

HAUT CONSEIL À L'INTÉGRATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

POUR UNE PÉDAGOGIE DE LA LAÏCITÉ À L'ÉCOLE

Abdenmour Bidar
Mission Pédagogie de la laïcité

Préface
Vincent Peillon
Ministre de l'Éducation nationale

Conception graphique : La Documentation française

« En application de la loi du 11 mars 1957 (article 41) et du Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992, complétés par la loi du 3 janvier 1995, toute reproduction partielle ou totale à usage collectif de la présente publication est strictement interdite sans autorisation expresse de l'éditeur. Il est rappelé à cet égard que l'usage abusif et collectif de la photocopie met en danger l'équilibre économique des circuits du livre. »

© Direction de l'information légale et administrative, Paris, 2012
ISBN : 978-2-11-009215-1

Sommaire

Préface de Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale.....	5
Avant-propos Pourquoi une banque de ressources « Pédagogie de la laïcité » ?	7
Pédagogie de la laïcité dans la vie scolaire.....	17
Descriptif	19
Questions	21
Pistes de réflexion et d'action pédagogique.....	25
Ressources.....	51
Pédagogie de la laïcité dans l'enseignement du français ou de la philosophie.....	57
Descriptif	59
Questions	61
Pistes de réflexion et d'action pédagogique.....	65
Ressources	73
Pédagogie de la laïcité dans l'enseignement de l'histoire-géographie-éducation civique, juridique et sociale	77
Descriptif	79
Questions	81
Pistes de réflexion et d'action pédagogique.....	85
Ressources	97

Pédagogie de la laïcité dans l'enseignement des sciences de la vie et de la terre	103
Descriptif	105
Questions	107
Pistes de réflexion et d'action pédagogique.....	111
Ressources	125
 Annexes	131
Composition de la mission « Pédagogie de la laïcité ».....	133
Lettre de mission à M. Abdenmour Bidar, professeur de philosophie.....	135
Charte de la laïcité dans les services publics.....	137
Bibliographie	139

Préface

Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale

Des médias aux travées des Assemblées, dans la bouche des commentateurs comme dans celles des femmes et des hommes politiques, dans les cénacles et les colloques, les tribunes, les textes des lois et les circulaires, la laïcité n'a sans doute jamais fait l'objet de tant d'attention. Sans doute n'a-t-elle jamais non plus été si contestée, ni dévoyée. Bien trop souvent, on la voit travestie, brandie comme une arme – paradoxe insupportable – au service de la division et de la dissension, quand son objet même est d'unir et de protéger. Bien trop souvent, elle est qualifiée d'inadaptée, d'insuffisamment moderne et ouverte, voire de liberticide, quand son existence est à la fois la meilleure garante de la liberté individuelle et le meilleur ciment d'une société qui dépasse ses différences pour construire ensemble son avenir.

Le problème majeur auquel la laïcité est aujourd'hui confrontée, écrit dans ces pages Abdenour Bidar, c'est, au-delà d'une contestation qu'il ne faut pas nier, l'ignorance ou l'incompréhension de son sens et de ses enjeux. Or, c'est à l'école – cette enceinte laïque et impartiale où l'élève construit sa personnalité et son rapport aux autres – que la laïcité doit d'abord être garantie ; c'est à l'école qu'elle doit se transmettre et s'enseigner aux citoyens en devenir. Parce qu'elle n'est pas une option religieuse ou idéologique parmi d'autres, mais le principe qui permet de les faire vivre toutes ensemble, la laïcité scolaire n'est pas optionnelle. Elle est au cœur des missions de l'Ecole, c'est-à-dire au cœur des missions de chacun des personnels, agents de l'Etat et du service public de l'éducation, qui la font vivre et y enseignent. Le recueil *Pédagogie de la laïcité*, issu du partenariat entre le Haut Conseil à l'Intégration et le ministère de l'Éducation nationale, à la fois support de formation intellectuelle et boîte à outils pratique, est donc un document essentiel. Pour garantir et transmettre, il faut en effet connaître.

Ce recueil est bien davantage qu'une compilation de fiches : pédagogie à l'usage des personnels de l'éducation et à l'intention des élèves, comme le revendique son auteur, elle donne corps et sens à la laïcité à l'école. Par sa cohérence même, elle met en lumière le caractère structurant, constitutif de la laïcité. En déclinant cette cohérence dans de multiples documents de travail, répondant à des situations d'enseignement ou de vie scolaire réelles et précises, elle est à même d'impliquer l'ensemble des acteurs, professionnels et élèves, autour du principe, d'une éthique et d'une pratique partagés de la laïcité à l'école. Que ce soit en Histoire-Géographie, en Français ou en Sciences de la Vie et de la Terre, que ce soit dans les couloirs des établissements ou en sortie scolaire, la cohésion des équipes, leur capacité à produire en direction des élèves et de leurs familles un discours explicite, raisonné et – c'est fondamental – commun, est en effet indispensable. Ainsi, bien que chacun de ces documents soit autonome, on ne saurait que trop recommander la lecture du recueil dans son ensemble : comme toute pédagogie, celle de la laïcité a tout à gagner aux échanges, aux renvois entre disciplines, entre savoir et savoir-être.

Ce discours commun est la condition pour que tous s'approprient la laïcité, en mesurent le bien fondé et la valeur, en comprennent les objectifs et en définitive la respectent. Ce respect, ce doit être celui de la laïcité et des règles – des contraintes parfois – qui en découlent. Ce doit être aussi, et peut-être surtout, le respect *pour* la laïcité, pour la promesse républicaine de liberté, d'égalité et de fraternité qu'elle rend possible.

Ce respect doit s'ancrer dans une culture de la laïcité, dans un contenu qu'on ne saurait résumer aux interdits qu'elle pose. La laïcité n'est pas une injonction qu'on pourrait assener en guise d'argument final face à une contestation ou lors d'un conflit. Son pouvoir de libérer les esprits des chaînes qui les entravent et d'amener par la raison à la conscience de l'universel par delà les particularismes, les différences et les religions, doit être formulé, expliqué, argumenté. Certes, nul n'est censé ignorer la loi, a fortiori un principe constitutionnel. Mais cette connaissance des règles, de leur histoire, de leur justification, les élèves n'y accéderont ni par les médias, ni sur internet, ni dans la rue ou leur famille : c'est à l'école d'y pourvoir.

Comprendre que se dépouiller de ses signes religieux à l'entrée de l'école n'est pas une entrave à la liberté mais la condition de sa réalisation, ne va pas de soi. Comprendre que la laïcité n'est jamais dirigée contre l'individu, contre la religion et encore moins contre une religion particulière, mais qu'elle garantit l'égal traitement de tous les élèves, l'égale dignité de tous les citoyens, ne va pas de soi. Comprendre que la laïcité n'est en aucun cas l'intolérance ou l'exclusion, mais le fondement du respect mutuel et de la fraternité, ne va pas de soi. Par son souci permanent d'explicitier les concepts, de fournir des ressources, de les traduire en enseignement, cette *Pédagogie de la laïcité* fait un grand pas en direction de cette compréhension. Par le choix de s'adresser à tous et de ne jamais traiter de la laïcité par le prisme du rapport au religieux de telle ou telle catégorie de population, comme cela est aujourd'hui malheureusement trop fréquent, elle en fait un autre, peut-être aussi important.

L'ouvrage que vous tenez entre les mains constitue une brique solide de l'édifice de formation que nous avons encore à construire. Formation initiale et formation continue doivent être mobilisées afin que tous les enseignants, tous les personnels aient une connaissance précise, solide, rigoureuse de la laïcité qu'ils doivent enseigner à leurs élèves. Je m'y emploierai.

Vincent Peillon

Avant-propos

Pourquoi une banque de ressources « Pédagogie de la laïcité » ?

Selon les termes de la *Charte de la laïcité dans les services publics*¹, « il appartient aux responsables des services publics de faire respecter le principe de laïcité dans l'enceinte de ces services ». Dans tous les établissements scolaires publics, cette obligation légale incombe à tous les personnels de la communauté scolaire² qui ont une responsabilité éducative vis-à-vis des élèves. En raison de la mission éducative propre de l'école, il s'agit pour ces personnels de faire respecter le principe de laïcité dans l'enceinte scolaire en instruisant les élèves du sens et des enjeux de cette laïcité à l'école, comme du principe de laïcité en général. « Faire comprendre » et « faire valoir » pour « faire respecter ». Il faut ainsi que les personnels des différentes équipes éducatives sachent expliquer aux élèves le bien-fondé et la valeur de la laïcité, en montrant que c'est d'abord grâce à la neutralité qu'elle institue que l'école peut remplir ses missions : « développer et conforter le libre arbitre de chacun », « garantir l'égalité entre les élèves » et « promouvoir une fraternité ouverte à tous »³.

Afin d'assumer cette dimension civique de leur responsabilité éducative, les personnels de l'Éducation nationale doivent pouvoir compter sur une véritable formation à la laïcité. C'est l'objectif de la banque de ressources proposée ici que de leur procurer les éléments fondamentaux d'une telle formation – éléments qui pourront être utilisés dans le cadre de la formation initiale, mais aussi dans celui de leur formation continue. Cette banque de ressources n'a pas de valeur prescriptive. Elle ne donne pas de consignes mais fournit des outils. Elle met ainsi à la disposition des personnels un certain nombre de ressources pour une pédagogie de la laïcité à l'école, c'est-à-dire les outils conceptuels nécessaires d'une part à une véritable compréhension et maîtrise de ce principe de la part de ces personnels eux-mêmes, d'autre part à son explication aux élèves – et le cas échéant à leurs parents. Chacun de ces outils est un

1. La *Charte de la laïcité dans les services publics* a été rédigée par le Haut Conseil à l'intégration. Elle a fait l'objet de la circulaire du 13 avril 2007 du Premier ministre. Cf. *Laïcité et liberté religieuse. Recueil de textes et de jurisprudence*, Paris, Les Éditions des Journaux officiels, 2011.

2. Personnels de direction, d'éducation, d'orientation, administratifs, techniciens, ouvriers, de service, de santé et sociaux.

3. Loi du 15 mars 2004 encadrant le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics, Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, n° 21, 27 mai 2004.

« document de travail » qui possède ainsi une double dimension théorique et pratique : il peut servir de support à la réflexion propre des personnels aussi bien qu'à leur action pédagogique. Pour cela, il propose aux personnels de réfléchir à partir d'une situation d'enseignement ou de vie scolaire, dans laquelle le principe de laïcité est susceptible d'être mis en jeu et qui constitue donc une « étude de cas » dont voici la liste :

- document de travail n° 1 – Pédagogie de la laïcité relative aux espaces scolaires hors classe (cour de récréation, centre de documentation et d'information, restauration scolaire, sorties et voyages scolaires) ;
- document de travail n° 2 – Pédagogie de la laïcité relative au cours de français ou de philosophie ;
- document de travail n° 3 – Pédagogie de la laïcité relative au cours d'histoire-géographie-éducation civique, juridique et sociale ;
- document de travail n° 4 – Pédagogie de la laïcité relative au cours de sciences de la vie et de la terre.

Chacun de ces « documents de travail » est construit sur le même plan :

- descriptif de la situation d'enseignement ou de vie scolaire traitée ;
- questions posées par la situation en question ;
- outils de réflexion et d'action pédagogique relatifs à ces questions ;
- ressources constituées de textes réglementaires et d'autres références majeures ;
- éléments de bibliographie.

Tout en étant directement applicable au contexte précis dont ils traitent, ces documents offrent aussi aux personnels les moyens d'une prise de recul vis-à-vis de cette situation d'enseignement⁴ ou de vie scolaire, et donc l'opportunité d'une réflexion plus globale sur les enjeux généraux de l'application du principe de laïcité à l'école. Dans l'optique d'une formation approfondie sur la laïcité à l'école⁵, chaque personnel est donc invité à lire l'ensemble de ces documents de travail et non pas seulement celui qui concerne plus particulièrement l'enseignement ou les questions de vie scolaire dont il a la charge. Afin qu'ils puissent néanmoins se lire indépendamment les uns des autres, on ne s'étonnera pas que certains paragraphes y soient parfois reproduits à l'identique – faisant ainsi de chacun de ces documents un outil de travail autonome. Dans leur globalité, ces outils peuvent servir à la formation des personnels de direction et d'encadrement – le chef d'établissement, en particulier, étant responsable de l'application du principe de laïcité dans son établissement.

S'ils font essentiellement référence aux contenus d'enseignement dispensés dans le second degré, il va de soit que la réflexion générale, de même que les situations de vie scolaire évoquées, concernent également le premier degré d'enseignement. Il sera toutefois possible par la suite de concevoir des documents de travail spécifiques à l'école primaire.

*

4. *La laïcité au cœur des enseignements*, Inspection générale de l'Éducation nationale, septembre 2004, http://media.eduscol.education.fr/file/Valeurs_republicaines/26/4/La_Laicite_au_cœur_des_enseignements_173264.pdf.

5. Cette banque de ressources pourra être utilement mobilisée dans le cadre des plans et actions de formation des différents personnels de l'éducation nationale sur la question de la laïcité à l'école.

Chacun de ces documents de travail montre tout d'abord en quel sens la situation d'enseignement ou de vie scolaire qu'il prend pour objet permet, ou requiert, la référence au principe de laïcité. Il met en évidence la façon dont cette situation fournit l'opportunité de présenter ce principe, de l'expliciter, de le réaffirmer, ou bien de le justifier lorsqu'il se trouve contesté. Comment mettre à profit telle situation d'enseignement ou de vie scolaire, par exemple l'usage d'internet au CDI ou bien les règles de respect d'autrui dans la cour de récréation, pour montrer son rapport avec le sens et l'enjeu de la laïcité ? Comment tirer parti de l'étude d'un passage de la Bible au programme de français du collège pour expliciter son approche laïque en distinguant « usage cultuel » et « usage culturel » d'un tel texte ? Comment mobiliser la question de la laïcité à l'occasion de l'enseignement des faits religieux, notamment en cours d'histoire-géographie ? Comment réagir si des élèves veulent conserver leur tenue ou signe religieux ostensible lors d'une sortie scolaire ? Sur quoi fonder son propos quand un élève (ou ses parents) conteste une partie de l'enseignement qui lui est dispensé, au nom du religieux ? Comment réagir si des élèves ou des parents demandent pourquoi la restauration scolaire ne propose pas de viande *kasher* ou *halal* ?

Il s'agit que les personnels sachent prendre en charge ces questions, c'est-à-dire faire intervenir et justifier le principe de laïcité. Deux raisons fondent ici le souci de leur donner une formation suffisante sur le sujet :

– la première est d'éviter que, dans tout un ensemble de situations qui devraient donner l'opportunité d'une mise en jeu du principe de laïcité, cette occasion pédagogique ne soit pas saisie. Or elle ne le sera pas si le personnel concerné (professeur, CPE, documentaliste, personnel de direction) n'a pas reçu la formation suffisante qui lui aurait permis de comprendre l'enjeu laïque de la situation en question. Lors de la visite d'un édifice religieux, par exemple, le refus de certains élèves d'y entrer pour des raisons confessionnelles ne fera pas l'objet d'une thématisation du principe de laïcité parce que les personnels encadrant cette sortie ne « pensent pas » à le mobiliser. L'enjeu de la formation proposée à travers les documents de travail présentés ici est de prévenir ce risque que les différents personnels de l'Éducation nationale ne perçoivent plus assez distinctement l'enjeu laïque ni, par conséquent, cette dimension civique de leur mission éducative.

– la seconde raison est d'éviter que ces mêmes personnels soient démunis, ou bien même « à court d'arguments », au moment de faire valoir une exigence de laïcité dont ils connaîtraient le principe, mais sans en maîtriser suffisamment le sens ou les enjeux. À cet égard, les documents de travail proposés ici partent du principe que seule une maîtrise approfondie de la laïcité rend réellement possible l'efficacité et la sérénité de son application à l'école. Plusieurs rapports ont montré que les risques de conflit autour de la laïcité augmentaient ou diminuaient proportionnellement à la qualité de la formation des personnels sur la question : en ce qui concerne par exemple l'enseignement laïque des faits religieux, « plus le sujet est maîtrisé, moins les risques de contestation ou de refus existent »¹.

Les deux raisons qui viennent d'être évoquées au sujet de la nécessité d'une formation suffisante des personnels ont une égale importance : la banque de ressources proposée ici veut

1. *Quelles pratiques pour enseigner des questions sensibles dans une société en évolution ?*, Actes du séminaire européen des 14 et 15 décembre 2005, Paris, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, direction générale de l'Enseignement scolaire, coll. « À propos de », 2006, p. 28.

aussi bien aider les personnels à *formuler* ou à *thématiser explicitement* la question de la laïcité qu'à l'*expliquer* et à la *fonder clairement et objectivement*. Que se passe-t-il en effet si cette formulation et cette explication ne sont pas communiquées aux élèves ? Soit le sens de la laïcité n'est plus transmis, lorsque par défaut d'une formation suffisante on ne pense plus à se saisir des situations qui donneraient pourtant matière à le faire – dans ce cas, l'école ne remplit plus sur ce point sa fonction d'éducation civique. Soit la laïcité est seulement imposée, si l'autorité scolaire n'est plus en mesure d'expliquer assez son bien-fondé et se contente du recours aux différentes dispositions juridiques² sur la question. Ces deux risques existent actuellement, tous deux faute d'une maîtrise suffisante du principe de laïcité par les différents personnels. Cette lacune observée dans les formations initiale et continuée leur porte trop préjudice pour qu'il ne soit pas nécessaire d'y remédier. Car en ne leur montrant pas comment intégrer la mobilisation du principe de laïcité dans le cours normal de l'enseignement ou de la vie scolaire, on prive les personnels de la possibilité de présenter sereinement ce principe. Ils en sont alors réduits à ne le faire intervenir que dans des situations de conflit déclaré, ou bien contraints à le rappeler seulement comme loi ou règle qui interdit, et dont on ne sait pas bien donner la justification positive. Ce rappel peut engendrer de graves incompréhensions débouchant sur des oppositions renforcées ou parfois provocatrices et excessives.

À cet égard, cette banque de ressources se veut un complément pédagogique des différentes textes juridiques qui régissent l'application du principe de laïcité à l'école – selon la conviction qu'il faut aussi légitimer une exigence pour la faire valoir, faire mieux comprendre pour faire réellement accepter. L'importance de cette dimension pédagogique a été rappelée dans la circulaire d'application de la loi du 15 mars 2004, dont la partie III est intitulée « Le dialogue », et qui souligne notamment la volonté du législateur de « faire en sorte que la loi soit appliquée dans le souci de convaincre les élèves de l'importance du respect du principe de laïcité ». Il indique ainsi que « la priorité doit être donnée au dialogue et à la pédagogie ». Le texte poursuit en expliquant toutefois que « ce dialogue n'est pas une négociation » et que « le chef d'établissement conduit le dialogue en liaison avec l'équipe de direction et les équipes éducatives »³.

*

L'ensemble des documents de travail de cette banque constitue une formation globale sur le sens de l'école laïque. Ils peuvent certes être lus et étudiés séparément, chaque personnel étant amené à se diriger d'abord vers le texte qui concerne la situation à laquelle il est le plus directement confronté : par exemple, le texte relatif au cours de sciences de la vie et de la terre (SVT) s'adresse en premier lieu au professeur de cette discipline qui aborde une question du programme où ce principe peut faire l'objet d'une explicitation (ainsi de l'étude de la reproduction ou celle de la théorie de l'évolution, dont il s'agira de mobiliser la dimension laïque en prévention d'objections religieuses).

Mais il est fortement recommandé que ces différents documents soient lus en totalité dans la mesure où leurs réponses se complètent. C'est leur ensemble seulement qui peut donner à

2. Pour une information plus complète sur les dispositions juridiques relatives à la laïcité à l'école, voir *Laïcité et liberté religieuse*, Op. cit.

3. Circulation d'application de la loi du 15 mars 2004, n° 2004-084 du 18 mai 2004, JO du 22 mai 2004.

chacun une *intelligibilité globale* du sens et des enjeux de la laïcité à l'école. C'est l'étude de cet ensemble qui constitue une véritable formation sur la pédagogie de la laïcité. Leur lecture complète est donc préconisée pour tous les personnels, parce qu'elle montre de quelle façon le même sujet peut être abordé dans différents contextes d'enseignement et de vie scolaire, selon des enjeux qui se rejoignent et des thématiques qui se recoupent. Un exemple : dans le texte consacré au cours d'histoire, certains passages développent l'idée que la visite d'un lieu de culte gagne à être explicitée comme laïque, dans la mesure où c'est la valeur culturelle du lieu qui sera étudiée, c'est-à-dire sa dimension esthétique, symbolique, patrimoniale, etc., son sens religieux étant étudié de l'extérieur ; mais il est évident que cette distinction entre usage cultuel et usage culturel, usage profane et usage religieux, du même objet (monument ou texte) peut être également mobilisée pour l'étude d'un extrait de texte en français ou en philosophie, lorsqu'il s'agit de lire en classe un passage de la Bible, du Coran ou encore du Veda.

Les documents de travail proposés ici demandent par conséquent à être étudiés en *complémentarité*. C'est une nécessité à double titre : en premier lieu, pour que la formation de chaque personnel sur la laïcité soit à la fois spécifique à sa discipline et générale ; en second lieu pour *la cohésion des différentes équipes pédagogiques*. Ce point est d'un enjeu capital. Il faut aux différents personnels une formation commune sur la laïcité, parce que seule une telle formation pourra garantir ensuite une action pédagogique homogène de tous dans les différents établissements scolaires. C'est pour cette solidarité d'action que la formation commune sur la laïcité en particulier, et sur les missions de l'école en général, est indispensable. Plus encore, cette solidarité autour d'une compréhension partagée de la valeur de la laïcité à l'école assure ou redonne *un sens collectif à l'investissement de chacun*. Elle contribue ainsi à conforter chez tous les personnels de chaque établissement le sentiment d'appartenance à une véritable communauté éducative, consciente d'elle-même comme telle grâce à cette unité acquise autour de ses valeurs fondamentales.

*

S'il s'agit, à travers chacun de ces documents de travail, de montrer de quelle façon chaque personnel de l'Éducation nationale doit savoir se saisir de telle ou telle situation d'enseignement ou de vie scolaire comme d'une opportunité pour expliquer aux élèves le sens, la valeur et les règles du principe de laïcité, alors l'utilité et la finalité de cette banque de ressources sont doubles. L'objet de ces textes est en effet de constituer *une pédagogie de la laïcité à l'intention des personnels*, et par conséquent à travers l'action de ces personnels de conduire à *une pédagogie de la laïcité à l'intention des élèves*.

Pourquoi la pédagogie de la laïcité proposée ici est-elle ainsi « à double effet », c'est-à-dire à destination à la fois des personnels puis des élèves ? La circulaire du 23 mai 1997, relative à la « mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel », répond que *la capacité de mobiliser et d'expliquer le principe de laïcité fait partie intégrante de sa mission* : « Le professeur participe au service public d'éducation qui s'attache à transmettre les valeurs de la République, notamment l'idéal laïque qui exclut toute discrimination de sexe, de culture ou de religion. (...) Le professeur aide les jeunes à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel. Il se préoccupe également de faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions et de les préparer au plein exercice

de la citoyenneté⁴. » L'exigence formulée ici est portée très haut. Non seulement en effet le professeur est tenu à l'impartialité laïque, ne devant pas afficher ses convictions personnelles, mais sa responsabilité inséparablement civique et professionnelle va au-delà. Car elle implique explicitement la nécessité pour le personnel de formuler devant les élèves ce positionnement laïque et cette vocation laïque de l'école tout entière.

Dans l'exercice de son métier, il s'agit d'abord pour le personnel de l'Éducation nationale d'être *laïque*, c'est-à-dire de « se conduire en toute laïcité », mais en outre d'enseigner la *laïcité*, c'est-à-dire de « porter à la connaissance des élèves le choix de notre société en faveur de la valeur de la laïcité ». Les deux points – *l'être et le dire* – sont aussi importants l'un que l'autre. Selon le premier, comme l'explique la *Charte de la laïcité dans les services publics* précitée : « Tout agent du service public a un devoir strict de neutralité. (...) Il doit traiter également toutes les personnes et respecter leur liberté de conscience. (...) Le fait pour un agent public de manifester ses convictions religieuses dans l'exercice de ses fonctions constitue un manquement à ses obligations. » Pour le second point, l'arrêté du 12 mai 2010 précise la circulaire déjà citée en stipulant que : « Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent public, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève (...) il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité. »

Une vocation essentielle de cette banque de ressources est de faire ce rappel : la mission du professeur et de l'école républicaine ne se limite pas à l'exigence première de transmission de savoirs disciplinaires, et à s'assurer du respect du règlement intérieur d'un établissement. Elle implique également de savoir intégrer à tout cela, à chaque fois que cela est possible ou requis, l'inculcation des valeurs constitutionnelles de la République : liberté, égalité, fraternité, laïcité. À quelle fin ? Celle que les élèves puissent *s'approprier la citoyenneté construite selon ces principes*. En tant que fonctionnaires, représentants de l'État républicain, les personnels de l'Éducation nationale ne peuvent ignorer cette dimension de leur fonction, ni la considérer comme facultative ou manifester de réticence vis-à-vis d'elle. L'enseignement de la laïcité n'est pas une option, mais un devoir réglementaire, historiquement constitutif de la dimension d'éducation civique de l'école républicaine. Cet enseignement (ou le rappel des règles de la laïcité et de leurs fondements éthiques) ne saurait donc être délégué par le professeur aux conseillers principaux d'éducation (CPE) sous le prétexte – erroné – qu'il s'agirait seulement d'une question de vie scolaire.

Quelles que soient leurs convictions personnelles, le devoir réglementaire de tout professeur mais aussi de l'ensemble des personnels de l'Éducation nationale est de maîtriser et de transmettre la connaissance de « l'idéal laïque » tel qu'il est défini dans ces deux textes qui viennent d'être cités, et dans tous les autres qui s'y rapportent (dont la banque de ressources offre une recension très large). *En tant qu'agents de l'État, les personnels de l'Éducation nationale ont la responsabilité individuelle et collective, solidaire, d'être les promoteurs de la laïcité.*

4. Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997, relative à la « mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel ».

Celle-ci est un principe constitutionnel, mentionné dès l'article premier de la Constitution du 4 octobre 1958 : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. (...) Elle respecte toutes les croyances. » En tant que tel, maîtriser sa signification est un devoir citoyen qui s'impose à tous. Mais vis-à-vis de lui, les différents personnels de l'Éducation nationale ont *en plus de tous les autres* une responsabilité particulière : celle de transmettre cette maîtrise aux futurs citoyens. La communauté scolaire tout entière est en charge de cette mission propre de l'école au sein de la République d'être le lieu où le choix de société laïque assure et garantit sa perpétuation. C'est toute la communauté scolaire qui doit avoir conscience de – et assumer – sa responsabilité de faire de l'école le lieu de transmission du sens de la laïcité ; entendue comme ce principe que la République a choisi parce qu'en organisant la coexistence réglée et harmonieuse de la liberté de conscience de tous, il garantit au bien-vivre ensemble sa meilleure chance de succès.

*

La circulaire du 16 août 2011 du ministère de l'Intérieur rappelant les règles afférentes au principe de laïcité précise que la laïcité demande à être en effet conçue d'abord comme « la condition du respect des choix personnels dans une société ouverte »⁵. Cette formule est capitale.

En présentant la laïcité comme cette « condition du respect », elle permet de comprendre que celle-ci n'est pas une idéologie concurrente des autres, mais la garantie de l'expression libre, égale et tolérante de toutes. En ce sens, la laïcité demande à être rigoureusement différenciée d'une idéologie lorsque ce terme est connoté péjorativement : si en effet on entend par « idéologie » une doctrine ou vision du monde qui en exclut d'autres, la laïcité est le contraire de cette idéologie synonyme d'intolérance. C'est cela même qu'une pédagogie de la laïcité doit savoir expliciter en premier lieu à l'intention des élèves. Elle leur transmettra la compréhension du principe de laïcité comme *la meilleure condition d'une expression des différentes visions du monde – la meilleure parce qu'elle offre à ces différences la régulation dont elles ont besoin pour développer entre elles une relation de coexistence harmonieuse, de dialogue et d'enrichissement mutuel. La laïcité est ainsi l'ensemble des règles qui permettent à tous les membres d'une société pluriculturelle de cohabiter et de co-agir selon le rapport réglé du maximum de liberté égale pour tous et de fraternité*. « Meilleure condition » donc pour deux raisons : d'une part, seule l'impartialité des institutions laïques de pouvoir et de savoir offre à tous les individus les mêmes libertés et les mêmes chances ; d'autre part, seules les limites impartiales imposées par ce principe de laïcité à l'expression publique des différences garantit à celles-ci non seulement leur égalité de traitement, mais la possibilité de se rencontrer et de se côtoyer sereinement dans l'espace de règles communes⁶.

Le rôle de l'école laïque tout entière est d'assurer l'acquisition et la perpétuation de la conscience de cette condition laïque du bien-vivre ensemble. Car celle-ci, quelle que soit sa vigueur interne, n'a eu cependant de pérennité historique et n'aura de vitalité future qu'en faisant l'objet pour

5. Circulaire du 16 août 2011 du ministère de l'Intérieur rappelant les règles afférentes au principe de laïcité.

6. « La laïcité ne s'oppose pas aux religions parce qu'elle est le mode de fonctionnement choisi par notre République pour que les citoyens puissent vivre ensemble, quels que soient leurs choix politiques, philosophiques ou religieux. », *La laïcité au cœur des enseignements*, Op. cit.

chaque génération d'une « appropriation collective »⁷ à l'école. La pédagogie de la laïcité assurée par l'école est en réalité le moyen indispensable pour ce principe majeur de rester *un bien commun vivant*, c'est-à-dire qui dispose toujours dans l'esprit de chacun de la totalité et de l'actualité de son sens comme de sa portée. L'école républicaine doit pouvoir revendiquer à cet égard le rôle de *gardienne du sens de la laïcité* : l'institution qui, en l'explicitant et la communiquant aux générations nouvelles, prémunit la laïcité contre le risque d'être réduite au fil du temps à une notion « floue », ou bien à un ensemble de lois et de règles formelles dont le sens éthique n'apparaîtrait plus. Voilà pourquoi une pédagogie de la laïcité – à destination des professeurs puis des élèves – est une entreprise nécessaire : il n'y a que la transmission permanente de ce principe majeur de nos institutions et de notre vie sociale par une école maîtrisant pleinement sa signification qui puisse lui épargner de se trouver un jour dévalué comme tous ces mots usés à force d'usages incertains qui finissent par avoir « plus de valeur que de sens », et même finalement « moins de valeur et plus du tout de sens » si la responsabilité n'est plus suffisamment assumée de les comprendre et de les expliquer.

Seule une laïcité bien comprise pourra être ensuite une laïcité bien transmise. C'est tout d'abord chaque personnel qui vérifie ainsi que le sens du principe de laïcité est clair pour lui-même, et s'assure aussi de sa propre capacité à mobiliser ce sens et ses enjeux à chaque fois que cela est possible ou requis. Qu'il s'agisse des situations de contestation de tel ou tel enseignement pour des motifs philosophiques ou religieux, et plus généralement des revendications et comportements anti-laïques observés à l'école ces dernières années, ou bien encore des différentes pressions exercées contre les diverses applications du principe de laïcité, c'est principalement un défaut dans la maîtrise de la question qui met en difficulté les personnels confrontés à ces phénomènes. Moins les personnels sont formés au sens de la laïcité, moins leurs réponses à ces problèmes sont efficaces. Inversement, plus les personnels sont compétents en la matière, plus leur capacité d'agir ou de réagir à bon escient augmente lorsque des difficultés se présentent. Comment anticiper ces difficultés ? Comment éviter qu'un certain nombre d'entre elles se produisent ou s'aggravent ? Que faire lorsqu'elles surviennent ? Comment répondre de façon plus complète qu'en recourant seulement au rappel de telle règle de la laïcité à l'école, mais en étant capable de dialoguer avec l'élève, ou le cas échéant ses parents, pour leur expliquer le sens et les enjeux du respect de cette règle ? Comment évaluer correctement la gravité d'une situation dans laquelle le principe de laïcité est bafoué ou remis en cause par l'attitude d'un élève ou d'un groupe d'élèves, mais sans sous-estimer ni surinterpréter cette attitude, c'est-à-dire en arrivant à discerner si celle-ci est à mettre davantage sur le compte de l'ignorance que de la provocation ou de l'opposition radicale ?

Les documents de travail de cette banque de ressources n'ont pas la prétention d'éviter toutes ces situations de contestation ou de conflit. Mais ils permettent d'en prévenir et aussi d'en désamorcer un certain nombre. Car en montrant de quelle façon on peut intégrer à des situations d'enseignement et de vie scolaire la présentation de la laïcité comme condition positive du bien-vivre ensemble, ces documents permettent de dissiper à l'avance un certain nombre de confusions, d'ignorances ou de préjugés. Grâce à ce travail d'explication et de clarification en amont, mais aussi avec les arguments qu'ils donnent aux personnels en cas de conflit, les

7. Jacqueline Costa-Lascoux et Jean-Louis Auduc, *La laïcité à l'école, Un principe, une éthique, une pédagogie*, Champigny-sur-Marne, CRDP de l'académie de Créteil, 2006, p. 127.

documents de cette banque donnent au principe de laïcité, quand il est présenté ou rappelé, davantage de chances de se faire respecter et de susciter l'adhésion.

De même qu'ils n'ont pas de prétention à l'exhaustivité, ces documents ne recèlent pas davantage de « solutions toutes faites », ni de « recettes » dont l'application serait mécanique. À la suite de leur étude, il reviendra à chaque personnel d'adapter ces documents de travail, c'est-à-dire de réfléchir par lui-même à leur mode d'application dans le contexte particulier de sa propre situation. Malgré leur caractère pratique, ils demandent donc encore à faire l'objet d'une réflexion et d'une initiative autonome de la part de chaque personnel amené à mettre en œuvre telle ou telle de leurs ressources. Cette nécessaire adaptation tiendra compte, par exemple, de l'âge des élèves auxquels le discours s'adresse (élémentaire, collège ou lycée), mais aussi le cas échéant d'une estimation de la gravité précise de telle contestation. Il est évident également que, dans certains établissements situés dans des quartiers à forte densité de population d'origine immigrée, cet environnement général requiert d'être pris en compte au moment d'aborder la question de la laïcité plus sensible ici qu'ailleurs – là en particulier, il est indispensable de réfléchir au discours le plus approprié, entre deux écueils que sont la rigidité d'application des règles et le laxisme relativiste. Concernant le degré de maturité des élèves, une autre estimation précise s'impose : il ne s'agit pas de se lancer dans les mêmes discussions philosophiques sur la laïcité avec une classe de primaire, de collège ou de lycée. À chaque fois, les exigences, explications et arguments seront mesurés selon la nature de l'auditoire. Par exemple, il ne s'agit pas de réagir de la même manière face à un élève d'école primaire qui affirme candidement que « toutes les religions sont fausses sauf la mienne », parce qu'il répète ce qu'il a entendu dans le milieu familial, et face à un lycéen qui conteste la théorie de l'évolution au nom du créationnisme ou, sur un autre plan, à celui qui nierait délibérément l'ampleur de la Shoah. Là encore, on voit à quel point une formation initiale et continuée à ces questions est indispensable pour adapter sa réponse au problème, mais aussi pour éviter d'en faire advenir de plus sérieux en situant correctement le degré de gravité de telle alerte relative au respect de la laïcité.

Dans tous les cas, selon la circulaire du 23 mai 1997 déjà citée, rappelons encore que chaque professeur est invité à considérer que la mobilisation, l'explication, et le cas échéant la défense du principe de laïcité, dans tous les contextes, *font partie intégrante de sa mission*. C'est lui en effet qui est en charge des enseignements qui, dans sa discipline, se prêtent à l'explicitation nécessaire du sens et des enjeux de ce principe de laïcité. C'est lui également qui peut être confronté dans sa classe à des situations de contestation d'enseignement, et qui ne doit pas risquer de se trouver démuni s'il souhaite les prévenir, ou bien au moment d'y faire face. Par conséquent, il lui faut être en mesure de les assumer comme une dimension de sa propre tâche avant de faire appel à un autre personnel (conseiller principal d'éducation, personnel de direction), si une opposition venait à se radicaliser.

Rappelons aussi, pour conclure, le double usage de cette banque de ressources : *pédagogie de la laïcité à l'intention des personnels et, par conséquent, pédagogie de la laïcité transmise aux élèves*. Il est très important que les personnels de l'Éducation nationale conçoivent ces documents de travail non seulement comme une ressource pour leur propre formation, mais aussi comme une ressource pour la formation de leurs élèves à la laïcité. Car en étant ainsi définis comme autant d'outils de formation et de transmission, ces documents sont susceptibles de constituer les éléments fondamentaux d'une *éthique de la laïcité* commune

aux personnels et aux élèves. Comme tels, ils n'ont donc pas vocation à servir d'abord face à d'éventuelles situations de contestation, ni par conséquent à s'adresser uniquement à des élèves contestataires. Ils ne partent pas du principe que ces contestations dont la récurrence, voire la recrudescence, s'observe pourtant, constituent le problème majeur auquel la laïcité est confrontée ici. *C'est en premier lieu au risque de déperdition de sa maîtrise d'elle-même, au risque de déficit de compréhension de son propre sens et de ses propres enjeux, que la laïcité est exposée dans l'école.*

Par conséquent, et pour répondre à ce défi, la vocation de cette banque de ressources est beaucoup plus large qu'une réponse aux situations de contestation. Elle a été élaborée pour garantir que l'école républicaine continue d'entretenir *sa propre conscience de soi*, au sujet du rôle spécifique qu'elle doit assumer dans notre société, pour que le principe de laïcité continue d'apparaître à tous comme la condition du bien-vivre ensemble, selon des règles et des fins permettant la meilleure coexistence de la liberté de conscience de chacun. Ces documents de travail doivent ainsi servir à la formation de l'ensemble de la communauté éducative formée par les personnels, les élèves et les parents⁸. Selon une formule heureuse, ils veulent contribuer à promouvoir la communauté éducative tout entière comme « actrice de la laïcité »⁹.

8. Articles L. 111-3 et L. 111-4 du Code de l'Éducation : « Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à l'accomplissement de ses missions. Elle réunit les personnels des écoles et établissements, les parents d'élèves, les collectivités territoriales ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux, associés au service public de l'éducation (...). Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. »

9. Jacqueline Costa-Lascoux et Jean-Louis Auduc, *Op. cit.*, p. 127.

Pédagogie de la laïcité dans la vie scolaire

A thick, curved red line that starts from the left edge of the page, dips slightly, and then rises towards the right edge, passing behind the title text.

Descriptif

Un établissement scolaire est un lieu d'enseignement et de vie de l'élève durant le temps de l'école qu'on appelle souvent « vie scolaire ». Dans ce document n° 1, la banque de ressources propose **une pédagogie de la laïcité relative à cette vie scolaire.** Elle proposera également, dans chacun des documents de travail suivants, **une pédagogie de la laïcité relative aux différentes situations d'enseignement** (cours de français, de philosophie, d'histoire-géographie, éducation civique, juridique et sociale, cours de sciences de la vie et de la terre).

La réflexion proposée ici sur la pédagogie de la laïcité relative à la vie scolaire dans l'établissement portera successivement sur :

- **l'enceinte scolaire ;**
- **les espaces de circulation et de détente (hall d'accueil, couloirs, cour de récréation, etc.) ;**
- **le centre de documentation et d'information (CDI)¹ ;**
- **la restauration scolaire ;**
- **les sorties et voyages scolaires,** c'est-à-dire les activités scolaires qui se déroulent hors de l'enceinte de l'établissement, mais qui s'inscrivent dans la continuité de sa vie collective et de son activité éducative.

Un travail relatif à la laïcité à l'internat doit être conduit et construit. Il sera proposé ultérieurement sur le site Eduscol.

1. Cet espace peut également être un lieu d'enseignement lorsque tel professeur s'y rend avec l'une de ses classes dans le cadre de son cours.

Questions

Les personnels de l'Éducation nationale – notamment ici les conseillers principaux d'éducation et les assistants d'éducation qui ont en charge la vie scolaire, mais aussi les personnels de direction et les professeurs – doivent être en capacité de répondre aux questions suivantes :

- *Comment mobiliser l'enjeu de la laïcité dans une réflexion partagée avec les élèves sur la vocation particulière de l'enceinte de l'établissement scolaire ?*
- *Comment mobiliser l'enjeu de la laïcité dans une réflexion partagée avec les élèves sur chacun des espaces hors classe qui constituent cette enceinte scolaire ?*
- *Comment se saisir de ces réflexions pour faire prendre conscience aux élèves (et le cas échéant à leurs familles) de l'enjeu éthique et civique du principe de laïcité, ainsi que de sa législation et de sa réglementation à l'école ?*
- *Pourquoi est-il nécessaire de rendre ainsi le plus explicite possible, pour les élèves, ces deux enjeux éthique et civique de la laïcité ?*
- *Comment anticiper et prévenir d'éventuelles situations de contestation du principe de laïcité ou de ses règles scolaires en mobilisant une telle pédagogie de la laïcité ?*
- *Comment réagir lorsqu'une telle situation de contestation se présente, en mobilisant également cette pédagogie de la laïcité ?*

Les outils de réflexion et d'action pédagogique proposés ci-dessous ont été conçus pour aider les différents personnels de la communauté scolaire amenés à intervenir dans les différents espaces scolaires hors classe – personnels de direction, conseillers principaux d'éducation, assistants d'éducation, professeurs-documentalistes, professeurs – à répondre à ces questions. Leur finalité est double : contribuer à **permettre aux personnels de réfléchir à la dimension civique de leur mission éducative**, relative ici à l'enjeu de la laïcité solidaire de celui du vivre-ensemble ; **leur indiquer comment mobiliser l'enjeu de la laïcité à travers telle ou telle situation de vie scolaire**, à chaque fois que l'opportunité se présente de le faire. Pourquoi cela est-il si important ? Selon l'arrêté du 12 mai 2010² portant définition des dix compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier : « L'école est partie prenante dans la formation des futurs citoyens. À ce titre, elle doit dispenser les règles du vivre-ensemble, inciter à la tolérance et au respect d'autrui. Cette mission d'éducation suppose que l'école est elle-même un lieu où la violence est exclue. À cette fin, il est essentiel que les futurs professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation disposent des connaissances de base en matière de gestion des groupes et des conflits » (5^e compétence).

2. Consultable en ligne sur le site www.legifrance.gouv.fr.

C'est dans le cadre des missions définies ici (formation des futurs citoyens, etc.) que l'explicitation du sens et des enjeux de la laïcité à l'école est nécessaire de la part des différents personnels. Dans le même arrêté, le lien est établi, à propos des compétences du professeur notamment, entre la laïcité et le fait d'« agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable »³ : « Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent public, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif au projet de chacun ; il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; **il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité** ; il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles. »

La laïcité est un principe constitutionnel⁴ dont la dimension opérative demande à être connue par tous les membres de notre société, comme condition de possibilité du bien-vivre ensemble par la coexistence harmonieuse de la liberté de conscience de tous : « La laïcité n'est ni le reniement ni le cantonnement des religions. Elle est la condition du respect des choix personnels dans une société ouverte⁵. » **En ce sens, la laïcité est un bien commun dont l'école a pour responsabilité de transmettre la conscience et la connaissance en tant que tel. L'école doit être le lieu d'une appropriation collective du sens et des enjeux du principe de laïcité, et à ce titre, apparaître à ses personnels, ses usagers et à l'ensemble de la société, comme le creuset du bien-vivre ensemble.** Il est nécessaire que ce sens de la laïcité fasse partie de la culture intellectuelle de chacun, et qu'il apparaisse comme **un principe à l'œuvre**, en l'occurrence à l'école, puisque c'est au respect de ce principe de laïcité que sont tenus les personnels de l'Éducation nationale⁶. Ceux-ci en particulier doivent par conséquent en maîtriser clairement le sens et les enjeux.

