignore la source politique de la laïcité comme pacification par le Droit. En dépit de ses précautions, elle n'échappe pas au travers consistant à réduire la croyance religieuse à une aliénation dont il convient d'émanciper *préalablement* les individus. Sa théorisation de la laïcité scolaire a des accents religieux ; la déduction qu'elle prétend faire concernant la légitimité de l'interdiction du « voile à l'école » est terriblement faible.

²Émile Poulat, dossier spécial « La laïcité instrumentalisée », *Salamnews*, n° 25, avril 2011,

³À côté de la laïcité de droit, il y a les *pratiques* de la laïcité variables selon les contextes car la laïcité ne se vit pas de la même manière à Strasbourg et à Albi, dans un village bourguignon et dans

À la différence du *droit*, factuel, déterminé, précis, la laïcité philosophique est variable et controversée. Il y a *plusieurs philosophies* de la laïcité qui, chacune, affirme être *la seule vraie*, la seule juste, cohérente et conséquente. Le *Kulturkampf* laïque oppose des penseurs comme Baubérot, Ricoeur, Renaut d'un côté, Kintzler, Pena-Ruiz, Debray¹ de l'autre, les idées de ces derniers formant la vulgate consensuelle à gauche et dans le corps enseignant. Bien évidemment les histoires de familles sont compliquées : quand Régis Debray plaide pour l'enseignement du "fait religieux" (sic !) à l'école, Baubérot le soutient, mais Kintzler y voit une manœuvre et crie « *Non au cheval de Troie !* ». Pena-Ruiz n'hésite pas à parler de « transcendance laïque », ce que refuse Kintzler qui théorise la « laïcité » comme « *transcendantal* » irréductible à une philosophie ou un courant de pensée³ (ce qui ressemble fortement à une contradiction performative) ; la stratégie discursive de Kintzler permet de soustraire la conception *philosophique* de la laïcité qu'elle défend (et ce qui en découle pour l'école) à toute critique fondée sur la confrontation des idées entre elles et au réel de l'histoire et du droit (d'où le sentiment étrange que Kintzler parle d'une laïcité littéralement *utopique*, c'est-à-dire qui ne s'est jamais rencontrée nulle part).

Les francs-tireurs ennuient tout le monde : Etienne Balibar se démarque d'une « *laïcité à la française* », interroge la neutralité de la règle laïque qui trie sélectivement les confessions religieuses, tout en plaidant pour un « *sécularisme sécularisé*⁴ », débarrassé des cléricatismes comme des religions civiles implicites (on peut penser ici à R. Debray...).

Les philosophies de la laïcité sont passionnantes : la laïcité doit être pensée et le droit lui-même emporte une philosophie (qui le nierait ?). Mais une règle de Droit n'est pas une philosophie, et une philosophie ne fait pas droit. Aussi intéressantes soient-elles, les philosophies de Kintzler, Penã-Ruiz ou Baubérot, ne sont, au regard de la loi, rien de plus que *des opinions privées*, c'est-à-dire des manières de conceptualiser l'idéal laïque. Comme doctrine, il s'agit de système d'idées et nul n'est obligé de considérer ces constructions intellectuelles comme révélant *l'essence* ou *la vérité* de la laïcité. Ces philosophies sont discutables et *doivent* pouvoir être discutées, au moins si, en laïque, on considère que la liberté de conscience et d'opinion n'est pas un vain mot.

Il convient donc de distinguer les plans. La laïcité comme *philosophie* est tout à fait respectable et nécessaire : elle nourrit la réflexion et contribue au débat. Mais

un village breton. La laïcité s'ancre dans des contextes culturels et historiques très différents, évoluant sur de longues périodes. Cf. le livre déjà ancien d'Yves Lambert *Dieu change en Bretagne* (éd. du CERF, 1985) qui étudie les transformations de 1900 à 1990 de Limerzel, commune morbihannaise autrefois considérée comme "« perle » du diocèse de Vanne".

¹ Le dernier livre de Régis Debray (qui doit beaucoup en vérité à son co-auteur Didier Leschi) - *La laïcité au quotidien : Guide pratique*, Folio, 2016 - incite à nuancer le propos. R. Debray aujourd'hui dénonce l'invocation incantatoire de la laïcité comme une « *sorte de totem, de gri-gri* » (France Inter, 30 décembre, 2015).

² Catherine Kintzler, « Non au cheval de Troie », *Le Monde des Débats*, décembre 1992

³ La laïcité écrit-elle « *n'est pas non plus un courant de pensée au sens ordinaire - on ne peut pas dire - "les laïques" comme on dit "les catholiques". Il ne saurait donc y avoir d' "intégrisme" laïque* » (C. Kintzler, « Laïcité et Philosophie », *Archives de Philosophie du Droit*, 2004, n° 48, p. 46).

⁴ Etienne Balibar, *Saeculum. Culture, religion, idéologie*, Galilée, 2012

il n'y a pas lieu d'ériger tel ou tel discours en *norme*, en *dogme*, ou en *vérité* de la laïcité.

B. La laïcité de droit n'exige aucun consensus sur la laïcité comme valeur ou philosophie.

La distinction entre *laïcité publique* (le droit) et la *laïcité privée* (la philosophie) est ce qui assure, juridiquement, la liberté de conscience. Chacun comprend qu'il ne peut, en régime de liberté, y avoir un *consensus national* sur la laïcité philosophique. Exiger une allégeance intellectuelle est anti-laïque. La force de la laïcité - comme *règle de droit* - réside dans la création d'un espace public de liberté, ouvert à tous, y compris à ceux qui s'en saisiront pour contester la laïcité et le faire savoir. La République n'a même jamais exigé que ses citoyens approuvent *en conscience* les lois laïques, et encore moins qu'ils adhèrent à telle ou telle philosophie de la laïcité pourvu qu'ils respectent la loi - même si elle le *souhaite* et fait tous ses efforts pour *éduquer* en ce sens.

Comprenons bien ce que cela signifie. Il serait saugrenu que, par exemple, l'État républicain laïque demande à l'archevêque de Paris ou au recteur de la Grande Mosquée, d'approuver et d'adhérer en conscience au « mariage pour tous ». Il serait tout aussi contraire à la liberté des opinions d'exiger d'un croyant son accord *philosophique* avec l'avortement légal. L'État républicain - parce qu'il est laïque - reconnaît à ses citoyens le droit de penser que la loi de Dieu est au-dessus des lois de la République, que les femmes et les hommes ne sont pas égaux mais "complémentaires", que tous les mécréants iront en enfer et que, d'une manière générale, la République laïque est l'œuvre du diable. Et cette liberté de penser est indissociable de la liberté d'exprimer, de communiquer et d'enseigner ses opinions. On peut donc en tribune publique, au séminaire ou dans une école confessionnelle, expliquer pourquoi Dieu réprouve le divorce et châtiara impitoyablement les homosexuels. Comme le dit Poulat, « *de soi, directement, le principe de laïcité ne relativise rien et n'oblige personne à rien relativiser de ce qu'il tient pour l'absolu, mais il pluralise le champ des convictions admises à l'existence légitime et au débat public* ». La seule limite est le strict respect de la loi : pas d'appel à la haine, pas d'actions contre les cliniques pratiquant l'avortement, pas d'agression homophobes, etc.

La construction laïque n'a jamais supposé un quelconque consensus sur des « valeurs communes » parce qu'un tel consensus n'a jamais existé. N'importe quel bachelier sait que la France se divise sur à peu près tout depuis 1789, que l'histoire du pays est celle d'une succession de conflits de toute nature. Ce qui n'a pas empêché les pères fondateurs de la III^{ème} République de mettre en œuvre la laïcité. Leurs motivations étaient pourtant très variées : qu'on songe à ce qui distingue - entre eux - laïques catholiques, laïques juifs, laïques calvinistes ou luthériens, laïques athées ou libres-penseurs et laïques agnostiques. Il n'y avait **pas davantage de consensus politique sur les « valeurs républicaines »** : Ferry défend le colonialisme, Clémenceau et Jaurès le condamnent ; Allard et Clémenceau critiquent vertement la loi de 1905 (trop conciliante à leur goût) tandis que Briand et Jaurès la défendent comme un juste et raisonnable équilibre. Les républicains sont aussi en désaccord sur la réforme sociale, le socialisme, le capitalisme, etc. Sur quoi porte alors le consensus ?

Il y en a bien un, mais négatif, de type rawlsien : quand la définition du Bien divise définitivement les individus, ceux-ci, pour éviter la guerre, peuvent encore s'accorder sur les règles de justice qui leur permettront de vivre ensemble. L'accord se fait sur la « séparation » : le maire à la mairie, l'instituteur à l'école, et le curé à l'Église mais sans exclure l'un ou l'autre de l'espace public, qui reste commun. Le curé peut être élu et intervenir au Conseil municipal. L'abbé Pierre entre en soutane au parlement en 1946, sans qu'aucun député ne bronche ! Rappelons enfin que nous devons la constitutionnalisation de la laïcité (en 1946) à l'action commune de deux députés : le démocrate-chrétien Maurice Schumann et le communiste Etienne Fajon. Là encore, pas de consensus sur les « valeurs de la république » : celles du catholique gaulliste ne sont pas celles du communiste stalinien¹. Leurs motivations respectives sont aujourd'hui oubliées, reste la règle de droit sur laquelle ils sont tombés d'accord. Ou pour le dire autrement : s'il y a eu consensus, il était négatif et portait sur le principe politique et constitutionnel de la laïcité, *pas sur sa philosophie*.

L'absence de consensus exigé sur « les valeurs » est justement ce qui rend possible l'acceptation *politique* de la laïcité par les divers dignitaires religieux. L'Église n'est jamais revenue sur la condamnation de la laïcité (comment pourrait-elle admettre *philosophiquement* une liberté de croyance qui ne peut-être que liberté d'errer hors de la « vraie » religion ?). Mais elle a pris acte de son « caractère positif » et considère que la règle du jeu est acceptable. L'acceptation de la laïcité n'exige pas, on le voit, de réforme théologique, juste une certaine souplesse. Il devrait en aller de même pour l'Islam, à ceci près, que de fait, on lui en demande souvent plus. Par exemple, on voudrait qu'émerge un Islam *acquis* aux *valeurs républicaines et laïques* : autant vouloir un cercle carré. On affirme que la réforme théologique de l'Islam est la condition de son intégration. C'est confondre de nouveau *philosophie* et *droit*. En 1905, les républicains autrement plus conséquents se sont bien gardés de subordonner l'acceptation et le respect de la loi à la réforme théologique de l'Église. Ce genre d'idée a-t-il seulement un sens ? Comment, si on est laïque, peut-on intervenir dans les questions de *dogmes* (de réforme *théologique*), voire d'en proposer les versions compatibles avec la République² ? Un « catholicisme républicain » serait-il encore « catholique » ? Peut-on sérieusement exiger que les catholiques, les juifs orthodoxes ou les musulmans deviennent *gay-friendly*³ puisque le mariage pour tous est désormais loi de la République ? On dit exiger de tous, croyants et non croyants, qu'ils respectent la loi, quant aux croyances...

6. La laïcité autoritaire, identitaire : l'idéologie contre le droit.

¹ Schuman se réfère à la déclaration de l'épiscopat français de 1945 expliquant en quel sens, précisément non philosophique, la laïcité est acceptable. Quant à Etienne Fajon, il pense à l'école dont il veut garantir la laïcité au lendemain de Vichy. Mais le premier dénonce au nom du christianisme le totalitarisme et le second rend un vibrant hommage à Staline « *Notre guide et notre exemple* » (*L'Humanité*, 9 mars, 1953).

