

La Laïcité

La comprendre et l'enseigner



**Observatoire de la Laïcité
de Provence**

O L P A

**Tome 3 : La Laïcité à l'usage
des éducateurs**

Dirigé et animé par Chantal FORESTAL
Vice Présidente de l'OLPA

La laïcité :
la comprendre et l'enseigner
Textes fondamentaux et documents pédagogiques

Tome 3

**La laïcité à l'usage des
éducateurs**

« On ne naît pas laïque, on le devient »



La laïcité : la comprendre et l'enseigner – Tome 3

Préambule

Ce troisième tome est également un recueil de textes, mais avec le souci majeur, cette fois, de s'adresser à l'ensemble des acteurs de l'institution éducative que sont les personnels et les élèves. À cet effet, nous proposons un classement des documents conjuguant données conceptuelles et visées méthodologiques implicites. Ces documents ont été choisis dans la perspective de présenter une variété de matériaux en vue d'exploitations pédagogiques à différents niveaux du système éducatif, lieu de transmission des savoirs et de formation des identités.

Notre classement a privilégié les quatre axes suivants :

- Une *première partie* introductive qui est une clarification lexicale et conceptuelle ;
- Une *deuxième partie* qui consiste en un inventaire non exhaustif des valeurs républicaines ;
- Une *troisième partie* qui rassemble des textes-outils permettant sur des terrains concrets la définition de principes opératoires pour évoquer différents types d'objectifs que nous évoquerons *infra* ;
- Une *quatrième partie* offrant une sélection de matériaux en vue d'une exploitation pédagogique dans les différents niveaux du système éducatif.



La laïcité : la comprendre et l'enseigner – Tome 3

TABLE DES MATIÈRES

Première partie : Éviter les contresens

Première section : Le vadémécum, quelques notions à maîtriser 11

Deuxième section : Clarification du concept de laïcité..... 19

Deuxième partie : Affirmer les valeurs laïques dans le cadre de l'Éducation nationale

Première section : Éducation aux droits de l'homme : quelques notions clés qui fondent les Droits de l'Homme..... 21

Texte 1 – Il est urgent de mettre en œuvre une véritable pédagogie de la laïcité 23
Abdenour Bidar – Le Monde – 21 décembre 2010

Sous-section 1 – Les Droits de l'Homme

Texte 2 – Droits de l'Homme 27
Guide Républicain – Philippe Raynaud

Texte 3 – Liberté 28
Guide Républicain – Guy Carcassonne

Texte 4 – Égalité 29
Guide Républicain – Alain Etchegoyen

Texte 5 – Tolérance..... 31
Guide Républicain – Tzvetan Todorov

Sous-section 2 : Le droit de chacun à la différence

Texte 6 – Le droit à la différence 32
Guide Républicain – Hanifa Cherifi

Texte 7 – Morale 33
Guide Républicain – Monique Canto-Sperber

Texte 8 – Redonnons à la morale laïque toute son actualité 35
Jean Baubérot – Le Monde – 10 septembre 2012

Texte 9 – Mixité 37
Guide Républicain – Michelle Perrot

Texte 10 – Sexisme	39
<i>Guide Républicain – Pascal Bruckner</i>	

Sous-section 3 : République et laïcité

Texte 11 – Nation	40
<i>Guide Républicain – Pierre Nora</i>	
Texte 12 – Qu'est-ce qu'une nation ?	42
<i>Ernest Renan – 1882</i>	
Texte 13 – République	44
<i>Guide Républicain – Michel Winock</i>	
Texte 14 – Citoyenneté	46
<i>Guide Républicain – Dominique Schnapper</i>	
Texte 15 – Civilité et incivilité	47
<i>Guide Républicain – Alain-Gérard Slama</i>	
Texte 16 – École et république	49
<i>Guide Républicain – Mona Ozouf</i>	
Texte 17 – Laïcité	51
<i>Guide Républicain – Bernard Stasi</i>	
Texte 18 – Distinction du privé et du public.....	53
<i>Guide Républicain – Élisabeth Badinter</i>	

Deuxième section : Rappel historique : recommandations sur l'instruction civique dans l'Éducation nationale 55