Les outils de réflexion et d'action pédagogique proposés ci-dessous ont été conçus comme autant d'entrées susceptibles de promouvoir cette éducation à la laïcité, en mettant en évidence l'enjeu laïque relatif aux différents espaces scolaires hors classe. Le cas échéant, ces outils peuvent également aider l'ensemble des personnels à faire face non seulement à des questions sur ce principe de laïcité, mais parfois aussi à des situations de contestation le remettant en cause. **C'est tout d'abord le personnel lui-même qui doit s'approprier le sens et les enjeux du principe de laïcité** pour que soit assurée ensuite sa propre capacité à les mobiliser à chaque fois que cela est possible ou requis dans tel ou tel espace scolaire (restauration, CDI, etc.). Ces outils de réflexion et d'action ont ainsi une première dimension pédagogique, à l'usage des personnels. Ils en ont une seconde, à l'intention des élèves. Il

3. Cf. Jean-Louis Auduc, *Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable*, Paris, Hachette Éducation Technique, 2011.

4. Article premier de la Constitution du 4 octobre 1958 : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. (...) Elle respecte toutes les croyances. » ; alinéa 13 du Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 : « La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État. »

5. Circulaire du 16 août 2011 du ministère de l'Intérieur rappelant les règles afférentes au principe de laïcité.

6. *Charte de la laïcité dans les services publics*, in *Laïcité et liberté religieuse*, Op. cit., p. 42-43 : « Tout agent du service public a un devoir strict de neutralité. Il doit traiter également toutes les personnes et respecter leur liberté de conscience. (...) Le fait pour un agent public de manifester ses convictions religieuses dans l'exercice de ses fonctions constitue un manquement à ses obligations. »

s'agit en effet que les personnels concernés puissent les utiliser non seulement pour se former eux-mêmes, mais pour instruire les élèves des enjeux de laïcité mis en question dans tel ou tel espace de l'enceinte scolaire. Cela peut être fait de deux manières : d'une part, en intégrant l'éclairage de ces outils au dialogue qui est entrepris avec les élèves au sujet des règles afférentes à cet espace scolaire ; d'autre part, en les mobilisant dans le dialogue qui demande parfois à être entrepris avec ces mêmes élèves en dehors de la référence à tel espace en particulier – par exemple lors de l'explication devant chaque classe du règlement intérieur, en début d'année (dialogue qui peut être entrepris également avec leurs parents). Ainsi définis, ces outils de réflexion et de pédagogie sont susceptibles de constituer les éléments d'une *éthique de la laïcité* commune aux personnels et aux élèves.

Pistes de réflexion et d'action pédagogique

Laïcité et enceinte scolaire

■■■ La nécessité d'un espace public idéologiquement impartial

Pour quelles raisons l'école républicaine est-elle laïque? Cette laïcité à l'école a fait l'objet de nombreux textes réglementaires depuis la fin du XIX^e siècle⁷. Ces différentes dispositions figurent aux articles L. 141-1 à L. 141-6 du Code de l'Éducation – la loi du 15 mars 2004 introduisant un nouvel article L. 141-5-1 dans ce Code. Pourquoi donc ces dispositions font-elles de l'enseignement public (des écoles élémentaires à l'enseignement supérieur) **un espace laïque, c'est-à-dire impartial** ou «**indépendant de toute emprise politique, économique, religieuse ou idéologique**» (L. 141-6)? Pourquoi la loi du 15 mars 2004 interdit-elle en particulier «le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics», et ce y compris lors d'une sortie ou d'un voyage scolaire puisqu'elle s'applique «à toutes les activités placées sous la responsabilité des établissements ou des enseignants y compris celles qui se déroulent en dehors de l'enceinte des établissements (sortie scolaire, cours d'éducation physique et sportive...)»? **Pour quels motifs** l'école républicaine se donne-t-elle ainsi **la mission de ne faire entrer dans ses murs aucun prosélytisme de quelque provenance qu'il soit**? Qu'est-ce qui motive et légitime le fait qu'elle réglemente aussi précisément – dans ses murs et *hors les murs* lors d'une sortie ou d'un voyage scolaire – la manifestation des appartenances religieuses? Toutes ces interrogations portent sur **le fondement de sens et de valeur de la laïcité à l'école**. C'est pourquoi les différents personnels doivent savoir leur apporter des réponses claires et approfondies : seule cette compréhension qu'ils auront acquise de ce qui légitime l'exigence de laïcité à l'école pourra leur permettre ensuite de savoir la présenter correctement aux élèves, de savoir la fonder et la valoriser tout aussi clairement dans leurs esprits.

Le fondement de cette exigence est que le champ scolaire (incluant toutes les activités de l'école y compris celles qui ont lieu *hors les murs*) se conçoit en France d'une manière particulière – sans prétention à l'universalité peut-être, mais selon la logique de sa propre histoire moderne et contemporaine et de ses propres valeurs. En l'occurrence, l'école républicaine se donne

7. Pour leur recension, voir «La laïcité dans les textes juridiques», in Jacqueline Costa-Lascoux et Jean-Louis Auduc, *La laïcité à l'école*, Op. cit., p. 153-171.

pour mission de fonctionner comme **une enceinte**. Cette notion ne signifie pas que l'école soit un lieu clos sur lui-même ou fermé vis-à-vis du dehors. Elle demande à être précisément définie. L'usage de la notion d'**enceinte scolaire**, entendue comme un lieu dont l'accès est surveillé et réglementé, est reconnu par le Code pénal qui détermine que : « Le fait de pénétrer ou de se maintenir dans l'enceinte d'un établissement scolaire, public ou privé, sans y être habilité en vertu de dispositions législatives ou réglementaires ou y avoir été autorisé par les autorités compétentes est puni de l'amende prévue pour les contraventions de la 5^e classe⁸. » Le concept d'enceinte désigne ainsi un lieu non pas clos mais régi par un certain nombre de règles spécifiques et à l'intérieur duquel ses occupants sont assurés d'une protection.

De quoi les élèves en particulier sont-ils donc préservés dans l'enceinte scolaire, par la présence et l'action de ses différents personnels ? 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, et pour cela soustraite aux influences extérieures qui voudraient la conditionner a priori, c'est-à-dire aux doctrines (visions du monde, croyances, idéologies, courants d'opinion, etc.) ayant libre cours dans le reste de la société**. L'élève est littéralement mis à l'abri des pouvoirs et des déterminismes du dehors dans cet **espace public idéologiquement neutralisé** par le principe et les règles d'impartialité auxquels se sont engagés ses personnels⁹. Rappelons par exemple, au sujet de cet engagement, le texte de la circulaire du 23 mai 1997 relative à la « mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel » : « Le professeur participe au service public d'éducation qui s'attache à transmettre les valeurs de la République, notamment l'idéal laïque qui exclut toute discrimination de sexe, de culture ou de religion. (...) Le professeur aide les jeunes à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel. Il se préoccupe également de faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions et de les préparer au plein exercice de la citoyenneté. » Il s'agit pour chaque communauté scolaire de s'assurer que ses professeurs, et tous ses personnels, se savent tenus par cet engagement et qu'ils l'assument. La question de la conscience de cet engagement et de ce qu'il implique est cruciale, notamment ici où le rapport entre l'obligation d'impartialité et la laïcité est à percevoir clairement : si l'école est une enceinte, un espace protégé et matriciel, c'est avant tout parce qu'elle est laïque. **La laïcité est le matériau dont est faite l'enceinte scolaire**. C'est grâce à elle, en effet, que l'enfant et l'adolescent trouvent à l'école les conditions de sécurité intellectuelle et morale indispensables pour qu'ils apprennent, d'une part à émanciper leur propre personne des conditionnements culturels reçus au dehors, d'autre part à exprimer leur propre singularité ou différence d'une façon qui soit compatible avec la même liberté d'expression pour tous. **L'enceinte de l'école laïque est le lieu que notre société a neutralisé (idéologiquement) pour accueillir et favoriser l'apprentissage de la liberté**

8. Article R 645-12, inscrit dans le Code de l'Éducation, Partie réglementaire, livre IV, titre VII, chapitre II : Dispositions pénales.

9. L'article L 511-2 du Code de l'Éducation fixe quant à lui les règles de la liberté d'expression reconnue aux élèves : « Dans les collèges et les lycées, les élèves disposent, dans le respect du pluralisme et du principe de neutralité, de la liberté d'information et de la liberté d'expression. L'exercice de ces libertés ne peut porter atteinte aux activités d'enseignement. »

personnelle et du respect d'autrui. L'individu y apprend l'autonomie, ainsi qu'à voir l'utilité éthique et sociale des règles d'expression de la liberté.

■■■ La loi du 15 mars 2004

Protection de l'élève contre les conditionnements de la pensée et promotion de sa personnalité libre et responsable : ces deux notions au fondement de la laïcité à l'école sous-tendent particulièrement la loi du 15 mars 2004 relative au « port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics ». En interdisant les signes manifestant ostensiblement une appartenance religieuse, l'école réaffirme d'abord sa vocation d'enceinte, bannissant tout prosélytisme qui voudrait s'exercer sur les élèves. Elle se réaffirme par là même comme **ce lieu unique dans le champ social où l'individu est considéré non pas comme une identité déjà constituée, mais comme une identité en constitution dont on assure la formation intellectuelle en toute impartialité et liberté vis-à-vis des différentes doctrines religieuses, politiques et sociales.** De ce point de vue, l'école respecte pleinement la liberté de croyance des élèves, mais elle n'a pas à les considérer comme des identités déjà entièrement formées, qui pourraient s'y présenter et s'y revendiquer comme telles. Sa mission est en effet de **compléter la formation de cette identité ou personnalité, déjà constituée en partie à l'extérieur par le milieu familial et social, mais qui requiert aussi d'être émancipée de ces influences** pour se constituer comme identité ou personnalité véritablement singulière, libre et responsable à la fois.

Cette personnalité propre, ou identité complexe, dont l'école aide l'élève à se doter, se définit de deux manières. L'objectif de sa constitution relève d'un véritable devoir envers soi-même. D'une part, l'individu doit construire une **identité personnelle** par une réflexion autonome et critique vis-à-vis des diverses identifications et appartenances qui le sollicitent, entre lesquelles il doit apprendre à se déterminer de façon réellement autonome, à choisir librement laquelle ou lesquelles de ces appartenances il veut contracter. D'autre part, seconde dimension de cette identité complexe, il est requis que l'individu se construise aussi comme **identité citoyenne**. Il ne s'agit pas en effet que la recherche d'une identité personnelle aboutisse à l'expression d'un individualisme, ni à la rupture des liens sociaux. En parallèle avec le devoir de cultiver sa singularité, sa capacité à effectuer des choix personnels, l'individu a également à cultiver sa capacité à nouer des liens avec autrui ainsi que la conscience de son appartenance à une collectivité – notamment une société politique fondée sur le partage de valeurs et de principes. Ces deux dimensions – identité personnelle, identité citoyenne – donnent la formule de ce qu'on pourrait appeler une **individuation complète**, c'est-à-dire personnalisation et socialisation à la fois : **un développement harmonieux et complémentaire du sens du «je» et du sens du «nous».**

Tout en lui apprenant à vivre avec les autres et en l'initiant aux multiples dimensions de sa solidarité avec eux, l'école veut rendre l'élève davantage capable de **se choisir lui-même**. Elle le forme comme conscience et raison libres et responsables à partir desquelles il va pouvoir choisir ses appartenances. Elle lui permet ainsi de passer du régime de l'appartenance reçue

et parfois subie (à telle culture, communauté, etc.) à celui de l'appartenance choisie de façon personnelle – c'est le passage même de l'enfance à l'âge adulte, à la maturité intellectuelle et morale.

C'est grâce au principe de laïcité que l'enceinte scolaire peut assurer cette mission. Car c'est ce principe qui crée les conditions d'une telle individuation (formation d'une identité personnelle et citoyenne). Voilà le premier fondement ou la première raison d'être de la laïcité à l'école, dont les personnels doivent maîtriser la compréhension : si l'école est **une enceinte d'impartialité**, c'est pour **offrir à l'esprit en formation du jeune individu l'espace de son autonomisation**, c'est-à-dire l'espace de constitution d'un rapport conscient et critique aux diverses influences idéologiques. Un tel espace est moralement et intellectuellement vital. Car à l'extérieur de l'enceinte scolaire, ce même individu est exposé à une multitude d'influences qui lui suggèrent ou lui imposent des identifications ou des appartenances sans lui donner la capacité de se positionner de façon suffisamment autonome vis-à-vis de celles-ci, et sans qu'aucune garantie ne soit donnée que cette influence aille de pair avec l'éducation de la liberté personnelle de choix et de l'esprit critique.

Restons encore un peu sur cette loi du 15 mars 2004 pour continuer à mettre en évidence la valeur éthique. En interdisant les signes manifestant une appartenance religieuse, l'école réaffirme sa vocation à être **ce 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**. C'est la même logique que précédemment. La spécificité de l'école est de prendre en charge des esprits jeunes, en voie de formation. Consciente de leur caractère influençable, elle leur offre son espace neutre afin que leur propre jugement puisse se former à l'abri des différentes publicités idéologiques qui prolifèrent au dehors, et dont les plus spectaculaires, les plus agressives, les plus coercitives, ont un pouvoir de conditionnement démesuré rapporté à la capacité de cet individu jeune à leur résister psychiquement et intellectuellement. À la lumière de cette idée, on comprend **le paradoxe de cette loi**, qui est celui de toute loi établie au bénéfice égal de chacun et de tous : **alors même qu'elle interdit, elle libère** – puisqu'en effet elle est au service de l'émancipation intellectuelle et morale de l'individu. La loi du 15 mars 2004 renforce ainsi la vocation de l'école à être ce lieu où l'individu jeune peut apprendre à être libre : elle offre à chacun un espace d'auto-détermination vis-à-vis de ses convictions héritées, par exemple, du milieu familial et social, ou bien de convictions qui seraient déjà personnelles, mais qui risqueraient d'avoir été choisies avant même que son esprit soit arrivé à une réelle maturité intellectuelle. En interdisant « les tenues et signes ostensibles d'appartenance religieuse », que fait-elle donc ? **Elle libère l'individu à la fois d'autrui, mais aussi d'une auto-détermination trop précoce**. Le fait de pénétrer dans l'enceinte scolaire sans tenue ni signe ostensibles d'une appartenance contractée à l'extérieur correspond à un dépouillement symbolique de la part de l'individu, qui doit le comprendre comme l'opportunité de se libérer de tout type de conditionnement, que celui-ci provienne de son appartenance héritée, ou d'une appartenance certes choisie mais probablement prématurée vis-à-vis du processus de formation de sa personnalité.

Voilà comment les personnels doivent comprendre cette loi, pour transmettre ensuite aux élèves la conscience qu'elle est pour eux une véritable chance d'émancipation. Les uns et les autres doivent dialoguer pour partager cette lecture d'une loi qui a vocation, comme toutes

les autres règles de la laïcité à l'école, à **mettre tout élève en situation de liberté vis-à-vis d'autrui et de lui-même.**

Cette dimension éthique de la loi du 15 mars 2004 a été explicitée par la circulaire du 18 mai 2004 relative à sa mise en œuvre. Le texte de cette circulaire¹⁰, notamment sa partie I consacrée au rappel des principes de la laïcité à l'école, devrait à cet égard faire systématiquement l'objet d'une analyse avec les élèves de chaque classe – analyse organisée par exemple durant le cours d'éducation civique, juridique et sociale, en collaboration avec l'équipe des conseillers principaux d'éducation. Il expose de façon très claire et détaillée cette mission d'émancipation et de protection de l'élève que se donne l'école vis-à-vis de tout un ensemble de conditionnements susceptibles d'exercer sur lui leur contrainte. Il explique notamment que « l'État est le protecteur de l'exercice individuel et collectif de la liberté de conscience » et qu'« en préservant les écoles, les collèges et les lycées publics, qui ont vocation à accueillir tous les enfants, qu'ils soient croyants ou non croyants et quelles que soient leurs convictions religieuses ou philosophiques, des pressions qui peuvent résulter des manifestations ostensibles des appartenances religieuses, la loi garantit la liberté de conscience de chacun ». Il explique également que la loi en question entend « promouvoir une fraternité ouverte à tous », « en protégeant l'école des revendications communautaires ».

Un mot encore sur cette loi du 15 mars 2004. Les signes et tenues qu'elle proscriit sont définis comme « manifestant ostensiblement une appartenance religieuse ». **« Ostensible » signifie « qui s'affiche » ou « qui cherche à se montrer » par son caractère particulièrement visible ou spectaculaire.** Or dans la logique de l'explication développée ici, il est clair qu'un tel affichage de telle ou telle appartenance peut avoir, même s'il ne le cherche pas, un effet d'autant plus prescripteur sur autrui que celui-ci est un individu jeune. Le risque est alors d'autant plus grand que la personnalité de ceux qui sont exposés à ces signes est juvénile, et comme telle à la fois moins formée et moins assurée d'elle-même. Il s'agit par conséquent de veiller à ce que dans l'enceinte scolaire ne pénétre aucun affichage religieux susceptible d'**impressionner excessivement l'identité en formation des autres élèves de l'établissement**, mais aussi d'**introduire à l'école des tensions communautaires.** L'école réaffirme donc ici sa mission qui est d'accueillir des enfants dans **une enceinte non seulement neutralisée mais pacifiée**, dont l'impartialité donne la chance, le temps et l'espace, à chaque identité de se cultiver librement. C'est toujours la notion d'enceinte scolaire qui est capitale ici : en cantonnant à l'extérieur les manifestations d'appartenance trop visibles, **elle ouvre dans le champ social un espace à part qui a la propriété unique d'être adapté à l'enfant**, c'est-à-dire à une conscience en voie de formation qui a justement besoin, pour devenir une personnalité libre, d'être soustraite à la persuasion ou au conditionnement de certaines influences, images et idéologies. **Dans notre société, et pour assurer la pérennité de la liberté, de l'égalité et de la fraternité qui sont au cœur de son projet, l'enceinte de l'école laïque est ce sanctuaire paradoxal où rien n'est adoré** – ce temple du savoir où l'enfant n'est contraint à aucune croyance, cet espace privilégié où le temps lui est laissé de former ses propres jugements et de cultiver sa personnalité propre, où l'opportunité lui est donnée aussi de comprendre la nécessité d'une régulation de l'expression des différences pour leur coexistence harmonieuse.

10. Voir « Ressources », *infra*, p. 51.

■■■ La violence symbolique et le sacré

On comprend déjà mieux les raisons pérennes et actuelles qui rendent nécessaire l'existence de l'enceinte de la laïcité à l'école, c'est-à-dire du **périmètre d'impartialité idéologique de l'école**. Insistons encore sur un motif touchant au caractère particulièrement sensible du psychisme de l'enfant. Il y a là en effet une justification fondamentale de la laïcité à l'école. Pour la comprendre, usons tout d'abord d'une comparaison. Pourquoi, dans un autre domaine, la commission de classification des œuvres cinématographiques a-t-elle institué des catégories de films interdits aux moins de 12, 16 et 18 ans ? Elle s'est fondée sur la même prise en compte de la spécificité du psychisme de l'enfant et du même souci de protection de l'enfance contre la violence morale ou symbolique. Cette interdiction est nécessaire, mais qu'est-ce qui garantit qu'elle soit respectée dans chaque famille ? Et que se passerait-il s'il n'y avait pas, en plus, **un espace social dans lequel l'enfant se trouve objectivement garanti contre l'exposition à cette violence** ? Il risquerait d'y être continuellement exposé. Or cette violence symbolique ne doit pas être sous-estimée. Elle est multiforme dans notre société des images où, sans la vigilance des adultes, les enfants pourraient par exemple être exposés à des spectacles de pornographie, de guerre, de massacres ou d'exécutions, etc.

Parmi ces violences symboliques, il faut compter la manifestation d'identités politico-religieuses radicales. La tenue vestimentaire s'apparente alors à un uniforme, c'est-à-dire à un **vêtement contraint** qui ne relève pas d'un choix personnel de l'individu mais de ce qu'il considère comme « loi divine ». Même si l'individu en question se dit alors « libre du choix » de cette tenue, on peut s'interroger, et l'amener à s'interroger, sur la valeur et la réalité de cette liberté, captive d'un commandement transcendant la volonté personnelle, qu'il vienne du divin ou du modèle communautaire. Tous les uniformes revêtus par les traditionalistes religieux désignent donc peut-être un engagement volontaire de l'individu, mais peuvent correspondre aussi à un conditionnement social, voire à un embrigadement. Il y a ainsi **une violence symbolique du vêtement contraint par le commandement religieux, qui s'exerce d'abord potentiellement sur celui qui le porte**. C'est par rapport à ce risque que les signes et tenues manifestant une appartenance religieuse ostensible ne peuvent pas pénétrer à l'école : la possibilité existe que l'élève qui arbore cette tenue le fasse parce qu'il est « sous influence ».

Il en va de même pour d'autres vêtements sans connotation religieuse, qui peuvent aussi signaler un embrigadement : par exemple, lorsque tel élève ou groupe d'élèves s'obstine à garder sa capuche de survêtement sur la tête dans l'enceinte scolaire, le risque existe, là aussi, d'un conditionnement subi de la part de l'individu, qui se trouve enfermé alors dans telle ou telle mouvance de protestation radicale. Par voie de conséquence, **s'il y a risque que cette tenue ou ce signe soit l'expression d'une violence exercée sur celui qui le porte, du même coup il y a risque de violence symbolique aussi sur celui qui en est spectateur**. Le spectacle de la violence est une autre violence subie, en l'occurrence par les autres élèves. Cela d'autant plus, dans le cas de l'uniforme religieux par lequel s'exprime la référence au sacré, que cette référence extrêmement puissante expose l'enfant ou l'adolescent à l'idée d'une norme absolue ou indiscutable de vérité et de vertu. Le risque de violence symbolique exprimée par ce type de vêtement est là également, dans le contact avec ce qui se revendique comme « sacré », c'est-à-dire comme intouchable. À quoi s'ajoute enfin, dans le même sens, le fait qu'un uniforme religieux (de quelque confession qu'il s'agisse) indique toujours un choix de vie radical, voire une vocation militante ou bien un renoncement total à la vie profane.

Il est bien entendu que dans le champ social, y compris dans les sociétés les plus sécularisées, l'enfant sera confronté à un moment où à un autre à la manifestation de cette radicalité. Néanmoins, il n'en sera pas nécessairement conditionné **pourvu que dans ce champ social une enceinte ait été justement aménagée** dans laquelle il apprenne à comprendre les ressorts du pouvoir de fascination du sacré. Quel que soit l'effet produit ailleurs sur l'enfant par cette expérience de la confrontation à l'expression démonstrative de l'adhésion à telle ou telle forme de sacralité, il est ainsi tout à fait capital qu'il existe un endroit – l'enceinte scolaire en l'occurrence – où il en soit préservé. C'est **la garantie institutionnelle que pour l'enfant ce choix de vie n'est qu'un possible parmi d'autres** : quelle que soit son éventuelle autorité ailleurs (dans les autres espaces, familial, communautaire, social), son cantonnement hors de l'enceinte scolaire indique à l'enfant que **rien ne l'oblige vis-à-vis de ce que d'autres ont défini comme sacré**. Pour que cette prise de conscience s'opère, et pour que l'enfant ose penser par lui-même en étant capable de résister à la violence symbolique contenue dans le sacré¹¹, il ne s'agit pas de s'en remettre à l'hypothèse d'une éducation libérale qui serait reçue également dans toutes les familles. Il faut au contraire que la société considère comme sa responsabilité d'offrir à chacun, de façon garantie et égale, l'espace de cette alternative, c'est-à-dire l'espace dans lequel ce choix de vie en faveur du sacré aura perdu la valeur prescriptive et coercitive qui est la sienne ailleurs : c'est ce que fait notre société avec l'enceinte scolaire.

■■■ Le caractère multiforme de la violence symbolique

Le risque d'intrusion à l'école de doctrines prosélytes, s'apparentant à une véritable publicité idéologique peut avoir des origines diverses. Il ne concerne pas seulement les signes et les tenues manifestant ostensiblement une appartenance religieuse. La vigilance des personnels n'a pas à se focaliser exclusivement sur eux, mais demande à s'exercer également vis-à-vis de tout un ensemble d'autres signes tout aussi ostensibles qui pourraient menacer **l'impartialité ou la neutralité (neutralisation) de l'enceinte scolaire**. À titre d'exemple, et pour faire référence tout d'abord à quelque chose d'extrêmement courant, voyons ainsi avec quelle ingénuité certains élèves se présentent aujourd'hui dans leur établissement avec des tee-shirts affichant des photos, dessins ou slogans, célébrant sans vergogne le culte de l'argent, la publicité de certaines drogues, ou bien comportant des messages ou des images à caractère ouvertement sexuel. De telles publicités idéologiques sont tout aussi contraires à la laïcité à l'école que les signes et tenues manifestant ostensiblement une appartenance religieuse. On pourrait s'interroger plus largement encore sur une multitude de signes ostensibles de richesses (vêtements de marque, sacs ou montres de luxe, etc.), de manifestations de l'identité (piercings, tatouages, etc.) et de styles vestimentaires à la limite de la décence qui introduisent à l'école des différences de classes sociales, de choix d'existence, susceptibles de mettre en péril les « apparences d'égalité » à maintenir entre élèves pour qu'ils puissent tous communiquer les uns avec les autres. Le problème de l'intrusion à l'école de certaines manifestations radicales d'identité est vaste. Où fixer la limite ? Dans un contexte social d'apologie indifférenciée du droit à la différence, l'école doit savoir résister – sans se fermer

11. Sur le rapport constitutif entre *La violence et le sacré*, voir l'ouvrage classique ainsi intitulé de René Girard, Paris, Grasset, 1972.

au monde extérieur, mais en veillant au moins à ne pas laisser pénétrer dans son enceinte tout ce qui viendrait y faire la promotion de certaines images et de certaines idées chargées d'une symbolique ou d'une connotation trop radicales, à cause du prosélytisme qu'elles impliquent, ou bien de leur caractère ouvertement et particulièrement outrancier, agressif ou transgressif. Là encore, le sens de la laïcité peut faire opportunément l'objet d'un rappel – ou d'une mise au point préalable en début d'année – afin de sensibiliser les élèves à des enjeux dont ils n'ont le plus souvent pas conscience.

De façon plus générale encore, le caractère crucial de ce souci de protection de l'enfant contre les violences morales ou symboliques tient ainsi à la nature de la société contemporaine. **L'enceinte scolaire est un espace de résistance, dont la neutralité doctrinale et idéologique s'inscrit et se démarque dans l'océan d'une société du spectacle, des écrans et de l'image, qui expose en permanence les individus à une multitude de publicités idéologiques.** À l'égard de ce libéralisme idéologique global, qui environne l'enceinte scolaire de toutes parts, il y a un enjeu proprement contemporain de la laïcité à l'école – que ses promoteurs de la III^e République ne pouvaient imaginer et qui donne à leur action un singulier prolongement, ainsi qu'une **nécessité nouvelle**. La différence est en effet que nous vivons aujourd'hui dans un régime général de publicités idéologiques multiformes – commerciales, politiques, religieuses, etc. À l'extérieur de l'école, l'individu est continuellement sollicité par un nombre indéfini de produits, de marques, de modes, d'idoles et d'idolâtries en tous genres, mais aussi de discours politiques, de causes humanitaires, d'engagements sociaux, de normes religieuses, etc. **Dans ce climat général de cacophonie et de sur-sollicitation propre à notre époque, la laïcité de l'enceinte scolaire trouve une vocation renouvelée et une nécessité qui n'a jamais été aussi impérieuse.** C'est désormais avant tout à cause de ce contexte de civilisation qui livre tous les individus à l'hyper-agressivité d'une publicité idéologique multiple, constante et dérégulée, que la laïcité réclame de faire de l'école une enceinte préservée. Pourquoi donc ? C'est toujours la question du fondement de la laïcité à l'école. Ce qui la fonde ici et dont les personnels doivent avoir conscience, pour savoir transmettre cette conscience aux élèves, ce n'est pas une raison venue du passé, mais une urgence propre au présent : la volonté d'offrir à l'enfant un espace de respiration, de neutralité vis-à-vis de ce flux continu d'incitations en tout genre. **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.

Les différents espaces de l'enceinte scolaire hors classe

À l'intérieur même de l'enceinte scolaire, il s'agit de distinguer différents espaces. En effet, la mobilisation de la question de la laïcité se fera en fonction de nécessités particulières et de situations qui sont propres à chacun d'eux. Nous allons donc voir ici quels enjeux laïques et quels problèmes relatifs au respect de la laïcité concernent successivement **les**

espaces de circulation et de détente (hall d'accueil, couloirs, cour de récréation, etc.), le centre de documentation et d'information (CDI), la restauration scolaire.

■ ■ ■ Les espaces de circulation et de détente

Comment la question de la laïcité peut-elle être plus particulièrement mobilisée à propos de tout ce qui peut avoir lieu dans les halls d'accueil, les couloirs, la cour de récréation, etc. et que l'on peut regrouper sous l'appellation d'espaces de circulation et de détente ? Le premier point à souligner au sujet de ces différents espaces est que **les élèves n'y sont pas astreints à une tâche intellectuelle ni à une stricte discipline corporelle**. Or pour cette double raison ce sont des **lieux particulièrement sensibles de l'établissement scolaire**, comme nous allons le voir. Les élèves ne s'y retrouvent pourtant pas livrés à eux-mêmes. Les textes réglementaires sur la surveillance scolaire sont très clairs à ce sujet. La circulaire du 18 septembre 1997 relative à la surveillance et sécurité des élèves dans les écoles maternelles et élémentaires publiques précise notamment ceci : « L'institution scolaire assume la responsabilité des élèves qui lui sont confiés. Elle doit veiller à ce que les élèves ne soient pas exposés à subir des dommages et n'en causent pas à autrui. (...) La surveillance est continue quelle que soit l'activité effectuée et le lieu où elle s'exerce. Ce service de surveillance s'exerce partout où les élèves ont accès, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur des locaux scolaires, dans les cours de récréation, les aires de jeux et autres lieux d'accueil. » De la sorte, « leur sécurité est constamment assurée »¹². Cependant les élèves disposent là d'une liberté d'initiative et de mouvement susceptible de dégénérer de temps à autre en violences de divers ordres : intimidations ou brimades, agressions verbales ou physiques – les insultes ou les coups étant parfois à caractère raciste, antisémite ou homophobe. La vigilance des équipes éducatives doit donc être suffisante pour que ne s'installe pas une loi du plus fort (celle d'un individu ou d'un groupe) et que règne le respect de chacun envers tous les autres. Sur ce point, une bonne connaissance de la circulaire du 25 août 2011 est indispensable ; on lira aussi avec intérêt la *Charte des règles de civilité du collégien*, annexée à cette circulaire. Elle insiste notamment sur le fait que le règlement intérieur de chaque établissement a un « caractère éducatif » plus que « normatif », et en l'occurrence elle préconise que ce règlement rappelle que « le respect mutuel entre adultes et élèves et entre élèves constitue (...) un des fondements de la vie collective ». Elle y insiste plus loin en ces termes : « L'établissement est une communauté humaine à vocation pédagogique et éducative où chacun doit témoigner une attitude tolérante et respectueuse de la personnalité d'autrui. (...) Le respect de l'autre et de tous les personnels, la politesse, sont autant d'obligations inscrites au règlement intérieur. Il en est de même pour toutes les formes de discrimination qui portent atteinte à la dignité de la personne. Le refus de tout propos ou comportement à caractère raciste, antisémite, xénophobe ou réduisant l'autre à une appartenance physique ou à un handicap nécessite d'être explicité dans le règlement intérieur »¹³.

12. Voir les deux textes de référence : la circulaire n° 97-178 du 18 septembre 1997 (surveillance et sécurité des élèves dans les écoles maternelles et élémentaires publiques) ; la circulaire n° 2004-054 du 23 mars 2004 (surveillance des élèves dans les EPLE).

13. Circulaire du 25 août 2011, *Le règlement intérieur dans les établissements publics locaux d'enseignement*.

■ ■ ■ Face aux violences sexistes, racistes, antisémites, homophobes, prosélytes

C'est précisément cette question du respect d'autrui, de la sécurité de tous et de l'ordre, qui peut donner lieu à une explicitation spécifique de l'enjeu de la laïcité, de la part des conseillers principaux d'éducation notamment. De quelle manière la notion peut-elle être mobilisée ici ? Un exemple tout d'abord. L'opportunité d'intervenir en ce sens est démontrée par un problème signalé dans plusieurs établissements : celui des **violences physiques ou morales**¹⁴ qui seraient commises essentiellement au nom de motifs religieux. On assiste ici à des actes isolés, mais aussi à des phénomènes de groupes : des élèves investissent la cour de récréation en s'y regroupant selon le principe du « clan » ou de la « bande » exclusivement constituée d'individus ayant la même appartenance ethnique ou religieuse. Ceux-ci tentent alors d'effectuer dans cet espace une sorte de **prise de pouvoir communautaire** en se mettant à exercer sur les autres différents types de pressions ou d'agressions : soit à l'encontre de tous ceux qui, ayant été identifiés par eux comme de même origine ethnique ou religieuse ne veulent pas appartenir à la « bande » mais rester libres de leurs fréquentations ; soit à l'encontre de tous ceux qui sont supposés ne pas avoir la même origine. Cette violence prend en particulier la forme d'une posture religieuse. Elle s'exerce alors sur **cinq registres : sexisme, racisme, antisémitisme, homophobie et dogmatisme ou prosélytisme religieux.** Les filles, tout d'abord, subissent de la part de ces groupes (eux-mêmes féminins ou masculins) des reproches et diktats formulés au nom d'une orthodoxie traditionaliste, par exemple concernant le port de vêtements jugés trop courts. Ce sexisme prétend imposer aux filles une mode vestimentaire et des comportements et va dans certains cas jusqu'à représenter un véritable **harcèlement** de la part de cette police des mœurs improvisée : tel élève va ainsi se voir reprocher de ne pas observer le jeûne du mois de Ramadan, tel autre d'avoir consommé, à la cantine, une viande non *kasher* ou *halal*. À ceci s'ajoutent les expressions de racisme, d'antisémitisme et d'homophobie, elles aussi souvent liées à une **intolérance** religieuse : s'érigeant en représentants d'une religion qu'ils ne connaissent généralement qu'à travers les préjugés de sa sous-culture populaire, ces élèves ou groupes d'élèves vont harceler celui ou ceux qu'ils présument de telle ou telle confession, ou qu'ils présument homosexuel. Plusieurs cas d'antisémitisme ont été signalés vis-à-vis de professeurs, insultés à cause de leur patronyme et de son origine supposée¹⁵.

Là où de tels agissements ont eu lieu, le principe de laïcité peut faire très utilement l'objet d'un travail de la part des équipes éducatives. Son sens et sa valeur seront rappelés **comme une condition du bien-vivre ensemble, du respect mutuel et de la fraternisation des individus par-delà leurs différences.** L'argument est ici aussi celui de l'espace idéologiquement neutralisé : c'est grâce à ce principe d'impartialité ou neutralité de l'enceinte

14. Là encore, il faut relire la circulaire du 25 août 2011. Sous le titre « L'interdiction de tout acte de violence entre membres de la communauté scolaire », le même texte insiste encore sur cette question du respect de la dignité, de l'intégrité et de la propriété d'autrui : « Les violences verbales, la dégradation des biens personnels, les vols ou tentatives de vols, les brimades, le bizutage, le racket, le harcèlement, y compris celui fait par le biais d'internet, les violences physiques ou les violences sexuelles, dans l'établissement et à ses abords immédiats, constituent des comportements qui, selon les cas, font l'objet de sanctions disciplinaires et/ou d'une saisine de la justice. »

15. Voir par exemple *Le Point* du 27 juin 2012, « La dérangeante affaire ».

scolaire que personne ne saurait y être inquiété ni agressé ou violenté au prétexte de telle ou telle appartenance ou différence. Toutes celles-ci, qu'elles soient ethniques ou religieuses, doivent être laissées à l'extérieur. **L'école n'accueille pas de petits juifs, musulmans, chrétiens, athées, Français ou étrangers, elle accueille des êtres humains auxquels son enceinte impartiale garantit d'être traités par tous – personnels et élèves – selon une parfaite égalité de dignité et de droits.** Voilà ce qu'il s'agit de faire valoir face à des violences perpétrées au prétexte de **différenciations, discriminations, stigmatisations, qui n'ont pas lieu d'être, ni dans une société de droit en général, ni à l'école laïque en particulier**, qui est à cet égard le creuset de la société de droit.

À l'extérieur de l'école, l'élève est protégé par la loi de la violence qui voudrait être commise au nom des appartenances ou des différences (violence ethnique, violence religieuse, etc.). Mais dans cet espace public général, la manifestation et la revendication des différences ou appartenances ne sont pas soumises à la même restriction qu'à l'école laïque. **Grâce au régime propre de neutralité idéologique de son enceinte, l'élève y trouve une protection supplémentaire contre toutes les violences commises.** Plus généralement, une autre différence s'observe entre l'école et la société, qui peut être thématisée avec les élèves. Partout ailleurs, dans le champ social, l'affirmation de ces différences et appartenances est plus libre. Or trop souvent, cela maintient les individus à une plus grande distance les uns des autres en les laissant se regrouper par communautés ou identités particulières.

Dans l'enceinte scolaire, au contraire, l'affirmation des différences et appartenances étant plus strictement règlementée, l'opportunité est offerte aux individus de se rapprocher davantage les uns des autres, de vivre pacifiquement les uns avec les autres, de **se mélanger** et de **se rencontrer tous** sans la limite imposée ailleurs par les distances sociales, culturelles, ethniques, religieuses ; de se parler et de se connaître quelles que soient leurs origines ou leurs croyances ; d'échanger et de partager au-delà de ces frontières habituelles ; d'apprendre à se connaître et à se reconnaître, de faire l'expérience de la tolérance et de la découverte, et de constater qu'ils peuvent **non seulement se tolérer, mais vivre les uns avec les autres, apprendre les uns des autres, s'enrichir mutuellement.** C'est ce que l'on pourrait appeler **le bénéfice de l'invisibilité** : les autres élèves ne sachant pas « qui je suis » et moi-même ne sachant pas « qui est untel », **chacun apparaît comme également accessible à tous les autres.** L'école est ce lieu où le sentiment et la perception de l'altérité de l'autre, voire de son étrangeté, sont réduits par l'exigence de neutralité imposée à tous¹⁶.

En ce sens, **la neutralité idéologique de l'école est une éducation à la considération de tout être humain d'abord comme mon semblable – mon égal en humanité, dignité et droits.** Celui qui, à l'extérieur de l'enceinte scolaire, est « autre que moi » (par son origine ethnique, son milieu social, etc.) devient ainsi un « autre moi-même » dans et grâce à l'enceinte scolaire, c'est-à-dire un autre être humain qui a les mêmes droits que moi à la liberté de conscience, d'expression et d'action, sans qu'aucune violence ne soit

16. Les élèves, comme usagers du service public, sont astreints à cette neutralité, que la *Charte de la laïcité dans les services publics* énonce ainsi : « Les usagers des services publics ont le droit d'exprimer leurs convictions religieuses dans les limites du respect de la neutralité du service public, de son bon fonctionnement et des impératifs d'ordre public, de sécurité, de santé et d'hygiène. Les usagers des services publics doivent s'abstenir de toute forme de prosélytisme. »

fondée à lui prescrire ou lui interdire quoi que ce soit. Il faut que les personnels sachent insister sur ce bénéfice de la laïcité à l'école, et le maîtriser suffisamment eux-mêmes, pour ensuite être capables de le rendre évident aux yeux de tous leurs élèves comme la chance de **pouvoir ici vivre tous ensemble en échappant aux clivages introduits partout ailleurs par les différences et appartenances**. L'école laïque est cette chance donnée à chacun de sortir des limites de sa communauté particulière et de s'ouvrir à tous les autres. Une telle école constituera ainsi pour chacun **le creuset éducatif d'une société multiculturelle ouverte et non fermée, c'est-à-dire où les individus auront expérimenté leur entente et leur coopération possible au-delà de tout ce qui les sépare, et peut-être aussi idéalement à cultiver le sentiment d'une appartenance commune autour des valeurs partagées de respect d'autrui, d'enrichissement mutuel et de non-violence**.

Que ce soit dans les établissements où le type de violences signalées ici a été observé, ou bien est susceptible de se produire, ou dans tous les autres établissements scolaires, il s'agit donc de faire valoir ce bénéfice du principe de laïcité : en laissant les différences et appartenances à l'extérieur de l'enceinte scolaire, on crée à l'intérieur de celle-ci les conditions uniques d'une rencontre et d'un respect égal de tous. Afin de sensibiliser les élèves à cela, et de **les rendre eux aussi acteurs de la laïcité à l'école**, telle équipe éducative pourra par exemple prendre l'initiative d'organiser la responsabilisation d'un groupe d'élèves volontaires, chargés de relayer cette compréhension de la laïcité – en particulier pour prévenir certaines violences, mais plus généralement pour conduire tous les autres à réfléchir sur **cette valeur de la laïcité à l'école comme condition privilégiée de la découverte mutuelle**. À cette même fin, on pourra également présenter la promotion de cette thématique aux délégués de classe comme une dimension possible de leur fonction.

■■■ Le centre de documentation et d'information (CDI)

Des questions spécifiques se posent également au sujet du centre de documentation et d'information (CDI). Là aussi, la question de la laïcité trouve matière à être thématisée **afin que tous deviennent davantage conscients de ses enjeux et de sa nécessité**¹⁷. Au CDI, dont sont responsables les professeurs-documentalistes, l'impartialité ou neutralisation de l'enceinte scolaire doit être assurée (comme dans tous les autres espaces de cette enceinte), afin que les élèves ne subissent pas la pression, l'intrusion ou le prosélytisme de telle ou telle publicité idéologique. Mais, ici, cela concerne en particulier deux questions au moins : celle de **la vigilance à exercer vis-à-vis de la provenance des ouvrages reçus**, et plus largement celle de **la vérification et la sécurisation de toutes les ressources multimédia mises à la disposition des élèves** (notamment leur usage d'internet).

Au sujet du premier point, commençons par un exemple significatif, touchant à un problème dont le traitement réclame une conscience et connaissance claire du principe de laïcité et de son bien-fondé. Cet exemple est celui des **tentatives d'entrisme, dans les établissements scolaires, de tel ou tel lobby idéologique qui va adresser aux centres**

17. Sur ce sujet, voir « Ressources », *infra*, p. 52 : Françoise Chapron, « L'utilisation des ressources documentaires », *Éducation & Management*, n° 34, 2007, p. 12.

de documentation et d'information ses ouvrages de propagande. Le cas le plus fameux s'est produit en 2007, lorsque les établissements français ont reçu un livre intitulé *L'Atlas de la création*, un ouvrage anti-darwinien faisant la promotion du créationnisme en se donnant toutes les apparences du registre de la diffusion du savoir scientifique. Le Conseil de l'Europe s'est saisi de l'affaire pour lancer un avertissement officiel contre ce type de tentative de violation des enceintes scolaires européennes¹⁸. Voici comment il rapporte l'affaire en question, ainsi que son traitement par le ministère français de l'Éducation nationale : « Aujourd'hui, des créationnistes de toutes confessions cherchent à imposer leurs idées en Europe. On a ainsi pu assister, depuis quelques années, à plusieurs manifestations émanant de ces différents mouvements sur le continent eurasiatique. Les établissements scolaires semblent par ailleurs en être la cible privilégiée. Le début de l'année 2007 a été marqué par une offensive menée par le créationniste turc musulman Harun Yahya, qui a fait parvenir à de nombreux établissements scolaires français, belges, espagnols et suisses son dernier et très luxueux ouvrage intitulé *L'Atlas de la Création*, ouvrage qui prétend dénoncer "l'imposture" de la théorie de l'évolution. **En France, le ministère de l'Éducation nationale, après avoir pris l'avis de spécialistes, a immédiatement réagi en demandant expressément le retrait de cet ouvrage des centres de documentation des établissements scolaires touchés car aucune des qualités de rigueur exigées pour l'enseignement n'était présente dans ce livre.** »

En ce sens, les professeurs-documentalistes ont **une double responsabilité laïque spécifique**. En premier lieu, il s'agit pour eux de vérifier systématiquement l'origine et la nature de tout ce qui est proposé à l'enrichissement du fonds documentaire de leur établissement. En second lieu, il leur faut mobiliser le principe de laïcité devant les élèves et à leur profit, notamment au moment où le CDI leur est présenté (lors de leur entrée au collège ou au lycée). Il s'agit alors pour le professeur-documentaliste de montrer aux élèves que c'est grâce au principe de laïcité appliqué à l'école, c'est-à-dire grâce à l'impartialité de l'enceinte de l'école et donc à la vérification de la provenance idéologique des ressources multimédia qui leur sont proposées, **que leur liberté de conscience est respectée en étant ainsi sécurisée ou mise à l'abri de tout ce qui voudrait tromper leur jugement.**

Cette dernière précision est importante : il ne s'agit que d'interdire l'entrée au CDI à des **documents fallacieux**, dont le but serait de faire du prosélytisme à l'école, profitant des élèves comme d'une « clientèle captive » dont la vigilance aurait été anesthésiée par la conviction que ce qui leur est proposé dans cette enceinte ne représente pas pour eux un risque de conditionnement idéologique. À cet égard, une distinction s'impose : il y a au CDI tout un ensemble de ressources qui, tout en n'étant pas idéologiquement neutres ou muettes, n'ont pourtant pas de vocation prosélyte. Les essais des différents philosophes, mais aussi les romans, les contes ou les fictions cinématographiques proposent aux élèves des interprétations ou des visions du monde qui comportent une part de subjectivité (pour la philosophie) ou qui sont complètement subjectives (pour les romans, etc.), et qui exposent donc les élèves à tout un ensemble d'opinions, et par conséquent à l'expression de multiples choix idéologiques (existentiels, spirituels, politiques ou moraux). Ces œuvres ont néanmoins toute leur place au

18. Conseil de l'Europe, Assemblée parlementaire, Doc. 11297, 8 juin 2007, *Les dangers du créationnisme dans l'éducation*, rapport de la Commission de la culture, de la science et de l'éducation, rapporteur : M. Guy Lengagne, France, groupe socialiste.