² C'est pourquoi est vaine et consternante l'action de ces professeurs qui tentent de convaincre leurs élèves que le port du voile n'est pas obligatoire en Islam par de subtiles exégèses du Coran. Sont-ils devenus des Oulémas ? Quel est alors le statut de leur discours ?

³ Cf. Olivier Roy, « la peur d'une communauté qui n'existe pas », *Le Monde*, 9 janvier 2015.

Depuis les attentats de janvier 2015, bien des discours sur la laïcité, y compris officiels, en changeant la teneur. On passe subrepticement d'une laïcité *juridique* à une laïcité *idéologique*¹. La laïcité devient une *doctrine* (le plus souvent assez pauvre et passablement confuse) dont il est interdit de discuter les articles. Le moindre questionnement expose à la réprobation haineuse².

La laïcité *idéologique* promeut une laïcité *culturelle* et *identitaire*. Les citoyens sont sommés de s'identifier à système de valeurs disqualifiant le religieux (ou souvent visant seulement l'islam) et entendant bien l'expulser de l'espace public.

Retour sur *Charlie-Hebdo* et la minute de silence contestée.

Juste après l'attentat contre *Charlie Hebdo*, nous étions pour la plupart dans un état de sidération, d'incompréhension, de peine et de juste colère. Dans ce contexte il est normal que l'attitude des jeunes refusant la minute de silence ou déclarant « *Je ne suis pas Charlie* » ait choqué l'opinion. Pour beaucoup, c'était la provocation de trop et la preuve du « problème », voire de la menace, que représentent les « *jeunes de banlieues* » et « l'islam ». Mais que des éducateurs ou des enseignants aient été eux-mêmes surpris, désemparés, est plus étonnant, car de telles conduites étaient éminemment prévisibles³.

Évitons les malentendus. Personne ne soutient que l'école doive devenir le lieu de la libre expression des idées racistes, antisémites, sexistes ou homophobes, ni des appels à la haine au nom d'une conception dévoyée de cette même liberté. Il s'agit ici des élèves et de ce qui s'est passé dans les classes. En tant que pédagogue nous savons (ou *devrions* savoir) qu'il ne sert à rien d'être *autoritaire* avec des adolescents ou des jeunes le plus souvent contestataires, rétifs à l'ordre adulte. Je me souviens qu'adolescent les leçons de morale des adultes m'exaspéraient et je ne sais pas comment j'aurais réagi si on m'avait *imposé*, de façon autoritaire, une minute de silence à la mémoire du général Audran assassiné par les terroristes d'*Action Directe* (et si on m'avait demandé en plus de déclarer « *Je suis le Général Audran* »). C'est en ce sens que je dis qu'il était prévisible que des adolescents - d'emblée suspectés et montrés du doigt - refusent cette injonction, voire s'y opposent par des provocations stupides et des actes de défis.

Mais allons plus loin : était-il scandaleux que certains adolescents osent demander à des adultes : « *pourquoi Charlie Hebdo est autorisé et Dieudonné interdit ?* » Cela ne méritait-il pas, justement, une vraie explication ? Était-il scandaleux qu'ils disent : « *nous ne comprenons pas pourquoi on a le droit de se moquer des musulmans* », « *de les injurier* », etc. Étaient-ils anti-laïques parce qu'ils posaient ces questions ?

¹ Je ne suis pas assez naïf pour croire que le Droit ne véhicule pas lui aussi ce que d'aucuns nommeraient une « idéologie ». Mais il y a quand même une grande différence entre la philosophie sous-jacente à l'ordre juridique et les discours hystériques tenus sur la laïcité depuis janvier 2015.

² Après avoir été traité d'« islamophobe » pour avoir soutenu et réclamé qu'à l'ESPE les professeurs fonctionnaires stagiaires (et non pas les étudiants) respectent l'interdiction faite à tout agent de l'État de porter le moindre signe religieux (pas même discret), je serai aujourd'hui « islamophile » lorsque je dénonce les confusions et dérives autour de la laïcité.

³ La veille au soir, j'ai alerté certains collègues sur la nécessité d'une très grande pédagogie pour éviter les incidents.

Une laïcité bien mal connue

C'était là encore l'indication d'un travail à mener (ou insuffisamment mené) comprenant l'examen des faits, la compréhension des lois, etc. Mais quelle a été la réponse dans bien des cas des adultes ? « *On ne sait pas faire avec ça* » et « *il n'y a rien à expliquer* », « *c'est insupportable* ». Peu après cette déroute pédagogique, l'école était sommée de « réagir » au travers d'un *grand barnum* médiatique : la « *Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République* »...

La réponse des adultes : moraline, religion laïque et police.

Instruire et éduquer des jeunes implique d'accepter la confrontation, le débat, quitte à entendre - dans un premier temps - des inepties, parfois des horreurs (c'est quand même banal). Au lieu de cela, l'école a répondu à grands roulements de tambour par la « *Grande Mobilisation pour les Valeurs Républicaines* », l'étouffoir à débat d'une société en crise, par des leçons de morale et l'instauration de la laïcité comme nouvelle *religion civile*.

Quelques exemples. La deuxième des mesures présentées dès le 22 janvier¹ est intitulée « *Rétablir l'autorité des maîtres et les rites républicains* ». Et comment ? : - par l'apprentissage des « *règles de civilité et de politesse... à l'École* » (quelle nouveauté !) et la signature obligatoire de « *la Charte de la laïcité* » expliquée aux élèves et aux parents ; « *par la compréhension et la célébration des rites républicains et des symboles de la République* » auxquelles s'adjoindra la célébration d'une « *Journée de la laïcité* » (le 9 décembre) et la « *participation active des élèves aux journées ou semaines spécifiques (semaine de lutte contre le racisme et l'antisémitisme, semaine de l'engagement), commémorations patriotiques* ». C'est beau comme du Rabaut Saint-Etienne.

Je n'ai évidemment rien contre tout cela. Mais cela signifie que l'école n'aurait donc rien d'autre à offrir aux élèves qu'un prêchi-prêcha moralisateur et une réponse autoritaire ; car, désormais, au moindre « incident », il faudrait faire un rapport : « *Tout comportement mettant en cause les valeurs de la République ou l'autorité du maître fera l'objet d'un signalement systématique au directeur d'école ou au chef d'établissement (...)* *Aucun incident ne sera laissé sans suite.* » Refuser de faire une minute de silence est précisément un comportement mettant en cause « *les valeurs de la République* ». Qui faut-il appeler ? Le pédagogue, non ! la Police. On plaint les proviseurs, les enseignants et les élèves. Une telle injonction est ridicule parce qu'elle est tout bonnement inapplicable (« *M'sieur, je vous kiffe pas* », « *Eh, c'est débile ce que vous dites* » ... mise en cause de l'autorité ? Signalement, administration, police ?).

Oubliant ce qu'est l'école, un enfant, un adolescent, on a signalé et accepté sans sourciller que des enfants de 8 ans et de 10 ans, pour des comportements de ce

¹ Les « *Onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République* » ont été élaborées en un temps record : moins de deux semaines. Cela en dit long sur la vraie nature de ces mesures : une liste incohérente de dispositions disparates rassemblant des annonces, des actions ou réformes à venir, déjà en cours ou réalisées, et une bonne dose d'incantation. Après les attentats de novembre, on a enfin compris que le « problème » n'était *premièrement* scolaire ; mais l'a-t-on jamais cru ?

genre, soient *directement* remis à la police ou à la gendarmerie¹. Personne ne conteste la nécessité de signaler un enfant se déclarant d'accord avec les assassins de *Charlie* ! Mais la question est : à qui le signaler ? A qui le confier ? Jusqu'ici, le mineur estimé « en risque » ou « en danger » était pris en charge *d'abord et en premier lieu* par les services sociaux, par les médecins (y compris psychologues) ou le juge des enfants. Désormais l'école appelle directement la police ou la gendarmerie.

« *Je suis Charlie* » : est-il laïque d'exiger de chacun une profession de foi ?

Depuis janvier 2015, chacun est donc sommé, d'être dans la communion fusionnelle autour « *des valeurs de la République* » (sans mesurer les effets contre-productifs de ce type d'*injonction* permanente à l'adresse des jeunes).

Est-il encore *permis* de réfléchir à ce qu'on demande exactement lorsqu'on exige de quelqu'un (mineur ou adulte) qu'il déclare « *je suis Charlie* » ? Cette expression n'a pas l'univocité qu'on lui prête. Il y a un sens sur lequel l'accord peut se faire sans trop de difficulté - à condition de prendre le temps de discuter, d'affronter les malentendus et d'expliquer - à savoir quelque chose comme : « nous signifions par là notre refus absolu que l'on puisse tuer qui que ce soit pour l'unique raison qu'il tient des propos déplaisants, voire blessants » ; ou encore, « je signifie ainsi que je comprends et m'associe à la peine de tous ceux qui perdent des proches dans des conditions aussi épouvantables : attentats et guerres ». Bref, il était possible d'*universaliser* « *Charlie* », de rendre son sens partageable. Là, où la démarche a été expliquée, il n'y a pas eu d'incidents. Mais ce qui a prévalu, avec le battage médiatique et l'émotion, était tout autre chose. On demandait à des jeunes (et on sait qui était visé !) qu'ils déclarent un « *Je suis Charlie* » signifiant « *je partage en conscience le système de valeurs qui autorisent le blasphème* », ou encore : « *je suis solidaire des idées de l'équipe de Charlie pour qui la religion n'est que fanatisme et obscurantisme* », « *je suis solidaire en conscience avec les caricatures* » (leur contenu) et tout cela au nom de la laïcité et de la liberté d'expression, ainsi que d'un tout nouveau et ubuesque droit : « *le droit au blasphème*² ».

¹ Dans les Alpes-Maritimes, un petit garçon de CE2 âgé de huit ans, a été convoqué par la police pour être entendu pour « *apologie d'actes de terrorisme* ». La version des faits est contradictoire. Il est établi que son enseignant lui a demandé s'il était « *Charlie* » à plusieurs reprises devant la classe, et que l'enfant a répondu « *non je ne suis pas Charlie* » ; qu'il a refusé ensuite de faire la minute de silence et a déclaré « *être avec les terroristes* » à cause des caricatures ; suite à l'entretien, la police a souligné que « *l'enfant a reconnu une partie de ses propos, mais sans en comprendre le sens* ». Dans les Alpes-Maritimes (encore), à la suite d'un signalement au parquet, une petite fille de 10 ans qui avait écrit « *Je suis d'accord avec les terroristes d'avoir tué les journalistes, car ils se sont moqués de notre religion* » a été directement conduite à la gendarmerie. Le Procureur de la République de Grasse a déclaré : « *on a essayé de comprendre pourquoi elle écrit tout ça* ». Il semble désormais normal de considérer que la compréhension des propos d'une fillette de 10 ans (les parents, c'est une autre affaire) ne relève plus de l'Éducation Nationale mais du Procureur de la République. Le Procureur déclare finalement : « *On ne sait pas pourquoi elle a écrit ça. Ce n'est pas explicable. Elle a été peut-être impressionnée par le contexte, qui l'a un peu perturbée. Ou elle est peut-être influençable - mais elle n'a pas subi de pression.* » L'enquête a été classée sans suite, le procureur estimant qu'il s'agit finalement d'un « *non-événement* ». Sauf qu'agir ainsi avec des enfants, ce n'est pas un non-événement.

² Droit souvent invoqué par les défenseurs de liberté. On trouve l'expression sous la plume de Caroline Fourest ou celle de l'avocat Régis de Castelnaud qui dans le magazine *Causeur* n'hésite pas à déclarer « *le droit au blasphème est sacré* » et « *inaliénable* ». Rappelons que le délit de blasphème ayant été

Comment, dans un régime laïque respectueux de la liberté de conscience et d'opinion, peut-on demander aux citoyens de s'identifier à un système particulier de valeurs et de normes, celui que portait *Charlie Hebdo* ? On peut comprendre que le Pape, tout en condamnant les attentats, refuse de dire « *Je suis Charlie* » ; mais on serait en droit de lui demander compte du sens exact de sa déclaration extrêmement suspecte : « *si un grand ami parle mal de ma mère, il peut s'attendre à un coup de poing, et c'est normal* [sic !] ». N'est-ce pas beaucoup plus grave ?