Texte 19 – Rapport sur l'instruction publique (extraits).....	57
<i>Condorcet – 21 avril 1792</i>	
Texte 20 – Mission de l'instituteur	59
<i>Circulaire du 17 novembre 1883</i>	
Texte 21 – Aux instituteurs et aux institutrices.....	64
<i>Jean Jaurès – Extrait de la « Dépêche de Toulouse » - 15 janvier 1888</i>	

Troisième partie : Principes constitutifs de la laïcité en classe

Première section : Quelques principes à connaître ou à respecter en classe 69

Texte 22 – Quelques concepts clés à maîtriser concernant différents domaines disciplinaires.....	71
<i>Chantal Forestal</i>	
Texte 23 – Entre croire et savoir	78
<i>Véronique Le Ru</i>	
Texte 24 – Neuf idées reçues sur la science.....	88
<i>Guillaume Lecoindre</i>	

Texte 25 – Construire dans la réalité l'égalité filles/garçons à l'école : prendre en compte le genre	101
<i>Annie Léchenet</i>	
Document 26 – Grille d'analyse d'un film de classe en vue d'identifier quelques gestes professionnels de l'enseignant(e)	106
<i>Mireille Baurens</i>	
Document 27 – Suggestions en vue d'identifier l'impact du genre + l'orchestration de la mixité filles/garçons par l'enseignant(e)	107
Deuxième section : L'école et l'éducation civique	109
Texte 28 – Les valeurs de l'école	111
<i>Jean-Pierre Obin – février 2006</i>	
Texte 29 – L'école et l'éducation civique	118
<i>La revue de l'inspection générale – Alain Bergougnoux</i>	
Texte 30 – Les programmes d'instruction civique en école primaire (CP et CE1)	125
<i>B.O.E.N. hors-série n° 3 du 19 juin 2008</i>	
Texte 31 – Les programmes d'instruction civique en école primaire (CE2, CM1 et CM2)	126
<i>B.O.E.N. hors-série n° 3 du 19 juin 2008</i>	
Texte 32 – Les programmes d'instruction civique au collège	127
<i>B.O. spécial n° 6 du 28 août 2008</i>	
Texte 33 – Les programmes d'instruction civique, juridique et sociale au lycée – Principes généraux.....	137
Texte 34 – Programme d'enseignement d'éducation civique, juridique et sociale en classe de seconde générale et technologique	139
<i>Arrêté du 21 juillet 2010 – J.O. du 28 août 2010</i>	
Texte 35 – Programme d'enseignement d'éducation civique, juridique et sociale en classe de première.....	141
<i>Arrêté du 8 avril 2011 – J.O. du 28 avril 2011</i>	
Texte 36 – Programme d'enseignement d'éducation civique, juridique et sociale en classe terminale des séries générales.....	146
<i>Arrêté du 20 juillet 2001 – J.O. du 4 août 2001</i>	
Troisième section : La laïcité au quotidien dans un établissement scolaire.....	153
Texte 37 – L'enseignement moral	155
<i>L. Saint-Denis</i>	
Texte 38 – La laïcité et la neutralité de l'enseignement primaire – Document de préparation au CAP en 1914.....	157
<i>L'école émancipée – 14 mars 1914</i>	
Texte 39 – Le fondement de la morale	159
<i>Cardinal Poupard – 11 novembre 1989</i>	
Texte 40 – Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté.....	161

Texte 41 – Droits et obligations des élèves des lycées, collèges et établissements régionaux d'enseignement adapté	162
<i>Circulaire n° 91-052 du 6 mars 1991</i>	
Texte 42 – Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, mesures de prévention et alternatives aux sanctions	170
<i>Circulaire n° 2011-111 du 1^{er} août 2011</i>	

Quatrième partie : Documents pédagogiques

Première section : Vivre ensemble..... 189

Document 43 – Diaporama	191
<i>Gilbert de Césaire</i>	
Texte 44 – Comment éduquer à la laïcité ?	194
<i>Robert Lazennec</i>	
Texte 45 – Enseigner la laïcité – Pratique au collège	204
<i>Robert Lazennec</i>	
Texte 46 – Exemples d'exercices pour les élèves	230
<i>Robert Lazennec</i>	
Document 47 – Exemples tirés de Méthode de Français, Livre de l'élève... ..	232
<i>Fabrice Barthélémy, Christine Kleszewski, Émilie Perrichon, Sylvie Wuattier. Conseil pédagogique de révision : Christian Puren</i>	