CDI pour une raison simple : elles confrontent les élèves à la multitude des choix de pensée et d'existence possibles, mais tout en ne franchissant pas plusieurs limites – qui sont celles du prosélytisme, de la propagande, de la pornographie, de l'incitation à la haine raciale, de l'apologie du mal, etc. **Ces œuvres ouvrent l'esprit à la diversité des opinions du monde sans le conditionner ni lui infliger de violence morale, ni l'inciter à aucune forme de violence.** Certaines œuvres de fiction ou réflexion théorique peuvent montrer le mal à l'œuvre, ou l'œuvre du mal, mais alors leur présence au CDI doit souscrire à des règles précises : leur étude demande à être encadrée par un personnel enseignant qui explique clairement qu'**elles servent ici à l'apprentissage d'une identification du mal et à sa dénonciation** (par exemple, un documentaire sur la Shoah). L'élève doit ainsi être rendu pleinement conscient que tout ce qu'il peut trouver au CDI est soumis à des impératifs stricts de contenu et d'usage qui ont pour finalité la protection de son intégrité morale, intellectuelle et psychique.

L'autre question majeure au CDI est celle de **l'usage d'internet par les élèves**. Là aussi, l'opportunité peut être utilement saisie de leur parler de la laïcité. Il s'agit alors de leur faire réaliser que la laïcité à l'école correspond ici aussi très concrètement à la mise en sécurité et à la défense de leur intégrité morale, intellectuelle et psychique contre des contenus inappropriés.

Sur ce nouveau thème, la notion d'enceinte scolaire continue d'être déterminante et peut donc une nouvelle fois être utilement mobilisée. Cela peut être fait en expliquant aux élèves que les établissements scolaires sont tenus d'installer **des dispositifs techniques de filtrage pour assurer cette protection des mineurs**, et pour quelles raisons ils sont tenus de le faire. Sur le site education.gouv.fr, un texte est consacré à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Il précise en ce sens : « L'Éducation nationale contribue au projet d'une société de l'information pour tous. Son rôle est de dispenser à chaque futur citoyen la formation qui lui permettra de faire une utilisation raisonnée des technologies de l'information et de la communication. Chaque école et chaque établissement doit être équipé d'un dispositif de filtrage des sites consultés sur internet pour permettre aux équipes pédagogiques de travailler sereinement et assurer une protection des élèves vis-à-vis des contenus inappropriés. Des "listes blanches" de sites autorisés peuvent être constituées par les enseignants pour répondre à un objectif particulier. Elles permettent de limiter les accès et les consultations à un ensemble de sites bien choisis. (...) Dans ce cadre le site www.internetsanscrainte.fr recense l'ensemble des informations et projets sur la protection et la responsabilisation des mineurs sur internet. »

Selon cette dernière précision, il s'agit donc non seulement d'**expliquer aux élèves pourquoi l'établissement installe de tels dispositifs techniques de filtrage**, mais en outre **de les inviter à prendre leur part dans la mise en place et le suivi de cette garantie de laïcité de l'enceinte scolaire**. Il s'agit donc de **faire des élèves eux-mêmes des acteurs conscients de la laïcité à l'école**. Ce point est capital – nous l'avons déjà rencontré plus haut à l'occasion de la réflexion sur les violences commises au prétexte des appartenances et différences, et contre lesquelles l'école a la responsabilité de protéger les élèves. Les personnels doivent réfléchir aux différents espaces scolaires dont il est question ici comme autant de lieux dont la nature et les problèmes propres peuvent donner aux élèves l'opportunité de participer à la promotion de la laïcité. **Comment faire, dans la cour de récréation, au CDI, à la cantine, etc. pour que les élèves ne restent**

pas des bénéficiaires passifs de la neutralité de l'enceinte scolaire, mais deviennent eux aussi ses garants ? Une réflexion et des dispositifs relatifs au rôle civique de l'élève pourraient à cet égard être très utilement développés dans le projet d'établissement. Un exemple de ce type de réflexion : la fiche EDUSCOL intitulée « Formation et sensibilisation des mineurs aux risques d'internet ». Elle préconise la signature de chartes de bonne conduite : « Une charte d'utilisation des ressources TIC doit être établie dans chaque établissement. Elle doit être jointe au règlement intérieur. Afin d'avoir une valeur de contrat entre l'élève et l'établissement, elle devra être signée par les élèves et les parents, pour les élèves mineurs. » Ajoutons, dans la perspective qui nous intéresse ici, que la présentation d'une telle charte peut être explicitée et saisie comme une opportunité supplémentaire de dialoguer avec les élèves sur le sens de la laïcité à l'école.

■■■ L'accueil d'intervenants extérieurs

Selon la même logique de vigilance vis-à-vis de la pression potentiellement exercée par telle ou telle entreprise de prosélytisme idéologique qui voudrait faire intrusion à l'école, il s'agit aussi d'examiner la question des intervenants extérieurs. Là aussi, la question de la laïcité se pose et demande à être mobilisée. Plusieurs textes réglementaires encadrent déjà le recours à ces intervenants, en fixant **les modalités de leur agrément**¹⁹. Mais l'enjeu de cette question pour la laïcité demande à être davantage thématisé vis-à-vis des différents personnels, parce que le lien entre les deux thèmes n'est pas nécessairement évident pour tous.

Comment donc la question des intervenants extérieurs peut-elle être, à son tour, utilisée comme support d'une réflexion sur la laïcité ? Le premier lien entre les deux thèmes est celui du **devoir de neutralité auxquels sont astreints dans l'enceinte de l'école non seulement les personnels eux-mêmes, mais également tous leurs collaborateurs occasionnels.** Rappelons ici que cette exigence de neutralité est d'abord un devoir professionnel des agents du service public eux-mêmes, telle qu'elle a été rappelée dans la *Charte de la laïcité dans les services publics* : « Tout agent public a un strict devoir de neutralité. Il doit traiter également toutes les personnes et respecter leur liberté de conscience. Le fait pour un agent public de manifester ses convictions religieuses dans l'exercice de ses fonctions constitue un manquement à ses obligations²⁰. » Il s'agit donc pour le chef d'établissement de **s'assurer que tout intervenant extérieur potentiel a connaissance de cette obligation lorsqu'il pénètre dans un établissement scolaire, et qu'il s'engage à s'astreindre à son tour, au même titre que les personnels eux-mêmes, à ce « devoir de stricte neutralité ».**

La mise à la disposition d'espaces pour des intervenants extérieurs (salle de spectacle, hall d'accueil, etc.) requiert d'être conditionnée à cet **engagement moral à respecter la laïcité dans l'enceinte scolaire.** Il s'agit pour la communauté éducative dans son ensemble, autour du chef d'établissement, **d'être d'autant plus vigilante sur ce point que nombre de**

19. Deux textes de référence : circulaire n° 92-196 du 03 juillet 1992 (Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, n° 34 du 2 octobre 1992) ; circulaire n° 99-136 du 21 septembre 1999 (Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, hors série n° 7).

20. Circulaire du Premier ministre n° 5209 du 13 avril 2007.

ces intervenants sont susceptibles d'avoir aussi bien un engagement idéologique marqué, même si non déclaré, qu'une forte influence sur les élèves. De ce point de vue, on s'interrogera au cas par cas sur ce que veulent proposer tout un ensemble d'associations qui organisent des actions d'information ou offres de participation à telle ou telle campagne. Que le but affiché soit caritatif, humanitaire ou citoyen (comme par exemple l'offre d'information proposée par le conseil municipal des jeunes de telle municipalité), **la préservation de l'enceinte scolaire implique de vérifier systématiquement et scrupuleusement le contenu de chaque proposition d'intervention.** Même une initiative *a priori* tout à fait recevable en raison de la noblesse de la cause qu'elle revendique de défendre – la solidarité, la lutte contre la misère, l'information sur le sida, l'engagement citoyen, etc. – peut être le cheval de Troie de tel ou tel prosélytisme, pour la raison évidente que celui-ci aura évidemment tout intérêt à se dissimuler derrière des affichages au-dessus de tout soupçon.

La **responsabilité du chef d'établissement** qui décide d'accueillir (ou non) telle ou telle association ou action demande ainsi à être consciemment conduite par le souci laïque de préserver l'intégrité de l'enceinte scolaire. Cette réflexion partagée est de ce fait **une opportunité supplémentaire de souder la communauté scolaire autour de cette vocation fondamentale de l'école à fonctionner comme un espace préservé au service de l'émancipation des élèves.** Le lien avec l'enjeu laïque peut être encore complété en se saisissant également de l'accueil de telle ou telle association ou action pour discuter avec les élèves de cette condition de laïcité : on leur rappellera à cette occasion que l'intervenant extérieur ne peut contribuer au travail entrepris par les personnels de l'établissement, de formation de l'esprit critique, du jugement, de la culture et de l'ouverture sur le monde, que s'il s'est engagé préalablement au même devoir d'impartialité.

■■■ La restauration scolaire

En matière de restauration, l'offre faite aux élèves se fonde directement ou explicitement sur le principe de laïcité de l'enceinte scolaire. D'une part, l'école étant cet espace préservé et impartial qui met l'élève à l'abri de tout prosélytisme, **son service de restauration ne lui suggère aucune prescription alimentaire – c'est pourquoi notamment elle ne lui propose donc pas de viande *kasher* ou *halal*, ni automatiquement de poisson le vendredi.** D'autre part, l'école étant cet espace émancipateur qui éduque l'élève à la capacité et à la dignité de faire ses propres choix, son service de restauration repose précisément sur l'offre de choix : **l'élève doit toujours avoir la possibilité de respecter ses convictions religieuses, comme avoir aussi la possibilité de s'en émanciper s'il le désire,** en ayant par exemple devant lui deux plats de résistance au moins – pour ne pas être contraint à manger du porc, etc.

Il n'y a **pas de question triviale pour la laïcité à l'école, c'est-à-dire pas d'espace qui dans l'enceinte de l'école ne serait plus l'occasion pour la vocation laïque de celle-ci de s'exprimer et d'être thématisée.** En l'occurrence, la cantine n'est pas un sous-espace scolaire, mais un espace qui a sa dignité éducative parmi tous les autres. Lui aussi peut être pris pour support d'une réflexion et d'une action pédagogique sur la laïcité, de la part notamment des conseillers principaux d'éducation. Car c'est ici également que l'école publique manifeste sa volonté de considérer les élèves comme des êtres libres – ou plus précisément en voie de construction de leur capacité à penser et agir de façon autonome

et responsable. Leur laisser le choix de ce qu'ils veulent manger, ne rien leur interdire et ne rien leur imposer en la matière, peut ainsi être utilement thématisé dans le dialogue avec eux comme un facteur d'**autonomisation par l'impartialité laïque**.

À cet égard, les personnels doivent savoir que la laïcité dans la restauration scolaire est essentiellement régie par une disposition rappelée par la circulaire du 16 août 2011 du ministère de l'Intérieur, qui concerne les règles afférentes au principe de laïcité et notamment les demandes de régimes alimentaires particuliers dans les services de restauration collective du service public : « les collectivités locales disposent d'une grande liberté dans l'établissement des menus et **le fait de prévoir des menus en raison de pratiques confessionnelles ne constitue ni un droit pour les usagers ni une obligation pour les collectivités.** »

Cette dernière formule requiert explication. Elle signifie que le fait de tenir compte des prescriptions ou recommandations religieuses en matière alimentaire n'est pas une contrainte légale à laquelle seraient tenues les collectivités locales²¹, mais seulement un choix libre de leur part. Or en faisant ce choix, elles permettent à l'école de préserver la laïcité de son enceinte jusque dans les assiettes. Car elles donnent à l'élève les moyens de **vivre l'école comme le lieu de sa liberté y compris sur le plan alimentaire**. À travers ce libre choix des collectivités, nous nous apercevons donc que celles-ci ont ici un rôle important à jouer pour permettre à l'école de tenir son engagement laïque dans chacun de ses espaces. Les collectivités locales, étant invitées à **faire le choix de donner le choix aux élèves**, trouvent ainsi le moyen de participer à la mission laïque de l'école.

Mais ce n'est pas la seule dimension du texte cité : si « le fait de prévoir des menus en raison de pratiques confessionnelles ne constitue ni un droit pour les usagers ni une obligation pour les collectivités », c'est aussi parce que cette liberté de choix laissée aux collectivités locales ne saurait être contrainte par les prescriptions de telle ou telle religion. Dans notre État laïque, aucune d'elles ne peut légalement revendiquer qu'une émanation de cet État – en l'occurrence la collectivité locale – soit tenue de respecter ses prescriptions ou recommandations alimentaires (ni aucune autre), ni qu'une émanation de cet État encourage ou relaie de quelque manière que ce soit la prescription religieuse. C'est pourquoi, très concrètement, **aucune cantine ne peut avoir l'obligation légale de servir de la viande kasher ou halal**. C'est pourquoi, en même temps, **le choix offert dans le cadre de la restauration scolaire se limite à proposer une alternative au porc**. Cependant la différence peut paraître minime ou absconse entre le fait de proposer une alternative au porc et le fait de ne pas être tenu de proposer de la viande kasher ou halal. Pourtant cette différence est considérable et demande à être explicitée comme telle. **Pourquoi donc la limite laïque est-elle fixée précisément à cet endroit-là ? Pourquoi « tenir compte du porc » et pourquoi ne pas aller au-delà ?** La raison est simple : **en se contentant de proposer une alternative au porc, l'école permet de ne pas manger une viande interdite à ceux qui la considèrent comme telle, mais elle ne les incite pas à manger une**

21. Circulaire du 16 août 2011 du ministère de l'Intérieur rappelant les règles afférentes au principe de laïcité : « La loi du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales transfère aux collectivités locales la responsabilité de la restauration scolaire. La cantine scolaire est alors un service public facultatif proposé par elles. En l'absence de réglementation nationale précise, il appartient à chaque organe délibérant compétent (conseil municipal pour l'enseignement primaire, conseil général pour les collèges et conseil régional pour les lycées) de poser des règles en la matière. »

viande prescrite. Autrement dit, elle donne à l'élève la liberté de rester fidèle à ses convictions sans pour autant participer elle-même à la prescription. Ce dernier point est capital. C'est **le pas décisif entre permettre et encourager** que l'école s'interdit à elle-même de franchir : elle permet la liberté de conscience, elle n'encourage pas l'obéissance à une loi religieuse.

Cette différence peut être également comprise à partir de **la distinction entre respect passif et respect actif des religions**. Le principe de laïcité garantit que chaque individu soit laissé entièrement libre de croire ou de ne pas croire, et de pratiquer le cas échéant le culte qu'il aura choisi. **Mais il implique que l'État ne s'engage pas dans une promotion ou un soutien actif aux croyances**, c'est-à-dire justement dans un respect actif qui impliquerait de les aider à se faire valoir, se perpétuer ou à se développer. C'est dans le cadre de cette logique générale que la restauration scolaire se limite à offrir aux élèves pratiquants la liberté de choix (entre manger du porc, une autre viande, du poisson ou aucun de ces plats²²) **sans aller jusqu'à faire la publicité du kasher ou du halal, c'est-à-dire sans promouvoir elle-même le concept de « nourriture sacralisée ».**

Afin de clarifier davantage encore la position de l'école en la matière, référons-nous à l'explication de Jean-Louis Auduc dans *Agir en fonctionnaire de l'État et de manière éthique et responsable* : « Les repas sont souvent l'occasion d'exacerbation de tensions religieuses. Ce problème a existé dès la mise en place de l'école laïque, publique, gratuite et obligatoire. Les textes concernant les cantines, dès la création de l'école laïque par Jules Ferry, préconisent de respecter les interdits alimentaires religieux des élèves. Il faut dire qu'à l'époque, il y avait de nombreux interdits alimentaires catholiques : viande ou gras le vendredi, gras et gâteaux pendant la période de Carême... La logique de ces textes peut ainsi se résumer :

- L'école a une **attitude passive de respect des interdits religieux**. Elle propose à l'élève des solutions alternatives : poisson le vendredi, repas sans porc, etc., leur permettant de se restaurer sans enfreindre les interdits religieux.
- L'école n'a pas à avoir dans ce domaine un rôle actif en faisant la promotion de pratiques alimentaires religieuses. Ainsi, dans la suite logique de l'attitude des textes du début du ^{xx}e siècle qui refusaient qu'on serve obligatoirement pour certaines fêtes religieuses du "pain bénit", il apparaît que l'école n'a pas à proposer de la viande *kasher* ou *halal*²³. »

La question des sorties scolaires

■■■ Les différentes catégories de sorties scolaires

La circulaire relative à l'organisation des sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires publiques²⁴ distingue **trois catégories de sorties scolaires : les sorties scolaires régulières, les sorties scolaires occasionnelles sans nuitée et les**

22. Idéalement, il faut que le choix puisse se faire systématiquement entre viande et poisson, de telle sorte que personne ne se retrouve privé de la possibilité de choisir un plat de résistance.

23. Jean-Louis Auduc, *Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable*, Paris, Hachette Éducation Technique, 2011, p. 226.

24. Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, hors série n° 7 du 23 septembre 1999.

sorties scolaires occasionnelles avec nuitée(s). Une **seconde distinction** est faite par le texte paru au Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale du 25 août 2011, qui concerne les sorties et voyages scolaires au collège et au lycée. Il y a d'une part « les **sorties scolaires obligatoires** (...) qui s'inscrivent dans le cadre des programmes officiels d'enseignement ou des dispositifs d'accompagnement obligatoires et qui ont lieu pendant les horaires prévus à l'emploi du temps des élèves ». Il y a d'autre part « les **sorties scolaires facultatives** (...) qui s'inscrivent plus largement dans le cadre de l'action éducative de l'établissement »²⁵. Ces différentes sorties peuvent consister en la fréquentation régulière d'une piscine pour les besoins du cours d'éducation physique et sportive, mais aussi la visite ponctuelle d'œuvres architecturales du patrimoine qui ont eu autrefois, ou qui ont encore aujourd'hui une fonction religieuse : une église, une mosquée, une synagogue, etc. Assister à une séance de cinéma ou à la représentation d'une pièce de théâtre relève également de cette catégorie de sorties. Celles-ci peuvent enfin concerner un voyage culturel dans une autre ville ou région française, ou bien à l'étranger, à la découverte d'une autre langue, société et histoire. Ce sont ces voyages qui sont regroupés sous le terme de « sorties scolaires avec nuitée(s) » : classes de découverte ou d'environnement (classes de neige, de mer, vertes), classes culturelles et artistiques, classes linguistiques. Or il s'agit de prendre conscience que pour chacune de ces catégories de sortie, **le projet présenté aux élèves avant le départ, comme le compte-rendu et l'analyse qui suivent, peuvent s'enrichir d'une présentation du principe de laïcité.** Toutes en effet le mettent en jeu, selon des modalités propres qu'il s'agit de repérer et de thématiser.

■■■ Le concept d'extraterritorialité

Le premier point à expliciter à ce sujet concerne leur statut vis-à-vis des enseignements et des formations dispensés aux élèves dans le cadre physique de l'établissement scolaire. Bien qu'elles aient lieu à l'extérieur de celui-ci, **elles relèvent d'une logique de continuité éducative avec ce qui a lieu dans son enceinte.** Elles font partie du temps scolaire et de l'activité scolaire. À ce titre, il y a donc à la fois une **extériorité physique** du lieu visité (monument, région, pays, institution) vis-à-vis de l'établissement scolaire et une **intégration pédagogique** de ce lieu au projet scolaire. Celui-ci se poursuit au-delà de l'enceinte de l'établissement, parce que la relation éducative établie au sein de celui-ci entre le personnel et l'élève se poursuit au dehors. **L'école est ainsi plus vaste que ses établissements. Le champ de la laïcité à l'école n'est pas totalement circonscrit par des murs, mais symboliquement étendu par la poursuite et l'extension hors les murs de l'activité éducative des membres de son personnel.** L'action de l'école se projette de la sorte au-delà du périmètre matériel de ses établissements, et il faut parler en ce sens d'une **situation d'extraterritorialité des sorties scolaires.** Ce concept juridique est un principe de droit international public qui revient pour un pays à laisser s'exercer l'autorité d'un État étranger sur une partie de son territoire propre. Or de façon analogue à cette extraterritorialité juridique, il y a une **extraterritorialité morale de la sortie scolaire** qui tient à ce qu'elle prolonge l'autorité et l'activité de l'école hors de ses murs lorsque ses personnels encadrent une sortie scolaire. **Cette extraterritorialité morale a d'ailleurs**

25. Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, n° 30 du 25 août 2011.

elle-même un double prolongement juridique : d'une part, les responsabilités des accompagnateurs de la sortie font l'objet d'une définition légale dans la circulaire du 25 août 2011 qui encadre les sorties et voyages scolaires au collège et au lycée²⁶; d'autre part, la loi du 15 mars 2004 relative au port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics stipule que « la loi s'applique à l'intérieur des écoles et des établissements et plus généralement à toutes les activités placées sous la responsabilité des établissements ou des enseignants, y compris celles qui se déroulent en dehors de l'enceinte de l'établissement (sortie scolaire, cours d'éducation physique ou sportive...) »²⁷.

■■■ Les arguments du bénéfice pédagogique et éthique

Cette extraterritorialité de la sortie scolaire par rapport à l'activité et aux règles des établissements constitue **un argument pédagogique** en leur faveur, **qu'il faut expliciter notamment aux élèves qui ne voudraient pas y participer pour des prétextes religieux**. « Les déplacements des élèves lors des sorties et voyages scolaires participent à la mission éducative des établissements d'enseignement du second degré²⁸. » Chacune de ces sorties constitue le complément, le prolongement dans le sens d'un approfondissement, de la partie du programme qui est étudiée en classe. De même lorsqu'il s'agit par exemple de la formation des délégués de classe, elles se dirigeront alors de façon privilégiée dans les lieux d'exercice des institutions de la République et doivent être considérées comme une valeur ajoutée, et une partie intégrante, de l'apprentissage de cette fonction. Il faut parler à cet égard d'un **véritable bénéfice pédagogique des différentes catégories de sorties scolaires** : elles ne constituent pas n'importe quel complément de ce qui a été vu préalablement dans l'enceinte de l'établissement, mais elles permettent une approche de ces contenus qui, étant plus vécue ou expérientielle, leur donne beaucoup plus de chances encore d'être intégrés. La connaissance théorique sera d'autant mieux retenue qu'elle sera illustrée et éprouvée par l'expérience, que ce soit une langue parlée dans le pays ou une pièce de théâtre vue sur scène, tout cela donne à la leçon entendue en classe la dimension d'une véritable perception dont le caractère concret renforce la capacité d'imprégnation. **Quel enjeu pour la laïcité ? Si l'élève refuse d'ôter son signe ou sa tenue manifestant une appartenance religieuse ostensible en dehors des murs de l'établissement, pendant une sortie ou un voyage scolaire, il perdra ce bénéfice.**

Quant aux sorties scolaires qui concernent d'une façon ou d'une autre la question religieuse, cet argument pédagogique a une importance toute particulière. Cela peut être la visite d'un édifice qui sert ou a servi autrefois de lieu de culte ou de retraite (église, monastère, etc.), mais aussi le fait d'aller voir une pièce de théâtre ou un film dans laquelle telle religion est mise en question, ou bien encore le séjour dans des familles d'accueil lors d'un voyage scolaire (avec la probabilité que l'élève ne sera pas hébergé par des gens de même confession que lui). Une question récurrente concerne également la tenue vestimentaire : telle jeune fille de confession musulmane ne voudra pas participer à telle sortie si on ne lui permet pas de remettre

26. Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, n° 30 du 25 août 2011, III.I « Responsabilités des accompagnateurs ».

27. Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, n° 21 du 27 mai 2004.

28. Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, n° 30 du 25 août 2011.

son voile sur le trajet qui sépare l'établissement d'une salle d'exposition ou de spectacle, telle autre refusera de se rendre à la piscine publique pour suivre le cours de natation prévu au programme d'EPS, arguant d'un motif de conception religieuse d'une norme de pudeur. Par rapport à toutes ces contestations possibles, le personnel peut encore tirer un grand profit de la thématisation préalable ou du rappel de l'argument pédagogique de la sortie scolaire, tel qu'il vient d'être développé ici. Car **cet argument pédagogique lui permet de légitimer la sortie en question**. Si elle est obligatoire, et si elle n'est pas subsidiaire lorsqu'elle est seulement facultative, c'est parce qu'elle complète l'enseignement reçu dans l'enceinte de l'établissement en lui donnant même davantage de chances d'être intégré par l'élève grâce à l'expérimentation vivante dont elle lui procure l'opportunité.

À cet égard, il serait également possible de **fonder la nécessité de cette sortie en insistant sur son importance du point de vue de l'acquisition de la culture générale – et d'en faire ainsi un enjeu d'égalité sociale**. Cette sortie scolaire, en effet, contribue à développer le bagage ou l'expérience culturelle de chaque élève. Il s'agit donc de leur montrer que, pour un certain nombre d'entre eux issus des classes populaires, elle est l'occasion de compenser le déficit ou la faiblesse de ce que Pierre Bourdieu appelait « le volume du capital culturel hérité »²⁹, autrement dit en conduisant tous les jeunes d'une génération au musée, au théâtre, au cinéma, sur des sites remarquables, à l'étranger ou sur des terrains de sport, c'est **l'égalité des chances** que l'école met ici en œuvre de façon très concrète à travers cette égalité d'accès de tous à la culture intellectuelle et physique que la sortie scolaire réalise. L'école offre à toute une génération sans discrimination ce que le milieu familial et social de chacun ne peut lui offrir que trop inégalement selon les différences de niveau de vie. La sortie scolaire participe ainsi pleinement à la mission de l'école visant à l'égalisation des conditions, à la rectification des inégalités sociales. Elle le fait en rendant possible, y compris aux plus défavorisés, l'appropriation de tel ou tel bénéfice culturel, à travers une visite, un spectacle, un voyage, et **cet argument du bénéfice intellectuel et éthique peut venir efficacement en renfort de l'argument du bénéfice pédagogique**.

■■■ La laïcité de l'école comme garantie de ce double bénéfice

Ces deux arguments pédagogique et éthique qui explicitent le sens et le bien-fondé des sorties scolaires sont liés à la laïcité. Il s'agira donc pour les personnels de montrer aux élèves ce rapport. Qu'est-ce qui garantit en effet aux élèves que la sortie scolaire aura pour finalité le double bénéfice pédagogique et éthique d'une amélioration et égalisation du bagage culturel de tous ? C'est la laïcité de l'école, c'est-à-dire l'impartialité de l'école en matière idéologique, qui garantit à tout élève que **la sortie scolaire veut seulement donner à chacun une culture générale suffisante** et que **toute sortie scolaire respectera parfaitement sa liberté de croire ou de ne pas croire, comme l'ensemble de ses convictions personnelles**. Que l'élève visite un monument profane ou une mosquée, qu'il aille voir le film *Des hommes et des dieux* ou un film sans aucun rapport avec la religion, etc., il doit pouvoir se représenter clairement que **sa liberté de conscience, liberté de**

29. Pierre Bourdieu, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979, p. 13, note 4.

croyance ou d'incroyance, est protégée par le cadre laïque de l'école, et que celle-ci le conduit vers ces différentes œuvres non pas pour l'influencer ou reconditionner ses convictions, mais pour élargir son horizon culturel.

Cependant, cela ne « va pas de soi ». En fonction de ce que le personnel sait du groupe d'élèves qu'il accompagne, notamment de sa réactivité aux questions religieuses ou bien de sa maturité, il devra déterminer s'il est utile que cette neutralité de la sortie scolaire soit thématisée par avance, surtout lorsque celle-ci vise un objet où cette question religieuse est mise en jeu d'une façon ou d'une autre. C'est là que peut intervenir une pédagogie de la laïcité à l'intention des élèves, qui sera assurée par le personnel d'encadrement de la sortie en leur présentant cette laïcité comme l'assurance même qu'aucune pression morale (et bien sûr physique), aucune contrainte ni prosélytisme, ne seront exercés sur leur liberté morale et intellectuelle pendant sa durée : que ce soit un film critique de telle ou telle tradition religieuse, ou bien le fait d'être hébergé par une famille athée ou croyante, ou pour toute situation qui durant la sortie ou le voyage scolaire met en jeu la question de la croyance, **l'élève doit pouvoir disposer de la conviction et de la compréhension sereine d'une laïcité qui met sa liberté en sûreté**. Il doit pouvoir se représenter la sortie scolaire comme laïque, et le meilleur moyen de s'en assurer est d'anticiper sur la formation de préjugés qu'il pourrait avoir quant aux finalités de cette sortie : **il faut dissiper le soupçon que celle-ci chercherait à perturber ses croyances**, et pour cela insister à la fois sur l'éthique laïque de la sortie scolaire et sur ses finalités pédagogique et éthique. **Les deux thématiques doivent être présentées de façon solidaire** : il sera d'autant plus clair et convaincant pour les élèves que la sortie est laïque, impartiale quant à leurs croyances, et les en laisse libres, que ses propres finalités auront été elles aussi clairement explicitées : en l'occurrence, que chacune d'elles représente pour tous les élèves cette **opportunité supplémentaire d'accès au savoir et à l'égalité des chances** dont il a été question ici³⁰.

■■■ La laïcité à l'école comme éducation au bien-vivre ensemble

Lorsque par exemple une jeune fille de confession musulmane risque de refuser une sortie scolaire au motif que, selon la loi du 15 mars 2004, il lui faudra ôter son voile sur le trajet de cette sortie et sur son lieu d'arrivée, comment lui expliquer que la loi continue de s'appliquer hors de l'enceinte de l'établissement et comment lui expliquer aussi le bénéfice de sa participation à cette sortie ? Plus généralement, comment présenter aux élèves la visite d'un édifice religieux ou d'un lieu de mémoire comme Auschwitz afin de prévenir un éventuel refus de certains d'entre eux, qui voudraient y voir un prosélytisme idéologique ? Au sujet du port de signes ou tenues manifestant une appartenance religieuse ostensible, **les personnels confrontés à cette situation se disent parfois pris dans une sorte de dilemme entre l'exigence de faire respecter la loi d'interdiction** – « qui s'applique à l'intérieur

30. La distinction faite ici entre les deux registres (valeur religieuse et valeur culturelle d'un lieu ou d'un monument visité lors d'une sortie scolaire qui met en jeu la question religieuse), ainsi que la mise en évidence de cette valeur culturelle des faits religieux pour la constitution du bagage de culture générale, ont fait l'objet d'une thématisation complémentaire dans le document de travail n° 2 : « Pédagogie de la laïcité relative au cours de français ou de philosophie », « La question du statut et de l'usage des œuvres », *infra*, p. 65. On voudra donc bien s'y rapporter.

des écoles et des établissements et plus généralement à toutes les activités placées sous la responsabilité des établissements et des enseignants» – **au risque de priver l'élève du bénéfice culturel de cette sortie, et une «tolérance spéciale» au motif qu'on ne se trouve plus ici dans l'enceinte de l'établissement et que la finalité du bénéfice de la sortie est le plus important pour l'élève en question.** La difficulté apparaît d'autant plus grande que les situations ne sont pas rares où les personnels vont se trouver confrontés à la pression d'un groupe d'élèves prenant fait et cause pour leur camarade. Ces manifestations de soutien – souvent promptes à «crier à l'injustice» – plaident généralement dans le sens d'un assouplissement exceptionnel de la règle pour que l'élève ou les élèves puissent tout de même prendre part à la sortie, bien qu'ils affichent une tenue ou un signe religieux ostensibles.

Face à cela, on peut comprendre le dilemme des personnels. Mais la loi est claire à ce sujet. **Il ne suffit pas, néanmoins, d'imposer son application** sans dialogue ni explicitation. À la jeune fille qui voudrait remettre son voile sur le lieu de la sortie, ou aux élèves qui refuseraient de prendre part à telle ou telle sortie scolaire pour des motifs religieux, il faut expliquer le sens de la laïcité : elle propose en effet **une éducation au bien-vivre ensemble**. Il est capital de sensibiliser les élèves à cette compréhension du principe de laïcité et de son application à l'école. L'école laïque n'est pas un lieu hostile à l'expression des différences. Elle est simplement le lieu où celles-ci doivent acquérir une conscience critique d'elles-mêmes ; où elles apprennent les règles, les conditions, les limites de la conciliation de leurs expressions dans les sociétés multiculturelles du monde contemporain – où plus que jamais auparavant dans l'histoire leur coexistence est permanente. **L'école est le lieu où l'expression des différences est soumise à un apprentissage, une discipline, en vue d'un savoir-vivre ensemble impliquant pour chacun la capacité et la responsabilité de tenir compte d'autrui.**

■ ■ ■ Les accompagnateurs de sorties scolaires

Un dernier point au sujet des sorties scolaires. Les personnels organisateurs sollicitent parfois la collaboration de parents d'élèves, sur la base du volontariat, notamment pour des raisons de sécurité relatives au nombre d'adultes accompagnant les élèves. Ces accompagnateurs sont considérés comme des **collaborateurs occasionnels du service public**. La question se pose alors de savoir s'ils sont astreints au même devoir de neutralité que les personnels eux-mêmes.

La réponse juridique est affirmative. **Le tribunal administratif de Montreuil a rejeté le 23 novembre 2011 la requête présentée par M^{me} Sylvie Osman**³¹. Cette requête demandait l'annulation de l'article du règlement intérieur de l'école élémentaire Paul Lafargue de Montreuil disposant que «les parents volontaires pour accompagner les sorties scolaires doivent respecter dans leur tenue et leurs propos le principe de neutralité de l'école laïque», au grief que l'article en question était «discriminatoire, dès lors qu'[il] fonde un traitement différencié entre les parents d'élèves portant un voile et les autres», qu'il

31. L'intégralité du délibéré est consultable en ligne sur le site Rue 89, http://www.rue89.com/sites/news/files/assets/document/2011/11/ta_montreuil_22.11.11_0.pdf.

« porte atteinte au principe de liberté religieuse » et qu'il est « dépourvu de base légale ». **Le tribunal administratif de Montreuil a considéré que « M^{me} Osman n'[était] pas fondée à solliciter l'annulation de la disposition du règlement intérieur de l'école élémentaire Paul Lafargue à Montreuil. »** Il s'est prononcé ainsi notamment aux motifs suivants : que **« les parents d'élèves volontaires pour accompagner les sorties scolaires participent, dans ce cadre, au service public de l'éducation (...) que si les parents participant au service public d'éducation bénéficient de la liberté de conscience qui interdit toute discrimination fondée sur leur religion ou sur leurs propres opinions, le principe de neutralité de l'école laïque fait obstacle à ce qu'ils manifestent, dans le cadre de l'accompagnement d'une sortie scolaire, par leur tenue ou par leurs propos, leurs convictions religieuses, politiques ou philosophiques »** ; que « compte tenu de l'intérêt qui s'attache aux principes de laïcité et de neutralité du service public dans les établissements scolaires publics, **la disposition attaquée ne porte pas une atteinte excessive à la liberté de pensée, de conscience et de religion** garantie par l'article 9 de la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales et par l'article 18 du Pacte international des droits civils et politiques » ; **« que la disposition attaquée [...] ne porte pas atteinte à l'intérêt supérieur de l'enfant »** ; « qu'il ne résulte d'aucune disposition législative ou réglementaire que le règlement d'un établissement scolaire, lequel en l'espèce a pour objet, par la disposition contestée, de rappeler le principe de neutralité de l'école laïque, soit tenu de respecter ou de contribuer à la cohésion sociale ».

Il s'agit pour les personnels de connaître cette décision du tribunal administratif de Montreuil³² et de savoir mobiliser les raisons qu'elle donne au rejet de la requête de M^{me} Osman, lorsqu'une situation analogue se présente. La jurisprudence édicte que les parents accompagnateurs sont astreints par « le principe de neutralité de l'école laïque » qui « fait obstacle à ce qu'ils manifestent, dans le cadre de l'accompagnement d'une sortie scolaire, par leur tenue ou par leurs propos, leurs convictions religieuses, politiques ou philosophiques ». Suivant la même logique que celle qui est développée dans ce document de travail, le jugement de Montreuil fait ainsi référence à la vocation de l'école à offrir à l'enfant un espace idéologiquement neutralisé, qui met en sécurité sa capacité à se développer comme personnalité libre ou conscience autonome. **La capacité à mobiliser cette pédagogie de la laïcité, pour que la règle soit non seulement acceptée mais comprise, est nécessaire en particulier dans les quartiers où le port d'une tenue religieuse est un fait culturel courant, voire majoritaire chez certaines populations.** Dans cet environnement, le règlement intérieur prohibant les tenues religieuses pour les accompagnateurs risque en effet d'être ressenti comme discriminatoire et inadapté, en rupture avec la réalité sociale du lieu. À cette difficulté s'en ajoute une autre quand le personnel découvre au moment même de la sortie qu'un ou plusieurs accompagnateurs portent une tenue religieuse ostensible. Afin d'éviter que ce type de situation se produise, mais aussi que la règle soit perçue comme discriminatoire, **la**

32. Le texte de la circulaire de rentrée 2012 est également très clair au sujet des accompagnateurs de sorties scolaires : « Il est recommandé de rappeler dans le règlement intérieur que les principes de laïcité de l'enseignement et de neutralité du service public sont pleinement applicables au sein des établissements scolaires publics. Ces principes permettent notamment d'empêcher que les parents d'élèves ou tout autre intervenant manifestent, par leur tenue ou leurs propos, leurs convictions religieuses, politiques ou philosophiques lorsqu'ils accompagnent les élèves lors des sorties et voyages scolaires. »

solution réside dans l'information préalable auprès des parents. Il ne s'agit pas de postuler que le règlement intérieur ou que le principe général de neutralité de l'école sont quelque chose de connu *a priori* de ces parents, mais de s'en assurer par avance. Cela peut être fait par exemple par l'intermédiaire du carnet de correspondance : en même temps que l'information de la sortie y sera donnée aux parents, l'appel à la collaboration occasionnelle de parents accompagnateurs s'accompagnera de la précision de leur devoir de neutralité et de l'explication de son sens dans le cadre de la vocation de l'école à « protéger la liberté de conscience des élèves » (tribunal administratif de Montreuil). Cette explication de la règle, notamment de son bien-fondé, peut également faire l'objet d'une invitation des parents à venir en discuter avec tel ou tel personnel, dans le cadre d'un dialogue visant à faire comprendre le sens et l'enjeu de la règle, et non pas d'une négociation en vue de lui trouver des dérogations.

Ressources

– Source : Circulaire du 16 août 2011 du ministère de l'Intérieur rappelant d'abord les règles générales afférentes au principe de laïcité, puis ses dispositions applicables entre autres à la restauration scolaire, in *Laïcité et liberté religieuse. Recueil de textes et de jurisprudence*, Paris, Les Éditions des Journaux officiels, 2011, p. 44-45.

« La laïcité n'est ni le reniement ni le cantonnement des religions. Elle est la condition du respect des choix personnels dans une société ouverte (...). La laïcité de l'État implique donc une neutralité des services publics à l'égard de toutes les croyances ou pratiques religieuses. Pour les usagers du service public, la neutralité implique que la prise en compte des différences de situation fondées sur les convictions religieuses ne peut remettre en cause le fonctionnement normal du service (Conseil d'État, 14 avril 1995, « Consistoire central des israélites de France », n° 125148). Des demandes particulières, fondées sur des motifs religieux, ne peuvent donc justifier une adaptation du service public. La circulaire du Premier ministre n° 5209/SG du 13 avril 2007 relative à la *Charte de la laïcité dans les services publics* a ainsi rappelé que "les usagers du service public ne peuvent exiger une adaptation du fonctionnement d'un service public ou d'un équipement public. Cependant, le service s'efforce de prendre en compte les convictions des usagers dans le respect des règles auquel il est soumis et de son bon fonctionnement. Ces règles s'appliquent aussi en matière de restauration collective fournie aux usagers dans certains services publics comme les établissements d'enseignement ou les hôpitaux. (...) La loi du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales transfère aux collectivités locales la responsabilité de la restauration scolaire. La cantine scolaire est alors un service facultatif proposé par elles. En l'absence de réglementation nationale précise, il appartient à chaque organe délibérant compétent (conseil municipal pour l'enseignement primaire, conseil général pour les collèges et conseil régional pour les lycées) de poser des règles en la matière. (...) Les collectivités locales disposent d'une grande liberté dans l'établissement des menus et le fait de prévoir des menus en raison de pratiques confessionnelles ne constitue ni un droit pour les usagers ni une obligation pour les collectivités (...). Ainsi, le Conseil d'État a jugé, dans une ordonnance du 25 octobre 2002, (« M^{me} Renault », n° 251161), que la circonstance qu'une commune serve du poisson le vendredi dans ses cantines scolaires mais refuse de tenir compte des prescriptions alimentaires en vigueur dans les autres cultes ne constituait pas une atteinte aux droits fondamentaux. Il n'en reste pas moins qu'en pratique, la plupart des cantines proposent depuis longtemps des substituts au proc, et servent du poisson le vendredi, permettant ainsi le respect de certaines prescriptions ou recommandations religieuses. »

– Source : Françoise Chapron, « L'utilisation des ressources documentaires », *Éducation & Management*, n° 34, 2007, p. 12.

« Les règles qui encadrent la mise à disposition et l'usage des ressources documentaires en collège et en lycée sont souvent méconnues, par les élèves mais aussi par un certain nombre de professeurs. Cette situation suscite çà et là des réactions d'incompréhension ou d'agacement des "usagers" envers les professeurs-documentalistes considérés comme pointilleux s'ils n'acceptent pas des pratiques quelquefois peu respectueuses du droit de l'information.

Il est pourtant de la mission du professeur documentaliste d'y sensibiliser ses "usagers". En tant que professionnel de l'information, il est confronté au quotidien aux problèmes posés par la gestion des ressources documentaires et informationnelles dont il a la responsabilité, par délégation du chef d'établissement responsable *in fine* de la légalité du fonctionnement de l'EPLE. En tant qu'enseignant, il doit former les élèves, avec ses autres collègues, à un usage raisonné et responsable des ressources documentaires. Il est donc au confluent de responsabilités éthiques et éducatives et de contraintes juridiques et déontologiques propres à tout professionnel de l'information et de la documentation.