Conclusion : encore un effort pour être laïque.

La laïcité publique court aujourd'hui le risque d'une **double défiguration**.

La défiguration antireligieuse. Pour beaucoup de laïques déculturés, le problème est désormais le religieux lui-même (et particulièrement l'islam). Comme l'observe Olivier Roy, la religion ne faisant plus partie de l'horizon, le religieux et ses résurgences apparaissent comme incongrus, leur étrangeté dérange, inquiète jusqu'à se transformer en « *phobie du religieux* »¹. En 1905, l'enjeu était politique : conflit de pouvoir entre l'Église et la République. Aujourd'hui, c'est la manifestation sociale du religieux, sa visibilité dans l'espace public, qui indispose. Le phénomène ne se réduit pas à l'islam, la vue d'un Loubavitch indispose autant que celle d'une femme voilée². Lorsque qu'une déléguée du Front de gauche exige du rabbin de Toulouse qu'il retire sa kippa pour voter, ce n'est pas par antisémitisme mais par un sectarisme doublé d'une ignorance consternante de la laïcité.

La défiguration idéologique. La néo-laïcité de 2015 prend aussi la forme d'une religion civile. Vincent Peillon, dans un ouvrage significativement intitulé, *Une religion pour la République : la foi laïque de Ferdinand Buisson* (Seuil, 2010) en théorise déjà la doctrine : « *La laïcité est un principe de tolérance, certes, mais plus encore de philosophie positive (...), c'est une religion (...) la religion de toutes les religions, de toutes les confessions, la religion universelle* » (personnellement je ne me reconnais aucunement dans ce genre de *credo*, très contestable philosophiquement). En avril 2015, Jean-Louis Bianco, président de l'Observatoire national de la Laïcité, concluait une intervention publique³ en expliquant qu'il fallait former une « *religion laïque commune* » pour tous les citoyens. Henri Penã-Ruiz parle de « *transcendance laïque* ». L'essayiste Daniel Béresniak explique que l'École laïque est un « *lieu sacré* » où « *chacun reçoit la révélation des questions* ». Finkelkraut déclare que « *l'école est un temple* » et que « *la laïcité (..) est la dernière religion* ». Abdenour Bidar, ex-chargé de mission sur la laïcité pour l'Éducation Nationale, plaide pour une mystérieuse « *laïcité existentielle* » : « *l'être laïque* » étant celui « *qui est capable de se diriger de façon autonome ou souveraine par l'exercice de la lumière*

aboli la notion de « droit au blasphème » n'a aucun sens. D'ailleurs, la notion même de « blasphème » n'a de sens que pour un croyant. Un laïque conséquent devrait se garder d'employer cette expression, concession très ruineuse à la pensée théologico-politique.

¹ Olivier Roy, "La laïcité est devenue phobique", Entretien avec Olivier Roy, (<http://international.blogs.ouest-france.fr/archive/2015/04/18/olivier-roy-laicite-identite-attentats-islamisme-13921.html>)

² Ce que n'ont pas compris les associations qui luttent contre « l'islamophobie ».

³ Discours du 11 avril 2015 aux « Assises départementales » de Seine-Saint-Denis tenus dans le cadre « Mobilisation de l'École pour les valeurs de la République ».

naturelle/surnaturelle de l'intellect supérieur »¹ [?!?]. La « Grande Mobilisation pour les Valeurs de la République » dans l'École et la Société signe étrangement la victoire de Rabaut Saint-Etienne sur Condorcet².

Serge Cospérec

BIBLIOGRAPHIE

Histoire de la laïcité

Émile Poulat, *Notre laïcité publique*, Berg International Éditeurs, 2003.

Émile Poulat, *Scruter la loi de 1905*, Fayard, 2010.

Alain Boyer, *1905, la séparation Eglises-Etat : de la guerre au dialogue*, éd. Cana, 2004

Philosophie de la Laïcité

Quatre petits ouvrages pour aller à l'essentiel.

Guy HAARSCHER, *La laïcité*, coll. "Que sais-je ?", 2011, PUF

Henri PENA-RUIZ, *La laïcité pour l'égalité*, Paris : Fayard/Mille et une nuit, 2001.

Henri PENA-RUIZ, *La Laïcité*, GF, collection Corpus, 2003.

Henri PENA-RUIZ, *Histoire de la laïcité. Genèse d'un idéal*, Gallimard, collection Découvertes, 2005.

Caricature, liberté d'expression, religion et politique.

Dominique Avon (dir.), *La Caricature au risque des autorités politiques et religieuses*, Rennes, PUR, 2010

La laïcité à l'école.

Jacqueline COSTA-LASCOUX, Jean-Louis AUDUC, *La laïcité à l'école. Un principe, une éthique, une pédagogie*, Canopé - CRDP de Créteil, 2006.

Islam et laïcité.

Olivier ROY, *La laïcité face à l'Islam*, Hachette Littérature, 2006.

Franck FRÉGOSI, *Penser l'Islam dans la laïcité*, Fayard, collect. Les Dieux dans la Cité, 2008.

Sur les mutations de la croyance religieuse.

Olivier ROY, *La Sainte ignorance*, Paris, Le Seuil, 2008.

QUELQUES TEXTES

John Locke, *Essai sur la Tolérance*.

Le culte religieux est cet hommage que je rends au Dieu que j'adore de la manière que je juge lui être agréable ; il s'agit donc d'une action ou d'un commerce qui n'a lieu qu'entre Dieu et moi-même ; de sa propre nature, elle est sans rapport avec celui qui ne me gouverne ni avec mes voisins ; donc, par nécessité, elle n'est à l'origine d'aucune action qui soit susceptible de troubler la communauté. Le fait de s'agenouiller ou de demeurer assis au moment du sacrement ne tend pas plus à troubler le gouvernement ou à nuire à mes voisins que le fait d'être assis ou debout devant ma propre table. Le port d'une chape ou d'un surplis ne peut pas plus mettre en danger ou menacer la paix de l'État que le port d'un manteau ou d'un habit sur la place du marché ; le baptême des adultes ne détermine pas

¹ Abdenour Bidar, « Une laïcité existentielle », *Le Débat*, numéro 185, mai-août 2015

² Cf. pour les dernières citations et ces deux auteurs, la sélection de textes en fin d'article.

Une laïcité bien mal connue

plus de tempête dans l'État ou sur la rivière que le simple fait que je prenne un bain. Je puis observer le repos du vendredi avec les Mahométans, le sabbat avec les Juifs, le dimanche avec les Chrétiens ; je puis prier avec ou sans formulaire, adorer Dieu avec les diverses cérémonies pompeuses des papistes ou à la manière plus simple des calvinistes, je ne vois rien dans tout cela qui, en soi-même, puisse faire de moi un moins bon sujet de mon prince et un voisin moins accommodant pour mes concitoyens. Sauf si je prétends par orgueil, par une outrageuse présomption en faveur de ma propre opinion, ou par une conviction intime de ma propre infaillibilité, forcer et contraindre les autres à être de mon avis, ou que je veuille les censurer et les diffamer s'ils ne s'y rangent pas.

LOI DE 1905.

article 1^{er} : la République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes sous les seules restrictions édictées dans l'intérêt de l'ordre public.

article 2 : la République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte.

CONVENTION EUROPÉENNE DE SAUVEGARDE DES DROITS DE L'HOMME ET DES LIBERTÉS FONDAMENTALES (1950),

article 9 - §1. Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction, ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction individuellement ou collectivement, en public ou en privé, par le culte, l'enseignement, les pratiques et l'accomplissement des rites.

§2. La liberté de manifester sa religion ou ses convictions ne peut faire l'objet d'autres restrictions que celles qui, prévues par la loi, constituent des mesures nécessaires, dans une société démocratique, à la sécurité publique, à la protection de l'ordre, de la santé ou de la morale publiques, ou à la protection des droits et libertés d'autrui. »

LE REFUS CONDORCÉTIEN D'UNE RELIGION LAÏQUE. (Condorcet vs Rabaut)

RABAUT SAINT-ÉTIENNE, *Projet d'éducation nationale, 1792*

Existe-t-il un moyen infaillible de communiquer incessamment, tout à l'heure, à tous les Français à la fois, des impressions uniformes et communes, dont l'effet soit de les rendre tous ensemble dignes de la Révolution ? [...] Ce secret a bien été connu des prêtres qui, par leurs catéchismes, par leurs processions par leurs cérémonies, leurs sermons, leurs hymnes, leurs missions, leurs pèlerinages, leurs statues, leurs tableaux, et par tout ce que la nature et l'art mettaient à leur disposition, *conduisaient infailliblement les hommes vers le but* que les prêtres se proposaient. (...)

L'éducation nationale doit former le cœur ; (...) l'éducation nationale (...) est la mère de tous les citoyens, qui leur donne à tous le même lait et [...] leur donne *cet air de ressemblance et de famille* qui distingue un peuple ainsi élevé de tous les autres peuples de la terre.

Toute la doctrine consiste donc à *s'emparer de l'homme dès le berceau, et même avant sa naissance ; car l'enfant qui n'est pas né appartient déjà à sa patrie.* Elle s'empare de tout l'homme sans le quitter jamais, en sorte que l'éducation nationale n'est pas une institution pour l'enfant, mais pour la vie tout entière.

CONDORCET, *Rapport et projet de décret sur l'instruction publique, note E, 1792*

Former d'abord la raison, instruire à n'écouter qu'elle, à se défendre de l'enthousiasme qui pourrait l'égaliser ou l'obscurcir, et se laisser entraîner ensuite à celui qu'elle approuve ;

telle est la marche que prescrit l'intérêt de l'humanité, et le principe sur lequel l'instruction publique doit être combinée.

Il faut, sans doute, parler à l'imagination des enfants car il est bon d'exercer cette faculté comme toutes les autres, mais il serait coupable de vouloir s'en emparer, même en faveur de ce qu'au fond de notre conscience nous croyons être la vérité

CONDORCET, *Rapport et projet de décret sur l'instruction publique, 1792*

Ni la constitution française, ni même la déclaration des droits *ne seront présentés à aucune classe des citoyens comme des tables descendues du ciel qu'il faut adorer et croire*. Leur enthousiasme ne sera point fondé sur les *préjugés, sur les habitudes de l'enfance* ; et on pourra leur dire : cette déclaration des droits (...) [et] cette constitution (...) ne sont que le développement de ces principes simples, dictés par la nature et *par la raison*, dont vous avez appris, dans vos premières années, à reconnaître l'éternelle vérité.

CONDORCET, *Cinq Mémoires sur l'instruction publique, 1791*

On a dit que l'enseignement de la constitution de chaque pays devait y faire partie de l'instruction nationale. Cela est vrai, sans doute, si on en parle comme d'un fait ; si on se contente de l'expliquer et de la développer; si, en enseignant, on se borne à dire: *Telle est la constitution établie dans l'État et à laquelle tous les citoyens doivent se soumettre*. Mais si on entend qu'il faut l'enseigner comme une doctrine conforme aux principes de la raison universelle, ou exciter en sa faveur un aveugle enthousiasme qui rende les citoyens incapables de la juger; si on leur dit: *Voilà ce que vous devez adorer et croire, alors c'est une espèce de religion politique que l'on veut créer* ; c'est une chaîne que l'on prépare aux esprits, et *on viole la liberté* dans ses droits les plus sacrés, sous prétexte d'apprendre à la chérir.