Deuxième section : Éducation civique 237

Texte 48 – Travailler en éducation civique – De l'analyse de situation à la mise en perspective	239
<i>Romain Agnel, professeur d'histoire-géographie</i>	
Document 49 – Deux exemples de séquences tirées d'un manuel de sixième.....	242
Document 50 – Un exemple de séquence tirée d'un manuel de cinquième	246
Document 51 – Un exemple de séquence tirée d'un manuel de troisième	248
Document 52 – Contrat de vie scolaire établi par le collège Virebelle de La Ciotat (Bouches-du-Rhône)	258

Troisième section : La voix de la chanson engagée 259

Texte 53 – Vigilance.....	261
<i>Paroles et musique de Michel Lebourg</i>	
Texte 54 – Ton Christ est juif.....	262
<i>Julos Beaucarne</i>	
Texte 55 – La femme grillagée	263
<i>Pierre Perret</i>	
Texte 56 – Et si en plus y'a personne	265
<i>Alain Souchon</i>	

Quatrième section : Le support des textes 267

Texte 57 – Montaigne, le pionnier de la liberté de conscience	269
<i>David Ravet</i>	
Texte 58 – Montaigne – Des cochés	274
<i>Claude Hernandez</i>	
Texte 59 – Article « philosophe » tiré de l'Encyclopédie (1751-1772) – Dumarsais	279
<i>Claude Hernandez</i>	
Texte 60 – Le souper.....	283
<i>Zadig ou la destinée – Voltaire</i>	
Texte 61 – Article « fanatisme » tiré de l'Encyclopédie (1751-1772) – Voltaire	286
<i>Claude Hernandez</i>	
Texte 62 – Le conte philosophique comme arme contre l'intolérance religieuse et l'inégalité	290
<i>David Ravet</i>	
Texte 63 – La liberté de l'enseignement – Victor Hugo	295
<i>Claude Hernandez</i>	
Texte 64 – Le statut de la femme – Victor Hugo.....	300
<i>Claude Hernandez</i>	
Texte 65 – Victor Hugo – un génie au service du peuple et de la laïcité	304
<i>David Ravet</i>	
Texte 66 – Martin Niemöller – Quand ils sont venus chercher les communistes	310
<i>Claude Hernandez</i>	
Document 67 – Un exemple de petit conte laïque.....	313
<i>Dorothee Yven</i>	

Cinquième section : Le théâtre

Texte 68 – Maître Puntilla et son valet Matti	
<i>Bertold Brecht</i>	
Texte 69 – Ubu roi.....	
<i>Alfred Jarry</i>	
Texte 68 – Le roi s'amuse	
<i>Victor Hugo</i>	

**Sixième section : Quelques figures emblématiques de l'instituteur
laïque 323**

Texte 68 – Les jeunes hussards de la République.....	325
<i>Charles Péguy – Cahiers de la Quinzaine, Chapitre XIV – 1913</i>	
Texte 69 – Une confiance rédieuse en l'avenir	327
<i>Marcel Pagnol – La gloire de mon père</i>	
Texte 70 – Des instituteurs modèles	330
<i>Alain Moreau – Une enfance poitevine – Chapitre VIII : Les hussards noirs de la République</i>	



Bibliographie	333
Conclusion du tome 3	337
Conclusion générale	339

1^{ère} partie

« Évitions les contre-sens »

La laïcité est un concept philosophique qu'il est nécessaire d'explicitier. Nous présentons ici quelques items qu'il nous semble nécessaire de pouvoir disposer pour aborder le champ de la laïcité, ainsi qu'une explicitation du concept de « laïcité » au sens strict du terme.

Première section

Le vadémécum : quelques notions à maîtriser

Agnosticisme : L'agnosticisme est une position philosophique selon laquelle la vérité de certaines propositions, le plus souvent théologiques, concernant notamment l'existence de Dieu ou des dieux est inconnaissable. L'agnostique ce n'est pas seulement celui qui reconnaît ne pas savoir ce qu'il en est de l'absolu, c'est celui qui s'en tient à cet aveu d'ignorance, qui défend une espèce de neutralité ou d'indifférence vis-à-vis des religions.

Agnostique : personne qui considère que toute connaissance de la divinité est hors de portée de l'homme.