Système d'informations contraignant

Un certain nombre de règles déontologiques et juridiques s'imposent au professeur documentaliste. Il doit donc veiller à diverses choses :

- Constituer un fonds documentaire conforme au principe de laïcité garantissant l'accès de tous à une information plurielle sélectionnée en fonction de l'âge des élèves et pertinent quant aux orientations des programmes, des objectifs de lecture ou d'ouverture culturelle d'un niveau d'enseignement donné et en cohérence avec le projet d'établissement. La loi 49-956 du 16 juillet 1949 sur les publications pour la jeunesse étant toujours en vigueur, il doit veiller, surtout en collège, à mettre à disposition des ouvrages (fictions ou documentaires) publiés dans le cadre de celle-ci par les éditeurs. De plus, une vigilance déontologique quotidienne est nécessaire face aux documents divers envoyés gracieusement au CDI qui ne doivent pas déroger aux instructions de la circulaire sur la neutralité commerciale dans les établissements³³. Les publications insidieuses d'idéologies sectaires ou révisionnistes sont en général détectées rapidement par les professeurs-documentalistes eux-mêmes qui n'hésitent pas à alerter leur hiérarchie, pour aboutir à l'élimination des documents incriminés³⁴.
- Acquérir des documents audiovisuels libres de droits. Tout professeur-documentaliste responsable veille à n'acquérir que des vidéogrammes libres de droits (expression concernant les droits patrimoniaux ouvrant à rémunération, car le droit moral sur l'œuvre est pérenne) auprès de certains organismes comme l'ADAV (Atelier de diffusion de l'audiovisuel), ayant acquitté les droits nécessaires. Leur coût est supérieur mais garantit une utilisation légale. Le SCEREN procède de même et certains documents diffusés par La Cinquième sont libres de droits. On ne peut utiliser que des documents acquis par l'établissement (et non empruntés ailleurs, sauf dans le réseau SCEREN). Depuis le 1^{er} janvier 2007, un assouplissement a été apporté autorisant la projection collective d'œuvres télévisuelles (chaînes non payantes) ou

33. Partenariat avec le monde professionnel, code de bonne conduite des entreprises en milieu scolaire. Circulaire du 1^{er} août 2006-053 28 mars 2001. RLR 504-4. [Sauf mention contraire, les notes de la section « Ressources » sont celles des documents originaux.]

34. Pascale Dore, « Révisionnisme, jours tranquilles à Argenteuil », *Argos*, n° 37, avril 2001, p. 78.

cinématographiques, à usage pédagogique, par une disposition résultant d'un accord entre le ministère et la PROCIREP, représentant les producteurs et les réalisateurs³⁵.

– Gérer l'accès aux ressources en ligne. L'attrait de l'internet chez les élèves (mais aussi certains professeurs) est massif, voire exclusif, quels que soient le sujet concerné ou les ressources disponibles ! Les réseaux académiques prévoient des filtres mais il y a "de tout" sur l'internet. L'impression de liberté d'usage de la "Toile" est illusoire, l'internet n'est pas une zone de non-droit. Les infractions relèvent de plusieurs ensembles juridiques :

- le Code pénal (protection des mineurs, atteintes aux personnes et aux biens, piratage, dénunciations, diffamation, menaces...);
- la loi sur la presse de 1881 qui s'applique aux journaux scolaires mais aussi à toute publication sur l'internet (comme les blogs, assimilés à une publication de presse);
- les lois Pleven et Gayssot de 1972 et 1990 qui répriment les incitations à la haine raciale ou le négationnisme. Il faut donc surveiller l'accès des élèves à certains sites, même si ce n'est pas toujours aisé. Enfin, les dispositions du Code de la propriété intellectuelle sur le droit d'auteur concernent tout autant l'internet que les autres types de ressources.

On ignore souvent que "l'aspiration" de sites ou de parties de sites est interdite, même avec le souci louable de pouvoir continuer à travailler en cas de déconnexion. De plus, il est interdit de télécharger des images à exploitation collective (dossiers, diaporamas, expositions...), y compris à partir de Google Image si apprécié des élèves, sauf sur des sites libres de droits comme par exemple Wikimedia (idem pour la musique). Il ne faut pas oublier qu'une "sortie imprimante" est équivalente à une copie privée et que sa reproduction collective pose les mêmes problèmes que les photocopies de documents imprimés (dont l'usage légal est désormais réglé globalement par le contrat CFC signé par chaque établissement). Enfin, il faut demander normalement une autorisation de reproduction collective à l'auteur du site, ou pour effectuer un lien sur un site (il y a la plupart du temps un contact pour le faire). Convenons que, souvent pris par le temps, nombreux sont ceux qui l'oublient ! Toute photographie d'une personne (même à l'interne : expositions, intranet) doit respecter le droit à l'image et donc nécessite son autorisation ou celle des parents pour les élèves mineurs... La liste n'est pas close ! "Nul n'est censé ignorer la loi", or, elle est si complexe que chacun peut se trouver en situation d'y contrevenir. Mais il est nécessaire d'en prendre conscience et de veiller au respect de ses dispositions principales. »

– *Source* : Circulaire du 18 mai 2004 relative à la mise en œuvre de la loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics.

« I. – Les principes »

La loi du 15 mars 2004 est prise en application du principe constitutionnel de laïcité qui est un des fondements de l'école publique. Ce principe, fruit d'une longue histoire, repose sur le respect de la liberté de conscience et sur l'affirmation de valeurs communes qui fondent l'unité nationale par-delà les appartenances particulières. L'école a pour mission de transmettre les

35. Cf. www.cndp.fr/tice/teledoc ou Educnet. Un lien existe sur Savoirscdi. L'accord s'inscrit dans la logique de l'exception pédagogique prévue par la loi DADVSI (droits d'auteurs et droits voisins dans la société de l'information) du 1^{er} août 2006 (les vidéos du commerce en sont exclues).

valeurs de la République parmi lesquelles l'égalité dignité de tous les êtres humains, l'égalité entre les hommes et les femmes et la liberté de chacun y compris dans le choix de son mode de vie. Il appartient à l'école de faire vivre ces valeurs, de développer et de conforter le libre arbitre de chacun, de garantir l'égalité entre les élèves et de promouvoir une fraternité ouverte à tous. En protégeant l'école des revendications communautaires, la loi conforte son rôle en faveur d'un vouloir-vivre-ensemble. Elle doit le faire de manière d'autant plus exigeante qu'y sont accueillis principalement des enfants. L'État est le protecteur de l'exercice individuel et collectif de la liberté de conscience. La neutralité du service public est à cet égard un gage d'égalité et de respect de l'identité de chacun. En préservant les écoles, les collèges et les lycées publics, qui ont vocation à accueillir tous les enfants, qu'ils soient croyants ou non croyants et quelles que soient leurs convictions religieuses ou philosophiques, des pressions qui peuvent résulter des manifestations ostensibles des appartenances religieuses, la loi garantit la liberté de conscience de chacun. Elle ne remet pas en cause les textes qui permettent de concilier, conformément aux articles L. 141-2, L. 141-3 et L. 141-4 du Code de l'éducation, l'obligation scolaire avec le droit des parents de faire donner, s'ils le souhaitent, une instruction religieuse à leurs enfants. Parce qu'elle repose sur le respect des personnes et de leurs convictions, la laïcité ne se conçoit pas sans une lutte déterminée contre toutes les formes de discrimination. Les agents du service public de l'Éducation nationale doivent faire preuve de la plus grande vigilance et de la plus grande fermeté à l'égard de toutes les formes de racisme ou de sexisme, de toutes les formes de violence faite à un individu en raison de son appartenance réelle ou supposée à un groupe ethnique ou religieux. Tout propos, tout comportement qui réduit l'autre à une appartenance religieuse ou ethnique, à une nationalité (actuelle ou d'origine), à une apparence physique, appelle une réponse. Selon les cas, cette réponse relève de l'action pédagogique, disciplinaire, voire pénale. Elle doit être ferme et résolue dans tous les cas où un élève ou un autre membre de la communauté éducative est victime d'une agression (qu'elle soit physique ou verbale) en raison de son appartenance réelle ou supposée à un groupe donné. Parce que l'intolérance et les préjugés se nourrissent de l'ignorance, la laïcité suppose également une meilleure connaissance réciproque y compris en matière de religion. À cet égard, les enseignements dispensés peuvent tous contribuer à consolider les assises d'une telle connaissance. De même, les activités de "vivre ensemble" à l'école primaire, l'éducation civique au collège ou l'éducation civique, juridique et sociale au lycée constituent des moments privilégiés pour faire progresser la tolérance et le respect de l'autre. Plus spécifiquement, les faits religieux, notamment quand ils sont des éléments explicites des programmes, comme c'est le cas en français et en histoire, doivent être utilisés au mieux dans les enseignements pour apporter aux élèves les éléments de culture indispensables à la compréhension du monde contemporain. »

– Source : *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, Inspection générale de l'Éducation nationale, groupe « Établissements et vie scolaire », rapport à M. le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, présenté par Jean-Pierre Obin, juin 2004, p. 29.

« Dans beaucoup d'établissements visités, l'organisation des sorties scolaires est devenue un sujet de préoccupation majeure pour les enseignants et les personnels de direction. Dans de très rares cas les obstacles viennent de familles appartenant à des groupes de religion protestante ; mais dans la grande majorité des autres ce sont des familles musulmanes qui

sont de plus en plus réticentes à ces initiatives, surtout lorsqu'il s'agit d'autoriser une fille à y participer. Cette réticence se transforme généralement en franche hostilité pour les classes transplantées et dans le cas où la sortie, ou le voyage, comporte une ou des nuitées en famille ou en hôtellerie. Beaucoup de professeurs, voire d'établissements, ont dû abandonner ce type de projets et certains y ont définitivement renoncé devant les contraintes insurmontables que les parents réticents veulent imposer aux organisateurs : non-mixité de l'encadrement et de l'hébergement (même en famille), nourriture conforme aux interdits religieux notamment.

Restent les déplacements dans un environnement proche pouvant être organisés dans la journée. Beaucoup de professeurs se trouvent alors devant un autre type de difficulté tenant à la contestation de l'objet de la visite, musée, lieu de mémoire et surtout édifice religieux. Ce dernier cas est devenu un vrai sujet de préoccupation ou d'inquiétude, en particulier pour les enseignants d'histoire. Un nombre croissant d'élèves de religion musulmane refuse de visiter et d'étudier les œuvres architecturales du patrimoine, cathédrales, églises, monastères, dès lors que ces bâtiments ont ou ont eu une fonction religieuse. Les accompagnateurs se sont trouvés plus d'une fois pris de court devant le refus d'une partie de leurs élèves de pénétrer dans un édifice. Dorénavant avertis, les enseignants réagissent encore une fois en ordre dispersé à ce nouveau comportement collectif des élèves. Très peu semblent lui opposer l'idée que l'inclusion de ces visites à l'enseignement qu'ils dispensent les rend obligatoires, obligation qui garantit l'égalité de traitement des élèves. De même peu arguent de la nature culturelle et non cultuelle des édifices religieux pour l'enseignant et les élèves. Et donc beaucoup transigent, soit en n'emmenant que des élèves volontaires soit en laissant à l'extérieur les élèves ne souhaitant pas entrer, ce qui pose des problèmes de surveillance et de responsabilité. D'autres renoncent à toute visite d'un édifice religieux. Enfin un grand nombre tentent de convaincre les élèves que leur religion ne leur interdit nullement de telles visites. Ils se font alors, souvent textes religieux à l'appui, les interprètes des prescriptions religieuses, ou bien sollicitent l'avis écrit d'une autorité religieuse locale ou nationale, ou même l'invitent à convaincre directement les élèves. Des chefs d'établissement confortent voire prennent l'initiative de ces démarches. La confusion sur le caractère laïque de l'enseignement et de l'action des enseignants, loin d'être dissipée, est alors poussée à son comble. »

Pédagogie de la laïcité dans l'enseignement du français ou de la philosophie

Descriptif

Programmes et activités du cours de français ou de philosophie qui se prêtent plus particulièrement à une pédagogie de la laïcité :

– De façon générale, chaque partie du programme qui met en jeu la question des **faits religieux**¹.

– De la sixième à la troisième, les programmes de l'enseignement de français suivent pour partie une progression chronologique en relation avec celle des programmes d'histoire (textes de l'Antiquité en sixième, littérature du Moyen Âge et de la Renaissance en cinquième, le récit au XIX^e siècle en quatrième, œuvres du XX^e et du XXI^e siècle en troisième. Dans de nombreux textes de ces différentes époques, la question des faits religieux peut intervenir².

– En classe de seconde générale et technologique, de première des séries générales et dans l'enseignement de littérature de première littéraire, les programmes de français (le roman et la nouvelle au XIX^e siècle, la tragédie et la comédie au XVII^e siècle, la poésie du XIX^e siècle au XX^e siècle, etc.³) comportent également de nombreux textes dans lesquels la question des faits religieux peut intervenir.

– En classe de première de l'enseignement général en voie professionnelle, le module de français intitulé « Les philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice »⁴.

– En classe de terminale de l'enseignement général en voie professionnelle, le module de français intitulé « Identité et diversité »⁵.

– En classe de terminale des séries générales et en classe de terminale des séries technologiques, le programme d'enseignement de philosophie⁶ comporte un certain nombre de notions et d'auteurs pour l'étude desquels la question des faits religieux peut intervenir, et la notion

1. Cf. encadré, *infra*.

2. Dans le Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, numéro spécial no 6 du 28 août 2008, relatif aux nouveaux programmes de l'enseignement de français au collège entrés en vigueur à la rentrée 2009, on peut lire ceci : « Le socle commun de connaissances et de compétences prévoit, au titre de la culture humaniste (pilier 5) que, tout au long de la scolarité au collège, les élèves soient "préparés à partager une culture européenne par une connaissance des textes majeurs de l'Antiquité (*Illiade* et *Odyssée*, récits de la fondation de Rome, la Bible)" et que soit ménagée en classe une "première approche du fait religieux en France, en Europe et dans le monde, en prenant notamment appui sur des textes fondateurs (en particulier des extraits de la Bible et du Coran) dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions". »

3. Pour la liste complète, voir le Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010.

4. Eduscol, Enseignement général de la voie professionnelle, Ressources pour faire la classe en français.

5. Eduscol, Enseignement général de la voie professionnelle, Ressources pour faire la classe en français.

6. Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, n° 25 du 19 juin 2003 pour les séries générales, Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, n° 7 du 1^{er} septembre 2005 pour les séries technologiques. Les deux textes stipulent que l'enseignement de philosophie dispensé en classe de terminale « contribue (...) à former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain ».

de laïcité être mobilisée. Parmi ces auteurs, on compte, entre autres : Augustin, Averroès, Thomas d'Aquin, Montaigne, Pascal, Spinoza, Rousseau, Kant, Schopenhauer, Comte, Kierkegaard, Marx, Nietzsche, Freud, Durkheim, Sartre, etc. Parmi les notions, notamment : la raison et la croyance (séries technologiques), la religion (séries L, ES, S) ou l'État (séries L, ES, S). Ces programmes comportent également des thèmes qui peuvent être l'opportunité de cette mobilisation, comme la distinction « croire/savoir » (séries L, ES, S).

- Une sortie au théâtre, au cinéma, à l'opéra, et plus largement tout type de sortie pour un spectacle dans lequel tel ou tel fait religieux est en jeu.
- L'organisation d'un spectacle théâtral par les élèves eux-mêmes, d'une pièce dans laquelle tel ou tel fait religieux est en jeu.

Que désigne-t-on précisément par l'expression « **faits religieux** » ? Nous nous référerons ici à l'ouvrage de référence en la matière, celui de Dominique Borne et Jean-Paul Willaime, *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux ?*, Paris, Armand Colin, 2007, chap. « Le fait religieux : questions et définitions », p. 38-47. Il y a d'abord « le fait religieux vu par l'historien ». L'histoire se donne ici « **trois directions différentes** ». En premier lieu, elle « se propose d'établir "ce qui s'est réellement passé" en tentant de distinguer la légende (ou la mémoire) de la réalité, en s'appuyant donc sur des documents véridiques, en écartant les "faux" ». Outre ce premier travail de constitution du « fait historique », la tâche de l'historien sur les faits religieux renvoie également à l'élaboration d'une « histoire religieuse » qui analyse « l'existence, parmi les activités humaines, à côté de manifestations politiques, économiques, sociales, d'activités religieuses spécifiques qui méritent d'être étudiées pour elles-mêmes », et qui s'interroge « sur la possibilité d'incorporation de cette histoire religieuse dans l'histoire globale ». Enfin, « la mise en histoire s'opère » quand l'historien « s'interroge sur les conditions d'élaboration des croyances, sur les modalités concrètes de la pratique (pratique imposée par une hiérarchie, pratique dictée par un texte de référence, pratique où jouent les contraintes sociales, pratique populaire qui résiste, pratique qui se féminise, etc.) ». Mais « faits historiques, les faits religieux sont aussi des "faits sociaux" », c'est-à-dire des faits qui demandent à être appréhendés « **sous quatre angles** » : comme « faits collectifs, matériels, symboliques et sensibles ». Comme « fait collectif », « le religieux relie des hommes (cf. l'une des étymologies du vocable "religion" : *religare*), génère des sentiments collectifs, des communautés, des mouvements, des institutions ». Comme « fait matériel », « le religieux, ce ne sont pas seulement des hommes, ce sont aussi des textes, des images, des musiques, des pratiques, des bâtiments et des objets, bref un objet archéologique, littéraire, artistique, culturel, qui se donne à voir ». Comme « fait symbolique », « parler de "faits religieux" ne signifie pas réduire l'étude des phénomènes religieux aux aspects matériels et visibles de ceux-ci », mais exige de « remonter des manifestations sociales et des œuvres au sens » : « exégèse des textes », « histoire des dogmes », analyse des « querelles théologiques » et de leurs « enjeux ». Enfin, le religieux se définit comme « un fait expérientiel et sensible à l'échelle individuelle et collective », dont les « dimensions » se trouvent notamment dans « le religieux ordinaire qui se vit au quotidien : dans les formes de culte, de recueillement, de prière, de louange » où « des personnes vivent, individuellement ou collectivement, des moments forts de spiritualités dont l'approche socio-historique des faits religieux se doit aussi de rendre compte ».

Questions

Les personnels de l'Éducation nationale – professeurs de français et de philosophie, professeurs des autres disciplines mobilisées pour une pédagogie pluridisciplinaire, conseillers principaux d'éducation, chefs d'établissement, etc. – doivent être en capacité de répondre aux questions suivantes :

- *Comment mettre en rapport avec l'enjeu de la laïcité l'étude de telle partie du programme de français ou de philosophie dans laquelle la question de la croyance religieuse et plus largement les faits religieux entrent en jeu ?*
- *Comment se saisir de ces enseignements pour faire prendre conscience aux élèves (et le cas échéant à leurs familles) de l'enjeu du principe de laïcité, ainsi que de sa législation et de sa réglementation à l'école, pour le projet républicain du bien-vivre ensemble ?*
- *Pourquoi est-il nécessaire de rendre ainsi le plus explicite possible, pour les élèves, ces deux enjeux de la laïcité et du bien-vivre ensemble républicain ?*
- *Comment intégrer cette pédagogie de la laïcité aux contenus d'enseignement eux-mêmes plutôt que de devoir en faire un cours spécial ?*
- *Comment anticiper et prévenir d'éventuelles situations de contestation de ces enseignements, en mobilisant une telle pédagogie de la laïcité ?*
- *Comment réagir lorsqu'une telle situation de contestation se présente, en mobilisant également cette pédagogie de la laïcité ?*

Quelles disciplines sont concernées par l'enseignement des *faits religieux* ? Nous nous référons, là encore, à l'ouvrage de référence en la matière de Dominique Borne et Jean-Paul Willaime, *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux ?*, Op. cit., p. 98-99 : « L'histoire est naturellement en première ligne, et le professeur d'histoire enseigne aussi la géographie qui, présentant le monde actuel, ne peut occulter sa dimension religieuse ; enfin, il enseigne aussi l'éducation civique, naturellement concernée par la liberté religieuse, la laïcité... L'enseignement des lettres – le français et les langues anciennes – rencontre à tout moment les expressions du religieux dans les textes, d'Homère à la Bible, d'Ovide à Lucrèce, de Pascal à Bossuet ou Racine, mais aussi de Montaigne à Voltaire ou à Hugo. Là, il ne s'agit pas seulement de repérer les références à la dimension religieuse, mais d'apprendre à reconnaître ses modes d'expression. L'enseignement des langues vivantes n'est pas, en France, exclusivement instrumental : dans ses dimensions culturelles, il aborde non seulement les textes, comme l'enseignement des lettres, mais aussi plus largement les caractéristiques des civilisations. À ce double titre la dimension religieuse le concerne naturellement. Les enseignements artistiques – les arts plastiques et l'éducation musicale – sont plus orientés vers l'apprentissage de pratiques que vers l'acquisition de connaissances culturelles. Ils ne peuvent cependant éluder l'explication du sens, éventuellement religieux, des formes artistiques analysées ou pratiquées. Deux autres disciplines sont enfin directement concernées : les sciences économiques et sociales, pour leur regard sociologique, et naturellement la philosophie, pour son approche des doctrines explicatives du monde, mais aussi pour sa capacité à apprendre la pratique du jugement éclairé, devraient permettre, tout au moins dans l'idéal, de regrouper et de donner sens aux analyses partielles des autres disciplines. »

Les outils de réflexion et d'action pédagogique proposés ci-dessous ont été conçus pour aider le professeur de français et le professeur de philosophie à répondre à ces questions. Leur finalité est double : contribuer à **sa réflexion sur la dimension civique de son enseignement**, relative ici à l'enjeu de la laïcité ; **lui indiquer comment mobiliser l'enjeu de la laïcité à travers son enseignement**, à chaque fois que l'opportunité se présente. Pourquoi cela est-il si important ? La circulaire du 23 mai 1997 présente cette mobilisation intellectuelle, pédagogique et civique du professeur comme **faisant partie intégrante de sa mission** : « Le professeur participe au service public d'éducation qui s'attache à transmettre les valeurs de la République, notamment l'idéal laïque qui exclut toute discrimination de sexe, de culture ou de religion (...). Le professeur aide les jeunes à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel. Il se préoccupe également de faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions et de les préparer au plein exercice de la citoyenneté⁷. »

La laïcité est un principe constitutionnel⁸ dont la dimension opérative demande à être connue par tous les membres de notre société, comme condition de possibilité du bien-vivre ensemble par la coexistence harmonieuse de la liberté de conscience de tous : « La laïcité n'est ni le reniement ni le cantonnement des religions. Elle est la condition du respect des choix personnels dans une société ouverte⁹. ». **En ce sens, la laïcité est un bien commun dont l'école a pour responsabilité de transmettre la conscience et la connaissance en tant que tel. L'école doit être le lieu d'une appropriation collective du sens et des enjeux du principe de laïcité, et à ce titre, apparaître à ses personnels, ses usagers et à l'ensemble de la société, comme le creuset du bien-vivre ensemble.** Il est nécessaire que ce sens de la laïcité fasse partie de la culture intellectuelle de chacun, et qu'il apparaisse comme **un principe à l'œuvre**, en l'occurrence à l'école, puisque c'est à ce principe de laïcité que sont tenus les personnels de l'Éducation nationale¹⁰. Ceux-ci en particulier doivent par conséquent en maîtriser clairement le sens et les enjeux. L'arrêté du 12 mai 2010 le précise en ces termes : « Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent public, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève (...) il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité. » La connaissance et la transmission du sens et des enjeux du principe de laïcité relève ainsi de la responsabilité civique du professeur. En l'occurrence ici, le professeur de français ou de philosophie montrera que c'est ce principe de laïcité qui lui impose de conduire un enseignement impartial, garantissant à chacun de ses élèves la liberté de croire ou de ne pas croire.

7. Circulaire du 23 mai 1997 relative aux « missions du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel ».

8. Article premier de la Constitution du 4 octobre 1958 : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale (...). Elle respecte toutes les croyances. »

9. Circulaire du 16 août 2011 du ministère de l'Intérieur rappelant les règles afférentes au principe de laïcité.

10. *Charte de la laïcité dans les services publics*, in *Laïcité et liberté religieuse*, Op. cit., p. 42-43 : « Tout agent du service public a un devoir strict de neutralité. Il doit traiter également toutes les personnes et respecter leur liberté de conscience. (...) Le fait pour un agent public de manifester ses convictions religieuses dans l'exercice de ses fonctions constitue un manquement à ses obligations. »

Les outils de réflexion et d'action pédagogique proposés ci-dessous ont été conçus comme autant d'entrées susceptibles de promouvoir cette éducation à la laïcité, en mettant en évidence la dimension laïque de l'enseignement et de ses contenus. Le cas échéant, ces outils peuvent également aider le professeur, et l'ensemble des personnels mobilisés à cette occasion, à faire face à des situations de contestation d'enseignement remettant en cause ce principe de laïcité. Ils donnent aux personnels un ensemble de moyens conceptuels pour fonder leur enseignement dans l'exigence laïque, et pour expliquer la valeur de celle-ci du point de vue de la coexistence harmonieuse de la liberté de conscience de tous. À cette fin, ces outils ont une dimension pratique d'application à des contenus d'enseignement précis, qui répond au souci d'en faire des éléments de réflexion et de pédagogie aisément mobilisables ou maniables. Ils n'ont pas toutefois de prétention à l'exhaustivité, et ils ne recèlent pas de « solutions toutes faites », ni de « recettes ». Ils demandent encore à être adaptés à chaque situation particulière par la réflexion autonome de chaque personnel amené à les utiliser.

Le premier usage de ces outils est de servir à la formation intellectuelle et professionnelle des personnels de l'Éducation nationale, selon la conviction que **seule une laïcité bien comprise pourra être ensuite une laïcité bien transmise**. Pour l'enseignement du français et de la philosophie, dont il est plus particulièrement question dans ce document de travail, **c'est tout d'abord le professeur lui-même qui s'appropriera le sens et les enjeux du principe de laïcité** pour que soit assurée ensuite sa propre capacité à les mobiliser à chaque fois que cela est possible ou requis dans son cours. Cette maîtrise du sens et des enjeux de la laïcité en général, et de la laïcité à l'école en particulier, est une condition nécessaire pour le professeur. C'est lui en effet qui est en charge des enseignements qui, dans sa discipline, se prêtent à l'explicitation nécessaire du sens et des enjeux de ce principe de laïcité. C'est lui également qui peut être confronté dans sa classe à des situations de contestation d'enseignement, et qui ne doit pas se trouver démuni s'il souhaite les prévenir, ou bien au moment d'y faire face. Il s'agit pour lui d'être en mesure de les assumer comme une dimension de sa tâche, avant de faire appel à un autre personnel (conseiller principal d'éducation, personnel de direction) si une contestation venait à se radicaliser.

Ces outils de réflexion et d'action ont ainsi une première dimension pédagogique, à l'usage des personnels. Ils en ont une seconde, à l'intention des élèves. Il s'agit en effet que les personnels concernés puissent les utiliser non seulement pour se former eux-mêmes, mais pour instruire leurs élèves des enjeux de laïcité mis en question par l'étude de telle partie du programme, et parfois par la situation de contestation. Cela peut être fait de deux manières : d'une part, en intégrant l'éclairage de ces outils au travail même qui est entrepris avec la classe sur les textes étudiés ou les activités proposées ; d'autre part, en les mobilisant dans le dialogue qui demande parfois à être entrepris avec ces mêmes élèves en dehors de l'étude du texte ou de l'activité en question, et le cas échéant avec leurs parents. Ainsi définis, ces outils de réflexion et de pédagogie sont susceptibles de constituer les éléments d'une *éthique de la laïcité* commune aux personnels et aux élèves.

Pistes de réflexion et d'action pédagogique

La question du statut et de l'usage des œuvres

La lecture de textes dans lesquels le fait religieux est en question concerne un registre d'œuvres très large et divers : extrait d'un texte fondateur comme le Coran ou la Bible, d'un ouvrage philosophico-théologique comme *Les Confessions* d'Augustin, ou le *Traité décisif* d'Averroès, d'un passage d'un conte des *Mille et Une Nuits*, d'un roman dans le cas des *Lettres Persanes* de Montesquieu ou d'un ouvrage philosophique comme *La Profession de foi du vicaire savoyard* de Rousseau, etc. Il s'agit d'abord de mettre en évidence ici la distinction entre leur usage culturel et leur usage religieux (pour les textes fondateurs d'une religion, comme le Coran ou la Bible) : leur valeur pour la culture diffère de leur éventuelle valeur pour la foi. Selon son principe de laïcité ou d'impartialité, et en vue de la constitution du bagage de culture générale nécessaire à l'élève, l'école s'occupe exclusivement de la dimension culturelle des textes religieux ou à thèmes religieux¹¹.

■■■ Leur dimension patrimoniale

La question du **statut des textes étudiés** peut être thématisée, à travers leur diversité même : ils sont tous proposés aux élèves en tant que **grandes œuvres appartenant au patrimoine mondial de la culture**, reconnues comme telles. Ils constituent **un bien de l'humanité**. À ce titre de **bien commun universel**, ils sont étudiés pour leur valeur littéraire, historique, culturelle, intellectuelle, éthique, existentielle, et non pas à des fins soit athées (montrer la foi religieuse comme illusion), soit religieuses (montrer la foi comme vérité, ou la supériorité de telle religion sur une autre).

Selon cette perspective patrimoniale, les textes que les différentes traditions considèrent comme sacrés (Torah, Bible, Coran, Veda, etc.) **ne sauraient être regardés comme la propriété exclusive des croyants** : en leur qualité de partie du patrimoine de la culture mondiale, de bien commun de l'humanité, leur connaissance non seulement doit être offerte à tous, mais relève de la **responsabilité de chacun** au titre d'un véritable **héritage partagé entre**

11. La distinction traitée ici entre les deux registres (valeur religieuse et valeur culturelle), ainsi que la mise en évidence de la valeur culturelle du fait religieux pour la constitution du bagage de culture générale, ont fait l'objet d'une thématisation complémentaire dans le document de travail n° 3 : « Pédagogie de la laïcité relative au cours d'histoire-géographie-éducation civique, juridique et sociale », « Enseignement des faits religieux et culture générale », *infra*, p. 90. On voudra donc bien s'y rapporter.

tous les membres de l'humanité actuelle. Le procès en légitimité fait à un professeur se saisissant du texte fondateur d'une grande religion n'a en ce sens aucune raison d'être : ce faux procès est fondé sur la confusion entre l'**usage religieux** du texte et son **usage culturel**, entre sa valeur religieuse pour le croyant et sa valeur de témoignage culturel pour tous les autres, entre sa valeur pour la foi et sa valeur pour la pensée. **Seule la valeur culturelle trouve sa place à l'école républicaine. Refuser à un professeur de s'en saisir, c'est sous-estimer la valeur du texte en question** : alors que l'adepte croit défendre son texte en refusant l'accès, la lecture, l'étude et la discussion à autrui, en réalité **il dénie ce faisant à ce texte la dimension d'universalité qu'il recèle**, et le réduit à sa valeur particulière à l'intérieur d'une seule culture et au seul usage de la foi.

Une étude profane de chacun de ces textes n'est pas réductrice de leur valeur. Tout au contraire, chacun d'eux est alors abordé comme l'une des grandes œuvres appartenant au patrimoine de la culture et de l'histoire mondiales, notamment en tant que **témoin et acteur d'un moment important de l'histoire de telle ou telle culture** – dont l'étude comme telle peut faire l'objet de cours transdisciplinaires assurés conjointement par les professeurs de français, de philosophie et d'histoire-géographie : les textes du siècle des Lumières nous parlent de l'émergence des idéaux et des principes de la modernité et du monde contemporain (Droits de l'Homme, démocratie, etc.) ; lorsque Voltaire ou Rousseau critiquent les religions révélées ou que Simone de Beauvoir revendique la libération de la condition féminine, leurs textes sont à lire comme éléments d'un débat historique qui a eu lieu dans la civilisation occidentale. Quant à la Torah, la Bible et le Coran, ces textes nous parlent des fondements de la vision du monde sur laquelle se sont édifiées les cultures juive, chrétienne et islamique.

■■■ Leur lecture laïque

En ce sens, ces textes sont étudiés de façon laïque, c'est-à-dire neutre, non apologetique, non partisane dans un sens ou dans un autre. Le professeur peut utilement expliquer le fait que leur analyse n'a pas pour vocation de véhiculer ses propres convictions athées ou religieuses, ni d'inviter à l'athéisme ou à la foi. Il expliquera alors aux élèves qu'il ne s'agit pas de « faire croire » ni à l'inverse d'« empêcher de croire ». Cette revendication d'une approche distanciée, d'une **impartialité**, d'une absence d'*a priori* ou de préjugés favorables ou défavorables sur les textes quant à leur position par rapport à la foi, demande à être comprise par chaque élève comme la condition de sa propre liberté : **l'impartialité assumée du professeur doit apparaître à l'élève comme la position éthique qui lui garantira sa propre liberté, et lui donnera donc le moyen de forger sa propre conviction.**

Une précision au sujet de cette notion d'impartialité : elle est préférable à celle de « neutralité » parce que, comme le soulignait Jean Jaurès, « il n'y a que le néant qui soit neutre¹². » Si donc l'école républicaine n'est pas neutre, mais impartiale, c'est parce qu'elle ne transmet pas un néant de conviction, mais la conviction de la valeur de la liberté de l'esprit ; l'impartialité du

12. Jean Jaurès explicite cette formule en disant que l'impartialité de l'école ne la condamne pas « à n'avoir ni doctrine, ni pensée, ni efficacité intellectuelle et morale ». Cf. « Neutralité et impartialité », *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, 4 octobre 1908, in Jean Jaurès, *Pour La Laïque et autres textes*, présenté par Laurence Loeffel, Latresne, Le bord de l'eau, 2006, p. 47-51.

professeur étant le modèle de cette attitude juste et équitable qui examine toutes les opinions et croyances sans en revendiquer une seule. À cet égard, l'enseignement laïque recèle une **singularité remarquable** : il incarne dans la personne de l'enseignant, et il transmet aux élèves, **une culture de la liberté qui est en même temps une culture laïque**. Mais à la différence des autres transmissions culturelles, il ne conditionne pas : ce qu'il transmet est précisément l'invitation et la capacité à penser par soi-même. Cela peut être souligné par le professeur comme **le paradoxe de l'enseignement laïque : instruire sans conditionner**. Paradoxe, car toute instruction constitue une influence, mais c'est ici la liberté qui est enseignée, de sorte que cette influence tout à fait unique n'agit pas comme un conditionnement, mais au contraire comme un instrument de libération pour l'individu, comme une garantie intellectuelle face à tout ce qui pourrait vouloir ensuite le conditionner.

■■■ L'objectif de culture générale

La justification intellectuelle et éthique de l'étude de ces grandes œuvres est que leur connaissance doit faire partie du **bagage de culture générale** de tout individu ouvert sur le monde. Leur statut étant celui de grandes œuvres du patrimoine intellectuel et historique mondial, il est indispensable que leur connaissance soit mise à la disposition de tous. Dans une telle perspective, il s'agit de montrer aux élèves que ces différents textes ne sont **pas étudiés à des fins partisans**, de prosélytisme, d'impérialisme culturel, ou à l'inverse de stigmatisation de telle ou telle religion ou de la religion comme telle, mais parce que **leur connaissance est jugée nécessaire** pour la compréhension des diverses visions du monde. Cette culture générale a une nécessité pratique évidente. Dans les sociétés contemporaines pluriculturelles, à l'échelle nationale et internationale, les différentes visions du monde sont vouées à se rencontrer, se confronter et trouver en permanence des voies de conciliation. Dans ce contexte, l'ignorance, les préjugés sur la « culture de l'autre » sont réducteurs. Ils nourrissent le repli sur soi, la défiance et le rejet, et sont donc incompatibles avec le projet de vivre-ensemble, nécessairement défini aujourd'hui comme un dialogue et un enrichissement entre des différences constamment confrontées les unes aux autres.

■■■ Le principe humaniste et le principe de discutabilité

La lecture et l'étude en classe des grands textes du patrimoine culturel reposent sur un double principe. Le principe humaniste et laïque selon lequel toutes les visions du monde étudiées en classe, qui témoignent toutes d'une grande pensée et d'une grande culture, ont un droit égal à être analysées et questionnées. À ce droit égal correspond un devoir égal : celui d'accepter d'être soumises à la discussion critique. **Un passage de la Torah, un passage du Coran ou un texte de Friedrich Nietzsche sur la mort de Dieu ont chacun le même droit d'être étudiés, mais aussi le même devoir d'accepter la critique**. C'est le second principe, de « discutabilité », selon lequel **tout texte doit accepter de s'offrir à la lecture, à l'examen et au débat**, aucun n'étant fondé à réclamer d'être placé hors de portée de la raison ni de la critique. Chacun doit accepter que ses convictions personnelles exprimées dans tel texte soient **mises en question** dans tel autre texte – aucun des grands textes de littérature ou de philosophie au programme ne franchissant ces limites que sont l'insulte, l'intolérance, l'incitation à la haine ou le mépris (alors même que certains

textes des Lumières étudiés en classe ont un caractère polémique). **L'élève est ainsi invité à s'affranchir, s'il en était prisonnier, du préjugé d'un caractère indiscutable de ses convictions**, comme du **préjugé de leur supériorité sur les autres**.

En définitive, la vocation de l'étude de ces textes qui, chacun dans leur registre, impliquent la religion, est de permettre à chacun **une meilleure connaissance et une réelle reconnaissance de l'autre**, c'est-à-dire une **compréhension de l'altérité culturelle et une conscience de sa valeur**. Elle est aussi de permettre à chacun **l'acceptation de ce regard d'autrui sur soi**, c'est-à-dire la tolérance de son **droit de regard**, d'analyse et de critique sur une culture différente de la sienne.

La question du statut du professeur et du statut de l'élève¹³

La valeur patrimoniale du texte étant posée, ainsi que le principe et la fécondité de son usage intellectuel et culturel, et non confessionnel, il est clair que le professeur qui étudie un passage d'Averroès, de Thomas d'Aquin ou de Maïmonide, ou d'un texte fondateur comme la Bhagavad-Gita ou le Coran, n'a pas vocation à se substituer à ceux qui, à l'extérieur de l'école, pourraient dispenser des « cours de religion ». **Le professeur n'est pas un « maître de religion », il ne cherche pas à faire l'éducation religieuse de ses élèves** – même s'il lui arrive souvent de constater à quel point celle-ci est déficiente, voire indigente. Cela ne le délégitime pas, bien au contraire, car son rôle est de mettre en lumière la dimension culturelle universelle d'un texte, en dehors de son usage pour l'édification de la foi.

■■■ Le professeur instaure un dialogue universel

Le cours qui mobilise ces textes peut être à cet égard l'opportunité non seulement de mettre en avant la notion de patrimoine culturel mondial de l'humanité, mais d'**initier une découverte et une discussion ouverte entre les grandes options existentielles de l'humanité** : religion et athéisme, foi religieuse et foi profane, foi et raison, religion révélée et religion naturelle, monothéisme et polythéisme, etc. La tâche du professeur est ainsi d'instaurer, et d'organiser, cette rencontre et ce dialogue universel. Il peut être utilement amené à faire remarquer que **l'information sur, et le dialogue entre toutes les grandes options existentielles, et tous les points de vue en matière politique ou morale, sont une nécessité éthique et relationnelle dans nos sociétés multiculturelles**, et que le texte étudié peut en constituer un support privilégié. Il peut souligner également que dans ce même contexte pluriculturel, **une réelle connaissance des options existentielles d'autrui constitue une responsabilité intellectuelle, éthique et sociale de la part de chacun** – l'ignorance en la matière ouvrant la porte aux idées toutes faites, aux

13. La question du devoir d'impartialité du professeur traitée ici a fait l'objet d'une thématization complémentaire dans le document de travail n° 3 : « Pédagogie de la laïcité relative au cours d'histoire-géographie-éducation civique, juridique et sociale », « La question du statut et de l'usage de l'histoire », *infra*, p. 85. On voudra donc bien s'y rapporter.

malentendus, à la défiance, aux replis individuels ou communautaires fondé sur un premier préjugé : celui d'une trop grande différence, d'une incompatibilité.

■■■ L'impartialité du professeur

Le professeur peut également rappeler son statut. En tant que représentant de l'État laïque devant sa classe, le professeur a une obligation d'impartialité. Cela peut être explicitement thématiqué face à la classe, dès que tel type de texte ou telle activité en rapport avec la religion sont abordés, c'est-à-dire en dehors même de toute situation de contestation. Le professeur n'est pas obligé de considérer – surtout face à des élèves très jeunes – que son statut et la position éthique qu'il implique « vont de soi » pour son public : sans doute peut-il utilement préciser dans bien des situations qu'à travers l'étude d'un texte ou la proposition de telle activité, il ne cherche à faire aucun prosélytisme, ni à véhiculer telle ou telle opinion politique, religieuse, existentielle, etc. Le professeur peut avoir des convictions religieuses ou non, mais ce choix ne saurait interférer dans sa présentation de ces textes, ni l'empêcher de les étudier. Sa fonction est de **porter impartialement à la connaissance de ses élèves l'existence des grands courants de pensée et de culture de l'humanité**, d'ouvrir avec eux « tous les livres » pour les éveiller à la conscience de la diversité du monde, à la richesse de l'histoire et des différentes civilisations. Sa tâche n'est pas de promouvoir une idéologie particulière. Au contraire, la laïcité est la garantie pour toutes les visions du monde de se faire valoir dans la limite de leur tolérance mutuelle. En ouvrant cet espace d'expression régulée pour ces différentes visions du monde, l'école veut donner à ses élèves les moyens intellectuels nécessaires pour comprendre leurs rôles respectifs et leurs échanges dans l'histoire de l'humanité. C'est en ce sens que son enseignement est laïque : il se caractérise à la fois par son impartialité, et par **la vocation de cette impartialité à ouvrir un espace de réflexion et de discussion dans lequel toutes les convictions peuvent être examinées selon une parfaite égalité de traitement**.

■■■ L'élève, une personnalité en formation

C'est le **statut de l'élève** qui est à mettre en jeu ici, et c'est **l'enjeu éthique de l'acquisition d'une véritable culture générale constituée par la connaissance des grands courants de pensée et de culture de l'humanité**. L'école ne considère pas l'élève comme une identité déjà constituée, mais comme **une identité et une personnalité en voie de formation** – dont elle partage la responsabilité avec la famille en particulier. À cet égard, le professeur est fondé à refuser qu'un élève ou un groupe d'élèves conteste un contenu d'enseignement au nom d'une conviction qui se serait déjà entièrement constituée en dehors de l'école. Un élève n'est pas pour l'école républicaine un « juif », un « chrétien », un « musulman », un « athée », un « communiste », un « Français » ou un « étranger », etc. mais **un individu en gestation auquel incombe le devoir de faire l'effort de se chercher, de se connaître, de former son esprit critique et son propre jugement**.

Le professeur pourra utilement insister sur cette notion d'une véritable **responsabilité envers soi-même**, d'une **mise en culture de son propre esprit plus approfondie** grâce à cette ouverture acquise à des visions du monde différentes de celle de son milieu d'origine. De façon complémentaire, c'est un devoir de l'école envers lui que de lui offrir les

moyens nécessaires. C'est seulement en effectuant cette démarche d'acquisition d'une réelle culture générale qui lui fait expérimenter un véritable **«dépaysement»** par rapport à ses certitudes «spontanées» – qui lui sont «naturelles» comme l'est toute seconde nature d'une culture intériorisée – qu'il se construit et progresse vers une adhésion réellement choisie et raisonnée à telle ou telle opinion.

De cette façon seulement, l'individu – l'élève – **se réapproprie sa propre existence**, jusque-là limitée aux convictions collectives du groupe culturel auquel il appartient, voire, le cas échéant, aux préjugés de son éducation domestique. À cet égard, **il se met en état de commencer à «s'appartenir» un peu plus**, au lieu d'appartenir seulement à tel ou tel groupe social. L'école républicaine promeut en ce sens **un droit personnel à la différence**, celui par lequel un individu doit pouvoir revendiquer également de se différencier du groupe social auquel sa naissance et sa culture l'ont d'abord affilié. Face à l'élève qui conteste tel enseignement au nom d'une différence collective, et notamment celle de la religion de son groupe social d'origine, le professeur peut ainsi faire valoir la nécessité pour cet élève de «se différencier de sa différence», lui permettant d'exister aussi par lui-même, et plus seulement à travers une appartenance, une identité collective ou communautaire.