Le but de l'instruction *n'est pas de faire admirer* aux hommes une législation toute faite, *mais de les rendre capable de l'apprécier et de la corriger*. Il ne s'agit pas de soumettre chaque génération aux opinions comme à la volonté de celle qui la précède, mais de les éclairer de plus en plus, afin que chacune devienne de plus en plus digne de se gouverner par sa propre raison. (...) Permettre d'*éblouir* les hommes au lieu de les *éclairer*, de les séduire pour la vérité, de la leur donner comme un préjugé, c'est autoriser, c'est consacrer toutes *les folies de l'enthousiasme, toutes les ruses du prosélytisme*. »

L'éducation publique doit se borner à l'instruction (...) parce qu'une éducation publique deviendrait contraire à l'indépendance des opinions (...). Or, la *liberté de ces opinions* ne serait plus qu'illusoire, si la société s'emparait des générations naissantes pour leur dicter ce qu'elles doivent croire.

LA LAÏCITÉ COMME NOUVELLE RELIGION

Daniel BÉRESNIAK

Pourquoi l'École laïque est-elle un lieu sacré ?

Ce mot « sacré » ; l'École a raison de le prendre à son compte et voici pourquoi : l'établissement d'une limite qui sépare l'espace en deux parties, l'une « sacrée » et l'autre « profane » est le moyen inventé par les hommes pour sauvegarder l'équilibre de la société en imposant des règles bénéfiques et des interdits nécessaires. (...) L'espace vécu comme sacré est, aujourd'hui, celui où l'homme fait un détour pour se remettre en cause, réfléchir sur son état et en même temps produire du sens à la vie. Ce qui est « sacré » est, d'abord, ce qui a été « sacralisé ». Or il faut sacraliser l'École laïque gratuite et obligatoire parce que,

Une laïcité bien mal connue

en ce lieu, chacun reçoit la révélation des questions. A celui qui va à l'École afin d'y découvrir les questions, il est demandé de se préparer afin de créer une rupture entre ce qui est l'École et ce qui ne l'est pas. Cette préparation consiste à se dépouiller de tout signe extérieur d'appartenance car ces signes servent de reconnaissance entre personnes ayant choisi les mêmes réponses. Cette préparation est fondatrice du sens de la démarche scolaire : aller à l'école, c'est reconnaître qu'on ne sait pas. C'est aller à la rencontre des questions. Cela permet de conférer à l'école laïque gratuite et obligatoire pour tous, la dignité du « sacré ». Il convient d'y aller vêtu selon les exigences de la décence, mais dépouillé de tout l'« avoir » reçu, parce que, là, il est question d'être et de devenir.

Daniel BÉRESNIAK, *La Laïcité*, Jacques Grancher éditeur, 1990 (collect. *Ouverture*)

Alain FINKIELKRAUT, la laïcité, « dernière religion ».

Nous avons coutume - et il s'agit d'une coutume très ancienne - de penser en termes dualistes : le temporel, le spirituel, le sacré, le profane. Et dans ce dualisme, nous mettons la laïcité du côté du profane et du temporel. (...) Péguy introduit immédiatement un troisième terme : celui de culture. Ou pour dire les choses autrement : la laïcité n'est pas tout entière du côté du temporel, c'est le fait de disputer à la religion le monopole du spirituel. (...)

La religion veut exercer une sorte de mainmise sur le sacré et la laïcité est le refus de cette mainmise. Péguy se réfère implicitement à la hiérarchie pascalienne des trois ordres : la distance des corps aux esprits, qui est infinie et qui figure la distance plus infinie encore des esprits à la charité. Pascal lui-même a une propension à penser en termes dualistes : la religion, la charité d'un côté, la chair de l'autre, puis lui-même, qui doit concéder l'existence d'un domaine, l'indépendance de l'ordre de l'esprit. Et la laïcité, et notamment l'école laïque, incarne cette indépendance. Autrement dit, l'école laïque n'est pas un espace profane. On peut profaner l'école laïque, car il s'agit d'un espace séparé, fondé précisément sur ce refus du dualisme. (...) L'irruption du foulard islamique semble signifier que la religion, ou cette religion-ci, a le monopole de la transcendance et que ce monopole indiscutable doit être réaffirmé.

J'irai jusqu'à dire que l'école aussi est un temple. (...) Et on enlève son foulard dans ce temple, précisément pour se rendre disponible aux grandes œuvres de la culture, aux œuvres qui font l'humanité. (...) Si l'instituteur, le professeur est le représentant des poètes, des artistes, de la culture, rien ne doit s'entremettre entre sa représentation et la réception par l'élève. Or le foulard est quelque chose qui s'entremet, il s'agit même d'un rideau que l'on tend devant la culture. Voilà ce que l'école, **en tant que temple**, se doit de refuser. (...) Cette idée de la laïcité fait apparaître Péguy, et ceux qui tiennent ce même raisonnement, comme des esprits eux-mêmes religieux. La laïcité au sens de Péguy ou d'Alain, c'est la dernière religion. (...) La démocratie qui avance en profanant notre dernier culte, celui de la culture. Voilà qui rend la tâche de ceux qui veulent aujourd'hui défendre la laïcité au sens de Péguy extrêmement ardue. »

Alain Finkelkraut, *Commission des affaires culturelles, familiales et sociales*, (compte rendu n° 41 bis).

Abdenour BIDAR et la « laïcité existentielle »

[Dans cet article, notre collègue développe l'idée d'une laïcité qualifiée « d'existentialiste ». Le propos est obscur. Personnellement je ne sais pas ce que sont des « lumières naturelles parmi lesquelles il y a peut-être (...) la dimension surnaturelle immanente et à cultiver d'un intellect supérieur, etc. ». La clé est quelque part dans la mystique (et peut-être la mystique soufie qu'Abdenour

Bidar a découvert lors de ses années passées dans la Confrérie Quadiry Boutchichiya dont il décrit le fonctionnement dans Self-Islam, récit autobiographique qui montre comment se fabrique un islam délocalisé]

Une laïcité existentielle

« La laïcité comme principe juridique de séparation des Églises et de l'État ne saurait être que l'une des expressions de ce que j'appellerai une laïcité existentielle, et même une *laïcité existentialiste* : si la démocratie laïque (pléonasme) nous dit que rien de transcendant - un Dieu, un livre sacré - n'est requis pour fonder le monde humain, alors cela veut dire que l'existence précède l'essence, c'est-à-dire que la société, la culture, toute la vie mondaine et spirituelle de l'être humain, ne sont légitimement déterminées par rien qui les commanderait ou gouvernerait d'en haut et du dehors, mais qu'elles doivent être orientées et édifiées à chaque période de l'histoire par nos lumières naturelles, parmi lesquelles il y a peut-être, c'est tout au moins mon intuition, la dimension paradoxale, surnaturelle immanente et à cultiver d'un intellect supérieur. (...) L'être laïque représente pour moi - idéalement - l'état de l'homme parvenu au degré de l'autonomie spirituelle, c'est-à-dire devenu capable, par un processus d'individuation poussée assez loin, de donner à son existence une puissance d'être et d'agir transcendant celle dont est dotée notre individualité commune et transcendant même l'horizon *a priori* indépassable de la mort. Le « laïc » doit être, à terme, un affranchi spirituel, « séparé » de la loi religieuse non pas pour vivre sans transcendance mais pour se diriger par sa disposition acquise à voir surgir de lui-même les moyens de sacraliser la vie. Je l'imagine aussi comme un membre d'un peuple de citoyen de l'avenir, capable de se diriger de façon autonome ou souveraine par l'exercice de la lumière naturelle/surnaturelle de l'intellect supérieur »

Abdenour Bidar, « Une laïcité existentielle », *Le Débat*, numéro 185, mai-août 2015

Catherine KINTZLER

[Par une étrange inversion, les catégories durkheimienne du profane et religieux fonctionnent ici pour ainsi dire à rebours: l'école devient l'espace sacré, on y entre avec précaution et par des rites tandis que le religieux relève de la vie profane ; l'être de l'élève est double, mais le sacré est bien du côté de l'école : l'élève n'y entre que par une « crise », en d'autres termes, une conversion intérieure]

Il faut passer par la nécessité de la crise, une sorte de mise à distance. Une mise à distance de ce que l'on croit penser, de ce que l'on croit être ; c'est nécessaire pour tout le monde, aussi bien pour l'enfant du médecin ou du cadre que pour celui de l'ouvrier ou du paysan, celui du chômeur. Un moment où on fait un pas au-delà de la simple tolérance, en dehors de son appartenance, un moment où le doute est non seulement permis, mais requis. Et cela passe aussi par un acte visible, **une sorte de rite** qui rappelle concrètement cette nécessité : en passant le **seuil de l'école**, on devient un peu un autre, un enfant devient un élève, il vit une *double vie*. Cela ne signifie pas qu'on doit rompre avec son appartenance, avec sa communauté, mais qu'il y a un moment où on n'a affaire qu'à sa propre pensée. De plus n'oublions pas que l'école publique primaire et secondaire accueille des mineurs de tous horizons, y compris des élèves dont les parents sont incroyants : pourquoi devraient-ils subir un affichage que leurs parents n'approuvent pas nécessairement ? Permettre cet affichage à l'école en prétextant qu'on l'étend libéralement à toutes les religions, c'est normaliser le fait religieux. (...) On ne souligne pas assez combien cette loi [de 2004] a une valeur éducative. Car elle « met en scène » de façon concrète et **quasi-rituelle la distinction des espaces** : l'élève sait qu'il doit quitter un affichage religieux ostensible en entrant dans

Une laïcité bien mal connue

l'établissement scolaire public, mais il sait aussi qu'il peut le remettre en en sortant. Cela lui fait vivre l'inverse de ce que lui ferait vivre un intégrisme qui demande l'uniformité totale. (...)

Kintzler, « Laïcité et École », SE-UNSA, article publié le dimanche 8 février 2015.

Il ne faut pas s'étonner si cette philosophie mystique de la laïcité se retrouve ensuite dans les documents officiels du ministère avec la même coloration religieuse. Un échantillon.

Pour une pédagogie de la laïcité à l'école, Haut Conseil à l'Intégration / Ministère de l'Éducation Nationale, Mission Pédagogie de la laïcité (Direction de l'information légale et administrative, Paris, 2012)

L'enceinte scolaire laïque :

« « Cette enceinte peut être définie comme l'espace *protégé* et *matriciel* (les deux qualificatifs sont d'égale importance) où la personnalité intellectuelle de l'élève est mise comme en gestation, en formation (...) [Un] lieu où l'individu apprend également à modérer l'expression de son appartenance religieuse afin que personne d'autre *n'en subisse l'affirmation* ou le *spectacle* comme une violence morale. (...) »

La laïcité à l'école est aujourd'hui un *espace de silence* dans un monde d'incessant vacarme idéologique. Un espace de silence au bénéfice de l'enfant, et donc de l'écoute de soi avec soi, comme une opportunité de se découvrir et de se trouver sans que n'interfèrent encore et toujours, entre soi et soi, les modèles de telle communauté d'appartenance ou la cacophonie idéologique de la société en général. »

« Problématiser la relation foi-raison »

atelier animé par Bastien Sueur, professeur de philosophie,

(sur une idée de Serge Cospérec, *Côté Philo* n°12 juin 2008)

La démarche est présentée telle qu'elle a été menée aux journées d'études de l'Acireph 2015. Pour comprendre le travail effectué, se reporter pour chaque étape aux documents supports de la démarche (en fin d'article).

Démarche

Constituer des groupes de 3 ou 4 personnes. Chaque groupe nomme un capitaine et un scribe.

Étape 1 : travail individuel

1) Distribuer le tableau des « positions ». Par exemple : « la religion répond à la question du pourquoi, la science à la question du comment » ; « la religion c'est l'obscurantisme, le fanatisme » ; « pour moi, la religion seule détient la Vérité », etc.