Anathème : au sens religieux du terme, chez les catholiques, c'est une condamnation solennelle et une sentence qui rejette le condamné hors de l'Église. « Frapper d'anathème » signifie exclure par une condamnation vive.

Anglicanisme : religion officielle de l'Angleterre ayant pour chef le souverain du royaume.

Anticléricalisme : opposition à l'influence du clergé dans les affaires publiques, dans l'enseignement. L'anticléricalisme s'est développé en France au XIX^{ème} siècle en raison de l'aide que l'Église avait à cette époque apportée au pouvoir absolu.

Antisémitisme : attitude d'hostilité systématique à l'égard des juifs.

Apostasie : renonciation publique, abandon d'une religion, soit au profit d'une autre religion, soit pour l'athéisme.

Athée : personne qui nie toute existence d'une divinité.

Athéisme : une conception de l'univers et de la morale qui ne retient pas comme crédible l'hypothèse d'un Dieu, créateur de l'univers et régulateur du bien et du mal. L'athéisme est une croyance négative, c'est-à-dire plus que le simple aveu d'une ignorance ou que le refus prudent de ne pas se prononcer (cf. agnosticisme). La laïcité, c'est aussi la possibilité de croire en un humanisme athée.

Athéophobie : vieux préjugé selon lequel les athées seraient immoraux ou amoraux.

Aumôneries : institutions financées sur fonds publics, créées au sein de certains services publics civils (établissements scolaires, hôpitaux, prisons) ou militaires afin de permettre à des personnes n'ayant pas la possibilité de se déplacer de pratiquer librement leur culte.

Autodafé (du portugais *auto da fe*, « acte de foi ») : cérémonie où les hommes condamnés au supplice du feu par l'Inquisition étaient contraints de faire acte de foi pour préserver leurs chances de rachat dans l'au-delà. Par extension, destruction d'ouvrages par le feu, au nom d'une foi ou d'une idéologie.

Biens nationaux : biens qui appartenaient aux ordres privilégiés, surtout au clergé, et dont la propriété a été transférée à la Nation lors de la Révolution française.

Blasphème : propos jugé outrageant contre la divinité ou tout ce qui est considéré comme sacré.

Catéchisme : état des principes qui constituent les articles de foi d'une religion.

Charia : loi islamique ou ensemble du droit musulman.

Civilité : capacité, pour une personne, à adopter les codes non écrits en vigueur dans une société.

Civisme : capacité à être, de manière éclairée, partie prenante à la vie de la collectivité politique à laquelle on appartient.

Clercs : membres du clergé, par opposition à « laïcs » (ceux qui n'ont pas prononcé les vœux religieux).

Clergé : ensemble de ceux qui, dans une Église, remplissent une fonction officielle et, en particulier, ont le droit de célébrer le culte. Les membres du clergé sont les clercs ou ecclésiastiques. Le clergé est constitué entre autres des ministres du culte (évêques, curés, rabbins, pasteurs, imams¹).

Clergé constitutionnel / clergé réfractaire : lors de l'adoption de la Constitution civile du clergé en 1790, les membres du clergé catholique qui acceptent de prêter le serment constitutionnel sont qualifiés de « constitutionnels » ou « jureurs » ; ceux qui refusent sont qualifiés de « réfractaires ».

Clergé régulier : ensemble des ecclésiastiques appartenant à des ordres religieux et soumis à une règle particulière qu'ils s'engagent à respecter, comme par exemple les Franciscains, les Dominicains, etc.

Clergé séculier : le clergé dit « séculier » a pour fonction d'organiser le culte à destination des croyants. Il est constitué des ministres du culte (évêques, curés, rabbins, pasteurs, imams).

Cléricalisme : volonté d'une Église à exercer son influence dans le domaine temporel. Opinion de ceux qui sont partisans d'une intervention du clergé dans la politique.

Communautarisme : courant de pensée qui propose pour une communauté (ethnique, religieuse, culturelle, sociale, politique, mystique, sportive...) un repli « identitaire » vers les

¹ Attention, il n'y a pas de clergé dans l'islam.

valeurs familiales, religieuses ou culturelles. Dans le communautarisme, la communauté, unie autour d'une coutume ou d'une religion devient la référence absolue de tout comportement individuel. C'est l'antithèse de l'universalisme.

Concile : assemblée d'ecclésiastiques réunis pour discuter de questions de théologie, de morale ou de discipline.