■■■ La condition d'un jugement autonome

L'un des fondements de l'école républicaine est de donner à l'enfant certains des moyens indispensables pour s'acheminer vers sa majorité légale et morale, qui requiert la capacité de juger de façon autonome entre les doctrines politiques, spirituelles, morales, etc. Ce sera, entre autres, le rôle de l'étude de textes empruntés à tous les grands courants culturels de l'humanité. Seule en effet leur **confrontation** permettra à la raison et à la sensibilité de chaque élève de former son propre jugement en lui donnant l'opportunité d'établir entre eux une **comparaison**, pour devenir progressivement capable de faire des choix parmi eux. De ce point de vue, l'étude de «tous les textes», de toutes origines sans exclusive, apparaît comme une **condition indispensable**. La différence entre le professeur et un «maître de religion» – prêtre, imam, rabbin, etc. – est qu'au lieu d'orienter le jeune esprit vers une seule culture, il lui ouvre les portes de toutes. Ainsi, au lieu de renforcer ses convictions culturellement héritées, il lui permet une réflexion supplémentaire sur celles-ci, voire une prise de distance à leur égard. Le professeur contribue ainsi à donner à l'élève le moyen d'une **identité personnelle** en plus de l'**identité collective**. Ce faisant, **il relie le jeune individu à l'humanité au lieu de le laisser à l'intérieur des frontières de sa communauté d'origine : sans chercher à le couper de celle-ci, il relie l'élève à la totalité du monde.**

■■■ Le professeur et les croyances de l'élève

Le professeur est tenu de respecter la liberté de conscience et d'expression de ses élèves. Il ne condamne aucune croyance et ne fait aucun prosélytisme des siennes. Peut-il pour autant accepter que dans le cadre de la classe se manifeste toute forme d'expression de ces croyances, sans aucune limite? Prenons l'exemple d'une croyance qui, de la part de l'élève et dans le cadre de la discussion ouverte en classe, prétendrait s'imposer à tous comme vérité supérieure ou indiscutable, c'est-à-dire une croyance qui exprimerait l'intolérance. Il s'agit alors pour le professeur de mettre en évidence qu'un tel mode d'expression de la croyance

est incompatible avec le cadre laïque de l'école, qui proscriit tout prosélytisme et qui se donne pour mission de mettre à l'abri les élèves de toute violence morale exercée par des idéologies qui voudraient les contraindre.

Respecter la liberté de conscience et d'expression des élèves ne signifie donc pas tout accepter de leur part. Dans la mesure où la conviction en question n'est pas contraire aux principes de la Déclaration universelle des Droits de l'homme, le professeur en respecte naturellement l'expression. Mais il ne saurait accepter tout ce qui est attentatoire à ces mêmes principes : toute opinion qui, au nom de la religion, voudrait se voir reconnaître le droit d'être respectée ne saurait l'être ; en l'occurrence, si cette opinion manifeste de l'intolérance, du racisme, du sexisme, de l'homophobie ou toute autre forme de violence symbolique, il ne peut être question de l'accepter. L'intolérance et la violence ne sauraient être tolérées.

Qu'en est-il de l'acceptation des opinions et convictions de l'élève qui ne seraient pas attentatoires à ces principes des Droits de l'homme, mais qui n'exprimeraient pas une pensée réfléchie ? Le professeur peut-il accepter que n'importe quel préjugé, n'importe quelle opinion, soient proférés par l'élève ? **Il ne s'agit pas de lui en interdire le droit, mais l'accepter est encore autre chose.** Car pour accepter un point de vue de l'élève, il ne suffit pas que celui-ci n'entre pas en contradiction avec les Droits de l'homme. Encore faut-il que ce point de vue soit réfléchi, et sache être argumenté. La responsabilité du professeur est en effet de s'assurer que ses élèves arrivent à former de tels points de vue réfléchis. **Étant en charge de la formation de leur jugement, et s'il lui incombe de respecter pleinement leur liberté d'expression, sa responsabilité est justement de les aider à former cette liberté. Par conséquent, il ne peut accepter qu'ils s'en tiennent à des propos irréfléchis, à des idées toutes faites, à des préjugés communs.** Sa tâche est ici de les aider à prendre conscience de l'insuffisance de leurs opinions immédiates quand elles se signalent durant la classe. En tenant compte de leur âge et de leur maturité, c'est-à-dire de façon adaptée à chaque niveau (collège ou lycée), il les initie à la capacité et à l'exigence de penser par eux-mêmes de la façon la plus autonome – en l'occurrence en leur montrant l'importance de mettre cette pensée qui se cherche elle-même au contact des plus grandes œuvres littéraires ou philosophiques du patrimoine culturel de l'humanité. Car penser par soi-même est à distinguer de deux choses : penser « comme les autres », c'est-à-dire selon les convictions spontanées du milieu auquel on appartient (communauté, famille, culture) et penser « sans les autres », c'est-à-dire en ignorant les visions du monde différentes de la sienne et sans exercer sa propre pensée au contact des grandes pensées. En fonction de cela, **le professeur peut utilement faire comprendre qu'il acceptera d'autant mieux l'expression d'une idée de la part de son élève que celle-ci manifestera l'effort d'une véritable réflexion** – faute de quoi, il essaiera lui faire prendre conscience de la différence entre ses préjugés, ou ses convictions trop spontanées, et un véritable jugement.

Ressources

– Source : Déclaration universelle des Droits de l’homme, article 26.

« L’éducation (...) doit favoriser la compréhension, la tolérance et l’amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux. »

– Source : Arrêté du cahier des charges de la formation des maîtres, 19 décembre 2006.

« L’école est le lieu de la formation du citoyen et donc de la construction d’une culture commune pour vivre ensemble. Cette culture repose sur le partage des valeurs républicaines communes. Elle suppose des savoirs scientifiquement établis, elle repose aussi sur la prise en compte des diversités culturelles et religieuses de la France d’aujourd’hui. Les savoirs concernant le fait religieux – histoire, œuvres, patrimoine, compréhension du monde actuel, etc. – sont enseignés dans le cadre des différentes disciplines, mais il est indispensable que tous les professeurs bénéficient d’une formation solidement ancrée dans un apprentissage de la pratique de la laïcité. »

– Source : *Charte de la laïcité dans les services publics, in Laïcité et liberté religieuse, Recueil de textes et de jurisprudence*, Paris, Les Éditions des Journaux officiels, 2011, p. 42-43.

« Tout agent du service public a un devoir strict de neutralité. Il doit traiter également toutes les personnes et respecter leur liberté de conscience. »

« Le fait pour un agent public de manifester ses convictions religieuses dans l’exercice de ses fonctions constitue un manquement à ses obligations. »

– Source : Partie I de la circulaire du 18 mai 2004, 6^e alinéa, publiée au Bulletin officiel du ministère de l’Éducation nationale du 27 mai 2004 (disponible sur <http://www.education.gouv.fr>).

« Parce que l’intolérance et les préjugés se nourrissent de l’ignorance, la laïcité suppose également une meilleure connaissance réciproque en matière de religion. À cet égard, les enseignements dispensés peuvent tous contribuer à consolider les assises d’une telle connaissance... plus spécifiquement les faits religieux, notamment quand ils sont des éléments explicites des programmes, comme c’est le cas en français et histoire, doivent être utilisés au mieux dans les enseignements pour apporter aux élèves les éléments de culture indispensables à la compréhension du monde contemporain. »

– Source : Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, numéro spécial n° 6 du 28 août 2008, « Programmes du collège », « Programmes de l'enseignement de français » (disponible sur <http://www.education.gouv.fr>).

« L'un des axes de ces programmes est de former "le regard sur le monde, sur les autres et sur soi à différentes époques", ce qui est explicité entre autres à partir de la finalité suivante : "Fonder une culture humaniste". Au collège, l'élève doit acquérir une culture que l'environnement social et médiatique quotidien ne suffit pas toujours à construire. L'enseignement du français donne à chacun les éléments maîtrisés d'une culture nécessaire à la compréhension des œuvres littéraires, cinématographiques, musicales et plastiques. Les lectures conduites en classe permettent d'initier aux mythes, contes et légendes, aux textes fondateurs et aux grandes œuvres du patrimoine. Elles sont aussi associées au travail sur le lexique et à la découverte des formes et des genres littéraires. Elles suscitent la réflexion sur la place de l'individu dans la société et sur les faits de civilisation, en particulier sur le fait religieux. Le socle commun de connaissances et de compétences prévoit, au titre de la culture humaniste (pilier 5) que, tout au long de la scolarité au collège, les élèves soient "préparés à partager une culture européenne par une connaissance des textes majeurs de l'Antiquité (*l'Illiade* et *l'Odyssée*, récits de la fondation de Rome, la Bible)" et que soit ménagée en classe une "première approche du fait religieux en France, en Europe et dans le monde, en prenant notamment appui sur des textes fondateurs (en particulier des extraits de la Bible et du Coran) dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions". »

– Source : *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, Inspection générale de l'Éducation nationale, groupe « Établissements et vie scolaire », rapport à M. le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, présenté par Jean-Pierre Obin, juin 2004, p. 25.

« Les professeurs de ces disciplines rencontrent des difficultés ponctuelles, dont on ne peut pas dire qu'elles sont généralisées bien qu'on les retrouve à l'identique dans la plupart des régions, ce qui atteste une forme minimale d'organisation. Il y a d'abord le refus ou la contestation, assez fréquents, de certaines œuvres et de certains auteurs. Les philosophes des Lumières, surtout Voltaire et Rousseau, et les textes qui soumettent la religion à l'examen de la raison sont particulièrement visés : "Rousseau est contraire à ma religion", explique par exemple à son professeur cet élève d'un lycée professionnel en quittant le cours. Molière et en particulier *Le Tartuffe* sont également des cibles de choix : refus d'étudier ou de jouer la pièce, boycott ou perturbation d'une représentation. Il y a ensuite les œuvres jugées licencieuses (exemple : *Cyrano de Bergerac*), « libertines » ou favorables à la liberté de la femme, comme *Madame Bovary*, ou encore les auteurs dont on pense qu'ils sont étudiés pour promouvoir la religion chrétienne (Chrétien de Troyes...) ou même Satan (témoin ce tract distribué par une mère évangéliste contre l'utilisation par un professeur de français de *Harry Potter* en sixième). (...) Il y a enfin la difficulté à enseigner le fait religieux et notamment les textes fondateurs des grandes religions du Livre. Certains élèves (et certaines familles, musulmanes le plus souvent, juives parfois) contestent cette faculté au collège et aux professeurs ("Je vous interdis de parler de Jésus à mon fils", vient dire un père à un professeur.) La plupart des élèves cependant sont très intéressés par ces leçons, du moins celles qui concernent leur religion. Mais là d'autres difficultés surgissent autour du caractère sacré du Livre (nombreux refus que le professeur touche ou lise le Coran, refus de lire soi-même la Bible par exemple) ou du fait de propos

jugés impies ou sacrilèges du professeur, parce que simplement distanciés et inspirés par une approche non théologique, mais littéraire, historique ou philosophique des Écritures. »

– Source : Haut Conseil à l'intégration, *Les défis de l'intégration à l'école, Recommandations relatives à l'expression religieuse dans les espaces publics*, Paris, La Documentation française, 2011, p. 98-99.

« C'est l'enseignement en lui-même qui doit être empreint du principe de laïcité. Accepter la remise en question de ses opinions, opérer le doute et la critique sur ses opinions, c'est à ce prix que se paie la liberté d'opinion et d'expression (...).

L'école (...) doit donc, selon ce principe de laïcité, apprendre aux élèves à discuter de leurs opinions, à les questionner, et donner le goût de la liberté de penser.

Face aux conflits de plus en plus nombreux qui émergent aujourd'hui au sein même des classes, l'école républicaine doit plus que jamais se montrer capable d'assumer la tâche qui est la sienne : être le creuset où se fabrique le "vivre ensemble", au-delà de la simple coexistence ou tolérance des différences, en s'appuyant sur le partage des principes communs inaliénables de la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen. Être le creuset où les élèves en tant qu'individus libres apprennent à manifester une ouverture d'esprit suffisante pour accepter que la particularité de leur propre habitus culturel soit remise en cause par la diversité des opinions régnant dans une société démocratique. Apprendre à accepter que l'autre ne pense pas comme soi, qu'il critique nos convictions, être capable de les relativiser soi-même.

Telle est l'exigence particulière de notre République, dont l'institution scolaire a pour fonction d'assurer la pérennité dans le temps : constituer un corps social homogène autour des principes de liberté d'opinion et d'expression dans le respect de la laïcité des services publics.

La laïcité n'est pas seulement un principe politique. C'est aussi une disposition intellectuelle et éthique qui permet d'examiner ses propres convictions de façon critique. Dans cette situation, l'école doit réfléchir à des moyens concrets de faire naître et de développer l'esprit critique de l'élève à tous les niveaux – maternelle, primaire, secondaire. Il faut apprendre aux élèves à se constituer comme subjectivité autonome, à construire une identité personnelle, même distincte de l'identité collective du groupe ethnique, social ou religieux auquel ils appartiennent. L'école doit réapprendre à se concevoir au-delà de la transmission des savoirs, comme ce lieu d'apprentissage de la liberté intellectuelle et individuelle où le jeune esprit apprend à interroger ses propres convictions et à développer un esprit critique.

Un enseignement laïque fait donc prendre conscience à chacun de son statut d'individu. »

– Source : Anne-Raymonde de Beaudrap, « La Bible en classe de 6^e, un texte fédérateur ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 431 : *La laïcité à l'école aujourd'hui*, mars 2005 : page 32-34 [pagination article], page 32-33 [pages de la citation].

« Lorsqu'on observe de près la mise en place des programmes de français pour la classe de 6^e à partir des *Instructions officielles* de 1996, on s'aperçoit que la lecture des textes bibliques au sein des "textes fondateurs" pose question à de nombreux collègues et certains mettent alors en place des stratégies d'évitement (repousser cette étude en fin d'année, par exemple, de façon à n'avoir plus guère de temps à lui consacrer) (...). La première crainte exprimée

par les nouveaux collègues de français, lorsqu'ils envisagent de faire lire des extraits de la Bible, est de faire surgir des polémiques au sein d'une classe qu'ils ne savent pas toujours bien "canaliser" en début de carrière. Il y a, derrière cette réticence, l'idée que parler de religion divise forcément les personnes et, par voie de conséquence, les élèves entre eux (...). Nous pourrions aussi évoquer ici les réticences des professeurs lorsqu'ils trouvent dans des manuels des démarches d'analyse proprement littéraires appliquées à la Bible. Ainsi s'exprime une enseignante dans son mémoire [stagiaire IUFM] : "Mais la plus grande réserve vient de ce qu'ils ne comprennent pas que l'on puisse étudier la Bible comme un texte littéraire tout simplement... En fait, les élèves situent immédiatement ce texte sur le plan sacré. Lorsque nous essayons de leur expliquer que nous allons étudier ce texte comme un écrit littéraire et non sacré, et que la question n'est pas d'y croire ou pas, un élève explique que ce qui le gêne, c'est d'étudier un texte que beaucoup de gens considèrent comme la Parole de Dieu." (...) La Bible est pour certains un livre sacré mais pour tous une œuvre littéraire. Il est nécessaire de le faire comprendre aux élèves, mais il y faut sûrement du temps et de la patience didactique ! »

– Source : Henri Pena-Ruiz, *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Paris, Gallimard, 2003, p. 182-183.

« L' "affirmation identitaire", si souvent invoquée comme un droit à part entière, ne va pas sans ambiguïté. Vaut-elle pour les individus ou pour les groupes humains ? Si l'identité personnelle est une construction du libre arbitre, elle ne peut se résorber dans la simple allégeance à une communauté particulière. En l'occurrence, le droit de l'individu prime sur celui que l'on serait tenté de reconnaître à la "communauté" à laquelle il est dit "appartenir". Nul être humain n' "appartient", au sens strict, à un groupe – sauf à fonder le principe d'une allégeance non consentie qui peut aller loin dans l'aliénation (...). Le "droit à la différence", c'est aussi le droit, pour un être humain, d'être différent de sa différence, si l'on entend par cette dernière la réification de traditions, de normes et de coutumes dans ce qui est appelé une "identité culturelle" (...). L'identité individuelle elle-même, plus recevable, ne saurait avoir un caractère figé, incompatible avec la liberté proprement humaine de se définir, voire de se redéfinir. Jusqu'au dernier souffle, cette liberté dont dispose un être humain de décider de son être est essentielle (...). Elle tient dans la faculté de réflexion sur soi et le passé, telle que peut la promouvoir la conjonction de conditions de vie décentes et de l'autonomie de jugement favorisée par l'instruction. »

Pédagogie de la laïcité
dans l'enseignement
de l'histoire-géographie-
éducation civique,
juridique et sociale

Descriptif

Programmes et activités du cours d'histoire, de géographie et d'instruction civique qui se prêtent plus particulièrement à une pédagogie de la laïcité :

- De façon générale, chaque partie du programme qui met en jeu l'enseignement des *faits religieux*¹.
- Pour l'enseignement primaire, le programme du cycle d'approfondissement du cours d'histoire (CE2, CM1, CM2) prévoit notamment : au Moyen Âge, le rôle de l'Église, les conflits et échanges en Méditerranée (les Croisades et la découverte d'une autre civilisation : l'Islam) ; à la Renaissance, les catholiques et les protestants ; dans les Temps modernes, les Lumières ; au XIX^e siècle, les colonies et l'émigration ; au XX^e siècle, l'extermination des Juifs et des Tziganes par les nazis en tant que crime contre l'humanité.
- En classe de sixième, l'étude de telle ou telle partie du programme d'histoire, notamment l'Orient ancien, la civilisation grecque, Rome, les débuts du judaïsme et du christianisme, les empires chrétiens du Haut Moyen Âge, les regards sur des mondes lointains (Chine de la dynastie des Han, Inde classique aux IV^e et V^e siècles).
- En classe de sixième, l'étude de telle ou telle partie du programme d'éducation civique, juridique et sociale, notamment l'étude du document de référence concernant le principe de laïcité à l'école : la loi du 15 mars 2004 sur l'application du principe de laïcité dans les établissements scolaires et publics.
- En classe de cinquième, l'étude de telle ou telle partie du programme d'histoire, notamment les débuts de l'islam, la place de l'Église dans l'Occident féodal et l'expansion de l'Occident à la même période, les regards sur l'Afrique, en particulier l'étude de la conquête et de l'expansion arabo-musulmane en Afrique du Nord et en Afrique orientale, l'émergence de la modernité, en particulier la formation des empires coloniaux européens, la crise religieuse au sein du christianisme (Réformes), la révolution de la pensée scientifique et philosophique.
- En classe de cinquième, l'étude de telle ou telle partie du programme d'éducation civique, juridique et sociale, notamment les thèmes de l'unité du genre humain, de l'égalité des êtres humains, du refus de toute discrimination et de toutes les formes de racisme, à travers l'étude des documents de référence de la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen (article 1) et de la Déclaration universelle des Droits de l'homme (articles 2 et 3).
- En classe de cinquième, l'étude de la partie du programme de géographie consacrée à la mondialisation et la diversité culturelle.
- En classe de quatrième, l'étude du thème 2 de la première partie du programme (« L'Europe et le monde au XVIII^e siècle ») : « L'Europe des Lumières », à travers la mise en cause par les

1. Cf. encadré, *infra*.

philosophes et les savants des fondements religieux, politiques, économiques et sociaux de la société d'ordres.

- En classe de seconde, l'étude de telle ou telle partie du programme d'histoire, notamment la chrétienté médiévale, l'espace méditerranéen aux ^{xv}^e et ^{xvi}^e siècles, l'empire Ottoman au ^{xvi}^e siècle (le règne de Soliman le Magnifique), le siècle des Lumières, la Révolution française.
- En classe de seconde, l'étude de telle partie du programme d'éducation civique, juridique et sociale, notamment la question des règles collectives qui organisent la vie de tous dans une société démocratique, les droits et les obligations des citoyens français ou étrangers sur le territoire national.
- En classe de première de l'enseignement général de la voie professionnelle, le module de géographie consacré à la mondialisation et la diversité culturelle².
- La visite d'un lieu de culte, pour sa dimension historique.
- La visite d'un lieu de mémoire, dans lequel tel ou tel fait religieux est en jeu.

Que désigne-t-on précisément par l'expression « **faits religieux** » ? Nous nous référerons ici à l'ouvrage de référence en la matière, celui de Dominique Borne et Jean-Paul Willaime, *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux ?*, Paris, Armand Colin, 2007, chap. « Le fait religieux : questions et définitions », p. 38-47. Il y a d'abord « le fait religieux vu par l'historien ». L'histoire se donne ici « **trois directions différentes** ». En premier lieu, elle « se propose d'établir "ce qui s'est réellement passé" en tentant de distinguer la légende (ou la mémoire) de la réalité, en s'appuyant donc sur des documents véridiques, en écartant les "faux" ». Outre ce premier travail de constitution du « fait historique », la tâche de l'historien sur les faits religieux renvoie également à l'élaboration d'une « histoire religieuse » qui analyse « l'existence, parmi les activités humaines, à côté de manifestations politiques, économiques, sociales, d'activités religieuses spécifiques qui méritent d'être étudiées pour elles-mêmes », et qui s'interroge « sur la possibilité d'incorporation de cette histoire religieuse dans l'histoire globale ». Enfin, « la mise en histoire s'opère » quand l'historien « s'interroge sur les conditions d'élaboration des croyances, sur les modalités concrètes de la pratique (pratique imposée par une hiérarchie, pratique dictée par un texte de référence, pratique où jouent les contraintes sociales, pratique populaire qui résiste, pratique qui se féminise, etc.) ». Mais « faits historiques, les faits religieux sont aussi des "faits sociaux" », c'est-à-dire des faits qui demandent à être appréhendés « **sous quatre angles** » : comme « faits collectifs, matériels, symboliques et sensibles ». Comme « fait collectif », « le religieux relie des hommes (cf. l'une des étymologies du vocable "religion" : *religare*), génère des sentiments collectifs, des communautés, des mouvements, des institutions ». Comme « fait matériel », « le religieux, ce ne sont pas seulement des hommes, ce sont aussi des textes, des images, des musiques, des pratiques, des bâtiments et des objets, bref un objet archéologique, littéraire, artistique, culturel, qui se donne à voir ». Comme « fait symbolique », « parler de "faits religieux" ne signifie pas réduire l'étude des phénomènes religieux aux aspects matériels et visibles de ceux-ci », mais exige de « remonter des manifestations sociales et des œuvres au sens » : « exégèse des textes », « histoire des dogmes », analyse des « querelles théologiques » et de leurs « enjeux ». Enfin, le religieux se définit comme « un fait expérientiel et sensible à l'échelle individuelle et collective », dont les « dimensions » se trouvent notamment dans « le religieux ordinaire qui se vit au quotidien : dans les formes de culte, de recueillement, de prière, de louange » où « des personnes vivent, individuellement ou collectivement, des moments forts de spiritualités dont l'approche socio-historique des faits religieux se doit aussi de rendre compte ».

2. Eduscol, Enseignement général de la voie professionnelle, Ressources pour faire la classe en histoire-géographie, éducation civique.

Questions

Les personnels de l'Éducation nationale – professeurs d'histoire, géographie et éducation civique, professeurs des autres disciplines mobilisées pour une pédagogie pluridisciplinaire, conseillers principaux d'éducation, chefs d'établissement, etc. – doivent être en capacité de répondre aux questions suivantes :

- *Comment mettre en rapport avec l'enjeu de la laïcité l'étude de telle partie du programme d'histoire-géographie relative à l'enseignement des faits religieux ?*
- *Comment mettre en rapport avec l'enjeu de la laïcité l'étude de telle partie du programme d'éducation civique, juridique et sociale ?*
- *Comment se saisir de ces enseignements pour faire prendre conscience aux élèves (et le cas échéant à leurs familles) de l'enjeu du principe de laïcité, ainsi que de sa législation et de sa réglementation à l'école, pour le projet républicain du bien-vivre ensemble ?*
- *Pourquoi est-il nécessaire de rendre ainsi le plus explicite possible, pour les élèves, ces deux enjeux de la laïcité et du bien-vivre ensemble républicain ?*
- *Comment intégrer cette pédagogie de la laïcité aux contenus d'enseignement eux-mêmes plutôt que de devoir en faire un cours spécial ?*
- *Comment anticiper et prévenir d'éventuelles situations de contestation de ces enseignements, en mobilisant une telle pédagogie de la laïcité ?*
- *Comment réagir lorsqu'une telle situation de contestation se présente, en mobilisant également cette pédagogie de la laïcité ?*

Quelles disciplines sont concernées par l'enseignement des *faits religieux* ? Nous nous référons, là encore, à l'ouvrage de référence en la matière de Dominique Borne et Jean-Paul Willaime, *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux ?*, Op. cit., p. 98-99 : « L'histoire est naturellement en première ligne, et le professeur d'histoire enseigne aussi la géographie qui, présentant le monde actuel, ne peut occulter sa dimension religieuse ; enfin, il enseigne aussi l'éducation civique, naturellement concernée par la liberté religieuse, la laïcité... L'enseignement des lettres – le français et les langues anciennes – rencontre à tout moment les expressions du religieux dans les textes, d'Homère à la Bible, d'Ovide à Lucrèce, de Pascal à Bossuet ou Racine, mais aussi de Montaigne à Voltaire ou à Hugo. Là, il ne s'agit pas seulement de repérer les références à la dimension religieuse, mais d'apprendre à reconnaître ses modes d'expression. L'enseignement des langues vivantes n'est pas, en France, exclusivement instrumental : dans ses dimensions culturelles, il aborde non seulement les textes, comme l'enseignement des lettres, mais aussi plus largement les caractéristiques des civilisations. À ce double titre la dimension religieuse le concerne naturellement. Les enseignements artistiques – les arts plastiques et l'éducation musicale – sont plus orientés vers l'apprentissage de pratiques que vers l'acquisition de connaissances culturelles. Ils ne peuvent cependant éluder l'explication du sens, éventuellement religieux, des formes artistiques analysées ou pratiquées. Deux autres disciplines sont enfin directement concernées : les sciences économiques et sociales, pour leur regard sociologique, et naturellement la philosophie, pour son approche des doctrines explicatives du monde, mais aussi pour sa capacité à apprendre la pratique du jugement éclairé, devraient permettre, tout au moins dans l'idéal, de regrouper et de donner sens aux analyses partielles des autres disciplines. »

Les outils de réflexion et d'action pédagogique proposés ci-dessous ont été conçus pour aider le professeur d'histoire-géographie-éducation civique à répondre à ces questions. Leur finalité est double : contribuer à **sa réflexion sur la dimension civique de son enseignement**, relative ici à l'enjeu de la laïcité ; **lui indiquer comment mobiliser l'enjeu de la laïcité à travers son enseignement**, à chaque fois que l'opportunité se présente. Pourquoi cela est-il si important ? La circulaire du 23 mai 1997 présente cette mobilisation intellectuelle, pédagogique et civique du professeur comme **faisant partie intégrante de sa mission** : « Le professeur participe au service public d'éducation qui s'attache à transmettre les valeurs de la République, notamment l'idéal laïque qui exclut toute discrimination de sexe, de culture ou de religion (...) le professeur aide les jeunes à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel. Il se préoccupe également de faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions et de les préparer au plein exercice de la citoyenneté³. »

La laïcité est un principe constitutionnel⁴ dont la dimension opérative demande à être connue par tous les membres de notre société, comme condition de possibilité du bien-vivre ensemble par la coexistence harmonieuse de la liberté de conscience de tous : « La laïcité n'est ni le reniement ni le cantonnement des religions. Elle est la condition du respect des choix personnels dans une société ouverte⁵. ». **En ce sens, la laïcité est un bien commun dont l'école a pour responsabilité de transmettre la conscience et la connaissance en tant que tel. L'école doit être le lieu d'une appropriation collective du sens et des enjeux du principe de laïcité, et à ce titre, apparaître à ses personnels, ses usagers et à l'ensemble de la société, comme le creuset du bien-vivre ensemble.** Il est nécessaire que ce sens de la laïcité fasse partie de la culture intellectuelle de chacun, et qu'il apparaisse comme **un principe à l'œuvre**, en l'occurrence à l'école, puisque c'est à ce principe de laïcité que sont tenus les personnels de l'Éducation nationale⁶. Ceux-ci en particulier doivent par conséquent en maîtriser clairement le sens et les enjeux. L'arrêté du 12 mai 2010 le précise en ces termes : « Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent public, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève (...) il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité. » La connaissance et la transmission du sens et des enjeux du principe de laïcité relève ainsi de la responsabilité civique du professeur. En l'occurrence ici, le professeur d'histoire-géographie-éducation civique montrera que c'est ce principe de laïcité qui lui impose de conduire un enseignement impartial, garantissant à chacun de ses élèves la liberté de croire ou de ne pas croire.

3. Circulaire du 23 mai 1997 relative aux « missions du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel ».

4. Article premier de la Constitution du 4 octobre 1958 : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale (...). Elle respecte toutes les croyances. »

5. Circulaire du 16 août 2011 du ministère de l'Intérieur rappelant les règles afférentes au principe de laïcité.

6. *Charte de la laïcité dans les services publics*, in *Laïcité et liberté religieuse*, Op. cit., p. 42-43 : « Tout agent du service public a un devoir strict de neutralité. Il doit traiter également toutes les personnes et respecter leur liberté de conscience. » « Le fait pour un agent public de manifester ses convictions religieuses dans l'exercice de ses fonctions constitue un manquement à ses obligations. »

Les outils de réflexion et d'action pédagogique proposés ci-dessous ont été conçus comme autant d'entrées susceptibles de promouvoir cette éducation à la laïcité, en mettant en évidence la dimension laïque de l'enseignement et de ses contenus. Le cas échéant, ces outils peuvent également aider le professeur, et l'ensemble des personnels mobilisés à cette occasion, à faire face à des situations de contestation d'enseignement remettant en cause ce principe de laïcité. Ils donnent aux personnels un ensemble de moyens conceptuels pour fonder leur enseignement dans l'exigence laïque, et pour expliquer la valeur de celle-ci du point de vue de la coexistence harmonieuse de la liberté de conscience de tous. À cette fin, ces outils ont une dimension pratique d'application à des contenus d'enseignement précis, qui répond au souci d'en faire des éléments de réflexion et de pédagogie aisément mobilisables ou maniables. Ils n'ont pas toutefois de prétention à l'exhaustivité, et ils ne recèlent pas de « solutions toutes faites », ni de « recettes ». Ils demandent encore à être adaptés à chaque situation particulière par la réflexion autonome de chaque personnel amené à les utiliser.

Le premier usage de ces outils est de servir à la formation intellectuelle et professionnelle des personnels de l'Éducation nationale, selon la conviction que **seule une laïcité bien comprise pourra être ensuite une laïcité bien transmise**. Pour l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique, dont il est plus particulièrement question dans ce document de travail, **c'est tout d'abord le professeur lui-même qui s'appropriera le sens et les enjeux du principe de laïcité** pour que soit assurée ensuite sa propre capacité à les mobiliser à chaque fois que cela est possible ou requis dans son cours. Cette maîtrise du sens et des enjeux de la laïcité en général, et de la laïcité à l'école en particulier, est une condition nécessaire pour le professeur. C'est lui en effet qui est en charge des enseignements qui, dans sa discipline, se prêtent à l'explicitation nécessaire du sens et des enjeux de ce principe de laïcité. C'est lui également qui peut être confronté dans sa classe à des situations de contestation d'enseignement, et qui ne doit pas se trouver démuné s'il souhaite les prévenir, ou bien au moment d'y faire face. Il s'agit pour lui d'être en mesure de les assumer comme une dimension de sa tâche, avant de faire appel à un autre personnel (conseiller principal d'éducation, personnel de direction) si une contestation venait à se radicaliser.

Ces outils de réflexion et d'action ont ainsi une première dimension pédagogique, à l'usage des personnels. Ils en ont une seconde, à l'intention des élèves. Il s'agit en effet que les personnels concernés puissent les utiliser non seulement pour se former eux-mêmes, mais pour instruire leurs élèves des enjeux de laïcité mis en question par l'étude de telle partie du programme, et parfois par la situation de contestation. Cela peut être fait de deux manières : d'une part, en intégrant l'éclairage de ces outils au travail même qui est entrepris avec la classe sur les textes étudiés ou les activités proposées ; d'autre part, en les mobilisant dans le dialogue qui demande parfois à être entrepris avec ces mêmes élèves en dehors de l'étude du texte ou de l'activité en question, et le cas échéant avec leurs parents. Ainsi définis, ces outils de réflexion et de pédagogie sont susceptibles de constituer les éléments d'une *éthique de la laïcité* commune aux personnels et aux élèves.

Pistes de réflexion et d'action pédagogique

La question du statut et de l'usage de l'histoire

L'enseignement des faits religieux en cours d'histoire requiert deux préalables. Il s'agit d'abord que l'élève prenne conscience que le cours d'histoire enseigne des **connaissances** ou **savoirs** élaborés par la démarche scientifique des historiens, et qui, comme tels, **tendent à l'objectivité**. À cet égard, l'élève doit avoir clairement conscience qu'il n'est pas confronté à n'importe quel type de discours, mais à un discours construit et vérifié par cette exigence d'objectivité, et il doit ainsi être amené à **distinguer ce savoir d'une simple opinion**. Il s'agit plus particulièrement que soit clarifié l'usage de ce savoir historique lorsqu'il met en jeu les faits religieux : **l'enseignement de ces faits religieux est laïque précisément parce qu'il n'est pas un cours d'instruction religieuse**. À la première distinction entre savoir et opinion s'ajoutera donc une seconde distinction **entre croire et savoir**, qui sera également rendue claire aux élèves : sur les faits religieux, il y a **ce qui peut être cru et ce qui peut être su**. Ce qui peut être cru (ou pas), c'est-à-dire ce qui concerne le débat sur la « vérité » ou l'« illusion » d'une croyance ou d'un système de croyances, ne relève pas de l'enseignement scolaire de l'école laïque, mais appartient à la liberté de conscience et de croyance de chacun. Ce qui peut être su, en revanche, relève proprement de l'enseignement du fait religieux, appréhendé alors comme « **fait de civilisation** »⁷.

■■■ La question de l'objectivité de l'histoire

C'est en premier lieu la question du **statut des connaissances transmises par la science historique** qui demande à être posée afin que ce statut soit rendu clair aux élèves. L'histoire enseignée en classe n'est pas la série des préjugés qu'une civilisation, l'Occident en l'occurrence, aurait accumulés sur son propre passé et sur les autres grandes civilisations et cultures du monde. Préciser cela permet d'anticiper et de désamorcer par avance l'objection que l'histoire enseignée en cours serait partielle et ethnocentrique. À cette fin, il s'agit sans doute de **commencer par faire prendre conscience aux élèves du statut de l'histoire**, plus précisément du **statut scientifique du récit historique**, c'est-à-dire

7. Régis Debray, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, rapport à M. le ministre de l'Éducation nationale, février 2002, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/024000544>, cf. « L'approche raisonnée de la religion comme fait de civilisation ».

de sa qualité de savoir, déterminée notamment par son effort d'objectivité

– un concept que Paul Ricœur présentait ainsi au sujet précisément de l'objectivité historique : « Est objectif ce que la pensée méthodique a élaboré, mis en ordre, compris et ce qu'elle peut ainsi faire comprendre. Cela est vrai des sciences physiques, des sciences biologiques ; cela est vrai aussi de l'histoire. Nous attendons par conséquent de l'histoire qu'elle fasse accéder le passé des sociétés humaines à cette dignité de l'objectivité⁸. »

Il s'agit cependant de ne pas confondre objectivité et vérité, mais de situer précisément le **degré d'objectivité** que l'historien peut atteindre, sachant que celui-ci livre toujours **une interprétation de son objet d'étude qui porte inévitablement la marque de sa propre situation historique**, et qui correspond par conséquent toujours à une certaine **représentation du réel** : « L'historien ne peut plus se penser en être objectif et froid capable de porter un regard clinique sur le passé pour le restituer à l'identique. Il est en effet déterminé par son monde social et son analyse est située dans un contexte d'écriture, celui de son temps et de ses engagements (...). L'impossibilité d'être strictement objectif – parce que l'on est soi-même situé dans un contexte spécifique par nature provisoire – n'implique pas la renonciation à l'impartialité et à un effort de vérité⁹. »

En ce sens, le récit historique ne se prétend pas « objectivité pure », mais sera présenté aux élèves de telle sorte qu'ils prennent conscience qu'en tant que savoir, il n'est pas de l'ordre de l'opinion, du préjugé. Le professeur pourra – selon le niveau de la classe devant laquelle il se trouve (collège ou lycée) – conduire plus ou moins loin cette réflexion sur l'objectivité historique ; l'impératif de base étant ici que l'élève comprenne le risque d'un **relativisme** mettant tous les discours au même niveau, celui de la simple opinion subjective. À cet égard, il s'agit donc pour le professeur de mettre en évidence l'exigence à laquelle s'est astreinte l'élaboration du récit historique : comme résultat d'un effort méthodique d'enquête, de distanciation et d'impartialité, celui-ci demande ainsi à être rigoureusement distingué de tout un ensemble d'autres récits qui n'ont pas cette ambition d'objectivité (mythes, légendes, apologies, hagiographies, romans, etc.). Il s'agit que soit clarifié dans l'esprit des élèves, comme prérequis à l'étude de l'histoire, que celle-ci est constituée de **récits analytiques** qui se distinguent radicalement, par leurs méthodes de constitution et leurs finalités, de ces multiples formes de **récits imaginaires**.

■■■ L'histoire appartient au domaine des sciences

L'histoire appartient au domaine des sciences, c'est-à-dire des disciplines qui construisent des représentations du monde selon un effort et un impératif d'objectivité, par l'usage de la raison (doute, esprit critique, questionnement, argumentation, démonstration) et de méthodes rationnelles (construction d'hypothèses face au phénomène étudié, élaboration de théories, enquêtes, observations, mesures, vérifications, recherche de preuves, etc.). En tant que science construite par un effort de la raison, l'histoire élaborée par les historiens est un récit qui ne peut précisément être accusé de partialité, d'un (certain) nationalisme ou bien

8. *Histoire et vérité*, Paris, Éditions du Seuil, 1955, p. 23-24.

9. Nicolas Offenstadt, *Les mots de l'historien*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2004, p. 80-81.

d'ethnocentrisme. Car ce sont là des dangers, des **obstacles épistémologiques**, dont l'usage de la raison doit (ou devrait) pouvoir permettre de se prémunir : partialité, nationalisme ou ethnocentrisme, sont le résultat de préjugés personnels ou culturels, ou l'expression de mobiles sentimentaux, que l'exercice de la raison, c'est-à-dire essentiellement l'usage de l'esprit critique et des méthodes scientifiques d'investigation, a permis d'identifier comme tels, de rejeter et de dépasser.

Afin d'être en mesure de comprendre que l'histoire appartient au domaine de la science, l'élève doit pouvoir bénéficier d'une **connaissance du champ exact de ce discours scientifique**. Il lui faut notamment savoir que celui-ci se partage entre sciences de la nature et sciences sociales ou humaines. Contrairement à une opinion largement répandue, les sciences de la nature (dites « sciences exactes » par abus de langage) n'ont pas le monopole de l'objectivité. Chaque science a ses difficultés propres d'établissement d'un discours objectif – l'histoire par exemple est confrontée à la disparition de son objet dans le passé, et donc à la nécessité d'arriver à le rendre intelligible à partir de la collection et de l'examen critique de traces. Mais la capacité de chacune à construire cette objectivité est une conquête de leur longue formation comme sciences depuis le XIX^e siècle : elles se dotent depuis cette période de méthodes toujours plus performantes d'investigation du réel, de telle sorte qu'**aucune d'elles ne peut réclamer le monopole de l'objectivité**.

Certes, il y a de ce point de vue une différence entre sciences sociales ou humaines et sciences de la nature : tandis que les premières délivrent des « **interprétations** », les secondes délivrent des « **explications** ». Le degré d'objectivité des sciences de la nature est donc plus élevé, au sens où, par exemple, l'explication du mécanisme de la photosynthèse en biologie est plus objective, c'est-à-dire plus établie, que les interprétations ou représentations historiques du personnage de Jeanne d'Arc. Toutefois, ces interprétations historiques, et plus généralement celles construites par les sciences humaines et sociales, ont un degré d'objectivité réel qui leur est assuré par les méthodes de l'enquête historique. **Il n'y a donc pas de sens à contester un enseignement de l'histoire au motif qu'il serait « subjectif » : sciences sociales et humaines et sciences de la nature se situent toutes du côté de l'objectivité – une objectivité non absolue mais relative et plurielle, qui comporte des degrés et des variétés. La science historique ne souffre donc d'aucun subjectivisme.** Toutes les sciences se situent comme telles dans la vaste région de l'objectivité, et sont vis-à-vis de « l'objectivité absolue » ou de « la vérité absolue » dans un rapport, paradoxal et indépassable, de distance et de proximité : au fur et à mesure des progrès de l'esprit humain, elles sont engagées dans un processus de rectification indéfinie de leurs théories, c'est-à-dire d'objectivation toujours plus grande de celles-ci.

■■■ La connaissance historique est laïque

Ce que le professeur d'histoire enseigne en classe relève ainsi de la connaissance historique, qui au même titre que tout autre discours scientifique est **le résultat d'un effort d'arrachement de l'esprit à tout ce qu'il croyait savoir et tout ce qu'il aimerait croire vrai en fonction de ses préjugés culturels et personnels**. Gaston Bachelard écrivait ainsi que tout discours scientifique est le résultat acquis au terme d'une « catharsis intellectuelle

et affective¹⁰», c'est-à-dire au terme d'une émancipation de l'esprit vis-à-vis de ses convictions immédiates. La science historique, au même titre que les autres sciences, est le produit du travail de la raison vis-à-vis de ce que l'on croyait savoir au départ : le métier d'historien est l'enquête de la raison qui interroge de façon critique à la fois les données qu'elle examine (témoignages, archives, vestiges, etc.) et ses propres capacités et résultats. L'objectivité de l'historien tient à la démarche qu'il s'impose de suivre. En fondant son travail sur des sources transmises par le long legs de la mémoire collective, en les hiérarchisant et en les soumettant à une analyse associant confrontation, comparaison et distanciation, l'historien s'interdit autant qu'il le peut toute partialité, en s'astreignant à la règle d'une rigueur permanente. L'élève doit prendre conscience que cette rigueur confère au récit historique, mais également au cours d'histoire, un statut tout autre qu'une simple opinion, celui d'un savoir.

En ce sens, **la science historique est laïque**, et pourra utilement être présentée comme telle, parce que **laïcité signifie raison aussi bien qu'impartialité**. L'impartialité de la laïcité n'est pas une simple « abstention de jugement ». C'est une liberté de l'esprit – une libération de celui-ci vis-à-vis de ses préjugés personnels et culturels – que l'on obtient précisément par l'usage de la raison. C'est l'usage de la raison qui rend l'esprit impartial en lui apprenant à se défaire de ses préférences ou convictions subjectives. On peut parler en ce sens d'une laïcité de l'esprit qui correspond très exactement à la liberté de toute raison qui doute et qui examine.

■■■ La distinction entre opinions, connaissances, vérité

Comment légitimer l'enseignement des faits religieux par l'histoire à partir du fait qu'elle est une science ? En apprenant aux élèves à distinguer entre opinion, connaissance et vérité – trois concepts qui permettent de classer les différents discours humains. **En tant que science, l'histoire n'est ni opinion ni vérité.** Elle est **un corps de connaissances**, c'est-à-dire un ensemble de savoirs qui ont plus de valeur qu'une simple opinion ou croyance, parce qu'ils reposent sur une série convaincante d'argumentations ou de démonstrations, tandis que l'opinion n'a pour elle qu'une conviction sans preuves. Même si elle demeure « une certaine interprétation et représentation du passé », l'histoire mérite sa désignation comme **connaissance historique** parce qu'elle est un discours qui s'est construit par un effort d'objectivité. Tout en restant discutée par la communauté des historiens de métier, une interprétation historique dispose d'une cohérence logique interne et de preuves matérielles qui en font une théorie rationnelle dotée d'une bonne résistance à la critique. Cela n'en fait pas pour autant une vérité éternelle (il faudrait distinguer ici entre tout savoir humain scientifiquement constitué et historiquement révisable, qui possède comme tel « un fondement de vérité », et « la vérité » elle-même comme idéal régulateur). Car cette notion désigne l'idéal *a priori* inaccessible d'une objectivité parfaite, donc complète et achevée. Nul ne peut s'en prévaloir, c'est-à-dire prétendre détenir la vérité. C'est pour cela que la connaissance, en l'occurrence ici la connaissance historique, a autant de valeur pour l'esprit humain : elle est le maximum que nous pouvons atteindre, sur la voie de l'idéal de vérité.

10. Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, [1938] 1993, p. 18.