Chacun doit faire une croix pour déterminer de quelle position il se sent plutôt proche ou plutôt éloigné.

2) Ces positions sont des sortes de lieux communs qui répondent à des questions non formulées. Chacun doit formuler 2 questions embrassant le maximum de positions.

Étape 2 : constitution de questions communes

3) Dans chaque groupe, lire les questions à haute voix, le scribe doit noter sur un post-it différent chaque mot-clé de la question en accord avec le groupe. (Si un mot est répété sur plusieurs questions, le noter sur autant de post-it).

4) Les capitaines viennent au tableau disposer leurs post-it, ils doivent les arranger en plusieurs nuages sémantiques. Consigne : ils n'ont pas le droit de parler entre eux.

5) Les uns après les autres, les membres des groupes viennent valider ou corriger les nuages, ils n'ont pas le droit de parler, et peuvent aménager la disposition sans tout bouleverser.

6) Les capitaines reviennent au tableau et se mettent d'accord verbalement sur l'étiquette de chaque nuage qu'ils inscrivent (l'étiquette peut être un mot écrit sur les post-it).

7) Chaque groupe doit formuler une question en utilisant 3 mots-étiquettes. Les questions proposées sont inscrites au tableau.

Étape 3 : clarification des différentes thèses

- 8) Retour aux positions : il s'agit de caricatures de conceptions philosophiques existantes : retrouvez-les, identifiez des concepts, au besoin formulez un début d'argumentaire et de référence. Chaque conception est notée sur un post-it numéroté.
- 9) Au tableau, les capitaines viennent coller leur post-it en vis-à-vis des différentes théories numérotées de 1 à 7.
- 10) Dans chaque groupe, chacun note sur une feuille blanche au recto "ce dont je me sens proche", au verso "ce dont je me sens éloigné", vient au tableau et indique sur sa feuille quelles sont les 2 positions correspondantes selon lui.
- 11) Chacun compare avec ce qu'il avait coché à l'étape n°1 : avez-vous bougé ? Pourquoi ?

Étape 4 : argumentation en vue d'un débat

- 12) A l'aide des documents restants, identifier les thèses et citations correspondant à chaque posture.
- 13) Répartition en plusieurs groupes, chacun représente une posture théorique et prépare un argumentaire.
- 14) Débat final entre les groupes.

Documents

<p>La religion Foi et raison</p>

Première partie : état des lieux des positions

Question 1

Parmi les positions exprimées dans le tableau ci-dessous, quelles sont celles dont vous vous sentez le plus proche ?

	Positions	Plutôt proche	Plutôt éloigné(e)
1	« J'aime bien comprendre les autres religions » ; « Les religions ont une valeur culturelle et une fonction à jouer dans la société »		
2	« Pour moi, la religion c'est l'obscurantisme, le fanatisme » ; « la science seule dit la Vérité »		
3	« Tout ce que la science a découvert se trouvait déjà dans les textes sacrés »		
4	« La religion répond à la question du pourquoi, la science à la question du comment » ; « la Foi c'est pour la morale, la science c'est pour le savoir »		

Problématiser la relation foi-raison

5	« La science peut éclairer la religion sur certains points » ; « le big bang prouve qu'il y a eu création à partir de rien »		
6	« Chacun croit ce qu'il veut » ; « La science c'est des théories tout comme les religions. Alors on choisit ce qu'on veut »		
7	« Pour moi, la religion seule détient la Vérité »		

Question 2

D'après vous, à quelles questions faisant débat répondent ces différentes positions ?

Question

1 :

Question

2 :

Question

3 :

Bilan de la première partie

Reconstruction théorique des positions initiales

Retrouvez pour chaque posture théorique la ou les positions correspondantes.

Postures théoriques	Positions correspondantes
1. Posture de la discorde	
2. Posture de la compréhension	
3. Posture de l'accord nécessaire	
4. Posture de la complémentarité	
5. Posture du relativisme	

1. Posture de la discorde : foi et raison sont irréconciliables

Les deux postures suivantes ont en commun de n'admettre qu'un seul ordre de vérité : celui de la Foi OU celui de la Raison. D'où deux formes principales :

1.1 Victoire de la foi sur la raison (de la religion sur la philosophie ou la science) ou la primauté absolue de la foi

Sens général de cette posture : la raison humaine est trop faible et trop bornée pour atteindre la vérité. De fait, si on admet la révélation, il y aurait un ordre de vérité qui dépasserait la raison (les mystères sont incompréhensibles et la sagesse de Dieu dépasse infiniment celle de l'homme). La raison seule est donc condamnée

à l'errance et au doute. La raison ne pouvant comprendre ce qui la dépasse, vouloir la prendre pour guide serait une impasse. D'où la nécessité d'affirmer la primauté de la foi sur la raison, les sciences et la philosophie.

1.2 Victoire de la raison sur la foi (de la philosophie ou de la science sur la religion) ou primauté absolue de la raison

Sens général de cette posture : les prétendues « vérités religieuses » sont en réalité des illusions résultant de nos craintes et de nos espoirs. Si on admet l'existence du progrès scientifique, les vérités de la foi doivent peu à peu s'effacer devant la raison. De plus, les passions religieuses (par définition contraires à la raison) conduisent inévitablement à l'intolérance et à la guerre, car chacun croit aveuglément à la vérité de « sa » religion et ne peut considérer les autres religions que comme fausses. D'où la nécessité d'affirmer la primauté de la raison sur la foi, les religions et les croyances.

2. Posture de la compréhension : la raison réduit la foi à un phénomène culturel

Sens général de cette posture : la raison (philosophique ou scientifique) comprend mieux la foi qu'elle ne se comprend elle-même. La raison reconnaît sans la mépriser la signification culturelle et sociale de la religion, qu'elle considère comme un fait anthropologique.

3. Posture de l'accord nécessaire (dite du « concordisme) : foi et raison doivent s'accorder au service de la religion

3.1 Concordisme ancien : la raison justifie (prouve) les vérités de la foi

Sens général de cette posture : il s'agit de retrouver par la raison les vérités de la foi. La philosophie ne combat pas la religion, elle la sert en donnant des raisons valables de croire : « Je ne croirais pas, si je n'avais des raisons solides de croire » (Saint Thomas d'Aquin).

3.2 Concordisme contemporain : les découvertes scientifiques confirment les vérités de la foi

Sens général de cette posture : les découvertes scientifiques ne font que confirmer ce qui était déjà révélé dans les textes sacrés (big bang, tectonique des plaques, origine aquatique de la vie, etc.). Par exemple, certains épisodes de la Création ou du Déluge doivent être réinterprétés comme des découvertes scientifiques avant l'heure : les « jours » de la Création, par exemple, correspondent à des ères géologiques. Une des illustrations les plus célèbres de cette forme de concordisme est l'argument du « dessein intelligent » : tout se passe comme si, dans l'univers, tout avait été ordonné selon un plan qui conduisait nécessairement à l'Homme.

4. Posture de la complémentarité : raison et foi ont chacune leur domaine de compétence

Sens général de cette posture : il faut bien séparer le domaine du savoir et celui de la foi, de la raison et de la croyance, du démontrable et de l'indémontrable. La raison ne peut rien prouver pour ou contre la foi. Par conséquent, la religion ne

Problématiser la relation foi-raison

saurait donner des leçons de vérité à la science et à la philosophie, et réciproquement.

5. Posture du relativisme : tout est croyance

Sens général de cette posture : la foi et la raison partagent les mêmes présupposés : croyance en la vérité, en l'absolu, en l'universalité. Philosophies et sciences ne sont que des conceptions relatives à un contexte culturel, social ; ce sont des formes de croyances. Il n'y a pas de vérité objective : tout est interprétation subjective.

Problème philosophique donnant sens à cette reconstruction

Exemple de formulation possible : *Comment envisager les relations entre foi et raison dans la recherche de la vérité ?*

- Illustration possible de ce problème : *le procès de Galilée*

Deuxième partie : repérage des thèses philosophiques, argumentation et débat

Consigne 1

a) Remplissez le tableau ci-dessous. Pour chaque posture théorique, il vous faut associer :

- une thèse philosophique (indiquez son chiffre 1, 2, 3, 4...)
- une citation caractéristique (indiquez sa lettre A, B, C, D...)

b) Complétez le tableau en indiquant la thèse dont vous vous sentez le plus proche.

Postures théoriques	Thèses philosophiques	Citations	Choix personnel
Discorde foi>raison			
Discorde raison>foi			
Compréhension			
Concordisme A			
Concordisme M			
Complémentarité			
Relativisme			

Consigne 2

a) Par groupes d' « affinité philosophique », développez un argumentaire pour soutenir votre thèse, en cherchant des arguments et des exemples différents.

b) Chaque groupe à tour de rôle défend sa thèse devant les autres groupes, devant un « président » qui distribue la parole et mène le débat qui s'ensuit.

Thèses philosophiques sur le rapport foi / raison

Thèse 1 : l'affrontement entre la foi et la raison au sujet de LA vérité est absurde car il n'y a pas de Vérité.

Thèse 2 : la vérité est UNE et seule la Foi permet d'accéder aux vérités essentielles - celles concernant Dieu, la conduite de la vie et le salut. La raison est inutile.

Thèse 3 : La religion est un phénomène culturel majeur et structurant les sociétés humaines. La science et la philosophie peuvent en comprendre la signification en tant que phénomène anthropologique.

Thèse 4 : La vérité est une. Les vérités de la raison ne sauraient être véritablement contraires à celles de la foi (et réciproquement).

Thèse 5 : La vérité est UNE et seule la Raison peut l'atteindre car elle est l'unique source crédible de connaissances. La foi n'est qu'irrationalité et obscurantisme, ou encore, refuge de l'ignorance.

Thèse 6 : La foi et la raison fonctionnent dans des sphères distinctes, elles légifèrent dans sur domaines différents. Elles ne se confortent ni ne se contredisent, mais se complètent. Il y aurait donc plusieurs ordres de vérité, autonomes.

Citations caractéristiques sur le rapport foi : raison

A. « Il ne s'agit pas de rejeter la foi, mais de chercher à saisir par la lumière de la raison ce que tu possèdes déjà fermement par la foi » (Saint Augustin, *Lettre*).

B. « La religion peut reprendre son rôle sans masques, ni dogmatismes, et peut occuper à nouveau dans le monde contemporain une place à côté des sciences et de la politique, sans plus aspirer à l'absolu » (Rorty et Vattimo, *L'avenir de la religion*).

C. « Mais bien que la foi soit au-dessus de la raison, il ne peut jamais y avoir de vrai désaccord entre elles. Puisque le même Dieu qui révèle les mystères et communique la foi a fait descendre dans l'esprit humain la lumière de la raison, Dieu ne pourrait se nier lui-même, ni le vrai contredire jamais le vrai » (*Constitution catholique sur la foi catholique*, repris dans l'encyclique « Fides et ratio »).

D. « La raison d'être des conceptions religieuses, c'est avant tout de fournir un système de notions ou de croyances qui permette à l'individu de se représenter la société dont il fait partie, et les rapports obscurs qui l'unissent à elle. S'il en est ainsi, on peut prévoir que les pratiques du culte ne sauraient se réduire à n'être qu'un ensemble de gestes sans portée et sans efficacité ; car l'objet du culte est d'attacher l'individu à son Dieu, c'est-à-dire à la société dont le Dieu n'est que l'expression figurée » (Émile Durkheim, *Cours sur les origines de la vie religieuse*).