Concordat : accord, compromis par lequel un État souverain concède à l'Église catholique des emprises sur la vie publique en échange d'un contrôle minimal exercé par l'autorité politique. Il règle souvent la nomination des évêques et les droits de l'Église.

Congrégations : communautés d'hommes ou de femmes soumis à une même règle religieuse mais ne prêtant pas de vœux solennels comme les ordres religieux. Elles ont joué un rôle important dans l'enseignement (Jésuites, Assomptionnistes). C'est essentiellement autour des congrégations que se cristallise au cours du XIX^{ème} siècle l'opposition entre cléricaux et anticléricaux. Leur création est soumise à un régime d'autorisation depuis la loi de 1901.

Conseil d'État : créé par Bonaparte en 1799, il constitue la plus haute des juridictions administratives françaises. Il est par ailleurs consulté par le gouvernement sur des projets de lois ou de décrets ainsi que sur certaines questions de droit.

Constitution civile du clergé : décret de l'Assemblée Constituante adopté le 12 juillet 1790, d'inspiration gallicane, qui dote l'Église catholique de France d'une organisation calquée sur l'administration décentralisée.

Contre-réforme : mouvement de réforme religieuse engagé au XVI^{ème} siècle par la papauté en réaction à la Réforme protestante. Le concile de Trente (1545-1563) a reprécisé la plupart des dogmes, fixé les pratiques rituelles et défini les règles de discipline applicables aux clercs.

Culte : Ensemble des actes ou des cérémonies religieuses par lesquels on honore un dieu.

Cultes reconnus : il s'agit des cultes catholique, luthérien, calviniste et de la religion juive, qui, en application du Concordat de 1801 et des Articles organiques, ont été organisés par l'État et ont bénéficié jusqu'en 1905 d'un statut de service public.

Déiste : personne qui, tout en rejetant les religions révélées, croit à l'existence de Dieu.

Démocratie : doctrine politique d'après laquelle la souveraineté doit appartenir à l'ensemble des citoyens, du peuple. Laïcité et démocratie ont une origine étymologique commune, puisque ces termes renvoient à des mots grecs « *laos* » ou « *demos* » qui signifient tous deux « *le peuple* ».

Déontologie : science qui traite des devoirs à accomplir.

Dogmatisme : attitude rigide s'opposant intellectuellement à toute critique. La laïcité favorise la critique philosophique antidogmatique et considère celle-ci comme faisant partie de son patrimoine intellectuel à la base de sa législation (cf. tolérance).

Dogme : terme de théologie désignant dans le christianisme l'ensemble des doctrines qui sont reconnues officiellement comme justes par l'Église et que les fidèles sont tenus de croire.

Église : écrit avec une majuscule, ce mot signifie l'ensemble des fidèles d'une religion (par exemple, l'Église catholique désigne l'ensemble des catholiques). Écrit avec une minuscule, ce mot désigne le local où les fidèles se réunissent pour assister au culte.

Émancipation : action de s'affranchir d'une domination, d'une servitude de toute nature (idéologique, religieuse, sociale, culturelle). Pour exemple le combat des femmes pour l'égalité.

Encyclique : lettre du Pape de l'Église catholique qui précise, à l'intention des évêques, des points de la doctrine.

Fatwa : avis juridique donné par un spécialiste de la loi islamique. Ce n'est pas obligatoirement une condamnation.

Fondamentalisme : une conception exclusiviste qui considère le message religieux comme la vérité absolue, qui n'admet comme seule expression absolue de la vérité que le sens littéral des textes sacrés et s'oppose à toute interprétation historique et scientifique.

Franc-maçonnerie : organisation philosophique et initiatique créée au début du XVIII^{ème} siècle dans un esprit de tolérance. Sa principale obédience, le Grand Orient de France, a contribué sous la III^{ème} République à la laïcisation des institutions républicaines.