■■■ Évacuer la question de la vérité des croyances¹¹

L'enseignement des faits religieux n'est pas un enseignement religieux. Il n'est pas un cours de religion. La distinction claire des deux plans, des deux registres de discours, est capitale comme condition préalable à toute leçon dans laquelle les faits religieux entrent en jeu. Il s'agit pour lui d'**empêcher d'emblée qu'une ambiguïté s'installe dans l'esprit des élèves à ce sujet**, de telle sorte qu'il n'y ait de leur part aucun préjugé de concurrence entre l'enseignement du professeur et la parole confessionnelle entendue en dehors de l'école, et que la réflexion commune conduite en classe se trouve par conséquent libérée de l'illusion que la culture religieuse personnelle de tel élève ou de tel groupe d'élèves se trouverait menacée par cet enseignement. Le professeur saura anticiper ce risque de confusion, source de malentendus qu'il est difficile de dissiper une fois qu'on les a laissés se former.

Chaque cours d'histoire, de géographie ou d'éducation civique qui fait référence aux faits religieux n'a aucune vocation à faire croire ni à empêcher de croire : il ne vise pas à justifier, hiérarchiser, réfuter, les systèmes de croyances, mais à les faire connaître de façon impartiale. Il n'entre ni en sympathie, ni en conflit avec le discours religieux – il se situe sur un autre registre. À partir de là, sa différence avec l'instruction religieuse est claire : tandis que celle-ci, là où elle dispensée, pose en principe indiscutable que les croyances qu'elle inculque ou explicite sont des « vérités révélées », l'enseignement des faits religieux, comme son nom l'indique, présente ces convictions de façon distanciée comme des croyances, c'est-à-dire comme des représentations qui ont contribué à donner sens à l'action publique et à la conduite privée des hommes.

Cette **distinction entre vérité et croyance** est aussi capitale que, précédemment, la **distinction entre vérité et connaissance**. Le professeur qui présente les convictions religieuses de tel peuple ou de telle culture ne situe pas son propos sur le plan d'une discussion sur la vérité ou la fausseté de ces croyances. Il s'agit pour lui de le faire entendre aux élèves. **La classe n'est pas le lieu d'un débat, qui peut être conduit ailleurs, sur cette question de la vérité de la croyance religieuse.** Le professeur ne s'engage pas sur ce terrain. Il ne se prononce ni explicitement ni implicitement en faveur de cette prétention ou de ce postulat de vérité. Il ne dit, ni ne laisse entendre, rien non plus qui montrerait qu'il les considère comme fausses. Il explique aux élèves que l'enseignement des faits religieux peut être totalement désolidarisé de cette question, et qu'il peut avoir de multiples intérêts en dehors d'elle. Il vise ainsi à faire connaître l'existence et le rôle que le **facteur religieux** a joué dans la vie des hommes, dans la construction de leurs cultures et civilisations et dans leurs échanges entre elles, **indépendamment de tout jugement de valeur sur leur ambition métaphysique.**

Voici un exemple de mise en scène pédagogique de cette distanciation ou impartialité, au niveau d'une simple rigueur oratoire. Au lieu de dire : « Dieu dans le Coran a dit que... », comme si on parlait du principe que la croyance islamique énonce là une vérité (le Coran

11. La question du devoir d'impartialité du professeur traitée ici a fait l'objet d'une thématisation complémentaire dans le document de travail n° 2 : « Pédagogie de la laïcité relative au cours de français ou de philosophie », « La question du statut du professeur et du statut de l'élève », *supra*, p. 68. On voudra donc bien s'y rapporter.

comme parole de Dieu), le professeur peut utilement attirer la vigilance sur le fait qu'il dit plutôt : « Dieu *aurait* dit que... », ou « le Coran *est considéré par la foi religieuse islamique* comme parole de Dieu ».

Le professeur peut ici, en outre, revendiquer comme son devoir une telle **suspension du jugement** sur le caractère réel ou mythique des croyances qu'il relate, parce que **seule cette impartialité garantit aux élèves un traitement égal de toutes les visions du monde**. Il est **très important que le professeur apparaisse ainsi aux élèves comme équitable**, c'est-à-dire qu'il traite à égalité les différentes religions, sans se montrer ni « pro-religieux » ni « antireligieux ». Il fait ainsi la démonstration pratique qu'il n'en privilégie aucune : c'est le meilleur moyen de n'en mépriser aucune, la meilleure garantie de respect pour chacun. Ne pas juger, mais essayer de comprendre. Cette suspension du jugement est laïque et requiert d'être explicitée comme telle, parce qu'elle demeure impartiale quant à la vérité ou fausseté de la croyance religieuse.

Enseignement des faits religieux et culture générale

Il ne suffit cependant pas que le professeur instruisse sans influencer, en s'abstenant de toute apologie ou critique de la vocation spirituelle du religieux. Non seulement il laisse de côté la question de sa valeur religieuse, mais de façon positive il fait prendre conscience aux élèves de sa valeur culturelle. **À l'abstention sur la question de la valeur de vérité des faits religieux s'ajoute ainsi la mise en évidence de sa valeur culturelle**. Le professeur se représente et présente aux élèves l'enseignement des faits religieux comme **une nécessité de culture générale sur trois plans : comprendre le langage religieux comme mode spécifique de représentation du monde et de l'existence humaine, mieux appréhender la richesse des différents héritages religieux de l'humanité, réaliser l'impact des faits religieux du passé et du présent sur le monde contemporain**. À cet égard, il y a « trois grands axes de l'enseignement du fait religieux » : « une éducation au langage symbolique », « une contribution à la connaissance et à l'intelligibilité du patrimoine culturel », « une contribution à l'éducation à la citoyenneté »¹². C'est **la triple dimension symbolique, patrimoniale, et enfin génésique et contemporaine des faits religieux**¹³.

■■■ Les faits religieux comme faits de civilisation

La distinction demande ici à être approfondie entre **cours de religion** et **cours sur les faits religieux**. C'est évidemment un cours sur tels ou tels faits religieux que propose le professeur, par conséquent un cours qui ne porte pas sur « la religion » en général, mais sur

12. Dominique Borne et Jean-Paul Willaime, *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux ?*, Op. cit., p. 66.

13. La distinction faite ici entre les deux registres (valeur religieuse et valeur culturelle), ainsi que la mise en évidence de cette valeur culturelle des faits religieux pour la constitution du bagage de culture générale, ont fait l'objet d'une thématisation complémentaire dans le document de travail n° 2 : « Pédagogie de la laïcité relative au cours de français ou de philosophie », « La question du statut et de l'usage des œuvres », *supra*, p. 65. On voudra donc bien s'y rapporter.

un ensemble de croyances, pratiques, querelles, institutions religieuses qui ont joué un rôle majeur dans l'histoire de telle ou telle culture ou civilisation, et qui continuent de donner des clés d'intelligibilité de son présent. Les faits religieux étudiés en classe le sont ainsi comme « **faits de civilisation** », c'est-à-dire comme systèmes symboliques et comme pratiques individuelles et collectives qui, en voulant mettre hypothétiquement le monde humain en rapport avec un « au-delà », un « monde intelligible », ont eu comme effet tangible, observable, de participer à la structuration d'un édifice de civilisation « sensible ». **Les représentations spirituelles ont contribué à l'édification d'un univers matériel.** Les croyances – et leurs remises en cause – ont eu des conséquences directes ou indirectes sur la formation de l'ensemble de l'identité culturelle des différentes civilisations. Les faits religieux sont étudiés en ce sens pour **comprendre telle société ou période dans son ensemble**, dans la mesure où le système de croyances religieuses alors en vigueur a influencé aussi bien sa vie sociale et ses conflits, ses arts que sa diplomatie, ses institutions politiques, son rapport aux sciences ou encore ses entreprises militaires. Une multitude d'objets et d'événements historiques resteraient incompréhensibles sans la conscience des significations religieuses qui ont présidé ou contribué à leur production : « Les élèves ont besoin d'une intelligibilité culturelle et historique du patrimoine mondial. La contextualisation et l'intelligence des événements historiques, des textes et des œuvres nécessitent des connaissances qui relèvent de la catégorie du religieux. Sans ces connaissances, le Parthénon, la cathédrale de Chartres, la mosquée de Kérouan (...) sont tout aussi indéchiffrables que le siège de Grenade en 1492, la bataille de Lépante en 1571, la révocation de l'édit de Nantes de 1685 ou le II^e concile du Vatican ¹⁴. » C'est **la dimension patrimoniale des faits religieux.**

Les élèves sont ainsi invités à prendre conscience que **le sacré et le profane ne sont pas deux domaines entièrement séparés**, que derrière les questions politiques, sociales, économiques, etc., se trouvent aussi des questions religieuses. Dans les deux sens, les causes religieuses et profanes s'enchevêtrent. **Non seulement le sacré a influencé le profane, mais l'inverse est tout aussi vrai** : les questions dites religieuses, et notamment les conflits dits religieux, ont (en même temps) un ensemble de causes profanes qui permettent de relativiser l'importance du facteur religieux. Il s'agit alors pour le professeur de déconstruire la surinterprétation religieuse de tel ou tel événement ou situation pour faire apparaître ces causes.

Par exemple, le conflit israélo-palestinien, qui fait souvent l'objet d'une confusion dans l'esprit des élèves qui le considèrent comme un conflit qui serait typiquement religieux, gagne à être expliqué à partir de **causes profanes, géopolitiques, historiques, géographiques comme** la question de la « guerre de l'eau » dans un Proche-Orient aride où cette ressource est particulièrement pauvre ¹⁵. Porter cela à la connaissance des élèves peut permettre d'éviter les « raccourcis » et les simplifications courantes : cela montre que bien souvent la signification religieuse est surestimée, parce que cette cause religieuse est seconde et que la religion se trouve le plus souvent instrumentalisée par des intérêts politiques **ou stratégiques. Si le conflit israélo-palestinien semble être, d'abord, une « guerre de religion », il**

14. Dominique Borne et Jean-Paul Willaime, *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux ?*, Op. cit., p. 112-113.

15. Christian Chesnot, *La bataille de l'eau au Proche-Orient*, Paris, L'Harmattan, 1993.

s'agit en réalité également de peuples qui se disputent un territoire sec, où la maîtrise du « château d'eau » du Golan est une question cruciale.

■■■ Mobiliser la géographie autant que l'histoire

Cet exemple est d'autant plus intéressant qu'il montre **la possibilité de mobiliser la géographie tout autant que l'histoire** lorsqu'il s'agit de soustraire une question à ses surinterprétations religieuses, pour mettre en avant l'importance souvent au moins égale de ses causes et de ses enjeux profanes. Il est essentiellement question de l'enseignement d'histoire dans ce document de travail, mais la géographie offre également le support d'une mise en évidence du caractère inséparable des faits religieux avec des questions séculières – matérielles, ethniques ou politiques. Le professeur pourra se saisir de cette complexification de la question qu'il aborde pour montrer aux élèves que la lecture religieuse n'est pas nécessairement la bonne, ni la principale ou la seule puisqu'en réalité elle ne peut pas être isolée de tout un ensemble d'autres clés interprétatives. De cela, il tirera argument en faveur de son approche laïque de phénomènes ou de situations qui mettent en jeu les faits religieux : si l'enseignement du professeur se saisit de plein droit de telles questions, c'est justement parce qu'elles ne sont pas la propriété d'une explication religieuse qui n'épuise pas du tout leur signification. Voilà ce que le professeur peut utilement expliciter, en l'occurrence en cours de géographie. Prenons l'exemple de la bipolarisation essentielle du monde musulman entre sunnisme et chiisme. Cette séparation interne ne se laisse pas réduire à un schisme religieux, relatif à des croyances divergentes sur la succession du Prophète Mahomet. Elle a aussi une dimension ethnique (les Perses sont très majoritairement chiïtes), de même qu'elle sert de support depuis plusieurs siècles à des conflits de pouvoir entre diverses minorités et majorités, peuples et clans, pour lesquels le motif religieux n'est qu'un instrument de légitimation de soi et de délégitimation de l'autre. Ce qui est le plus déterminant pour comprendre cet aspect du Moyen-Orient, c'est bien la géographie, en l'occurrence l'analyse ethnique et géopolitique d'un « croissant chiïte » allant de l'Azerbaïdjan et de l'Iran (respectivement 70 % et 90 % de la population) au Liban (40 %), en passant très au sud par le Bahreïn (70 %).

Le champ d'analyse des schismes, guerres ou conflits dits de religion, et plus largement des questions qui mettent en jeu les faits religieux, demande ainsi souvent à être **déplacé. Ces guerres, qui paraissent accréditer l'idée d'une violence entièrement ou essentiellement imputable au religieux et d'une incompatibilité entre croyances, demandent en fait à être interprétées avant tout comme des conflits profanes**, dont les motifs sont ceux de telle ou telle volonté de puissance politique, de tel ou tel besoin d'espace vital ou d'accès à des ressources naturelles. Grâce à l'histoire des faits religieux restitué ainsi dans un ensemble comme « fait de civilisation », pourra se faire jour dans l'esprit de l'élève l'idée que ce ne sont pas nécessairement les croyances elles-mêmes qui sont rivales, et qui empêcheraient les peuples de se reconnaître mutuellement, mais les intérêts matériels des hommes.

Quel est le bénéfice pédagogique de cette **double entreprise conjointe d'inscription du religieux dans la compréhension globale d'une civilisation, et de décryptage ou déconstruction des préjugés courants sur la cause religieuse des conflits ?**

Si elle est mise en œuvre par le professeur aussitôt qu'il aborde une partie du programme où les faits religieux sont en jeu, elle peut lui permettre de **désamorcer par avance** un certain

nombre de réactions ou de tensions, qui se nourrissent essentiellement de deux préjugés selon lesquels le religieux n'a de signification et de valeur que comme croyance et est la cause majeure des conflits entre certains peuples.

■■■ La dimension génésique et contemporaine des faits religieux

Il est indispensable de savoir quel rôle les faits religieux ont joué dans chacune des cultures et civilisations étudiées en cours d'histoire. **L'étude des faits religieux a pour but de mettre en exergue la dimension religieuse de l'histoire d'une culture, et inversement de montrer la dimension ou l'ancrage historique et culturel d'une religion** – ce qui montre la possibilité de l'appréhender, une nouvelle fois, selon une perspective autre que celle qui veut décider de sa valeur spirituelle.

Par exemple, on ne peut pas comprendre la civilisation occidentale sans connaître au moins les principaux éléments de l'histoire du christianisme. Là encore, il s'agit de rendre les élèves sensibles à l'idée que **l'étude des faits religieux n'a pas de vocation religieuse ni idéologique, mais culturelle et historique** – et plus précisément **généalogique**. Faire étudier l'histoire médiévale du christianisme n'a pas vocation à persuader que l'identité de l'Europe serait chrétienne « par essence », et l'étude de l'expansion de l'Islam aux VII^e et VIII^e siècles jusqu'à l'Espagne et la vallée de l'Indus ne cherche pas à démontrer que son caractère « foudroyant » serait une « preuve de la vérité du message du Coran », où à l'inverse « d'une essence hégémonique de l'Islam ». Le professeur peut montrer le caractère réducteur d'une telle utilisation des faits historiques à des fins de prosélytisme ou de rejet. Il montrera de façon complémentaire qu'en choisissant la laïcité ou l'impartialité de l'approche culturelle, c'est une tout autre valeur des faits religieux qu'il met en lumière, à savoir **la part qu'ils ont prise dans la constitution progressive du monde dans lequel nous vivons aujourd'hui. C'est la dimension génésique des faits religieux et l'opération généalogique réalisée par leur enseignement qui sont soulignées**. La religion, au même titre que la philosophie, la politique, les sciences, les techniques et les arts, a été l'une des principales **matrices de civilisation de l'humanité**. Exhumer cette mémoire collective permet en ce sens d'identifier **les racines du présent**, dont la connaissance est indispensable pour appréhender les origines profondes de telle ou telle question contemporaine. La connaissance du passé éclaire toujours celle du présent, même si elle ne suffit pas à l'élucider complètement. À cela, il faut ajouter que les faits religieux continuent d'intervenir dans le présent lui-même : c'est donc non seulement comme **facteurs historiques** que la culture générale de l'élève doit pouvoir les mobiliser, pour expliquer la genèse de tel ou tel ou tel système politique ou de tel conflit par exemple, mais aussi comme **facteurs actuels** d'interprétation de telle ou telle situation, de tel ou tel phénomène. Il y a ainsi une **dimension contemporaine des faits religieux**, qu'il est nécessaire de mettre en exergue pour montrer que **la valeur de leur enseignement ne saurait apparaître comme exclusivement patrimoniale, ni même généalogique**. Cette valeur est également relative à **la présence du facteur religieux dans l'histoire en train de s'écrire, dans le monde où s'inscrivent actuellement notre pensée et notre action** : « Les élèves ont besoin de comprendre le monde dans lequel ils vivent, et donc de comprendre la place et le rôle du religieux. Cette exigence concerne d'abord le pays où nous vivons : quelle

est la place, aujourd'hui, du religieux en France? (...) Au-delà de nos frontières, comment démêler ce qui relève du religieux et ce qui relève du politique dans les événements qui agitent le monde ¹⁶ ? »

■■■ Enseigner les faits religieux : une avancée pour la laïcité

À cet égard, **l'enseignement des faits religieux ne devrait pas susciter une réticence de la part du professeur d'histoire**. En effet, **l'enseignement des faits religieux ne correspond pas à un recul de la laïcité, mais au contraire à une avancée** : se saisir des faits religieux au sein de l'école laïque revient à **légitimer un espace pour leur étude profane**, autrement dit à revendiquer et à assumer la possibilité de les mobiliser différemment, et en dehors, de leur usage religieux. C'est ce que Dominique Borne et Jean-Paul Willaime désignent comme **le passage d'une « laïcité d'abstention » à une « inscription du religieux dans la sphère publique, en particulier dans le domaine scolaire » qui « s'inscrit dans une contexte de maturité de la laïcité »**. À cet égard, le professeur peut efficacement se prémunir contre un certain nombre de contestations éventuelles de sa légitimité à aborder les faits religieux en clarifiant deux choses au moins. D'une part, il peut expliquer qu'il les aborde selon ce principe de laïcité, c'est-à-dire en faisant abstraction de sa position personnelle au sujet d'une vérité ou fausseté des croyances religieuses, et de telle façon donc que chacun reçoive une information impartiale sur les différents faits religieux. D'autre part, il peut aussi légitimer son enseignement au motif de la nécessaire connaissance de la triple dimension symbolique, patrimoniale et contemporaine des faits religieux. C'est cela aussi qui le convaincra qu'il **ne sort pas du tout de son domaine de compétence lorsqu'il aborde l'étude de tel ou tel fait religieux**. Au contraire, c'est **sa responsabilité pédagogique et scientifique qui exige cette étude**, puisque la connaissance du rôle des systèmes de croyance dans la construction des différents mondes humains est l'une des clés indispensables pour comprendre l'histoire globale des civilisations – leur histoire révolue comme leur histoire au présent.

Qui plus est, le fait que le cours se concentre sur **la triple dimension symbolique, patrimoniale et contemporaine** des faits religieux relève de la laïcité, et requiert d'être explicité comme tel, puisque ce faisant il reste muet ou impartial quant à la vérité ou fausseté de la croyance religieuse. Il ne discute pas en effet de son principe, mais il se consacre exclusivement à l'explicitation de ses résultats concrets dans l'organisation et l'orientation d'un processus de civilisation. Il ne s'agit pas de statuer sur la croyance selon laquelle Mahomet a réellement reçu la parole de Dieu, mais de montrer l'efficacité historique de cette prédication à galvaniser le mouvement d'expansion de la civilisation musulmane à partir du VII^e siècle. En tant qu'il se concentre ainsi sur l'impact historique d'une croyance, **l'enseignement des faits religieux contribue donc utilement à faire reculer l'inculture religieuse caractéristique de notre temps**.

16. Dominique Borne et Jean-Paul Willaime, *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux ?*, Op. cit., p. 113.

■■■ Inculture religieuse et culture symbolique

Pourquoi est-il utile de faire reculer l'inculture religieuse ? Pour deux raisons. D'une part, **cette sous-culture ou inculture religieuse contraint souvent à l'ignorance d'un facteur de civilisation majeur – pourtant déterminant pour la compréhension du présent comme de sa genèse**. La connaissance des faits religieux et de leur rôle dans l'histoire des différentes civilisations empêche par conséquent que ceux-ci soient sous-estimés, et c'est à ce titre qu'elle est un élément nécessaire de la culture personnelle de chacun – plus précisément de la formation d'une **conscience historique**. D'autre part, cette même sous-culture ou inculture religieuse produit une lacune dans **l'éducation de la conscience et puissance symbolique de l'esprit**. Le rapport de l'homme au monde se caractérise en effet par la diversité et la richesse des types de symboles ou de représentations par lesquels il parvient à s'exprimer : l'être humain peut réfléchir sur le monde et sur sa propre condition à partir des **formes symboliques conceptuelles** produites par la science et la philosophie, mais aussi à travers les **formes symboliques imaginaires** des arts et des croyances (images, mythes, etc.). En tant que tels, les faits religieux comme systèmes de croyances relèvent de **la contribution de l'imagination** à la réflexion humaine sur le sens de la vie. L'homme est un être qui, comme le disait Aristote, « ne pense jamais sans images ¹⁷ ». Par exemple, le vitrail, véritable Bible illustrée, dans les églises romanes et gothiques avait, entre autres, vocation à instruire et édifier le peuple.

C'est ici **la dimension symbolique de ces faits religieux** qui est interrogée, notamment celle de leurs différentes « Écritures » ou traditions scripturaires, considérées par les adeptes comme des « textes sacrés ». Ceux-ci feront l'objet d'une approche distanciée, puisqu'il ne s'agira pas ici de se prononcer sur le bien-fondé de cette prétention à la « sacralité ». Ils seront présentés par le professeur comme des récits imaginaires – on pense ici par exemple aux différents récits sur la création ou l'origine du monde – qui proposent **un détour par la fiction qui n'a pas prétention à la vérité, mais au sens**. Dans le cadre de l'école laïque, on expliquera ainsi que la valeur reconnue au récit de la création du monde dans la Genèse ne tient pas à sa prétention d'être un savoir, mais à sa capacité de fournir à l'esprit humain **un certain nombre de grandes images** susceptibles de l'aider à méditer sur le « pourquoi » du monde et de l'existence humaine. De la même façon dans ce texte, le récit imaginaire du « péché originel » et de la « Chute » ne sera pas envisagé comme vérité littérale, mais comme une **métaphore** du rapport de l'être humain au bien et au mal, à l'ignorance et à la connaissance, à l'innocence, à la tentation, à sa condition de souffrance, etc. Il s'agit ici d'éduquer l'intelligence symbolique de l'élève, en lui montrant comment la **métaphore issue de l'imagination créatrice peut offrir à la méditation humaine un approfondissement complémentaire, sur chacun de ces thèmes, de l'effort de la rationalité philosophique**.

■■■ Culture générale et statut de l'élève

Au-delà même de cette question de l'inculture religieuse caractéristique de notre temps, il est nécessaire que l'élève comprenne la nécessité pour lui de s'ouvrir à d'autres visions du

17. *De l'âme*, Paris, Gallimard, 1989, p. 95, 431 a.

monde que celle héritée de son propre milieu familial et social. **Il faut lui inculquer la conscience que sa culture gagnera à s'universaliser**, parce qu'au moyen d'une réelle culture générale, la plus largement étendue au-delà des bornes de sa culture d'origine, il aura conquis les moyens personnels d'un jugement libre sur ce en quoi il veut croire ou ne pas croire.

C'est le **statut de l'élève** qui est à mettre en jeu ici, et c'est **l'enjeu éthique de l'acquisition d'une véritable culture générale constituée par la connaissance des grands courants de pensée et de culture de l'humanité**. L'école ne considère pas l'élève comme une identité déjà constituée, mais comme **une identité et une personnalité en voie de formation** – dont elle partage la responsabilité avec la famille en particulier. À cet égard, le professeur est fondé à refuser qu'un élève ou un groupe d'élèves conteste un contenu d'enseignement au nom d'une conviction qui se serait déjà entièrement constituée en dehors de l'école. Un élève n'est pas pour l'école républicaine un « juif », un « chrétien », un « musulman », un « athée », un « communiste », un « Français » ou un « étranger », etc. mais **un individu en gestation auquel incombe le devoir de faire l'effort de se chercher, de se connaître, de former son esprit critique et son propre jugement**.

Le professeur pourra utilement insister sur cette notion d'une véritable **responsabilité envers soi-même**, d'une **mise en culture de son propre esprit plus approfondie** grâce à cette ouverture acquise à des visions du monde différentes de celle de son milieu d'origine. De façon complémentaire, c'est un devoir de l'école envers lui que de lui offrir les moyens nécessaires. C'est seulement en effectuant cette démarche d'acquisition d'une réelle culture générale qui lui fait expérimenter un véritable **« dépaysement »** par rapport à ses certitudes « spontanées » – qui lui sont « naturelles » comme l'est toute seconde nature d'une culture intériorisée – qu'il se construit et progresse vers une adhésion réellement choisie et raisonnée à telle ou telle opinion.

De cette façon seulement, l'individu – l'élève – **se réapproprie sa propre existence**, jusque-là limitée aux convictions collectives du groupe culturel auquel il appartient, voire, le cas échéant, aux préjugés de son éducation domestique. À cet égard, **il se met en état de commencer à « s'appartenir » un peu plus**, au lieu d'appartenir seulement à tel ou tel groupe social. L'école républicaine promeut en ce sens **un droit personnel à la différence**, celui par lequel un individu doit pouvoir revendiquer également de se différencier du groupe social auquel sa naissance et sa culture l'ont d'abord affilié. Face à l'élève qui conteste tel enseignement au nom d'une différence collective, et notamment celle de la religion de son groupe social d'origine, le professeur peut ainsi faire valoir la nécessité pour cet élève de « se différencier de sa différence », lui permettant d'exister aussi par lui-même, et plus seulement à travers une appartenance, une identité collective ou communautaire¹⁸.

18. La question du statut de l'élève et des enjeux éthiques de l'acquisition d'une véritable culture générale ont fait l'objet d'une thématisation complémentaire dans le document de travail n° 2 : « Pédagogie de la laïcité relative au cours de français ou de philosophie », « La question du statut de l'élève et du statut du professeur », *supra*, p. 68. On voudra donc bien s'y rapporter.

Ressources

– Source : Déclaration universelle des Droits de l’homme, article 26.

« L’éducation (...) doit favoriser la compréhension, la tolérance et l’amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux. »

– Source : Circulaire du 12 décembre 1989, Bulletin officiel du ministère de l’Éducation nationale n° 46 du 21 décembre 1989, et décret du 18 février 1991, article 10, Bulletin officiel du ministère de l’Éducation nationale n°9 du 28 février 1991.

« L’école publique ne privilégie aucune doctrine. Elle ne s’interdit l’étude d’aucun champ du savoir. Guidée par l’esprit de libre examen, elle a pour devoir de transmettre à l’élève les connaissances et les méthodes lui permettant d’exercer librement ses choix. »

– Source : Arrêté du cahier des charges de la formation des maîtres, 19 décembre 2006.

« L’école est le lieu de la formation du citoyen et donc de la construction d’une culture commune pour vivre ensemble. Cette culture repose sur le partage des valeurs républicaines communes. Elle suppose des savoirs scientifiquement établis, elle repose aussi sur la prise en compte des diversités culturelles et religieuses de la France d’aujourd’hui. Les savoirs concernant le fait religieux – histoire, œuvres, patrimoine, compréhension du monde actuel, etc. – sont enseignés dans le cadre des différentes disciplines, mais il est indispensable que tous les professeurs bénéficient d’une formation solidement ancrée dans un apprentissage de la pratique de la laïcité. »

– Source : *Charte de la laïcité dans les services publics, in Laïcité et liberté religieuse, Recueil de textes et de jurisprudence*, Paris, Les Éditions des Journaux officiels, 2011, p. 42-43.

« Tout agent du service public a un devoir strict de neutralité. Il doit traiter également toutes les personnes et respecter leur liberté de conscience. »

« Le fait pour un agent public de manifester ses convictions religieuses dans l’exercice de ses fonctions constitue un manquement à ses obligations. »

– Source : Partie I de la circulaire du 18 mai 2004, 6^e alinéa, publiée au Bulletin officiel du ministère de l’Éducation nationale du 27 mai 2004 (disponible sur <http://www.education.gouv.fr>).

« Parce que l’intolérance et les préjugés se nourrissent de l’ignorance, la laïcité suppose également une meilleure connaissance réciproque en matière de religion. À cet égard, les enseignements dispensés peuvent tous contribuer à consolider les assises d’une telle

connaissance... plus spécifiquement les faits religieux, notamment quand ils sont des éléments explicites des programmes, comme c'est le cas en français et histoire, doivent être utilisés au mieux dans les enseignements pour apporter aux élèves les éléments de culture indispensables à la compréhension du monde contemporain. »

– Source : Dominique Borne et Jean-Paul Willaime, *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux ?*, Paris, Armand Colin, 2007, p. 68-69.

« La division précédente du travail éducatif qui tendait à exclure l'étude du fait religieux de l'école au nom d'une laïcité d'abstention était paradoxalement insuffisamment laïque. Introduire le fait religieux à l'école publique, c'est l'introduire dans la sphère des savoirs et de l'examen critique, dans la sphère de la délibération collective, c'est être citoyen en religion. Les religions sont des faits sociaux trop importants pour qu'on en laisse le monopole aux clergés et aux communautés. L'inscription du fait religieux dans la sphère publique, en particulier dans le domaine scolaire, s'inscrit "dans un contexte de maturité de laïcité" (Dominique Borne), un nouvel âge de la laïcité qui est un signe de sa réussite. Un enseignement des faits religieux à travers les différentes disciplines scolaires est, en soi, une pratique de la laïcité. Quoi de plus laïque en effet que d'aborder les faits religieux en les soumettant aux règles communes des savoirs enseignés à l'école : objectivité, vérification, examen critique, neutralité religieuse des professeurs ? »

– Source : Guy Mandon, « Les professeurs et la dimension religieuse », *Cahiers pédagogiques*, n° 431 : *La laïcité à l'école aujourd'hui*, mars 2005 : pages 22-25 [pagination article], pages 22-23 [pagination citation 1], page 24 [pagination citation 2].

« L'enseignement du fait religieux suscite encore, il ne faut pas se le cacher, réserves et refus chez un certain nombre de professeurs. Ce refus peut n'être pas toujours proclamé et s'accommoder des aubaines du programme ; on s'autorise du manque de temps pour contourner la leçon sur les origines du christianisme en fin de programme de sixième, on allège (c'est licite) la première partie de celui de seconde. L'omission devient plus explicite, les rapports en témoignent, lorsqu'elle concerne judaïsme et islam au nom de l'inquiétude des professeurs face à certaines questions trop brûlantes dans certains établissements. Mais le refus est parfois plus clairement idéologique : on dénonce volontiers une invasion du religieux et de ses risques : "Hier nos ancêtres les Gaulois, aujourd'hui nos ancêtres les chrétiens", s'exclame une militante syndicale... Mais le plus critiquable est sûrement (...) une confusion sur la manière dont a été reçue la consigne d'enseigner le fait religieux. Là où il s'agissait de rendre leur place aux croyances en ce qu'elles informent sur des hommes et des sociétés (en somme, comme aime à le souligner Dominique Borne quand il s'adresse aux professeurs, à s'intéresser à la "dimension religieuse des faits"), on a substitué l'idée que c'est le contenu même de la croyance qu'il importait d'enseigner sur le mode historique. D'où deux dérives. L'une où le mythe fait disparaître le discours historique, comme en témoignent ces cours sur l'Égypte en sixième où, une heure durant, le professeur fait travailler les élèves sur la légende d'Osiris sans jamais montrer ce qu'elle éclaire de la société égyptienne. L'autre où le mythe travestit la perspective historique au point de donner d'une époque une vision déformée : quel rapport entre l'histoire des royaumes juifs et la place que leur donnent des leçons centrées sur une œuvre, la Bible, certes essentielle à l'histoire du monde occidental, mais que la critique récente invite à regarder avec prudence comme source historique ! D'autres professeurs

sont assez maîtres de leur outil didactique pour partir des hommes et des sociétés, bref des sources historiques qui attestent l'existence de la croyance avant d'aborder son contenu. Pour le christianisme, il s'agit des chrétiens, au moment où, au début du II^e siècle, ils constituent un groupe repéré par les sources non chrétiennes et que leur religion devient un fait de société dans l'Empire (...). La démarche, en somme, est d'aller de l'histoire à la croyance, la première éclairant la seconde qui, à son tour, devient matériau d'histoire. Mais la primauté revient toujours à notre discipline. »

« La première [tension] résulte du sentiment que peut éprouver le professeur d'histoire-géographie de sortir de son domaine quand il enseigne le fait religieux. Il convient de rappeler qu'enseigner le contenu d'une croyance n'est pas attester de sa réalité historique, il n'y a donc pas à s'obliger à l'épurer de tout ce qui ne serait pas vérifiable : la croyance se définit bien comme *un système de représentations organisé*, non référé en raison, mais cohérent par rapport à soi-même et qui éclaire une vision du monde et des comportements rendant intelligibles le fonctionnement d'une société. Cela veut dire, au passage, que les enseignants n'ont pas, pour "mouiller la poudre" (belle expression de Régis Debray), à classer les tenants d'une même religion entre méchants et gentils, comme l'envie en prit à certains qui s'évertuaient à montrer, après le 11 septembre, que Ben Laden n'était pas représentatif des "vrais musulmans". Ensuite, enseigner le fait religieux, c'est considérer son contenu comme un moyen de connaissance des hommes et de l'espace dans lequel ils se meuvent. Voici plus d'un demi-siècle que les géographes réputés en retard sur ce terrain, ont, par la plume de Pierre Deffontaines dans sa *Géographie des religions*, parue au début des années 1950, clairement posé le problème du fait religieux et de son usage. "Nous nous bornerons, souligne en introduction l'auteur, à noter les répercussions géographiques des faits de religion dans le paysage... Les actes religieux ou de piété seront envisagés comme des facteurs des paysages à côté des agents climatiques ou d'érosion, point de vue qui pourra étonner certains croyants, mais qui de notre part ne témoigne d'aucun irrespect." »

– Source : Régis Debray, « L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque », rapport à M. le ministre de l'Éducation nationale, février 2002 (consultable sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/024000544>).

« Le premier des quiproquos : l'enseignement du religieux n'est pas un enseignement religieux. Les vigilants défenseurs de la libre-pensée et de l'"école émancipatrice" connaissent les distinguos qui suivent, mais ce qui va sans dire va toujours mieux quand cela est dit. (...) Personne ne peut confondre catéchèse et information, proposition de foi et offre de savoir, témoignages et comptes rendus. Non plus que l'épistémologie de la Révélation avec celle de la raison. Le rapport sacramentel à la mémoire vise à accroître et affiner la croyance, le rapport analytique à accroître et affiner la connaissance. Le premier type d'enseignement, aussi argumenté et dialectisé soit-il, présuppose l'autorité d'une parole révélée incomparable à toute autre, donation surnaturelle régulée en dernière instance par l'institution. Le second procède à une approche descriptive, factuelle et notionnelle des religions en présence, dans leur pluralité, de l'Extrême-Orient à l'Occident, et sans chercher à privilégier telle ou telle. La République n'a pas à arbitrer entre les croyances, et l'égalité de principe entre croyants, athées et agnostiques vaut *a fortiori* pour les confessions. » [pages 23-24]

« "L'inculture religieuse" dont il est tant question (devant une Vierge de Botticelli, "qui c'est cette meuf?") ne constitue pas un sujet en soi. Elle est partie et effet, en aval, d'une "inculture" d'amont, d'une perte des codes de reconnaissance affectant tout uniment les savoirs, les savoir-vivre et les discernements, dont l'Éducation nationale, et pour cause, s'est avisée depuis longtemps, pour être en première ligne et devoir jour après jour colmater les brèches. Il ne s'agit donc pas de réserver au fait religieux un sort à part, en le dotant d'un privilège superlatif, mais de se doter de toutes les panoplies permettant à des collégiens et lycéens, par ailleurs dressés pour et par le tandem consommation-communication, de rester pleinement civilisés, en assurant leur droit au libre exercice du jugement. Le but n'est pas de remettre "Dieu à l'école" mais de prolonger l'itinéraire humain à voies multiples, pour autant que la continuité cumulative, qu'on appelle aussi culture, distingue notre espèce animale des autres, moins chanceuses. Traditions religieuses et avenir des Humanités sont embarqués sur le même bateau. On ne renforcera pas l'étude du religieux sans renforcer l'étude tout court.

Et c'est ici que l'histoire des religions peut prendre sa pleine pertinence éducative, comme moyen de raccorder le court au long terme, en retrouvant les enchaînements, les engendremens longs propres à l'humanité, que tend à gommer la sphère audiovisuelle, apothéose répétitive de l'instant. Car ce que nous nommons, sans doute à tort, inculture chez les jeunes générations est une autre culture, qu'on peut définir comme une culture de l'extension. Elle donne la priorité à l'espace sur le temps, à l'immédiat sur la durée, tirant en cela la meilleure part des nouvelles offres technologiques (sampling et zapping, culte du direct et de l'immédiat, montage instantané et voyages ultra rapides). Élargissement vertigineux des horizons et rétrécissement drastique des chronologies. Contraction planétaire et pulvérisation du calendrier. On se délocalise aussi vite qu'on se "deshistorise". Un antidote efficace à ce déséquilibre entre l'espace et le temps, les deux ancrages fondamentaux de tout état de civilisation, ne réside-t-il pas dans la mise en évidence des généalogies et soutèvements de l'actualité la plus brûlante? Comment comprendre le 11 septembre 2001 sans remonter au wahhabisme, aux diverses filiations coraniques, et aux avatars du monothéisme? Comment comprendre les déchirements yougoslaves sans remonter au schisme du *filioque* et aux anciennes partitions confessionnelles dans la zone balkanique? Comment comprendre le jazz et le pasteur Luther King sans parler du protestantisme et de la Bible? L'histoire des religions n'est pas le recueil des souvenirs d'enfance de l'humanité; ni un catalogue d'aimables ou funestes bizarreries. En attestant que l'événement (disons : les Twin Towers) ne prend son relief, et sa signification, qu'en profondeur de temps, elle peut contribuer à relativiser chez les élèves la fascination conformiste de l'image, le tournis publicitaire, le halètement informatif, en leur donnant des moyens supplémentaires de s'échapper du présent-prison, pour faire retour, mais en connaissance de cause, au monde d'aujourd'hui. Nous voilà déjà loin d'un projet bricolé de "réarmement moral", d'un minimum spirituel garanti ou d'une nostalgie benoîte et exclusivement patrimoniale. » [pages 15-18]

— Source : Paul Ricœur, *Histoire et vérité*, Paris, Éditions du Seuil, 1955, p. 23-24.

« Nous attendons de l'histoire une certaine objectivité, l'objectivité qui lui convient : c'est de là que nous devons partir et non de l'autre terme. Or qu'attendons-nous sous ce titre ? L'objectivité ici doit être prise en son sens épistémologique strict : est objectif ce que la pensée méthodique a élaboré, mis en ordre, compris et ce qu'elle peut ainsi faire comprendre. Cela est vrai des sciences physiques, des sciences biologiques ; cela est vrai aussi de l'histoire. Nous attendons

par conséquent de l'histoire qu'elle fasse accéder le passé des sociétés humaines à cette dignité de l'objectivité. Cela ne veut pas dire que cette objectivité soit celle de la physique ou de la biologie : il y a autant de niveaux d'objectivité qu'il y a de comportements méthodiques. Nous attendons donc que l'histoire ajoute une nouvelle province à l'empire varié de l'objectivité.

Cette attente en implique une autre : nous attendons de l'historien une certaine qualité de subjectivité, non pas une subjectivité quelconque, mais une subjectivité qui soit précisément appropriée à l'objectivité qui convient à l'histoire. Il s'agit donc d'une subjectivité impliquée, impliquée par l'objectivité attendue. Nous pressentons par conséquent qu'il y a une bonne et une mauvaise subjectivité, et nous attendons un départage de la bonne et de la mauvaise subjectivité, par l'exercice même du métier d'historien. »

– *Source* : La laïcité à l'usage des éducateurs, site créé par les Céméa, les Francas, et la Ligue de l'enseignement, <http://www.laicite-educateurs.org>, « Comment éviter que l'enseignement du fait religieux soit perçu comme du prosélytisme ? ».

« Le fait religieux ne peut, bien évidemment, être abordé à l'École laïque que par une approche laïque, par la confrontation de l'étude des différentes religions, en écartant soigneusement toute vision morale du fait religieux. Mais celui-ci n'est qu'une des composantes nécessaires pour comprendre et éclairer les évolutions du monde d'aujourd'hui et les grandes questions d'actualité.

N'aborder que l'enseignement du fait religieux, c'est voir le problème par le petit bout de la lorgnette. Il est nécessaire de renforcer l'enseignement de l'histoire sous ses différentes formes : politique, sociale, contexte religieux et philosophique (...) **Le fait religieux, ce n'est pas la catéchèse,** c'est la mise en avant du culturel, du patrimonial, et non du cultuel. C'est un enjeu pour comprendre le monde, ses cultures. Comme le dit l'inspecteur général Philippe Claus, "aujourd'hui, les connaissances des élèves en matière de religion ne leur permettent plus de comprendre le monde dans lequel ils vivent. L'introduction d'un enseignement du fait religieux répond à cette volonté d'éviter une déperdition culturelle que l'on perçoit depuis quelques décennies. Les familles ne véhiculent plus la culture religieuse comme elles le faisaient par le passé."

C'est pourquoi l'étude du fait religieux fait partie de la culture humaniste définie dans le socle commun de connaissances et de compétences (décret de juillet 2006). Les élèves doivent comprendre l'unité et la diversité du monde, entre autres par une première approche "du fait religieux en France, en Europe et dans le monde (...), dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions".

Un triple souci doit guider les formateurs dans ce domaine :

- **souci méthodologique** : pouvoir distinguer le fait religieux de l'enseignement religieux ;
- **souci scientifique** : être en capacité d'enseigner les faits religieux dans leur diversité ;
- **souci anthropologique** : pouvoir présenter un langage symbolique, l'expérience spirituelle et ce qu'elle représente, pour passer comme le dit Régis Debray "d'une laïcité d'incompétence à une laïcité d'intelligence". »

– *Source* : *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, Inspection générale de l'Éducation nationale, groupe « Établissements et vie scolaire »,

rapport à M. le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, présenté par Jean-Pierre Obin, juin 2004, p. 26.

« L'histoire est l'objet d'une accusation d'ensemble de la part de certains élèves et de ceux qui les influencent : elle serait globalement mensongère et partielle, elle exprimerait une vision "judéo-chrétienne" et déformée du monde. Les professeurs qui dispensent ces enseignements témoignent en effet de nombreuses contestations d'élèves et de réelles difficultés à aborder ou à enseigner certaines parties du programme. De manière générale, tout ce qui a trait à l'histoire du christianisme, du judaïsme, de la Chrétienté ou du peuple juif peut être l'occasion de contestations. Les exemples abondent, plus ou moins surprenants comme le refus d'étudier l'édification des cathédrales, ou d'ouvrir le livre sur un plan d'église byzantine, ou encore d'admettre l'existence de religions préislamiques en Egypte ou l'origine sumérienne de l'écriture. L'histoire sainte est alors à tout propos opposée à l'histoire. Cette contestation devient presque la norme et peut même se radicaliser et se politiser dès qu'on aborde des questions plus sensibles, notamment les croisades, le génocide des Juifs (les propos négationnistes sont fréquents), la guerre d'Algérie, les guerres israélo-arabes et la question palestinienne. En éducation civique, la laïcité est également contestée comme antireligieuse. »

Aux exemples pris ici, il faut en ajouter d'autres, fréquemment repérés par les personnels comme objets de contestation et de perturbation du cours : la Révolution iranienne de 1979 et la figure de Khomeiny, les attentats du 11 septembre 2011, les guerres du Golfe, le conflit afghan.

Le professeur est confronté ici au refus d'un élève ou d'un groupe d'élèves d'étudier certaines parties du programme ou de prendre part à certaines activités qui mettent en jeu les faits religieux. Le motif des contestations est divers. Le contenu de savoir ou l'activité incriminés sont préjugés attentatoires aux principes ou à la dignité de sa religion, parce qu'ils examinent le religieux à la lumière de la raison et de la science historique, ou bien parce qu'ils sont préjugés contraires avec telle morale religieuse, ou bien encore parce qu'ils sont préjugés partiiaux, prosélytes ou à l'inverse stigmatisant telle ou telle confession.