E. « Que m'importe la philosophie. Mes maîtres sont les apôtres. Ils ne m'ont pas appris à lire Platon, à démêler les subtilités d'Aristote, mais ils m'ont appris à vivre. Qu'y a-t-il en effet de plus contraire à la raison que de vouloir la faire servir à se surpasser elle-même, et que peut-on voir de plus opposé à la foi que de refuser de croire tout ce qui dépasse la portée de la raison ? » (Bernard de Clairveaux).

F. « Tout ce qui est sentiment religieux est aliénation mentale à un degré ou à un autre. L'homme sur le champ de bataille qui court avec entrain à la mort : un aliéné provisoire. L'être qui prête un pouvoir magique, surnaturel, à un objet quelconque : croix, statuette, etc., un aliéné partiel. Tout ce qui est superstition, croyance aveugle, est un degré de folie » (Paul Léautaud, *Journal littéraire*).

Problématiser la relation foi-raison

G. « non seulement religion et science ne s'excluent pas, mais elles se complètent et se conditionnent mutuellement. La preuve immédiate est le fait historique que les plus grands chercheurs de tous les temps, des hommes comme Kepler, Newton, Leibniz, étaient remplis de profonds sentiments religieux » (Max Planck).

Bastien Sueur

Laïcité, neutralité et enseignement

atelier animé par Jean-Charles Royer, professeur de philosophie

L'atelier proposé est né d'une perplexité : si le moyen de réaliser une effective liberté de conscience et de culte dans la société civile est bien la neutralité des fonctionnaires de l'État, que peut signifier cette obligation de neutralité pour un enseignant, qui nécessairement intervient dans la pensée, en particulier peut-être en philosophie, et en France de surcroît, où une grande liberté est laissée concernant le choix des auteurs, les problèmes soulevés et leurs résolutions ? S'il s'agissait d'instruire les élèves du contenu des œuvres de St-Thomas ou de Nietzsche, je pourrais imaginer à la rigueur ce qu'est d'une neutralité factuelle, à la façon d'un historien des idées (« il est incontestable que Nietzsche écrit : «...»), je peux aussi imaginer qu'un programme de questions entièrement dicté faciliterait mon obéissance, mais comment rester neutre, et en quel sens, en traitant librement de notions aussi engageantes que « Justice » ou « Liberté », ou « Religion » ? Comment l'enseignant peut-il inciter l'élève à l'engagement dans la pensée, contre ce qu'il dénonce : une juxtaposition relativiste et tolérante des « points de vue », sans donner à voir ce que la pratique philosophique lui fait à lui, concernant « ce qu'il en pense » ? Plutôt qu'une neutralité de retenue, voire un absurde souci d'équilibre entre thèses qui laisserait une « possibilité de choisir », pourquoi ne pas confesser une position en recherche, l'assomption des polémiques, la rencontre de problèmes réels, ou un récit assumé d'une évolution intellectuelle ? Comment ne pas voir le discours philosophique, oral et écrit, comme une invitation à la prise de position : autant dans le choix des questions soulevés que dans l'étude des objections, et bien sûr, dans le fait de conclure. Philosophier ne va pas sans risque, et en ce sens une neutralité de retenue, ou d'abstention, est une exigence à rebours.

Et comme il s'agit d'un atelier introspectif, et pour autant que je m'en souviene, je percevais que les transformations à l'œuvre dans mes cours, provenaient autant de l'évolution des contextes sociaux et politiques que du public d'élèves que du travail philosophique personnel sur le long terme. Prenons l'exemple de la « Religion » : pourquoi en fonction de telle classe s'attarder plutôt sur Durkheim, sur Averroès ou sur Lucrèce ; pourquoi les contenus ne cessent-ils de se déplacer d'une critique matérialiste de la religion vers les questions épistémologiques et politiques de la laïcité ; est-ce le reflet d'une mutation intellectuelle réelle ou d'une négociation tacite de nouvelles entrées plus praticables en situation professionnelle ?

En un mot, il me semblait que le flou de la notion de « neutralité » devait faire l'objet d'une observation réflexive des pratiques : que fait l'enseignant de philo de cette nécessaire et impossible obligation de neutralité ? Quel sens lui donne-t-il ? Où juge-t-il qu'il s'engage ?

Le but était donc de produire une situation d'introspection professionnelle : prendre conscience des pratiques quotidiennes sous l'angle de l'étrange notion de neutralité ; il ne suffisait pas alors de demander un descriptif à chaque collègue de ses cours, mais de mener l'enquête plus loin : quel sens du mot ? Quelle évolution des contenus, pour quelles raisons ; quel aveu d'engagement, quelle justification ? Le dispositif qui me semblait permettre ce travail est le binôme, dont l'un raconte ses pratiques et l'autre, en posture d'accompagnement et de relance, incite à l'approfondissement, aussi bien des souvenirs que des motivations. Tel était le questionnaire proposé alors :

Atelier d'introspection professionnelle

Démarche : *Questions au sosie*

Comment le traitement du programme de philosophie en Terminale est-il affecté par les questions politiques (globales) à connotations religieuses ? Le dispositif du « sosie » vise à révéler, par le biais d'une situation de transmission d'expériences, les sensibilités personnelles à l'œuvre sous l'acte professionnel concernant le sens donné aux obligations de *neutralité*.

La neutralité ici envisagée prend tout son sens reliée aux deux finalités de la laïcité : la liberté de conscience et l'égalité ; que signifie être « neutre » concernant la *liberté de conscience* de chaque élève ? Comment cette « neutralité » articule-t-elle pour l'enseignant une abstention et un engagement ? Avec quelle forme de conscience ? Comment intervenons-nous dans le parcours des élèves relativement à leurs engagements moraux, religieux et politiques ? Qu'exigeons-nous qu'ils pensent ?

La mise en situation : un enseignant ancien passe le flambeau à un novice, décrit et commente l'évolution de sa pratique professionnelle, que le novice consigne. En ce sens, il s'agit d'une déposition ; nous prenons note d'une façon de penser et vivre la neutralité. Le novice ne commente pas, et surtout ne polémique pas ; son ambition est de soutenir l'effort de mémoire, et de révéler des questionnements ; en ce sens, il se permet de nombreuses indiscretions, tant la mémoire est faillible. Le novice pratique la relance vers davantage d'explicitation.

Fil directeur de l'angle du récit, compte tenu de l'âge de nos élèves :

« Avez-vous transformé vos cours depuis les attentats du WTC en 2001 concernant le traitement du programme de philosophie ; où, comment, pourquoi ? Dans votre parcours d'enseignant, quelles inflexions avez-vous donné aux notions du programme depuis 15 ans ? Pour chacune des notions suivantes : *religion, vérité, société et État*, vous répondrez aux questionnaires suivants. »

Remarque 1: Si le choix de ces notions ne vous semblent pas pouvoir exprimer au mieux ce qui nous préoccupe, les contradictions de la laïcité, il est loisible d'en travailler d'autres.

Remarque 2: Le choix de cette date pose un cadre : l'irruption sur la scène publique d'un Islam qui ne revendique aucune inscription dans la modernité libérale et critique. Il n'est sans doute pas inexact de dire que nos élèves sont nés avec cet attentat majeur, et qu'aucun d'entre nous n'est resté insensible, affectivement et intellectuellement, à cet événement. Charlie vient de loin.

Questionnaire :

- Évolution des problèmes posés ? (dissertations, plans de cours)
- Évolution des choix d'auteurs ? (aveu de sympathie ?)
- Évolution des supports ? (documents hors auteurs)
- Des cas typiques évoqués ? (personnages conceptuels ? Ex: le fanatique, l'athée, etc.)
- Des exemples factuels privilégiés ?
- Des projets afférents (sorties, dossier, étude de film, intervenants, etc.)?

Quels résultats ?

Le nombre de feuilles éparses, de prise de note, de rendus de tableaux, est difficile à analyser dans le détail ; le protocole étant un peu sauvage par ailleurs, il n'est pas question de résultats au sens strict.

Ce qui était proposé là ne visait pas tant à produire un relevé des questions et des pratiques que soulèvent l'irruption de la notion de "neutralité" qu'à faire une expérience : parler de l'engagement politique dans le métier, du sens de cet engagement, de ses limites.

Toutefois, deux grandes tendances apparaissent et une remarque :

- le traitement de la notion de Religion, sur laquelle portait principalement le travail d'introspection, semble s'être massivement dirigé d'une approche critique, voire athée, vers l'étude de la croyance, avec en ligne de mire la distinction Croire/Savoir. Cette orientation ne vise à pas à entrer dans La question de la foi religieuse comme expérience, mais davantage à permettre ultérieurement un traitement juridique et moral de la diversité des croyances. (plusieurs formules reviennent qui semblent dire une préoccupation : "ne pas heurter", "par scrupules", "la neutralité consiste à ne pas faire violence", "incompréhension réciproque", "rester consensuel sur ce thème").

- la deuxième tendance est l'affirmation d'un engagement plus marqué dans certains domaines : dans le domaine politique et social d'abord, les notions d'État, de Société et Échanges, Droit et Justice mobilisent massivement les valeurs humanistes et démocratiques, et se reconnaissent dans le positionnement politique classique : conservateur /progressiste. Les collègues ne perçoivent pas de problème à ce positionnement, tout en reconnaissant que le trait est parfois un souligné et porté par toute la sympathie de l'enseignant, ce qui n'est pas le cas pour d'autres textes ou auteurs.

Laïcité, neutralité et enseignement

Diverses remarques sur l'esprit critique en montrent toutes les ambiguïtés : dans tous les cas les collègues rappellent que l'essentiel est la capacité autonome de penser de chaque élève, mais il y a, pour atteindre cet objectif, plusieurs voies : tantôt il s'agit de former à la critique des médias, ou des discours idéologiques, tantôt il s'agit de critiquer sa propre croyance, d'être auto-critique en entrant dans un travail de saine et de doute personnel, tantôt il s'agit d'une critique comme approfondissement de sa propre opinion, de ses présupposés et conséquences. La diversité des approches permet ainsi d'élargir le champ des pratiques de la "neutralité".

Jean-Charles Royer

« La discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) » atelier animé par Michel Tozzi

Il s'agissait, dans cet atelier, de présenter d'abord le dispositif de la DVDP. Dans un second temps, de l'expérimenter, à partir de la question proposée : « La liberté d'expression, jusqu'où ? ». Dans un troisième temps de l'analyser, pour explorer sa fonction formatrice et son transfert éventuel en classe. Faute de place, nous insisterons ici sur la présentation du dispositif, qui peut être utile pour des collègues.

La DVDP est un dispositif avec une double visée :

I) **Une visée démocratique et citoyenne**, par ses règles de prise de parole, sa répartition des fonctions entre élèves, inspirées de la pédagogie institutionnelle.

II) **Une visée philosophique**, par trois exigences intellectuelles, développant trois compétences réflexives sur lesquelles veille le professeur.

- a) Le **questionnement** de l'élève et de la classe, l'autoquestionnement, qui permet de **problématiser** des notions et des questions, en se mettant en recherche ;
- b) La **conceptualisation**, qui cherche à définir des notions, notamment à partir de distinctions notionnelles, pour que la parole permette une pensée précise : de quoi parle-t-on ?
- c) L'**argumentation**, qui implique de valider rationnellement son point de vue pour savoir si ce que l'on est dit est vrai et de donner des objections justifiées quand on n'est pas d'accord, en vue d'une pensée consistante, non contradictoire.

L'objectif est d'apprendre à penser par soi-même, à élaborer une pensée rationnelle au contact des autres. *La méthode* consiste en une discussion réglée entre élèves sous la conduite du maître, à partir de questions en rapport avec le programme.

Le dispositif

Il s'agit de mettre en place en classe une « communauté de recherche » (M. Lipman), un « intellectuel collectif », où l'enjeu de la discussion est d'avancer ensemble sur une question importante (rapport de sens), et non d'avoir raison (rapport de force) ; de chercher avec et non de lutter contre.

- La *parole* est régie par des règles démocratiques (le droit de parler d'un seul, et chacun peut en disposer, c'est le devoir de se taire de tous les autres quand il parle).

- L'espace structurant le réseau des relations, les élèves se mettent en cercle, car on discute avec le corps de l'autre, son visage et ses gestes ; les observateurs se mettent derrière pour ne pas interférer. Les « coanimateurs » (enseignant, président, reformulateur, synthétiseur) sont dans le cercle mais devant le tableau, symbole du pouvoir. La discussion et sa métaréflexion durent un temps précis connu d'avance (généralement une heure). Les déterminants spatio-temporels et les fonctions responsabilisantes donnent aux élèves un cadre de discussion, sécurisant par ses repères, contenant psychique des pulsions : la parole est d'autant plus libre que le cadre est robuste.

- L'enseignant est l'*animateur* du débat *sur le fond*. Il met en place le dispositif, demande des volontaires pour les fonctions (toujours préférables à des « désignés »), installe les élèves dans leur fonction en leur demandant de reformuler leur « métier », veille au bon déroulement de l'ensemble (il étaye une fonction qui faiblit), anime la phase métacognitive sur le débat après la discussion. Pendant la discussion, il lance les échanges, les recadre quand on s'égare, les relance quand on stagne, interroge à la cantonade pour mettre en recherche la classe ou nominativement pour demander à un élève une précision ; il reformule un point de vue d'élève, ou fait une mini synthèse ; ses reformulations sont explicitantes et un peu plus abstraites ; il souligne les points de vue contradictoires et amène les élèves à en discuter ; il construit du sens et de la progression dans le débat, en faisant le lien entre les interventions et le sujet, et entre le contenu des différentes interventions ; il encourage à parler (l'élève est considéré comme « interlocuteur valable » (J. Lévine), établit un climat de sécurité et de confiance par le non jugement, demande de l'entraide entre élèves ; il ne dit pas son propre point de vue pour ne pas influencer les échanges. Il est le seul à ne pas demander la parole au président pour saisir tout *kairos* philosophique, et fonctionne en synergie avec lui.

- L'élève *président* répartit la parole selon des règles : donner la parole à ceux qui lèvent la main par ordre d'inscription, priorité à ceux qui ne se sont pas exprimés ; perche tendue aux muets, droit de se taire (ce qui paradoxalement favorise la participation) ; il gère la forme de la communication, et ne participe pas à la discussion. Il ouvre et ferme la séance selon le temps convenu ; il gère le reformulateur en lui donnant la parole à + x minutes.

- L'élève *reformulateur*, à la demande de l'enseignant, redit ce qui vient d'être dit par un camarade : il apprend à écouter, comprendre ce qu'il a entendu, le reformuler. Il ne participe pas à la discussion, centré sur l'écoute des autres, avec une exigence intellectuelle de compréhension et une exigence éthique de fidélité.

-L'élève *synthétiseur* écoute (il n'intervient pas), essaye de comprendre, note ce qu'il a compris, et renvoie au groupe lorsque le président le lui demande ce qu'il a retenu à partir de ses notes.

- Les élèves *discutants* doivent essayer de participer au débat ; ils expriment leur point de vue en le justifiant, émettent des objections fondées et répondant à celles qu'on leur fait, font avancer la discussion, ne répètent pas ce qui a été dit, en (se) posant des questions, définissant des notions, amenant des exemples ou contre-exemples etc.

- Les élèves *observateurs* prélèvent des informations : observation d'une fonction précise pour s'y préparer ; du réseau démocratique de la communication dans le groupe ; des processus de pensée : questions posées par les élèves, tentatives de définition, de distinctions, thèses énoncées, arguments... Ces observations servent ensuite à l'analyse du débat.

- Chaque fonction développe des *compétences* précises : le président apprend la capacité à donner démocratiquement la parole dans un groupe ; le reformulateur à pénétrer dans la vision du monde d'autrui par une écoute fine ; le synthétiseur à être la mémoire collective d'un groupe ; le discutant à oser une intervention, élaborer sa pensée dans la confrontation à une altérité plurielle ; l'observateur à se distancier de son implication dans un groupe. D'où l'intérêt que ces fonctions tournent, pour élargir son panel de compétences.

Michel Tozzi

Résultats de l'enquête ACIREPh-SNES pour un état des lieux de l'enseignement de la philosophie

Cette enquête a été réalisée par Internet, du 21 juin à la mi-octobre 2015. Elle fut proposée conjointement par l'Acireph et le Snes et communiquée sur nos listes de diffusion respectives, ainsi que sur le groupe Facebook « Enseigner la philosophie ». Elle a également été transmise par le biais du dernier envoi réalisé par l'Acireph dans tous les lycées publics et privés de France. Le questionnaire comportait à la fois des questions fermées et des questions ouvertes.

Plus de 400 collègues (420) enseignant la philosophie ont répondu à cette enquête. 420 réponses, sur 4000 professeurs de philosophie, cela peut paraître peu représentatif. Pourtant ce pourcentage doit être rapporté à l'isolement traditionnel des professeurs de philosophie, à leur faible taux d'engagement syndical ou dans les associations professionnelles, ainsi qu'à l'inévitable suspicion de partialité politique ou pédagogique que pouvait susciter un questionnaire élaboré par un syndicat et une association professionnelle. Reste qu'il s'agit de **la plus vaste consultation des professeurs de philosophie depuis l'entrée en vigueur des derniers programmes** (2003 pour les séries générales, 2005 pour les technologiques). La dernière consultation avait été organisée en 2000 dans un contexte mouvementé, par l'Inspection générale.

Chapitre I : le métier

Caractéristiques des participants

Sur la composition de l'échantillon des collègues ayant répondu, il faut souligner qu'une majorité d'entre eux est **jeune** : 55 % enseignent la philosophie depuis moins de 15 ans. C'est un biais en termes de représentativité, puisque la pyramide des âges des professeurs de philosophie montre toujours une nette majorité de collègues nés avant 1975 (voir le rapport « Poirier »¹). Mais d'un autre côté, on peut voir ce biais positivement : il semble que les collègues les plus fraîchement arrivés dans le métier s'expriment en faveur de certaines transformations importantes de leur enseignement.

Toujours sur le profil des participants, une franche majorité d'entre eux enseigne dans le public (87 %). Les académies les mieux représentées sont, par ordre décroissant : Versailles, Créteil, Grenoble, Lille, Nantes, Amiens, Lyon, Paris, Toulouse.

Les effectifs en classe

63 % des enseignants ayant répondu ont **plus de 100 élèves en charge** pendant l'année scolaire, et **30 % plus de 130 élèves**. On ne peut pas attendre une formation d'une qualité égale lorsqu'on a plus de 150 élèves (15 % des réponses) ou bien lorsqu'on en a moins de 80 (15 % également).

¹ « État de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008 », rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, septembre 2008.

Nos collègues ont répondu que les effectifs trop lourds avaient pour conséquences :

- une énergie à faire cours et une qualité d'écoute des élèves en baisse (85 %)
- des travaux demandés aux élèves moins nombreux (75 %)
- une moindre qualité des corrections (45 %)

Concernant les dédoublements, la quasi-totalité des enseignants (93 %) estime que les heures à effectifs dédoublés sont nécessaires. Pourtant, les conséquences de la dernière réforme du lycée se font sentir : en séries technologiques, **69 % des collègues n'ont aucune heure dédoublée**. En série S, 83 % n'ont aucune heure dédoublée.

Si l'on se demande sous quelle forme ont lieu les heures dédoublées : c'est l'EMC, ex-ECJS, et l'AP, qui permettent à une nette majorité de professeurs de philosophie (environ 70 %) de pouvoir enseigner en classe dédoublée.

L'Acireph s'est plusieurs fois exprimée dans le sens d'un maintien ou d'un rétablissement des dédoublements et continuera à le faire.

En revanche l'EMC ne semble pas spécialement pris en charge par les professeurs de philosophie. Ainsi seulement 22 % des collègues ayant répondu sont concernés par l'EMC à la rentrée 2015, contre 37 % qui ne le sont pas et 41 % qui ne le savaient pas encore.

Les causes des difficultés des élèves

La question 17 était la suivante : « Quelles sont selon vous les principales raisons des difficultés rencontrées par nos élèves ? » Chacune des raisons proposées devait être estimée avoir un rôle très important, important, moins important ou négligeable.

Pour les collègues ayant répondu, **les principales raisons des difficultés des élèves en philosophie, classées par ordre d'importance (rôle jugé « important » ou « très important »), sont les suivantes :**

- 1) La maîtrise de la langue (91 %)
- 2) Les effectifs (85 %)
- 3) Les acquis scolaires (culturels, méthodologiques) inadaptés des élèves (81 %)
- 4) L'absence de dédoublement (77 %)
- 5 (ex aequo) Les épreuves du bac et l'absence d'enseignement de la philosophie avant la terminale (60 %)
- 6) le programme (52 %).

Parmi ces raisons, certaines font partie de choses qui ne dépendent absolument pas de nous, professeurs de philosophie, ni individuellement, ni collectivement. Pour d'autres, on peut discuter de notre pouvoir, ou des conséquences qu'il nous faudrait en tirer pour ajuster notre enseignement à l'état réel dans lequel nous arrivent nos élèves, pour rendre la philosophie au lycée plus formatrice.

On pourrait considérer que **la maîtrise de la langue** d'une part, **les acquis scolaires des élèves** d'autre part, échappent assez largement au pouvoir des professeurs de philosophie. Bien sûr, nous pouvons le déplorer. Ce serait une manière de reconnaître qu'en effet notre enseignement ne tient pas ses promesses mais que ce n'est pas de sa faute et que nous n'y pouvons rien à notre niveau.

D'un autre côté, on pourrait aussi croiser ce résultat avec la question de **la philosophie avant la terminale** : son absence est jugée importante ou très importante pour expliquer les difficultés des élèves par 60 % des collègues ayant répondu. S'il faut améliorer la formation des élèves du double point de vue de leur maîtrise linguistique et de leurs acquis méthodologiques ou culturels, est-ce qu'il n'y aurait pas une solution à chercher dans un véritable cursus de philosophie au lycée, de la seconde à la terminale ?

On pourrait alors imaginer un vrai travail de la profession, de l'Inspection ou du Conseil Supérieur des Programmes visant à établir clairement :

- quels sont les savoir-faire linguistiques à maîtriser pour pouvoir mener un raisonnement philosophiquement solide ?
- quels sont les acquis culturels et méthodologiques fondamentaux qui devraient être enseignés avant la Terminale pour permettre à l'année du bac d'être philosophiquement formatrice pour les élèves ?

L'Acireph se bat depuis sa création pour 3 changements décisifs dans l'enseignement de la philosophie : une transformation des programmes, une transformation des épreuves du bac, et l'introduction de la philosophie avant (et après) la terminale. Or **une très nette majorité des collègues (60 %) trouvent que l'absence de philosophie avant la terminale et les épreuves du bac ont un rôle important ou très important pour expliquer les difficultés des élèves.**

La question 18 était une question ouverte, qui demandait si **d'autres raisons** expliquent les difficultés rencontrées par les élèves. Sur les 420 personnes qui ont répondu au questionnaire, 93 ont ajouté quelque chose.

Beaucoup de réponses reprennent finalement des éléments cités dans la question 17, ce qui témoigne sans doute de l'importance accordée à ces éléments : les lacunes des élèves (20 réponses), l'inadaptation des programmes par rapport aux volumes horaires (16 réponses), l'inadaptation des épreuves (15 réponses). Cependant, deux autres raisons citées méritent d'être mentionnées : la dévalorisation de l'école, de la culture, de la philosophie (13 réponses) ; les coefficients trop faibles de la philosophie dans certaines séries (5 réponses).