Le professeur est confronté également à la difficulté d'enseigner les faits religieux à cause du procès en légitimité qui lui est fait par certains élèves, ou certaines familles. Ceux-ci ne l'estiment pas autorisé et pas qualifié dès lors qu'il n'appartient pas à la confession en question, et de ce fait lui contestent la compétence comme le droit de l'enseigner. »

Pédagogie de la laïcité dans l'enseignement des sciences de la vie et de la terre

Descriptif

Programmes et activités du cours de sciences de la vie et de la terre (SVT) qui se prêtent plus particulièrement à une pédagogie de la laïcité :

- Au collège, une première explicitation de la nature du savoir scientifique, relative à son mode de construction : « L'objectif de l'enseignement des sciences de la vie et de la terre est de comprendre le monde. Il s'agit d'expliquer le réel. Pour ce faire, on s'appuie sur une démarche d'investigation fondée sur l'observation de phénomènes perceptibles à différentes échelles d'organisation et des manipulations, expérimentations ou modélisations permettant de répondre à des questions, d'éprouver des hypothèses explicatives et de développer l'esprit critique. La connaissance est alors construite et non imposée. À tout moment de la démarche, on s'assure que l'élève perçoit le sens de ce qu'il fait et ce pourquoi il le fait¹. »
- Au collège, « les caractéristiques du vivant ; appréhender la biodiversité, l'unité et l'organisation du monde vivant, de la biosphère à la cellule jusqu'à l'ADN, l'évolution des espèces, les modalités de reproduction, de développement et du fonctionnement des organismes vivants », « l'organisation et le fonctionnement du corps humain ; l'unicité de l'espèce humaine². »
- En classe de seconde et de première, l'explicitation de certaines des capacités et aptitudes développées tout au long du programme, notamment celle-ci : pratiquer une démarche scientifique (observer, questionner, formuler une hypothèse, expérimenter, raisonner avec rigueur, modéliser).
- En classe de seconde et de première de la série scientifique, la thématique « La Terre dans l'univers, la vie et l'évolution du vivant ».
- En classe de seconde du lycée professionnel, le module « Sexualité et prévention : prévenir les IST (infections sexuellement transmissibles), prévenir une grossesse non désirée³. »
- En classe de première de la série scientifique, parmi les objectifs de l'enseignement des sciences de la vie et de la terre, celui-ci en particulier : « aider à la construction d'une culture scientifique commune fondée sur des connaissances considérées comme valides tant qu'elles résistent à l'épreuve des faits (naturels ou expérimentaux) et des modes de raisonnement propres

1. Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, n° 6 du 28 août 2008, « Programmes du collège », « Programmes de l'enseignement de sciences de la vie et de la terre ».

2. *Ibid.*

3. Eduscol, « Prévention, Santé, Environnement », Ressources pour les classes préparatoires au CAP et au baccalauréat professionnel.

aux sciences⁴ ; de même, dans les séries économique et sociale ou littéraire : « l'enseignement de sciences (...) est d'abord conçu pour faire acquérir aux élèves une culture scientifique⁵. »

– En classe de première des séries économique et sociale et littéraire, le thème « Féminin-Masculin » qui propose trois directions de travail : « prendre en charge de façon conjointe et responsable sa vie sexuelle », « devenir homme ou femme », « vivre sa sexualité »⁶.

– En classe de première de la série scientifique, à l'intérieur du thème « Corps humain et santé », la partie du programme intitulée « Féminin-Masculin » : « devenir femme ou homme », « sexualité et procréation », « sexualité et bases biologiques du plaisir ».

– En classe de terminale scientifique, un certain nombre de thèmes : « L'apparition de la vie », « L'apparition du premier Hominidé », « La parenté entre vivants actuels et fossiles », « La recherche de la parenté entre espèces (phylogenèse) », « L'origine commune » des espèces, attestée par des « propriétés communes (structure cellulaire, ADN, modalités de la réplication et de l'expression des gènes, code génétique) », « La variabilité des espèces (évolution) », « La procréation »⁷, etc.

4. Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, n° 9 du 30 septembre 2010, Programme d'enseignement spécifique de sciences de la vie et de la terre en classe de première de la série scientifique.

5. Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, n° 9 du 30 septembre 2010, Programme d'enseignement spécifique de sciences de la vie et de la terre en classe de première des séries économique et sociale et littéraire.

6. *Ibid.*

7. Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, n° 5 du 30 août 2001, Programme d'enseignement des sciences de la vie et de la terre en classe de terminale de la série scientifique.

Questions

Les personnels de l'Éducation nationale – professeurs de sciences de la vie et de la terre, professeurs des autres disciplines mobilisées pour une pédagogie pluridisciplinaire, conseillers principaux d'éducation, chefs d'établissement, etc. – doivent être en capacité de répondre aux questions suivantes :

- *Comment mettre en rapport avec l'enjeu de la laïcité l'étude de telle partie du programme de sciences de la vie et de la terre ?*
- *Comment se saisir de ces enseignements pour faire prendre conscience aux élèves (et le cas échéant à leurs familles) de l'enjeu du principe de laïcité, ainsi que de sa législation et de sa réglementation à l'école, pour le projet républicain du bien-vivre ensemble ?*
- *Pourquoi est-il nécessaire de rendre ainsi le plus explicite possible, pour les élèves, ces deux enjeux de la laïcité et du bien-vivre ensemble républicain ?*
- *Comment intégrer cette pédagogie de la laïcité aux contenus d'enseignement eux-mêmes plutôt que de devoir en faire un cours spécial ?*
- *Comment anticiper et prévenir d'éventuelles situations de contestation de ces enseignements, en mobilisant une telle pédagogie de la laïcité ?*
- *Comment réagir lorsqu'une telle situation de contestation se présente, en mobilisant également cette pédagogie de la laïcité ?*

Les outils de réflexion et d'action pédagogique proposés ci-dessous ont été conçus pour aider le professeur d'histoire-géographie-éducation civique à répondre à ces questions. Leur finalité est double : contribuer à **sa réflexion sur la dimension civique de son enseignement**, relative ici à l'enjeu de la laïcité ; **lui indiquer comment mobiliser l'enjeu de la laïcité à travers son enseignement**, à chaque fois que l'opportunité se présente. Pourquoi cela est-il si important ? La circulaire du 23 mai 1997 présente cette mobilisation intellectuelle, pédagogique et civique du professeur comme **faisant partie intégrante de sa mission** : « Le professeur participe au service public d'éducation qui s'attache à transmettre les valeurs de la République, notamment l'idéal laïque qui exclut toute discrimination de sexe, de culture ou de religion (...) le professeur aide les jeunes à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel. Il se préoccupe également de faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions et de les préparer au plein exercice de la citoyenneté⁸. »

8. Circulaire du 23 mai 1997 relative aux « missions du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel ».

La laïcité est un principe constitutionnel⁹ dont la dimension opérative demande à être connue par tous les membres de notre société, comme condition de possibilité du bien-vivre ensemble par la coexistence harmonieuse de la liberté de conscience de tous : « La laïcité n'est ni le reniement ni le cantonnement des religions. Elle est la condition du respect des choix personnels dans une société ouverte¹⁰. ». **En ce sens, la laïcité est un bien commun dont l'école a pour responsabilité de transmettre la conscience et la connaissance en tant que tel. L'école doit être le lieu d'une appropriation collective du sens et des enjeux du principe de laïcité, et à ce titre, apparaître à ses personnels, ses usagers et à l'ensemble de la société, comme le creuset du bien-vivre ensemble.** Il est nécessaire que ce sens de la laïcité fasse partie de la culture intellectuelle de chacun, et qu'il apparaisse comme **un principe à l'œuvre**, en l'occurrence à l'école, puisque c'est à ce principe de laïcité que sont tenus les personnels de l'Éducation nationale¹¹. Ceux-ci en particulier doivent par conséquent en maîtriser clairement le sens et les enjeux. L'arrêté du 12 mai 2010 le précise en ces termes : « Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent public, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève (...) il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité. » La connaissance et la transmission du sens et des enjeux du principe de laïcité relève ainsi de la responsabilité civique du professeur. En l'occurrence ici, le professeur de sciences de la vie et de la terre doit savoir montrer que c'est ce principe de laïcité qui lui impose de conduire un enseignement impartial, qui laisse l'élève libre de ses croyances en dehors du champ scientifique.

Les outils de réflexion et d'action pédagogique proposés ci-dessous ont été conçus comme autant d'entrées susceptibles de promouvoir cette éducation à la laïcité, en mettant en évidence la dimension laïque de l'enseignement et de ses contenus. Le cas échéant, ces outils peuvent également aider le professeur, et l'ensemble des personnels mobilisés à cette occasion, à faire face à des situations de contestation d'enseignement remettant en cause ce principe de laïcité. Ils donnent aux personnels un ensemble de moyens conceptuels pour fonder leur enseignement dans l'exigence laïque, et pour expliquer la valeur de celle-ci du point de vue de la coexistence harmonieuse de la liberté de conscience de tous. À cette fin, ces outils ont une dimension pratique d'application à des contenus d'enseignement précis, qui répond au souci d'en faire des éléments de réflexion et de pédagogie aisément mobilisables ou maniables. Ils n'ont pas toutefois de prétention à l'exhaustivité, et ils ne recèlent pas de « solutions toutes faites », ni de « recettes ». Ils demandent encore à être adaptés à chaque situation particulière par la réflexion autonome de chaque personnel amené à les utiliser.

9. Article premier de la Constitution du 4 octobre 1958 : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale (...) Elle respecte toutes les croyances. »

10. Circulaire du 16 août 2011 du ministère de l'Intérieur rappelant les règles afférentes au principe de laïcité.

11. *Charte de la laïcité dans les services publics*, in *Laïcité et liberté religieuse*, Op. cit., p. 42-43 : « Tout agent du service public a un devoir strict de neutralité. Il doit traiter également toutes les personnes et respecter leur liberté de conscience. » « Le fait pour un agent public de manifester ses convictions religieuses dans l'exercice de ses fonctions constitue un manquement à ses obligations. »

Le premier usage de ces outils est de servir à la formation intellectuelle et professionnelle des personnels de l'Éducation nationale, selon la conviction que **seule une laïcité bien comprise pourra être ensuite une laïcité bien transmise**. Pour l'enseignement de sciences de la vie et de la terre dont il est plus particulièrement question dans ce document de travail, **c'est tout d'abord le professeur lui-même qui s'appropriera le sens et les enjeux du principe de laïcité** pour que soit assurée ensuite sa propre capacité à les mobiliser à chaque fois que cela est possible ou requis dans son cours. Cette maîtrise du sens et des enjeux de la laïcité en général, et de la laïcité à l'école en particulier, est une condition nécessaire pour le professeur. C'est lui en effet qui est en charge des enseignements qui, dans sa discipline, se prêtent à l'explicitation nécessaire du sens et des enjeux de ce principe de laïcité. C'est lui également qui peut être confronté dans sa classe à des situations de contestation d'enseignement, et qui ne doit pas se trouver démuni s'il souhaite les prévenir, ou bien au moment d'y faire face. Il s'agit pour lui d'être en mesure de les assumer comme une dimension de sa tâche, avant de faire appel à un autre personnel (conseiller principal d'éducation, personnel de direction) si une contestation venait à se radicaliser.

Ces outils de réflexion et d'action ont ainsi une première dimension pédagogique, à l'usage des personnels. Ils en ont une seconde, à l'intention des élèves. Il s'agit en effet que les personnels concernés puissent les utiliser non seulement pour se former eux-mêmes, mais pour instruire leurs élèves des enjeux de laïcité mis en question par l'étude de telle partie du programme, et parfois par la situation de contestation. Cela peut être fait de deux manières : d'une part, en intégrant l'éclairage de ces outils au travail même qui est entrepris avec la classe sur les textes étudiés ou les activités proposées ; d'autre part, en les mobilisant dans le dialogue qui demande parfois à être entrepris avec ces mêmes élèves en dehors de l'étude du texte ou de l'activité en question, et le cas échéant avec leurs parents. Ainsi définis, ces outils de réflexion et de pédagogie sont susceptibles de constituer les éléments d'une *éthique de la laïcité* commune aux personnels et aux élèves.

Pistes de réflexion et d'action pédagogique

Nous proposerons ici **trois directions de travail**. Chacune d'elles concerne un aspect ou une partie du programme de sciences de la vie et de la terre (SVT) : **l'explicitation de la nature propre et du mode de constitution du savoir scientifique ; l'enseignement des théories scientifiques relatives à la formation de l'univers, l'apparition de la vie et à l'évolution des espèces ; l'enseignement des mécanismes de la reproduction et l'information sur les questions relatives à la sexualité**. Chacune de ces directions se prête plus particulièrement à une mobilisation du principe de laïcité, c'est-à-dire qu'elle peut être l'opportunité d'une explicitation de son sens et de ses enjeux.

L'explicitation de la nature propre du savoir scientifique

La première direction de travail est celle de l'explicitation de l'enseignement de sciences de la vie et de la terre comme enseignement d'un savoir scientifique : dès le collège et jusqu'au lycée, les programmes insistent sur le fait que **l'élève doit être progressivement rendu conscient de ce qu'est un savoir en général**, scientifique en particulier, c'est-à-dire qu'il lui faut connaître son mode de constitution propre par confrontation entre les idées scientifiques et les faits expérimentaux ou naturels. Relisons l'intitulé qui concerne ce point dans les programmes de l'enseignement de sciences de la vie et de la terre : « L'objectif de l'enseignement des sciences de la vie et de la terre est de comprendre le monde. Il s'agit d'expliquer le réel. Pour ce faire, on s'appuie sur une démarche d'investigation fondée sur l'observation de phénomènes perceptibles à différentes échelles d'organisation et des manipulations, expérimentations ou modélisations permettant de répondre à des questions, d'éprouver des hypothèses explicatives et de développer l'esprit critique. La connaissance est alors construite et non imposée. À tout moment de la démarche, on s'assure que l'élève perçoit le sens de ce qu'il fait et ce pourquoi il le fait¹². »

12. Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, n° 6 du 28 août 2008, « Programmes du collège », « Programmes de l'enseignement de sciences de la vie et de la terre ».

■■■ Laïcité, impartialité, objectivité, rationalité¹³

Quel rapport peut-on établir entre ce thème du savoir scientifique et la question de la laïcité ? L'école est laïque, c'est-à-dire qu'elle veut offrir à l'élève un espace idéologiquement neutralisé ou impartial. Elle s'engage donc à s'adresser aux élèves de la façon la plus objective possible. Ce lien entre laïcité et objectivité doit d'abord être clair pour le professeur lui-même : l'impartialité ou neutralité que l'on attend de lui dans l'exercice de ses fonctions, et qui est proprement **l'attitude laïque**, peut être aussi bien définie comme **attitude objective**. Car on désigne comme jugement objectif et attitude objective en général, ce qui ne manifeste pas ses parti-pris ou sentiments personnels : l'objectivité du juge d'instruction lui impose de ne pas tenir compte de ses sentiments pour le prévenu – ni de l'horreur ni de la pitié qu'il peut éprouver pour lui ; il doit rester neutre et appliquer la loi. Laïcité et objectivité sont donc bien liées par cette référence commune à l'impartialité. Elles le sont encore plus quand on pense au fait que **l'objectivité est non seulement impartialité mais rationalité** : le juge est objectif lorsqu'il juge selon sa raison, et non selon ses sentiments, c'est-à-dire lorsqu'il juge froidement du rapport logique entre des faits dont il a la preuve matérielle et des articles de la loi. Or il en est de même pour l'impartialité du professeur, c'est-à-dire pour son attitude laïque : il est impartial ou laïque parce qu'il tient un discours fondé sur la raison – son enseignement étant rationnel à deux égards au moins, puisqu'à la fois il s'appuie sur des contenus rationnels (des savoirs) et qu'il initie à l'usage de la raison (il apprend à penser, à raisonner, à déduire, etc.). **Laïcité va donc de pair avec impartialité, objectivité et rationalité.**

Or **le savoir scientifique est le discours le plus impartial, objectif et rationnel.** Car il a été élaboré selon des procédures qui visent précisément à ces finalités et qui les garantissent. Quelles sont ces procédures ? Toute théorie scientifique est le produit d'une construction rationnelle et expérimentale, c'est-à-dire qu'elle est démontrée par la logique (vérité formelle) et vérifiée par les faits (vérité matérielle). Dire que la théorie scientifique a une valeur impartiale ou objective signifie donc qu'elle a été prouvée à la fois par le raisonnement et par l'expérience, qu'elle a été validée par une preuve intellectuelle (démonstration) et par une preuve matérielle ou preuve des faits (vérification). Cela ne lui donne certes pas le caractère d'une vérité absolue, ou éternelle, parce qu'il peut y avoir des failles dans un raisonnement logique, ou bien une autre intelligibilité, plus complexe, du même phénomène qui sera élaborée ultérieurement, ou encore parce que d'autres observations et expérimentations physiques peuvent toujours conduire à revoir la théorie – pour la préciser, l'intégrer à une intelligibilité plus vaste ou bien la contredire. Mais cette théorie possède un plus grand degré d'objectivité que n'importe quel autre discours, pour cette raison qu'elle bénéficie de la double preuve intellectuelle et matérielle. Quelle conséquence pour ce qui nous intéresse ici ? **Le savoir scientifique est laïque**, parce que comme nous l'avons vu l'attitude laïque se caractérise exactement, elle aussi, par ces mêmes qualités d'impartialité, d'objectivité, de rationalité.

13. La question de l'objectivité du savoir scientifique, et de son enseignement en rapport avec la laïcité de l'école, a fait l'objet d'une thématisation complémentaire dans le document de travail n° 3 : « Pédagogie de la laïcité relative au cours d'histoire-géographie-éducation civique, juridique et sociale », « La question du statut et de l'usage de l'histoire », *supra*, p. 85. On voudra donc bien s'y reporter.

Il est capital que le professeur – ici le professeur de sciences de la vie et de la terre – dispose de cette connaissance du **rapport entre science, objectivité et laïcité**. C'est elle qui va lui permettre de **fonder son enseignement en valeur aux yeux des élèves**. Grâce à elle, en effet, et à condition de l'expliciter, il va pouvoir faire mieux comprendre à ses élèves le sens et la valeur de la laïcité : **l'enseignement laïque, synonyme d'enseignement impartial, objectif, rationnel, est la garantie que la liberté de conscience de l'élève soit parfaitement respectée, que sa propre capacité de raisonner se trouve stimulée et que ce qui lui est inculqué corresponde à une véritable connaissance**. Cette notion de **garantie** est importante : l'élève doit être conscient le plus tôt possible que la laïcité de l'enseignement est une **garantie de protection de sa liberté intellectuelle** (on ne cherche pas à lui inculquer des opinions subjectives, des croyances particulières) et une **garantie de promotion de sa capacité à penser par lui-même** (en lui donnant le modèle d'un savoir construit par la curiosité de l'observation du réel et le questionnement de la raison).

■■■ La distinction entre certitude objective et conviction subjective

Le savoir scientifique élaboré par le questionnement de la raison – qui observe, calcule, mesure, postule, déduit, expérimente, vérifie, critique, dialogue, etc. – est le plus objectif possible. Il se distingue à ce titre des convictions dites **subjectives**. Cette **distinction entre objectif et subjectif, objectivité et subjectivité, certitude objective et conviction subjective**, peut être très utilement mobilisée avec les élèves : elle permet de comprendre la différence essentielle entre le savoir scientifique (objectif) et la foi religieuse (subjective). Elle permet de comprendre également **les raisons pour lesquelles l'enseignement du savoir scientifique – ici en l'occurrence l'enseignement de sciences de la vie et de la terre – ne peut pas être mis sur le même plan que les convictions religieuses, ni être contesté par elles**.

Il y a cependant une condition nécessaire pour que cette distinction puisse être utilisée correctement, et qu'elle puisse ainsi aider les élèves à se représenter le plus clairement possible la différence entre science et croyance. Cette condition est une définition rigoureuse de ce qu'on nomme « certitude objective » et « conviction subjective ». L'objet de la certitude objective n'est pas une « vérité définitive », mais une connaissance, un savoir, c'est-à-dire un ensemble de résultats historiquement établis et susceptibles d'être révisés par le progrès de nos investigations du réel. Il s'agit donc pour le professeur de faire comprendre aux élèves que les certitudes objectives de la science sont des connaissances argumentées, démontrées, vérifiées. Quant à la « conviction subjective », il s'agit également de préciser d'emblée qu'elle correspond à une croyance, c'est-à-dire à ce qui fait l'objet d'un sentiment de vérité, mais dont rien ne peut démontrer la réalité.

Parmi les convictions subjectives, il y a la croyance religieuse : elle est subjective parce qu'à la différence du savoir objectif, elle ne repose pas sur des preuves matérielles ou intellectuelles, mais seulement sur un sentiment personnel. Ce sentiment (de l'existence de Dieu, du caractère surnaturel d'un livre sacré, etc.) a un caractère particulier : il est vécu par la conscience du croyant comme l'attestation ultime de la vérité de sa croyance. La foi est une conviction

de vérité au sujet de ce qui est cru. Peut-on parler de preuve intime ? Quand bien même il s'agirait d'une **preuve subjective**, celle-ci n'est pas du tout du même type que la **preuve objective** du savoir scientifique : le croyant éprouve le sentiment d'« **avoir la preuve** » sans être capable pourtant de « **faire la preuve** ». La preuve dont il pense disposer est **une preuve pour lui-même et non pour autrui**, parce qu'elle ne repose pas sur une démonstration et une vérification qu'autrui pourrait faire à son tour. Il y a d'autres croyances que la croyance ou foi religieuse, qui reposent sur le même type de preuve subjective, purement intérieure – par exemple, la foi en un avenir de progrès, où l'humanité aurait triomphé de ses maux (violence, inégalités, misère, souffrances, etc.).

Toutes ces croyances qui font l'objet d'une profonde conviction peuvent être utiles à un individu pour donner une direction et une espérance à son existence. Elles le sont pour donner à une société humaine sa solidarité dans cette direction et cette espérance partagées. Mais quelle que soit leur utilité possible, **ces croyances restent subjectives parce qu'elles ne peuvent pas être prouvées à autrui par le raisonnement ou par les faits**. À ce titre, la croyance en un dieu ou en un idéal ne relève pas de la raison et de tout ce dont les hommes peuvent se convaincre mutuellement grâce aux échanges entre leurs capacités de raisonner – ce qui ne signifie pas que cette croyance soit illusoire, illogique ou absurde, mais simplement que ce dont elle affirme l'existence se situe en dehors de ce que la raison d'untel peut prouver à la raison d'autrui par différentes voies complémentaires (l'argumentation, la démonstration, la corroboration par d'autres recherches, l'expérimentation).

Nous avons affaire là à deux expressions distinctes de ce qu'on appelle une preuve, et de ce qu'on peut considérer comme tel : la science se sert de preuves constituées par la **confirmation rationnelle et expérimentale**, la religion s'appuie sur la preuve constituée par la **confirmation psychologique** de sa doctrine. Tandis que la science construit des **certitudes objectives**, la religion repose sur des **convictions subjectives**.

Mais la différence majeure entre ces deux confirmations est le caractère communicable de la première et incommunicable de la seconde. La confirmation ou preuve scientifique obtenue par un chercheur ou un groupe de chercheurs est communicable : ils peuvent convaincre d'autres esprits de la validité de leur théorie en les invitant à vérifier leurs raisonnements et leurs expérimentations – ce faisant, ils leur donnent aussi le moyen de contester la théorie en question. En revanche, rien de tout cela n'est possible avec les convictions subjectives de la religion : si l'individu peut témoigner de sa foi et si cette foi peut se transmettre, **la preuve de la vérité de la foi est incommunicable. Contrairement au scientifique qui peut prouver à autrui que sa théorie est juste, le croyant ne peut pas prouver à autrui que sa foi est juste**.

Quel est l'intérêt d'explicitier cette distinction entre **conviction subjective** et **certitude objective** à l'école laïque, plus particulièrement dans un cours de sciences comme celui de sciences de la vie et de la terre ? **L'école laïque est ce lieu où l'individu jeune vient apprendre à construire des certitudes objectives**. Il peut ailleurs, s'il le souhaite, se

chercher des convictions subjectives, mais il ne peut pas faire valoir de telles convictions à l'école, pas plus que le professeur ne peut faire valoir les siennes, s'il en a, parce que **l'école est le lieu consacré à l'éducation de l'esprit objectif**. Elle respecte parfaitement la possibilité que l'élève ou le professeur nourrissent éventuellement **au dehors** telle ou telle croyance et se réfèrent alors à des confirmations seulement subjectives de cette croyance en un dieu ou en un idéal. Elle respecte le fait que l'être humain, ou que certains êtres humains, aient besoin dans leur existence d'entretenir un rapport à l'irrationnel, compris comme ce qui pourrait exister en dehors du champ du démontrable et de l'expérience possible. Mais tout en accordant aux diverses croyances ce plein droit d'inspirer le rapport au monde de chacun selon son choix libre, **l'école réclame aussi le droit réciproque que soit garanti dans la société un espace réservé à la rationalité et à ce qui peut être prouvé objectivement** – un espace réservé d'une part à la transmission de savoirs rationnellement construits, d'autre part à la formation de la capacité de chaque individu à se forger lui-même des connaissances objectives.

L'école laïque respecte le fait que tel individu puisse dire « Je crois que... », mais son rôle est de rendre tout individu capable de dire « Je sais que... » en lui donnant les moyens culturels et réflexifs de produire un discours objectif. L'école est le lieu où l'individu apprend à dire « Je sais que... » par trois procédés : en commençant par acquérir la conscience que le terme de « savoir » doit être réservé à ce qui est démontrable et vérifiable ; en recevant la culture scientifique de ce savoir tel qu'il a été historiquement élaboré ; en apprenant à construire par lui-même ce type de savoir, grâce à l'éducation de sa capacité de raisonner selon les voies scientifiques.

Il est très important de savoir mobiliser cette **distinction entre savoir et croire** face à un élève qui voudrait manifester à l'école ses convictions religieuses, par exemple en réclamant que ce qu'il considère comme « religieusement prouvé » soit pris en compte durant un cours de sciences. Cette revendication voudrait que le savoir scientifique et la conviction religieuse soient « mis en concurrence », « mis sur un pied d'égalité », voire que soit reconnue une « supériorité » à la conviction religieuse. Une telle profession de foi peut correspondre quelquefois à une simple provocation, parfois aussi à un prosélytisme religieux. Mais elle peut aussi correspondre chez l'élève à une réelle perplexité s'il vient d'un milieu familial et social où la « vérité religieuse » n'a jamais fait l'objet d'aucune relativisation.

Il faut alors faire prendre conscience à l'élève de la distinction expliquée ici entre la vérité qu'on accorde à ce qui est su, et la vérité qu'on accorde à ce qui cru. Il faut lui faire entendre en même temps qu'à l'école ce qui est cru ne peut pas être mis en concurrence avec ce qui est su, parce que **cette école n'est pas le lieu d'expression de ce type de convictions subjectives, mais celui où il peut apprendre à construire des certitudes objectives**. Cela n'est nullement une dévalorisation des convictions subjectives qu'il peut nourrir par ailleurs. Il faut lui faire comprendre qu'il va trouver là l'opportunité d'un **enrichissement de son rapport à la vérité**, qu'il pourra en effet nourrir dès lors, et s'il le souhaite, selon un double mode – le mode subjectif de la croyance, le mode objectif du savoir.

L'enseignement des théories scientifiques relatives à la formation de l'univers, l'apparition de la vie et l'évolution des espèces

■■■ Éviter le malentendu de la confrontation des discours scientifique et religieux

Ce qui vient d'être explicité sur l'école laïque, comme lieu réservé au savoir où le croire n'est pas à sa place, prend une importance particulière pour le cours de sciences de la vie et de la terre. En effet, celui-ci transmet précisément une **culture scientifique** sur des questions qui peuvent faire l'objet ailleurs d'une **culture religieuse**. Quelles sont ces questions ? Nous en examinerons ici quelques unes qui sont parmi les plus problématiques, parce qu'il s'agit avant tout, à leur sujet, de **dissiper le préjugé de concurrence entre question religieuse et question scientifique, réponse religieuse et réponse scientifique, trop souvent entretenu dans l'esprit de certains élèves**. Ces questions et réponses sont toutes celles qui sont relatives à la formation de l'univers, l'apparition de la vie et l'évolution des espèces. Les différentes religions ont là-dessus des croyances – érigées par leur histoire en dogmes, c'est-à-dire en « vérités révélées ». Elles ont toutes un discours sur l'origine de l'univers, de la vie et de l'homme, qu'elles font remonter à l'existence, la volonté, la capacité créatrice et le dessein d'un ou de plusieurs dieux. Mais l'erreur ou le malentendu serait de croire que ce discours religieux et le discours scientifique sur ces mêmes thèmes se concurrencent, se contredisent et se dénoncent mutuellement.

Le principal enjeu pour le professeur est de refuser d'entrer dans cette logique de concurrence, en étant capable d'expliquer pourquoi elle est erronée. Il lui faut être averti, qui plus est, que parmi les élèves, certains sont persuadés par le lobby évangélique du créationnisme (nous y reviendrons) ou bien par une littérature circulant dans les « librairies islamiques » que la « véritable science » est à chercher dans les textes sacrés. L'exemple le plus répandu, du côté musulman, est l'audience stupéfiante du best-seller *La Bible, le Coran, et la Science* de Maurice Bucaille¹⁴, écrit en 1976 et qui continue d'être dans le peloton de tête des livres les plus vendus. Son propos est de montrer que le Coran contenait déjà tout ce que la science moderne et contemporaine ne ferait donc que redécouvrir. On a appelé cette tentative d'invasion du champ scientifique par le religieux un « concordisme musulman » (tout ce que dit la science « concorderait » avec le Coran). La stratégie est plus subtile que celle de la mise en concurrence entre religion et science, puisqu'il s'agit ici de **prétendre que la religion serait la véritable science** – la science profane ne faisant que reprendre, avec un retard pluriséculaire et par bribes, ce que tel texte sacré aurait dévoilé d'un seul coup et parfaitement.

Quoi qu'il en soit, mise en concurrence ou invasion du champ scientifique, **l'important pour le professeur est de se doter des moyens de refuser d'entrer dans cette logique comparatiste.**

14. Paris, Seghers, 1976.

C'est ce que préconisait un rapport de l'inspection générale en septembre 2004, qui développait l'argumentaire suivant : « **Dans ce type de situation, la confrontation relève en réalité d'un malentendu.** La conception scientifique du monde repose sur le postulat d'objectivité des faits. La science cherche *a priori* une explication déterministe, fondée sur des relations de causes à effets. Se fixant cet objectif, elle ne peut naturellement aboutir qu'à cela et ne saurait conduire à une explication du monde faisant intervenir une influence divine. La conception religieuse du monde vise à en proposer une lecture fondée sur l'intervention divine. Se fixant ce but, elle ne peut aboutir qu'à cela et ne saurait proposer une suite de relations de causes à effets. Ces deux visions du monde partent de postulats (de points de départ) différents et elles cheminent parallèlement l'une à l'autre. Elles n'ont aucune chance de se rencontrer, et ne devraient avoir aucune raison de s'opposer. Fondée sur la démarche expérimentale et résultat d'une construction intellectuelle, la vision scientifique du monde est une connaissance, produit du travail de ceux qui ont "fait connaissance" avec le monde, ou qui ont produit la "connaissance du monde". La lecture religieuse du monde est le résultat d'une révélation. Elle n'est pas soumise à critique, n'est pas falsifiable, et n'est que peu susceptible de modification. On l'accepte telle quelle, on "y croit" ou pas. Contenue dans un texte sacré fondateur, ou tirée de l'exégèse d'un texte sacré fondateur, la vision religieuse du monde est une croyance. Il y a entre les conceptions scientifique et religieuse du monde, la différence, selon l'expression d'Albert Jacquard, entre le su et le cru. Une claire distinction des natures de ces deux conceptions conduit à définir ce que doit être l'attitude du professeur de sciences de la vie et de la terre dans une école laïque¹⁵. »

Il s'agit de faire bien comprendre aux élèves que les deux discours, scientifique (le « su ») et religieux (le « cru »), ne sont pas du tout comparables, mesurables l'un par l'autre, mais **nourrissent différemment le besoin de sens de l'esprit humain.** Les deux surgissent de ce besoin de sens, besoin de comprendre. Mais l'investigation scientifique circonscrit le champ de la vérité à ce que nos sens peuvent observer : les sciences de la vie et de la terre, biologie, géologie, chimie, etc. et toutes les autres sciences se donnent comme règle de ne tenir pour vraies que des théories dont elles ont trouvé la confirmation par l'expérimentation. Le discours religieux surgit lui aussi de ce besoin de comprendre les phénomènes de l'univers, mais il produit des théories d'un type radicalement différent : comme nous l'avons vu précédemment, il cherche sa preuve ultime dans le sentiment intérieur qu'on appelle la foi au lieu de la chercher par le raisonnement et l'observation sensible. **Tandis que la science cherche la confirmation de ses théories dans la perception, la religion cherche la confirmation ultime des siennes dans le sentiment.** La première cherche à l'extérieur ce que la seconde cherche à l'intérieur.

Cette présentation de la distinction entre science et religion a l'intérêt de ne pas déconsidérer l'une au profit de l'autre. Elle montre la dignité des deux en les référant de façon identique au besoin de sens de l'esprit humain, et elle ouvre la voie à l'idée féconde que cet esprit humain peut tenter de se rapprocher du vrai selon plusieurs voies. Ajoutons qu'**une telle présentation est laïque parce que tout en réservant l'école au discours objectif de la science, elle ne prend pas parti pour celle-ci contre la religion.** Elle ne se sert pas

15. *La laïcité au cœur des enseignements*, Op. cit., http://media.eduscol.education.fr/file/Valeurs_republicaines/26/4/La_Laicite_au_cœur_des_enseignements_173264.pdf.

d'une délégitimation du discours religieux pour légitimer la science. Elle dit simplement que la laïcité oblige à s'en tenir à ce qui est vérifiable, sans pour autant déconsidérer l'invérifiable de la foi. Ainsi, c'est non seulement la liberté de conviction (religieuse ou athée) de l'élève qui est respectée, mais aussi la valeur potentielle de cette conviction.

Rien ne serait moins laïque au contraire, de la part de l'enseignant, que de vouloir valoriser le discours scientifique par la dévalorisation du discours religieux. D'une part, ce serait méconnaître la complexité de l'esprit humain, qui a besoin d'observer le monde extérieur et de sonder aussi sa propre intériorité, de chercher la confirmation de ses hypothèses au dehors de lui-même et aussi au-dedans.

D'autre part, répétons-le, ce serait entrer dans **la logique ruineuse d'une mise en concurrence entre religion et science.** Il s'agit à l'inverse d'expliquer aux élèves qui seraient tentés eux-mêmes de mettre en compétition les deux discours qu'**une telle confrontation entre religion et science n'a pas lieu d'être** parce que les deux discours correspondent à deux réponses différentes que l'esprit humain apporte à son besoin de sens. Le professeur saura éviter que le dialogue sur ces questions soit enfermé dans le malentendu du « comparatisme » entre religion et science. **Il fera entendre aux élèves que la concurrence instituée entre religion et science relève d'un malentendu : celui que l'un des deux discours devrait avoir le monopole du sens.** Il fera ainsi appel à l'esprit de tolérance, dans les deux sens : la religion et la science doivent se respecter mutuellement comme discours engageant tous deux, par des voies différentes, dans la quête de sens.

Il ne s'agit cependant pas de faire profession de **relativisme**. Il n'est pas question de dire aux élèves, ou de leur laisser entendre, que religion et science sont deux discours simplement différents et que « tout se vaut ». **Refuser de comparer les démarches respectives de la science et de la religion, c'est aussi bien refuser d'établir une supériorité de l'une sur l'autre que refuser de les mettre à égalité.** En effet, pour que l'une soit jugée supérieure ou pour qu'elles soient jugées à égalité, il faudrait qu'elles puissent être évaluées selon le même critère. Or nous l'avons vu leur critère est différent : la vérité de la connaissance scientifique dépend de sa vérifiabilité par les faits, tandis que la vérité de la parole religieuse relève de sa vérification par le sentiment intérieur (la foi comme preuve). Dans l'un et l'autre cas, ce n'est pas du tout le même type de preuve qui est vérifié – preuve tangible et communicable d'un côté, preuve intangible et incommunicable de l'autre. Ni la science ni la religion n'ont le monopole de la preuve. Elles n'en ont tout simplement pas la même conception et, à partir de là, elles sont incomparables. Dire par conséquent que la religion est une autre quête de sens que la science qui lui serait « égale », « supérieure » ou « inférieure » n'a pas de sens.

■■■ Le problème du créationnisme et du dessein intelligent

Il s'agit de faire comprendre aux élèves que les discours religieux et scientifique sur l'origine de l'univers, de la vie et de l'homme ne sont **pas comparables**. Par exemple, le texte de la Genèse sur la création du monde en six jours n'est pas du même ordre que l'hypothèse du Big Bang, les théories sur l'origine des molécules organiques et l'évolution des espèces. Ce sont deux réponses de nature différente (et même deux questions posées différemment) au besoin de sens de l'esprit humain sur les origines.

Le malentendu de leur soi-disant concurrence vient tout d'abord de la lecture littérale des réponses religieuses, c'est-à-dire d'une ignorance de leur caractère symbolique : les discours religieux sur l'origine de l'univers, de la vie et de l'homme sont des **allégories**, c'est-à-dire des récits dont la richesse est d'avoir plusieurs niveaux d'interprétation – le sens obvie ou littéral, n'étant que la « porte d'entrée » du texte, la simplicité de l'histoire qu'il raconte et la force des images qu'il utilise ayant pour but de permettre à toute intelligence de s'exercer sur lui. Un texte religieux qui raconte l'origine de l'univers, de la vie et de l'homme le fait ainsi aussi bien pour l'enfant que pour le philosophe. Il s'adresse à chacun selon ses possibilités de compréhension. Un spécialiste du Coran de l'École pratique des hautes études (EPHE) rappelle ainsi que, dans l'Islam, les interprètes classiques du texte (philosophes, théologiens, mystiques) considèrent que « le Coran a un sens exotérique [apparent, commun, littéral] et un sens ésotérique [profond], ce sens ésotérique a [lui-même] un sens ésotérique, et cela jusqu'à sept sens ésotériques¹⁶. » Or **c'est précisément en tant qu'allégories que ces textes sur l'origine de l'univers, de la vie et de l'homme ne sont pas comparables au discours scientifique sur les mêmes thèmes**. Car leur véritable sens, qui serait ainsi caché derrière le sens littéral, ne parle pas en réalité d'une origine temporelle de l'univers, de la vie et de l'homme, qui serait à chercher dans le passé. Le sens qu'elles véhiculent concerne le fondement de l'univers, de la vie et de l'homme, et non pas leur origine temporelle, c'est-à-dire que **la religion fait une hypothèse sur la raison de l'apparition du monde, et non pas sur sa ou ses causes matérielles ni sur son processus physique : tandis que la science répond à la question « comment l'univers a commencé d'être? », la religion veut répondre à la question « pourquoi ou dans quel but existe-t-il? »**. Il est capital de faire comprendre cette distinction aux élèves, selon les moyens du niveau de maturité de chaque classe (collège ou lycée).

Au sujet de la naissance de l'univers, la religion parle de fondement et de raison, la science parle d'origine et de cause : la religion ne dit pas quand et comment le monde a été créé, elle veut expliquer pourquoi, c'est-à-dire se situer sur le plan de ce qu'on nomme les causes finales (selon quel projet et quelles intentions, dans quel but, à quelles fins l'univers a-t-il été créé?), en répondant en l'occurrence que cette raison ultime est à chercher du côté d'un être créateur qui manifeste sa puissance et sa miséricorde en créant le monde ; la science entend de son côté répondre exclusivement aux questions « quand et comment? », puisque la réponse à la question « pourquoi? » conduirait à aller chercher des réponses au-delà des limites de l'univers, du côté d'un hypothétique créateur dont l'existence est invérifiable. Là encore, nous retrouvons à travers cette distinction l'idée que religion et science sont deux voies d'assouvissement distinctes, non concurrentes, du besoin humain de sens.

Précisons à ce sujet que depuis le ^{XVII}^e siècle, la science a délimité clairement son champ d'investigation : contrairement à la religion, elle ne se prononce pas sur cette question des **causes finales**, mais se concentre exclusivement sur les **causes efficientes**. Pourquoi? Parce que les causes finales sont invérifiables : on ne pourra jamais prouver que l'univers

16. Pierre Lory, *Les « Commentaires ésotériques du Coran »* d'après 'Abd al-Razzâq al-Qâshânî, Paris, Les Deux Océans, 1980, p. 14.

est bien le fruit du projet ou de l'intention d'un être supérieur qui l'aurait créé dans tel ou tel but. Seules les causes efficientes sont vérifiables : on appelle en effet cause efficiente ce qui est directement et objectivement responsable de tel effet, sa cause visible, observable et mesurable – c'est le **matérialisme méthodologique de la science** qui ne prend en compte que les causes matérielles ou naturelles perceptibles par les sens, quantifiables par nos instruments techniques. La science s'est ainsi établie sur ce qui a été appelé un « postulat d'objectivité », dont on trouve une des premières formulations dans les *Principes de la philosophie* (1644, 1^{re} partie, proposition 28) de René Descartes : « Qu'il ne faut point examiner pour quelle fin Dieu a fait chaque chose, mais seulement par quel moyen il a voulu qu'elle fut produite. Nous ne nous arrêterons pas aussi à examiner les fins que Dieu s'est proposées en créant le monde, et nous rejetterons entièrement de notre philosophie la recherche des causes finales ; car nous ne devons pas tant présumer de nous-mêmes, que de croire que Dieu nous ait voulu faire part de ses conseils : mais, le considérant comme l'auteur de toutes choses, nous tâcherons seulement de trouver par la faculté de raisonner qu'il a mise en nous, comment celles que nous apercevons par l'entremise de nos sens ont pu être produites ; et nous serons assurés, par ceux de ses attributs dont il a voulu que nous ayons quelque connaissance, que ce que nous aurons une fois aperçu clairement et distinctement appartenir à la nature de ces choses, a la perfection d'être vrai. »

Qu'est-ce qui actuellement pose le plus problème aux professeurs de sciences de la vie et de la terre sur ce thème ? Qu'est-ce qui menace cette délimitation du champ scientifique ? Le **créationnisme**, c'est-à-dire précisément un discours qui repose sur **une double imposture**.

D'une part, **première imposture, le créationnisme veut se faire passer pour religieux** alors qu'il repose sur la confusion que nous venons d'expliquer : ignorant la dimension allégorique des textes religieux, il veut s'en tenir à leur lecture littérale, et à partir de là il institue une fausse concurrence entre discours religieux et discours scientifique sur le « quand et comment » de l'origine de l'univers, de la vie et de l'homme.

Du même coup donc, **seconde imposture, le créationnisme veut se faire passer pour un discours scientifique. Car au mépris de la nature allégorique du texte religieux, il veut le prendre au sens littéral pour mieux le travestir en discours scientifique.** Il soutient ainsi que les textes religieux concernant la création du monde et de l'homme sont à prendre comme des documents historiques – c'est du côté chrétien qu'on trouve le plus fréquemment cette stratégie de travestissement, notamment à travers la thèse d'une soi-disant « historicité de la Genèse » développée par les théologiens de la nébuleuse du mouvement évangélique. **La stratégie du créationnisme est ainsi mimétique : il s'agit de déguiser en théorie scientifique des textes qui n'ont pas du tout cette vocation, et ainsi de brouiller complètement la frontière entre religion et science.** On entendra ainsi couramment des propos créationnistes soutenir que la Bible, par exemple, est « une science de l'évolution pour les croyants » que l'on peut mettre sur le même plan que le darwinisme, qui serait lui simplement « une théorie de l'évolution pour les athées ». Continuellement, l'entreprise des lobbies créationnistes vise ainsi à faire entrer subrepticement dans le domaine des sciences des thèses qui n'y ont pas leur place parce qu'elles ne relèvent pas de ce qui peut être su objectivement, mais de ce qui peut seulement être cru. Le danger de créationnisme réside dans cette **tentative d'invasion du champ scientifique par la religion.**

Signalons une autre de ces tentatives d'invasion ou d'intrusion de convictions religieuses dans le discours scientifique en général, et dans son enseignement en particulier : celle qui voudrait actuellement obtenir le droit de contester la distinction entre le sexe biologique et le sexe social. Cette contestation a été portée récemment par un groupe de parlementaires français qui ont demandé le retrait des deux chapitres des manuels de sciences de la vie et de la terre intitulés « Devenir homme et femme » et « Vivre sa sexualité »¹⁷. L'un des manuels incriminés énonçait notamment que : « Le sexe biologique nous identifie mâle ou femelle, mais ce n'est pas pour autant que nous pouvons nous qualifier de masculin ou de féminin. Cette identité sexuelle, construite tout au long de notre vie, dans une interaction constante entre le biologique et le contexte socioculturel, est pourtant décisive dans notre positionnement par rapport à l'autre. » Au nom de quoi un tel passage est-il contesté ? Au nom de la conviction d'origine religieuse selon laquelle la sexualité d'un individu devrait être déterminée par la distinction biologique entre le sexe masculin et le sexe féminin, autrement dit la conviction selon laquelle l'hétérosexualité serait la seule sexualité « naturelle » et « normale ».