Chapitre II : les programmes

À la question 12 « Avez-vous une manière différente de faire cours en séries générales et en séries technologiques ? » (plusieurs réponses possibles), 72 % des collègues répondent « oui, dans les contenus des cours (supports, textes) » et 66 %

« oui, dans la nature des travaux exigés ». Il y a probablement là quelque chose de sérieux à penser : car les programmes et les épreuves du bac sont, de leur côté, rigoureusement de même nature en séries technologiques et en séries générales (à la nuance près des questions pour l'explication de texte). Nous trouvons bien, d'un côté comme de l'autre, une liste de notions, une liste de repères, une liste d'auteurs - et la dissertation.

Dans leur **appréciation des programmes** (Q.15), les participants au questionnaire se montrent très majoritairement, voire **massivement insatisfaits du statu quo**. En série ES, 75 % des réponses déclarent le programme « trop lourd » et/ou « trop indéterminé ». Cette proportion atteint 81 % pour la série S et 60 % pour les séries technologiques. Seule une courte majorité trouve les programmes « bien en l'état » en série L (54 %) ; pour les autres séries, ils sont seulement 25 % en ES, 19 % en S et presque 40 % en séries technologiques à exprimer cet avis. Par ailleurs, 77 % des collègues déclarent souhaiter un « dialogue collectif de la profession » sur la question des programmes (Q.36).

Lorsqu'il s'agit de proposer des **transformations des programmes actuels**, l'interprétation est rendue difficile par la formulation des réponses possibles :

- Une première chose est claire : c'est la réponse « moins de notions » qui l'emporte largement (oui à 77 %).
- Une seconde chose est claire : le « non » l'emporte largement contre la proposition de notions davantage reliées entre elles (par couplage), et contre celle consistant à remplacer des notions par des questions (non à 70 %).
- En revanche l'idée de **remplacer des notions par des problèmes divise la profession : le pour et le contre obtiennent chacun la moitié des suffrages.**

Que faut-il entendre par « problèmes » ? Quelle différence avec les « questions » ? Des exemples étaient donnés entre parenthèses. Pour les questions : « qu'est-ce qui fait qu'une action est bonne ou mauvaise ? » ou « pourquoi devrions-nous être gouvernés ? ». Pour les problèmes : « liberté et déterminisme » ou « art et imitation »

Il semble donc que nos collègues soient hostiles à ce que les notions soient remplacées par des problèmes formulés sous forme de questions explicites, mais qu'ils soient plutôt partagés lorsqu'il s'agit de problèmes formulés sous forme de couplage de notions, alors que par ailleurs ils rejettent des notions reliées entre elles... On pourrait proposer une hypothèse : relier les notions entre elles ne change pas grand-chose à l'indétermination des programmes, nous le savons dès maintenant car c'est déjà le cas (le travail et la technique, théorie et expérience, la justice et le droit, l'existence et le temps). Or cela n'empêche pas certains sujets du bac de porter sur une seule des notions prétendument couplées, si bien qu'en réalité tout se passe comme si ni les champs notionnels (la culture, le sujet, etc.), ni les couplages de notions ne réduisaient l'étendue des sujets possiblement traités par les élèves au bac.

Au contraire, si l'idée de remplacer les notions par des problèmes sous la forme « liberté et déterminisme » paraît intéressante pour la moitié des collègues qui ont

répondu, c'est sans doute parce que des problèmes ainsi formulés réduisent clairement le champ des possibles. « Liberté et déterminisme » ne recouvre pas le thème de la liberté politique, par exemple. Et en même temps, des problèmes sous cette forme laissent encore une marge de manœuvre importante, probablement plus importante que des questions formulées directement.

Sur le chemin de la détermination des programmes, il semble donc que nos collègues restent encore opposés à une précision vraiment ciblée, et sont partagés pour ce qui est de préciser en partie ce qu'il faut étudier pendant l'année, ce à propos de quoi les élèves sont censés arriver armés au bac.

Dernier constat remarquable à propos des repères : seuls 27 % des professeurs ayant répondu traitent explicitement tous les repères pendant l'année ; 36 % ne les prennent pas explicitement en compte ; et 60 % en font quelques-uns mais sont embarrassés par d'autres... (plusieurs réponses étaient possibles, Q.19).

Chapitre III : les épreuves du baccalauréat

Nous avons demandé : « Dans les conditions actuelles de notre enseignement, pensez-vous que, à la fin de l'année scolaire, les élèves soient préparés à traiter l'ensemble des sujets possibles au bac ? »

En série L, où pourtant une majorité de collègues trouvent les programmes « bien en l'état », et où nous disposons de 8 heures par semaine, seules 43 % des réponses sont positives, tandis que 44 % répondent « non, il y a toujours un sujet pour lequel mes élèves n'ont pas été préparés ». Le pire constat concerne les séries ES et S, où une petite minorité (environ 20 %) des réponses sont positives, tandis qu'une très nette majorité (environ 60 %) des collègues répondent « non, il y a toujours un sujet pour lequel mes élèves n'ont pas été préparés ». Pour les séries technologiques, ils sont 47 % à répondre « non, il y a toujours un sujet pour lequel mes élèves n'ont pas été préparés » ; c'est pour ces séries que la réponse « non, je suis content quand il y a au moins un sujet sur les trois pour lequel le cours peut directement les aider » obtient le plus fort pourcentage : 25 %, contre environ 22 % en ES et S et 12 % en L.

Ainsi, les professeurs ont pleinement conscience que les conditions actuelles ne permettent pas de préparer sérieusement les élèves à l'épreuve de philosophie du baccalauréat.

La question suivante (Q.21) demandait : « en cas de réponse négative, y a-t-il une autre raison que les horaires ? » et 69 % des réponses sont positives. Ce n'est donc pas qu'un problème de temps. Mais alors, d'où provient cette impréparation des élèves au bac de philo ? Les collègues étaient alors invités à s'exprimer (question

ouverte, Q.22) sur ces autres raisons. 212 personnes ont répondu. Voici les raisons données par ordre décroissant :

- 1) L'indétermination des programmes (80 réponses)
- 2) La lourdeur des programmes (50 réponses)
- 3) Le mauvais choix des sujets (40 réponses), dont : des sujets trop difficiles (14 réponses), des sujets qui croisent des notions d'une manière non conforme au tableau (14 réponses), des sujets trop précis (7 réponses), trop originaux (3 réponses), mal formulés (2 réponses).
- 4) L'insuffisance des acquis scolaires (20 réponses)
- 5) Les classes surchargées (12 réponses)
- 5) Les horaires insuffisants, notamment en série S (10 réponses).

C'est sur les épreuves du bac que les résultats sont les plus intéressants, du point de vue d'une transformation de l'enseignement de la philosophie. En effet, **seule une faible minorité (18 %) des collègues ayant répondu estime que les épreuves de philosophie au baccalauréat sont « à conserver en l'état » en séries technologiques** ; ils sont 49 % pour les séries générales, à peine la moitié des collègues.

Au contraire, 51 % des collègues pour les séries générales et **82 % pour les séries technologiques jugent que les épreuves du bac philo doivent être, soit « conservées mais aménagées », soit « enrichies par de nouvelles épreuves », soit « à remplacer totalement ».**

En séries technologiques, les suffrages les plus nombreux reviennent même à la réponse la plus radicale : **37 % des professeurs souhaitent *remplacer totalement* les épreuves du bac de philosophie en ST.**

Ces réponses sont à mettre en rapport avec la question précédente (Q.23), qui demandait : « préparez-vous équitablement aux deux types d'épreuve, ou bien en privilégiez-vous une ? ». En tendance les 2 types d'épreuves sont préparés de façon équitable y compris en séries technologiques (57 % contre 76 % en séries générales). En revanche lorsque les professeurs mettent davantage l'accent sur l'une des épreuves, c'est l'explication de texte qui est privilégiée pour les séries technologiques (26 %). On s'aperçoit donc ici que la cible des critiques des épreuves de philo au bac technologique est sans doute à rechercher dans la dissertation.

Par ailleurs, 75 % des collègues ayant répondu déclarent souhaiter un « dialogue collectif de la profession » sur la question des épreuves du bac.

Dans les questions ouvertes, de nombreux collègues proposent un oral pour évaluer la philo au bac, notamment pour les élèves de séries technologiques. La proposition d'une dissertation *guidée* revient aussi très souvent. En séries technologiques, la dissertation est très critiquée, souvent qualifiée d'impossible à réussir. L'épreuve texte-questions est aussi critiquée pour sa forme.

Chapitre IV : les perspectives

La philosophie avant la Terminale

Les professeurs ayant répondu à notre enquête estiment très majoritairement (65 %) que la possibilité d'intervenir en Seconde et en Première est une bonne chose mais **doit être renforcée** (Q.26).

Concernant un enseignement de philosophie dès la classe de Première (Q.27), **une franche majorité des collègues ayant répondu souhaitent que la philosophie soit enseignée dès la Première, suivant une approche soit disciplinaire, soit interdisciplinaire, en séries générales : 89 % en L, et environ 80 % en ES et en S ; une nette majorité le souhaite également, de façon remarquable, pour les séries technologiques (66 %).** En série L, une « approche disciplinaire » de cet enseignement est plébiscitée (68 %) mais pas dans les autres séries.

Les principales raisons mentionnées (Q.28, question ouverte, 139 personnes ont répondu) sont les suivantes :

Pour le oui : cela permettrait que les élèves se familiarisent avec la discipline, son esprit, ses méthodes (89 réponses), notamment grâce à un travail interdisciplinaire (23/89 réponses).

Pour le non : du fait de l'immaturation intellectuelle et/ou culturelle des élèves (10 réponses), du fait que le travail interdisciplinaire constituerait une dilution de la discipline (6 réponses).

Enseigner la philosophie de la Première à la Terminale, pour toutes les séries, cela obligerait nécessairement l'institution à introduire une progressivité, ce que demande l'Acireph depuis sa création. Il s'agirait là clairement d'une première étape vers un véritable cursus de philosophie au lycée.

La philosophie en lycée professionnel

La philosophie n'est actuellement enseignée qu'à la moitié d'une classe d'âge. La Q.29 demandait aux collègues si l'enseignement de la philosophie en lycée professionnel leur semblait envisageable : sur le modèle de l'existant ; OU sous une autre forme. **Sur le modèle de l'existant, c'est le « non » qui l'emporte très largement à 87 %.** En revanche, **sous une autre forme, le « oui » obtient 72 % de réponses positives.**

Ces réponses contiennent implicitement une affirmation intéressante : les professeurs de philosophie reconnaissent que la manière dont la philosophie est enseignée n'est **pas si universelle** qu'elle le prétend ; qu'il serait donc possible de faire autrement, et que ce serait même indispensable pour pouvoir démocratiser la philosophie.

La démocratisation de l'enseignement de la philosophie semble donc avoir de beaux jours devant elle, mais à condition de repenser sérieusement notre pédagogie.

Cependant, à la question « seriez-vous volontaires ? », les professeurs de philosophie sont hésitants et plutôt réservés : 53/47 entre le non et le oui.

La formation professionnelle

Une très franche majorité des collègues ayant répondu souhaitent que les formations proposées aux professeurs de philosophie intègrent davantage une réflexion sur les pratiques d'enseignement : 75 % souhaiteraient ainsi pouvoir travailler sur les manières de faire cours, 70 % sur les manières de préparer aux épreuves du bac ; ce dont l'Acireph ne peut que se réjouir, puisque tel serait le sens même des Instituts de Recherche sur l'Enseignement de la Philosophie dont nous demandons la création : donner des moyens institutionnels de partager des pratiques pédagogiques, d'en débattre entre collègues et d'en évaluer collectivement les effets sur la formation philosophique des élèves.