Derrière cette contestation, il y a donc en réalité la condamnation par l'Église catholique de l'homosexualité, de la bisexualité, de la transsexualité, toutes formes de sexualité qu'elle considère comme déviances, perversions ou pathologies. C'est cette intolérance religieuse qui voudrait obtenir un droit de regard sur les programmes de SVT en prétendant donner à la condamnation de l'homosexualité une soi-disant base scientifique au prétexte qu'elle serait une sexualité antinaturelle.

La même prétention à « dire la science à la place de la science » s'observe à propos de **la théorie du « dessein intelligent »** (*intelligent design*) promue par certains mouvements religieux : l'idée est que l'univers aurait été programmé par une intelligence supérieure pour faire apparaître la vie, puis l'existence consciente et réfléchie de l'homme. Il n'y aurait donc pas de hasard dans l'apparition de la vie, ni dans l'évolution des espèces, mais la réalisation d'un plan. On retrouve l'hypothèse finaliste (les causes finales) : l'univers aurait une « fin », c'est-à-dire un « but », une « direction » inscrite dans son processus. Le problème, là encore, est qu'une telle hypothèse veuille se faire reconnaître comme scientifique : alors même qu'elle est indémontrable, ses partisans voudraient lui voir attribuer le statut d'un savoir. Une croyance veut se faire passer pour une connaissance. Or il faut expliquer aux élèves deux choses : d'une part, que ce qui ne peut pas être démontré ne peut pas prétendre appartenir au domaine du savoir, et ne peut donc pas intervenir en cours de science ; d'autre part, que de telles croyances n'ont rien à gagner à vouloir se donner pour scientifiques. **En effet, l'erreur conjointe du créationnisme et du dessein intelligent est de vouloir intervenir dans un domaine où ils sont impuissants, parce que dans ce domaine, seul ce qui est expérimentable et démontrable fait autorité.** Ce sont des croyances qui en réalité ont intérêt à ne pas chercher la concurrence avec la science, mais à rester sur leur terrain qui est celui des idées indémontrables dont on ne peut déterminer si elles sont des intuitions ou des illusions. Lorsque des élèves se réfèrent donc au créationnisme ou au dessein intelligent, il s'agit de leur montrer que de telles visions ne peuvent pas contredire le discours scientifique, parce qu'elles ne peuvent être fondées sur aucune vérification ni démonstration. Il s'agit également de leur montrer que **le plus fécond est de laisser de telles idées à**

17. *Le Monde*, 3 octobre 2011.

leur statut hors science : elles peuvent stimuler la réflexion comme le font tout un ensemble de **fictions utiles**, qui donnent à penser sans qu'il soit nécessaire de se demander si elles correspondent ou non à quelque chose de réel.

Les cours relatifs à la reproduction et à la sexualité

D'autres parties du programme de sciences de la vie et de la terre peuvent être l'opportunité de mobiliser une pédagogie de la laïcité, expliquant pourquoi les croyances religieuses ne doivent pas intervenir à l'école. C'est notamment le cas de **l'enseignement des mécanismes de la reproduction**, mais aussi de **l'information sur les questions relatives à la sexualité ou à l'éducation à la sexualité**. Il s'agit de bien distinguer ces deux dimensions : d'une part, **l'enseignement biologique**, d'autre part, **l'éducation à la sexualité**. Au sujet de celle-ci, les supports pédagogiques offerts sur Eduscol précisent notamment qu'elle doit pouvoir s'établir sur « l'appui des enseignements » : « différentes disciplines enseignées au collège et au lycée concourent à l'éducation des élèves à la sexualité, en apportant des savoirs. Parmi elles, les sciences de la vie et de la terre (SVT) sont particulièrement impliquées. » Le même texte précise ensuite qu'en vue d'« organiser les séances d'éducation à la sexualité », « des réunions préparatoires sont organisées avec l'équipe de personnels volontaires et formés de l'établissement, en particulier les enseignants de sciences de la vie et de la terre, les conseillers principaux d'éducation, le médecin, l'infirmière, l'assistante de service social »¹⁸.

Là encore, la religion peut vouloir s'inviter à l'école de manière indue. Car les différentes cultures religieuses transmettent une morale en matière de vie sexuelle (au sujet des relations sexuelles hors mariage, de la contraception, de l'avortement, mais aussi de la pudeur, de la mixité, etc.), au nom de laquelle tel élève ou tel groupe d'élèves peuvent contester ou refuser le droit même de l'enseignement ou l'information qui leur sont donnés. Le motif avancé sera leur incompatibilité avec les préceptes de cette morale religieuse. Le rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale présenté par Jean-Pierre Obin en 2004 mentionnait ainsi parmi « les raisons invoquées pour s'absenter, refuser l'enseignement ou ne pas participer aux séances d'information sur la sexualité », le motif de « "l'impudeur" des propos tenus et des images diffusées à cette occasion, ou encore la mixité des cours ou séquences (qui n'est d'ailleurs pas la règle), ou même leur caractère superflu (puisque "les musulmanes restent vierges") »¹⁹.

Comment réagir face à de tels refus ? Comment anticiper de telles objections, et dans la mesure du possible éviter ainsi qu'elles ne se manifestent ? Sur ces questions délicates parce qu'elles touchent la vie intime des individus, **il s'agit là encore pour le professeur de dissiper le préjugé d'une concurrence entre science et religion** : les connaissances scientifiques relatives aux mécanismes de la sexualité, d'une part, et les informations sur la vie sexuelle, d'autre part, **n'ont pas de caractère prescriptif**,

18. Eduscol, Éducation à la sexualité, Supports pédagogiques.

19. *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, Op. cit., p. 27-28.

mais éducatif. À la différence des normes religieuses ou coutumières, qui indiquent une « bonne » et une « mauvaise » sexualité, une sexualité « permise » et une sexualité « prohibée », l'enseignement de SVT relatif à la reproduction et l'information sur la sexualité n'ont **pas une finalité normative**, mais **une finalité cognitive qui est de rendre l'individu davantage conscient de ses actes et maître de ses choix en matière de sexualité.**

Comme précédemment au sujet de l'enseignement de l'évolution, il s'agit de ne pas laisser s'installer ou persister dans l'esprit des élèves le malentendu que les deux discours se situeraient sur le même plan et seraient contradictoires. Car ce n'est pas le cas. Le savoir et l'information transmis par le professeur – en collaboration avec l'infirmier-ère scolaire sur la sexualité – peuvent tout à fait cohabiter avec des normes religieuses dans l'esprit de tel élève croyant. Le professeur pourra utilement insister là-dessus, c'est-à-dire sur **la laïcité de son enseignement : le savoir et l'information transmis en classe sont laïques, c'est-à-dire impartiaux vis-à-vis des croyances religieuses et options morales, dont ils laissent chacun libre tout en lui donnant les moyens d'assumer cette liberté avec les lumières supplémentaires de la science.** À cet égard, il s'agit de faire comprendre aux élèves que le cours sur l'anatomie des appareils reproductifs, l'information sur la contraception ou les maladies sexuellement transmissibles, etc., **ne sont pas des cours de morale alors même qu'ils permettent à chacun de développer une éthique de sa vie sexuelle.** La **différence entre morale et éthique** est subtile et demande à être explicitée. Les règles morales sont celles qui ont été reçues de l'extérieur, par le milieu familial ou social. Les règles éthiques sont celles qui sont nées de la réflexion autonome de l'individu. Les unes et les autres ne sont pas contradictoires, mais leur source est différente : tandis que la morale est communiquée du dehors par la société, l'éthique surgit d'une exigence et de décisions intérieures. **On obéit à une morale, on se choisit une éthique.**

Les savoirs et informations relatifs à la sexualité ont donc bien une dimension éthique, puisque leur finalité est de contribuer à rendre l'individu plus maître de lui-même, en l'occurrence plus conscient et plus responsable de ses choix et de ses actes dans ce domaine, en lui montrant leurs enjeux et leurs conséquences. Par exemple, l'information sur la contraception ne fait pas « à la place de l'individu » le choix de mener telle ou telle vie sexuelle. Elle cherche au contraire à lui donner tous les moyens nécessaires pour réfléchir par lui-même sur ce qu'il est possible, souhaitable ou répréhensible de faire relativement aux différents risques du rapport sexuel – qu'il s'agisse de grossesses précoces non désirées, mais aussi d'infections sexuellement transmissibles ou encore de violences auxquelles il peut exposer l'individu de la part d'autrui, notamment les filles de la part des garçons. C'est en ce sens que les savoirs et informations communiqués aux élèves leur permettent de se constituer une éthique au lieu de leur inculquer une morale : une **éthique de la responsabilité**, initiant et invitant chacun à réfléchir à ses désirs, ses pulsions, ses convictions, au sens et aux conséquences de ses actes, au respect de la dignité morale et du corps d'autrui ; et non pas une morale qui déciderait à sa place. Ces savoirs et informations ne commandent pas et n'interdisent pas, ils avertissent – au sens de « rendre plus avertis » – des jeunes individus qui doivent comprendre qu'ils ont besoin d'une telle connaissance dans un domaine dont la maîtrise sera déterminante pour leur existence, leur bonheur, leur épanouissement personnel et la qualité de leurs relations affectives. Leur objectif est ainsi de **rendre l'individu plus responsable – envers lui-même, mais aussi envers autrui.**

Cette dimension de **responsabilité** demande à être bien explicitée, parce que c'est elle qui fondamentalement justifie les enseignements en question. « L'éducation à la sexualité est une composante de la construction de la personne et de l'éducation du citoyen. À l'école, au collège et au lycée, elle vise à permettre aux élèves d'adopter des attitudes de responsabilité individuelle et sociale (...). L'école a, dans le cadre de sa mission éducative, une responsabilité propre vis-à-vis de la santé des élèves et de la préparation à leur future vie d'adulte. Son action est complémentaire du rôle premier joué par les familles dans la construction individuelle et sociale des enfants et des adolescents, dans l'apprentissage du "vivre-ensemble"²⁰. »

20. <http://eduscol.education.fr/cid46864/education-sexualite.html>, voir aussi : Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, no 9 du 27 février 2003.

Ressources

– *Source : La laïcité au cœur des enseignements*, Inspection générale de l'Éducation nationale, septembre 2004, http://media.eduscol.education.fr/file/Valeurs_republicaines/26/4/La_Laicite_au_cœur_des_enseignements_173264.pdf. Ont participé à l'écriture de ce dossier, les inspecteurs généraux suivants : Dominique Borne (doyen de l'Inspection générale de l'Éducation nationale), Alain Bergougnieux (histoire-géographie), Jean-Paul Delahaye (EVS), Alain Hebrard (EPS), Annie Mamecier (SVT), Dominique Rojat (SVT).

« L'exemple des sciences de la vie et de la terre »

La relation enseignement des sciences de la vie et de la terre/laïcité/conception du monde

La question de l'évolution

Les conceptions évolutives sont profondément enracinées dans la vision que les sciences de la vie et de la terre proposent de l'organisation du monde vivant. Cette vision paraît s'opposer frontalement à une lecture du monde créationniste qui interprète la nature actuelle comme le résultat de l'application directe d'une volonté divine : la lecture scientifique du monde s'oppose à sa lecture religieuse. C'est une confrontation entre des interprétations opposées, particulièrement forte lorsqu'il s'agit d'envisager la place de l'Homme lui-même. D'autres situations d'affrontement de ce type existent ou ont existé : la conception copernicienne héliocentrique du système planétaire s'opposait à une philosophie anthropocentrique en accord avec la place attribuée à l'Homme dans la nature par les textes sacrés. Ces situations d'affrontement conduisent de la part de certains élèves à deux types d'attitudes hostiles :

- le refus d'entendre exposer des théories scientifiques qui s'opposent aux convictions religieuses ;
- la revendication, au nom de la nécessaire objectivité, d'un "droit de réponse", le professeur de sciences de la vie et de la terre étant alors sommé de laisser une partie de son temps à la disposition d'autres intervenants qui exposeraient les conceptions créationnistes.

Dans ce type de situation, la confrontation relève en réalité d'un malentendu. La conception scientifique du monde repose sur le postulat d'objectivité des faits. La science cherche *a priori* une explication déterministe, fondée sur des relations de causes à effets. Se fixant cet objectif, elle ne peut naturellement aboutir qu'à cela et ne saurait conduire à une explication du monde faisant intervenir une influence divine. La conception religieuse du monde vise à en proposer une lecture fondée sur l'intervention divine. Se fixant ce but, elle ne peut aboutir qu'à cela et ne saurait proposer une suite de relations de causes à effets. Ces deux visions du monde partent de postulats (de points de départ) différents et elles cheminent parallèlement l'une à l'autre. Elles n'ont aucune chance de se rencontrer, et ne devraient avoir aucune raison de s'opposer. Fondée sur la démarche expérimentale et résultat d'une construction intellectuelle, la vision scientifique du monde est une connaissance, produit du travail de ceux qui ont "fait

connaissance" avec le monde, ou qui ont produit la "connaissance du monde". La lecture religieuse du monde est le résultat d'une révélation. Elle n'est pas soumise à critique, n'est pas falsifiable, et n'est que peu susceptible de modification. On l'accepte telle quelle, on "y croit" ou pas. Contenue dans un texte sacré fondateur, ou tirée de l'exégèse d'un texte sacré fondateur, la vision religieuse du monde est une croyance. Il y a entre les conceptions scientifique et religieuse du monde, la différence, selon l'expression d'Albert Jacquard, entre le su et le cru. Une claire distinction des natures de ces deux conceptions conduit à définir ce que doit être l'attitude du professeur de sciences de la vie et de la terre dans une école laïque.

- Les deux conceptions du monde sont à ce point distinctes qu'elles ne sont pas opposables et qu'il ne faut donc pas les opposer. Il faut convaincre les élèves de la vanité de cette opposition, et refuser d'entrer dans le débat entre elles.

- Si ces deux conceptions du monde s'excluent quant à leur mode de construction, c'est à chacun de décider si elles peuvent coexister dans un même esprit. Ce choix est de l'ordre de la liberté de conscience que, précisément, la laïcité se fixe pour but de garantir.

- Si le professeur peut attirer l'attention des élèves sur le fait que la connaissance de l'explication scientifique du monde peut coexister avec la croyance en une explication religieuse du monde, sans qu'il soit question d'établir une hiérarchie entre elles, il doit par contre être conscient de la différence de nature et l'affirmer. Rien de plus dramatique que le professeur qui, voulant calmer les esprits, dit à ses élèves qu'ils peuvent "croire" aussi bien à l'une ou l'autre des explications. Ce contre-sens est source de confusion, et fait passer le savoir scientifique pour une croyance parmi d'autres.

- Qu'il soit ou non légitime d'enseigner aux élèves la conception religieuse du monde aussi bien que la conception scientifique est une question qui pourrait être posée. Mais ce n'est pas, à l'évidence, au professeur de sciences d'y répondre. Et si l'on répondait par l'affirmative à cette question, il va de soi que ce n'est pas dans un cours de science que la conception religieuse du monde pourrait être enseignée, et que, de plus, le professeur de sciences ne saurait être compétent pour cela.

Dans une école laïque, l'attitude du professeur revient donc, dans ces situations, à s'en tenir strictement à la définition de la discipline qu'il enseigne : chargé d'exposer, d'expliquer et d'argumenter la conception scientifique du monde, il se borne à remplir la tâche qu'on lui a confiée.

La relation enseignement des sciences de la vie et de la terre/laïcité/choix éthiques

L'exemple de la sexualité

Plusieurs aspects des programmes de sciences de la vie et de la terre conduisent les professeurs à aborder des notions en rapport plus ou moins direct avec la sexualité. Il s'agit parfois d'étudier les bases physiologiques ou anatomiques de la reproduction dans des conditions naturelles, parfois d'examiner les fondements scientifiques des techniques de contraception, d'interruption de grossesse, ou de protection contre les maladies sexuellement transmissibles. On aborde donc des questions en relation avec les pratiques sexuelles des individus, sur lesquelles les religions ont leurs propres opinions et prescriptions. Il n'est pas rare, dans ces conditions, de voir apparaître des situations conflictuelles, les élèves refusant d'étudier les chapitres en question. Dans ce type de situation, les sujets abordés ne s'opposent pas frontalement à des conceptions religieuses, mais ils donnent l'explication de pratiques qui peuvent être condamnées par les religions. Le conflit est fondé là-encore sur un malentendu. L'enseignement des

sciences de la vie et de la terre, par les connaissances scientifiques qu'il dispense, fournit les éléments objectifs qui, associés aux principes moraux ou religieux de chacun, permettent à tout individu de faire ses choix personnels en connaissance de cause. C'est une éducation au choix. Ce n'est en aucun cas un enseignement des choix, c'est-à-dire une incitation à faire tel ou tel choix. Dans une école laïque l'attitude, pour le professeur, consiste à faire avec précision la distinction entre cette éducation au choix, qui est dans sa mission et préserve le libre arbitre de chacun et l'enseignement des choix, qui, tentant de convaincre de choix réputés meilleurs que d'autres, sortirait, précisément, de la neutralité laïque.

La relation enseignement des sciences de la vie et de la terre/laïcité/diversité humaine

Les sciences de la vie et de la terre montrent que si l'espèce humaine est unique, ses individus sont infiniment variés. Elles montrent que cette diversité est aussi bien d'origine génétique (c'est-à-dire déterminée par l'héritage génétique reçu par chacun de ses parents) qu'épigénétique (c'est-à-dire déterminée par les interactions de chacun avec son entourage humain ou non humain). Chaque individu est unique car construit à partir de données qui lui sont propres et résultat d'une histoire unique. Les sciences de la vie et de la terre affirment que les hommes ne sont pas identiques, et montrent la richesse potentielle de cette diversité. La richesse et la grandeur de l'humanité reposent sur cette diversité qui rend les hommes assez semblables pour se comprendre et assez différents pour avoir quelque chose à se dire. Cet éloge de la diversité humaine contenu dans l'enseignement des sciences de la vie et de la terre ne s'oppose pas aux conceptions religieuses du monde, mais seulement à l'intolérance religieuse. Cela n'est donc source de conflit que dans la mesure où se manifeste, au sein de la classe, cette forme d'intolérance.

La laïcité est ce qui permet de valoriser les points communs pour pouvoir vivre ensemble, et d'accepter les différences comme une richesse. Les sciences de la vie et de la terre présentent la diversité humaine comme naturelle, elles conduisent donc inévitablement à accepter le droit à la différence. Cette différence constatée ne peut que déboucher sur la nécessaire égalité des droits : le droit à la différence ne débouche pas, au contraire, sur la différence des droits. »

– Source : Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, n° 9 du 27 février 2003.

« L'évolution des mentalités, des comportements, du contexte social, juridique et médiatique dans le domaine de la sexualité, ainsi que des connaissances scientifiques liées à la maîtrise de la reproduction humaine a conduit les pouvoirs publics à développer l'éducation à la sexualité en milieu scolaire comme une composante essentielle de la construction de la personne et de l'éducation du citoyen. Dans le cadre de sa mission d'éducation et en complément du rôle de premier plan joué par les familles, l'école a une part de responsabilité à l'égard de la santé des élèves et de la préparation à leur future vie d'adulte : l'éducation à la sexualité contribue de manière spécifique à cette formation dans sa dimension individuelle comme dans son inscription sociale. Cette démarche est d'autant plus importante qu'elle est à la fois constitutive d'une politique nationale de prévention et de réduction des risques – grossesses précoces non désirées, infections sexuellement transmissibles, VIH/sida – et légitimée par la protection des jeunes vis-à-vis des violences ou de l'exploitation sexuelles, de la pornographie ou encore par la lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes. L'éducation à la sexualité à l'école est inséparable des connaissances biologiques sur le développement et le fonctionnement du corps humain, mais elle intègre tout autant, sinon plus, une réflexion sur les

dimensions psychologiques, affectives, sociales, culturelles et éthiques. Elle doit ainsi permettre d'approcher, dans leur complexité et leur diversité, les situations vécues par les hommes et les femmes dans les relations interpersonnelles, familiales, sociales. Cette éducation, qui se fonde sur les valeurs humanistes de tolérance et de liberté, du respect de soi et d'autrui, doit trouver sa place à l'école sans heurter les familles ou froisser les convictions de chacun, à la condition d'affirmer ces valeurs communes dans le respect des différentes manières de les vivre. C'est pourquoi il est fondamental qu'en milieu scolaire l'éducation à la sexualité repose sur une éthique dont la règle essentielle porte sur la délimitation entre l'espace privé et l'espace public, afin que soit garanti le respect des consciences, du droit à l'intimité et de la vie privée de chacun.»

– *Source : Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, Inspection générale de l'Éducation nationale, groupe «Établissements et vie scolaire», rapport à M. le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, présenté par Jean-Pierre Obin, juin 2004, p. 27-28.

« Les sciences de la vie et de la terre

Comme l'histoire, cette discipline fait l'objet d'une contestation religieuse d'ensemble, au nom d'une conception, le "créationnisme", dont on sait qu'elle a ses partisans dans les trois religions monothéistes, et qui réfute la théorie de l'évolution des espèces au nom d'une lecture littérale de la Bible ou du Coran. Pour ses adeptes, schématiquement, la Genèse est un document historique et Darwin un imposteur. Les documents et les témoignages abondent montrant que les élèves sont la cible de discours convergents de prédicateurs, de ministres du culte ou de "grands frères" affirmant que cet enseignement n'est que mensonge. Un livre en particulier, écrit par un professeur agrégé de cette discipline, est diffusé notamment auprès des élèves par le *Tabligh*²¹.

Une seconde occasion de contestation est fournie par les parties du programme abordant la reproduction, de même que, en marge de cet enseignement, par les séquences d'éducation sexuelle auxquelles les professeurs de SVT participent souvent, à côté d'autres personnels comme les médecins et les infirmières scolaires, et d'intervenants extérieurs. Les raisons invoquées pour s'absenter, refuser l'enseignement ou ne pas participer aux séances d'information sur la sexualité est "l'impudeur" des propos tenus et des images diffusées à cette occasion, ou encore la mixité des cours ou séquences (qui n'est d'ailleurs pas la règle), ou même leur caractère superflu (puisque "les musulmanes restent vierges"). Enfin, les travaux pratiques de SVT donnent lieu à des difficultés avec des élèves qui refusent de manipuler du matériel animal, parfois même avec les gants qu'on leur propose. Certains enseignants en dispensent donc ces élèves.

Ici encore, la variété des réactions des professeurs dénote à la fois une détermination sans doute inégale, des expériences différentes et la place, plus ou moins claire ou confuse, où ils situent leur enseignement – et plus largement la science – par rapport aux conceptions religieuses. L'autocensure existe aussi dans cette discipline, elle concerne notamment la reproduction, que des enseignants nous ont avoué ne plus aborder avec les classes difficiles. En revanche,

21. Mohammed Keskas, *La théorie de Darwin, le hasard impossible*, Gennevilliers, Le Figuier, 1997.

d'autres professeurs nous ont paru solidement assurés face aux tentatives de certains élèves de les entraîner sur le terrain religieux. Ils répondent aux contestataires que la religion n'étant pas leur domaine, ils n'ont rien à en dire, que l'établissement de la vérité scientifique n'est jamais révélée ou imposée, qu'elle est le résultat de la démarche expérimentale et que c'est précisément l'un des objets de l'enseignement des SVT.

Mais combien d'autres enseignants semblent désespérés par l'attitude des élèves et l'opposition dans laquelle ils placent la religion et la science. Combien de jeunes enseignants notamment nous ont déclaré, candidement là encore, promouvoir ou se réfugier dans un relativisme qui leur paraît juste, ou simplement efficace puisqu'il semble satisfaire les élèves, en présentant la science comme une croyance parmi d'autres ("une hypothèse parmi d'autres", nous dit ce professeur), celle de l'école, ou du professeur, face à celle de la religion, ou des élèves ; entre Adam et Darwin, à chacun de choisir en quelque sorte. Cette dérive n'est pas sans rappeler celle qui, par ailleurs, présente la laïcité comme une option spirituelle parmi d'autres. »

– Source : *Sciences humaines*, n° 166, décembre 2005.

« En 1925, un professeur états-unien était condamné à une amende de 100 dollars. Il avait parlé de l'évolutionnisme à ses élèves de l'école publique de Dayton, en contradiction avec une loi locale qui interdisait aux enseignants de nier l'"histoire de la création divine de l'homme, telle qu'elle est enseignée dans la Bible".

Ce "procès du singe" marquait l'émergence des théories créationnistes. Ces dernières dénigrent le darwinisme en lui opposant le postulat d'un Dieu créateur du monde. Ce courant est toujours présent aux États-Unis, soutenu par des mouvements protestants fondamentalistes influents. Son dernier avatar est la théorie de l'*intelligent design* (ID). Elle réfute que les êtres vivants – à l'en croire trop complexes pour être le fruit du hasard – sont issus de la sélection naturelle. Une "entité supérieure", témoignant d'un savoir-faire "intelligent", serait à l'œuvre. Sans elle, comment expliquer, argumentent les tenants de cette théorie, que le volume du cerveau humain ait toujours augmenté au fil des milliers de générations qui nous séparent du premier *Homo* ?

Science... et pseudosciences, le bulletin de l'Association française pour l'information scientifique (Afis) – un groupe de rationalistes militants –, tire la sonnette d'alarme : "Doit-on craindre une propagation en Europe ?" L'Afis dénonce les têtes de pont néo-crétionnistes à l'assaut du Vieux Continent. Elle cite Richard Dawkins, spécialiste britannique de la théorie de l'évolution, qui s'alarme de la nouvelle influence acquise par les "habiles, superficiellement plausibles et, avant tout, bien financés" zélotes de l'ID. Une inquiétude partagée par le quotidien *Le Monde*, qui mentionne entre autres les prises de position anti-darwiniennes de la ministre néerlandaise de l'Éducation, ou encore l'inquiétude de certains enseignants français confrontés à des élèves marqués par ces théories, souvent découvertes *via* Internet.

Dans une thématique similaire, le mensuel *L'Histoire*, pour sa part, met en exergue une enquête consacrée à la multiplication des prises de positions fondamentalistes chez certains élèves, notamment musulmans. »

Annexes

Composition de la mission « Pédagogie de la laïcité »

La mission a été installée le 25 janvier 2012 au ministère de l'Éducation nationale

Haut Conseil à l'intégration

- Alain Seksig, inspecteur de l'Éducation nationale, chargé de la mission « Laïcité » ;
- Sophie Ferhadjian, professeur d'histoire-géographie, chargée d'études ;
- Caroline Bray, chargée d'études ;
- Claire Séréro, chargée de mission et de la communication ;
- Jean-Louis Auduc, directeur des études honoraire à l'IUFM-Université Paris Est Créteil, membre du groupe de réflexion et de propositions sur la laïcité auprès du HCI.

Ministère de l'Éducation nationale

■■■ Direction générale de l'Enseignement scolaire

- Guy Waïss, chef du service du budget, de la performance et des établissements, adjoint au directeur général ;
- Roger Vrand, sous-directeur de la vie scolaire, des établissements et des actions socio-éducatives ;
- Anne Rebeyrol, chef de la mission « Prévention des discriminations et égalité filles-garçons » ;
- Fabien Musitelli, adjoint au chef de la mission « Prévention des discriminations et égalité filles-garçons » ;
- Anne Lavagne, chef du bureau des écoles et des établissements, de la vie scolaire, des relations avec les parents d'élève et de la réglementation ;
- Véronique Fouquat, chef du bureau des programmes d'enseignement.

■■■ Chargé de mission « Pédagogie de la laïcité »

- Abdenmour Bidar, professeur de philosophie en classes préparatoires, membre du groupe de réflexion et de propositions sur la laïcité auprès du HCI.

■■■■ Direction générale des Ressources humaines

- Thérèse Filippi, chef du service des personnels enseignants de l'enseignement scolaire, adjointe à la directrice générale des ressources humaines ;
- Henri Ribieras, chef du service des personnels enseignants de l'enseignement scolaire, adjoint à la directrice générale des ressources humaines.

■■■■ Inspection générale de l'Éducation nationale

- Claude Bisson-Vaivre, doyen du groupe « Établissements et vie scolaire » ;
- Jean-Pierre Villain, groupe « Enseignement primaire ».

■■■■ Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche

- Patrice Champion, groupe territorial « Île-de-France ».

■■■■ École supérieure de l'Éducation nationale

- Annick Monteil, chef de projet chargée des partenariats au département des Relations internationales et des Partenariats.

■■■■ Personnels d'encadrement

- Annie Partouche, inspectrice d'académie – inspectrice pédagogique régionale, adjointe à l'IA (Seine-Saint-Denis) ;
- Christiane Tyburn, chef d'établissement (Val-d'Oise) ;
- Jean-Luc Héraud, chef d'établissement (Seine-Saint-Denis).

Institut européen en Sciences des religions

- Dominique Borne, président de l'IESR.

Conservatoire national des arts et métiers

- Gilles Schildknecht, directeur délégué.

Ligue de l'enseignement

- Charles Conte, chargé de mission « Études et recherche Laïcité – Formation ».

Lettre de mission à M. Abdenmour Bidar, professeur de philosophie



Premier ministre
Haut Conseil à l'intégration



Ministère de l'éducation nationale,
de la jeunesse et de la vie associative

Paris, **23 JAN. 2012**

Monsieur,

Les travaux du groupe permanent de réflexion et de propositions sur la laïcité, institué par le Haut Conseil à l'intégration (HCI), ont montré que l'école demeure l'un des espaces publics où cette question est des plus sensibles. Contestation de contenus d'enseignements, demandes multiples d'aménagements relatifs à la restauration scolaire ou à l'emploi du temps vis-à-vis de jours déclarés « sacrés » par tel culte...etc., c'est toujours au nom d'une approche fondamentaliste de la religion que sont exprimées ces revendications. Celles-ci exercent une pression croissante sur l'école et perturbent par endroits son fonctionnement.

Ainsi le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, notamment sa direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), et le Haut Conseil à l'intégration ont-ils décidé de mener une réflexion commune sur la question, inscrite dans le cadre d'une convention de partenariat, de manière à préconiser une réponse pragmatique. Celle-ci doit notamment consister à mettre à la disposition des personnels de l'Éducation nationale les outils conceptuels et pédagogiques nécessaires pour anticiper sur, et réagir à, ces différentes formes de contestation du principe de laïcité et des règles qui le régissent à l'école. Il s'agira ainsi, de façon complémentaire à la loi du 15 mars 2004 qui détermine les exigences de ce principe, que celui-ci puisse faire également l'objet de la part des différents personnels de la communauté éducative, tant du premier que du second degré, d'un travail de présentation et d'explicitation de son contenu comme de ses enjeux – à travers différents supports écrits et audio-visuels.

Le but de cette sensibilisation à la laïcité, à sa signification et à ses enjeux, est que les élèves et leurs familles l'entendent non seulement comme loi et règle qui imposent, mais aussi, de façon positive, comme condition du vivre ensemble républicain. Le ministère de l'éducation nationale et le HCI souhaitent ainsi que soit réaffirmé le sens du principe de laïcité : que celui-ci ne soit pas identifié, comme il l'est trop souvent, à une limitation de la liberté de conscience et d'expression, mais selon sa valeur positive, éthique et sociale, pour une école où la neutralité de l'espace partagé par tous permet aux différences de se côtoyer sereinement et de s'enrichir mutuellement à partir du respect qu'elles se témoignent.

Dans le cadre de votre mission, vous travaillerez en étroite liaison avec l'ensemble des membres du groupe de réflexion et particulièrement avec Mme Anne REBEYROL, chef de la mission prévention des discriminations et égalité filles-garçons de la Direction générale de l'enseignement scolaire et M. Alain SEKSIG, Inspecteur de l'éducation nationale, chargé de la mission laïcité au HCI.

Monsieur Abdenmour BIDAR
Professeur agrégé de philosophie
en classes préparatoires
Centre international de Valbonne Sophia Antipolis
190 rue Frédéric Mistral
06560 Valbonne

Afin d'élaborer une « pédagogie de la laïcité », il vous est demandé d'engager les actions suivantes :

1. recension des écrits relatifs à la pédagogie de la laïcité, et leur *réunion dans un corpus* d'accès et d'usage aisé pour les personnels, ainsi que leur *utilisation sur différents supports* – site internet comme Eduscol, clips vidéos, par exemple ;
2. organisation conjointe avec la DGESCO de réunions de groupes de travail temporaires, associant en tant que de besoin des personnalités reconnues pour la qualité de leur recherche et de leur réflexion sur la laïcité à l'école et des personnels d'établissements scolaires confrontés à des situations problématiques.

Ces réunions devront permettre de :

- cerner les difficultés concrètes auxquelles se trouve confrontée l'exigence de respect du principe de laïcité ;
- définir le contenu des formations pour ces personnels d'enseignement et de vie scolaire ;
- mutualiser, à l'aide d'études de cas, les stratégies déjà mobilisées par ces personnels eux-mêmes pour communiquer le sens et les enjeux de cette exigence.

3. Une fois le corpus de recension constitué, il s'agira pour la mission d'élaborer et mettre en place :
 - les moyens de la **communication** et **diffusion** de ce corpus ;
 - des instruments et activités de formation – publications, séminaires, conférences ;
 - des propositions pédagogiques sur la thématique de la laïcité.

A cet effet, vous bénéficierez d'une mise à disposition à mi-temps pour une durée d'un an renouvelable (année scolaire 2011/2012)

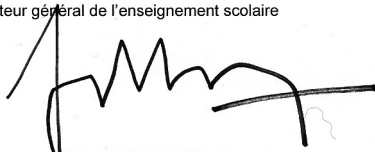
Nous vous prions, Monsieur, d'agréer l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Le Président du Haut Conseil à l'intégration



Patrick GAUBERT

Le Directeur général de l'enseignement scolaire



Jean-Michel BLANQUER

CHARTRE de la laïcité

DANS LES SERVICES PUBLICS

La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale.

Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle garantit des droits égaux aux hommes et aux femmes et respecte toutes les croyances. Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, notamment religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi. La liberté de religion ou de conviction ne rencontre que des limites nécessaires au respect du pluralisme religieux, à la protection des droits et libertés d'autrui, aux impératifs de l'ordre public et au maintien de la paix civile. La République assure la liberté de conscience et garantit le libre exercice des cultes dans les conditions fixées par la loi du 9 décembre 1905.

des agents du service public

Tout agent public a un **devoir de stricte neutralité**. Il doit traiter également toutes les personnes et respecter leur liberté de conscience.

Le fait pour un agent public de **manifester ses convictions religieuses** dans l'exercice de ses fonctions **constitue un manquement à ses obligations**.

Il appartient aux responsables des services publics de **faire respecter l'application du principe de laïcité** dans l'enceinte de ces services.

La liberté de conscience est garantie aux agents publics. Ils bénéficient d'autorisations d'absence pour participer à une fête religieuse dès lors qu'elles sont compatibles avec les nécessités du fonctionnement normal du service.

des usagers du service public

Tous les usagers sont **égaux** devant le service public.

Les usagers des services publics ont le **droit d'exprimer leurs convictions religieuses dans les limites du respect de la neutralité du service public**, de son bon fonctionnement et des impératifs d'ordre public, de sécurité, de santé et d'hygiène.

Les usagers des services publics doivent **s'abstenir de toute forme de prosélytisme**.

Les usagers des services publics **ne peuvent récuser un agent public ou d'autres usagers**, ni exiger une adaptation du fonctionnement du service public ou d'un équipement public. Cependant, le service s'efforce de prendre en considération les convictions de ses usagers dans le respect des règles auquel il est soumis et de son bon fonctionnement.

Lorsque la vérification de l'identité est nécessaire, les usagers doivent **se conformer aux obligations** qui en découlent.

Les usagers accueillis à temps complet dans un service public, notamment au sein d'établissements médico-sociaux, hospitaliers ou pénitentiaires ont **droit au respect de leurs croyances et de participer à l'exercice de leur culte**, sous réserve des contraintes découlant des nécessités du bon fonctionnement du service.

Bibliographie

- AIRIAU Paul, *Cent ans de laïcité française 1905-2005*, Presses de la Renaissance, 2005.
- ALLIEU Nicole, *Laïcité et culture religieuse à l'école*, Paris, ESF éditeur, 1996.
- ASKOLOVITCH Claude, « Y a-t-il des sujets tabous à l'école ? », *L'Histoire*, n° 301, septembre 2005.
- AUDUC Arlette, *Quand les monuments construisaient la nation. Les services des monuments historiques de 1830 à 1940*, Paris, La Documentation française, 2009.
- AUDUC Jean-Louis, « Comment s'organise l'enseignement laïque du fait religieux ? », in *Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable*, Paris, Hachette Éducation Technique, 2011.
- BAUBEROT Jean, *Histoire de la laïcité en France*, PUF, coll. « Que sais-je ? », n° 3571, 2003.
- BAUDOIN Jean, PORTIER Philippe, *La laïcité, une valeur d'aujourd'hui*, Presses Universitaires de Rennes, 2001.
- BEDOUELLE Guy, COSTA Jean-Paul, *Les laïcités à la française*, PUF, 1998.
- BIDAR Abdennour, *Comment sortir de la religion. L'héritage plutôt que la liquidation*. Paris, La Découverte, coll. « Les empêcheurs de penser en rond », avril 2012.
- BORNE Dominique et WILLAIME Jean-Paul, *Enseigner les faits religieux, Quels enjeux ?*, Paris, Armand Colin, 2007.
- BOUSSINESQ Jean, (en collaboration avec Michel Brisacier et Emile Poulat) *La Laïcité française. Mémento juridique*, Le Seuil, 1994.
- BRULEY Yves, *1905, la séparation des Églises et de l'État. Les textes fondateurs*, Éditions Perrin, coll. « Tempus », novembre 2004.
- CABANEL Patrick, *Les mots de la laïcité*, Presses universitaires du Mirail, 2004.
- CERF Martine, HORWITZ Marc, *Dictionnaire de la laïcité*, Armand Colin, 2011.
- CHANTIN Jean-Pierre, MOULINET Daniel, *La séparation de 1905. Les hommes et les lieux*, Éditions de l'Atelier, coll. « Patrimoine », 2005.
- COQ Guy, *La laïcité. Principe universel*, Éditions Le Félin, coll. « Questions d'époque », septembre 2005.
- COSTA-LASCOUX Jacqueline, *Les Trois Ages de la laïcité*, Hachette, coll. « Questions de politique », 1996.
- COSTA-LASCOUX Jacqueline et AUDUC Jean-Louis, *La laïcité à l'école, Un principe, une éthique, une pédagogie*, Champigny-sur-Marne, CRDP de l'académie de Créteil, 2006.
- DEBRAY Régis, « L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque », rapport à M. le ministre de l'Éducation nationale, Éditions Odile Jacob, 2002, préface de Jack Lang, février 2002.

DE LA MORENA Frédérique, *Recherche sur le principe de laïcité en droit français*, Thèse de doctorat, Toulouse, 1999.

DJAVANN Chahdort, *Bas les voiles !* Gallimard, 2003.

DUCOMTE Jean-Michel, *La laïcité*, Les essentiels Milan, 2001.

DURAND PRIMBORGNE Claude, *La laïcité*, Dalloz, 1996.

FOUREST Caroline, VENNE Fiammetta, *Tirs croisés : La laïcité à l'épreuve des intégrismes juif, chrétien et musulman*, Calmann-Levy, 2003.

JAURES Jean, *Pour la laïque et autres textes*, Présentation de Laurence LOEFFEL, préface de Vincent Peillon, Éditions Le Bord de l'eau, 2006.

KAHN Pierre, *La laïcité*, Éditions Le Cavalier Bleu, coll. « Idées reçues », 2005.

KINTZLER Catherine, *Condorcet : l'instruction publique et la formation du citoyen*, Gallimard, 1984.

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

KRIVINE Jean-Paul et al., *Science... et pseudosciences*, n° 268 : dossier « Darwin gêne encore ! Nouvelle croisade créationniste », juillet-août 2005.

LALOUETTE Jacqueline, *La séparation des Églises et de l'État. Genèse et développement d'une idée, 1789-1905*, Le Seuil, coll. « L'univers historique », 2005.

LECOINTRE Guillaume, *Les sciences face au créationnisme. Ré-expliciter le contrat méthodologique des chercheurs*, Versailles, Quae Éditions, 2011.

LESNES Corinne et al., « L'inquiétante offensive des créationnistes américains », *Le Monde*, 27 avril 2005.

LE RU Véronique, *La science et Dieu, entre croire et savoir*, Paris, Adapt-Vuibert, 2010.

PENA-RUIZ Henri, *Dieu et Marianne. Philosophie de la laïcité*, PUF, coll. « Fondements de la politique », 1999.

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

POULAT Emile, *Notre laïcité publique « La France est une République laïque »*, Éditions Berg International, 2003.

POULAT Emile, *La laïcité à la française « Scruter la loi de 1905 »*, Éditions Fayard, 2010.

REYNAUD Jean-Michel, SIMON Alain, *Laïcité : La croix & la bannière*, Éditions Bruno Leprince, 2005.

SCHIAPPA Jean-Marc, *1905 ! La loi de séparation des Églises et de l'État*, Éditions Syllepse, 2005.

SCOT Jean-Paul, « L'État chez lui, l'Église chez elle » *Comprendre la loi de 1905 sur la séparation des églises et de l'État*, Le Seuil, coll. « Points Histoire », 2005.

SEKSIG Alain et al., *L'école face à l'obscurantisme religieux, Le rapport Obin commenté par vingt personnalités*, Paris, Max Milo, 2006.

TOURNEMIRE Pierre, *Laïcité, nous écrivons ton nom...*, Éditions Ligue de l'Enseignement, mars 2005.

VIEILLARD Marc, LATOUR Patricia, *Vive la laïcité*, Edimaf/Le Temps des Cerises.

Revue Hommes et migrations

Laïcité : mode d'emploi, n° 1218, mars-avril 1999.

Laïcité : les 100 ans d'une idée neuve, t. 1, *À l'école*, n° 1258, novembre-décembre 2005.

Laïcité : les 100 ans d'une idée neuve, t. 2, *Culture(s), religion(s) et politique*, n° 1259, janvier-février 2006.

Dossiers coordonnés par Alain Seksig.

Actes et rapports officiels

■■■ Haut Conseil à l'intégration

« Des programmes qui font l'objet de contestation », in *Les défis de l'intégration à l'école, Recommandations relatives à l'expression religieuse dans les espaces publics*, Paris, La Documentation française, 2011, p. 87-91.

Laïcité dans la fonction publique, De la définition du principe à son application pratique, Paris, La Documentation française, 2012.

■■■ Ministère de l'Éducation nationale

Religion et modernité, Buc, CRDP de l'académie de Versailles, coll. « Les Actes de la DESCO », 2004.

Quelles pratiques pour enseigner des questions sensibles dans une société en évolution ?, Actes du séminaire européen des 14 et 15 décembre 2005, Paris, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, direction générale de l'Enseignement scolaire, coll. « À propos de », 2006.

Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires, Jean-Pierre Obin, 2004, consultable sur <http://media.education.gouv.fr/file/02/6/6026.pdf>

■■■ La Documentation française

Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République, Bernard Stasi, 2003, consultable sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000725/0000.pdf>

Laïcité et liberté religieuse, recueil de textes et de jurisprudence, paris, Les Éditions des Journaux officiels, 2001

Problèmes politiques et sociaux, « La laïcité : Mémoire et exigences du présent », (Dir. Dominique Borne), Paris, La Documentation française, 2005.