La Charte établie par Anderson en 1723 sous le nom de *Land marks* définit ainsi la Franc-maçonnerie : « *Religion en laquelle tous les hommes sont d'accord, laissant à chacun ses opinions particulières. C'est-à-dire d'être des hommes de bien et loyaux, ou hommes d'honneur et de probité, quelles que soient les confessions ou croyances qui puissent les distinguer ; la maçonnerie devient ainsi le centre d'union et le moyen d'assurer une fidèle amitié entre les personnes qui autrement resteraient à jamais étrangères les unes aux autres.* »

Gallicanisme : doctrine considérée comme française parce que soutenue surtout par des prélats français du XV^{ème} au XIX^{ème} siècle. Elle affirme l'indépendance temporelle de l'autorité civile et une certaine autonomie de l'Église catholique de France par rapport à la papauté. Au gallicanisme s'oppose l'ultramontanisme, doctrine qui, au-delà des monts, au-delà des Alpes, est en faveur de Rome. L'Église est considérée comme une monarchie absolue où le pape a tout pouvoir.

Hérésie : doctrine jugée non conforme à l'interprétation officielle des textes religieux par l'Église.

Humanisme : philosophie qui se fonde sur une morale humaine libérée de tout dysfonctionnement d'origine dogmatique découlant de croyances surnaturelles. L'État laïque exige que dans la sphère publique, les citoyens laissent leurs croyances de côté et respectent les valeurs universelles auxquelles tout humain peut adhérer.

Immanent : du latin « *in* », dans, et « *manere* », rester. Action, cause immanente qui réside dans le sujet agissant. Qui est contenu dans la nature d'un être. Se dit de ce qui est interne à un individu ou à un processus.

Dans le domaine de réflexion de la laïcité, « l'immanence » est l'illustration et la défense de la condition humaine qui s'en remet à elle-même, « ici » et « maintenant », à la différence des mondes des religions ou des sectes qui font référence à des notions telles que le paradis ou l'enfer ou l'immortalité de l'âme...

Index : catalogue des livres dont le Saint-Siège interdisait la lecture en raison de leur contenu jugé incompatible avec la religion. Établi au XVI^{ème} siècle, l'index a été supprimé en 1966.

Infailibilité : dogme établi en 1870 selon lequel le pape de l'Église catholique ne peut se tromper lorsqu'il s'exprime en tant que Docteur suprême de l'Église et en engageant sa pleine autorité apostolique, et ce en matière de foi et de morale.

Inquisition : tribunal organisé par la papauté au Moyen Âge pour rechercher et juger ceux qui n'acceptaient pas les doctrines de l'Église (hérétiques, infidèles, apostats) et pour réprimer pensées ou actes non conformes à la religion.

Intégrisme : peut s'entendre comme la manifestation d'un projet politique visant à contraindre une société, depuis l'individu jusqu'à l'État, à adopter des valeurs découlant d'une vision rigoriste et moraliste de la religion et pouvant aller jusqu'à l'extrême, jusqu'à la condamnation à mort.

Laïc : qui n'appartient pas à l'Église ; s'emploie au Moyen Âge par opposition au « clerc ».

Laïcisme et **laïcard** : le « laïcisme » est un courant de pensée qui vise à séparer la vie publique de toute présence religieuse. Considéré comme plus radical que la laïcité, le laïcisme peut avoir une connotation péjorative et signifier une atteinte à la liberté de croyance et d'expression. De même le « laïcard » est coupable de professer une laïcité non négociable, voire antireligieuse ou intolérante.

Laïque : désigne une personne ou une conception favorable à la laïcité.

Libertaire : qui n'admet et ne reconnaît aucune limitation de la liberté individuelle, en matière sociale ou politique.

Liberté de conscience : c'est un principe fondamental de la laïcité. C'est la possibilité qu'a chaque être humain d'adopter les convictions qu'il souhaite et d'en changer s'il le désire. Le problème dès lors est de savoir si la croyance doit l'emporter sur la connaissance. Si ce n'est pas le cas, l'apostasie est un droit, les lois anti-blasphèmes sont inacceptables.

Libertin : se dit d'une personne qui néglige ses devoirs religieux ou qui s'affranchit des croyances. À l'origine, il désigne celui qui prône et pratique le libre exercice de la pensée et soumet les vérités dites révélées au travail de la raison et de l'expérience.

Libre Pensée : mouvement fondé en 1848 contre le « parti clérical », se réclamant de la raison et de la science et mouvement adversaire de toutes les religions, considérées comme des obstacles à l'émancipation de la pensée.

Ligue de l'Enseignement : mouvement d'éducation populaire créé par Jean Macé en 1866. La Ligue de l'Enseignement a soutenu la laïcisation des institutions républicaines.

Loi du 1^{er} juillet 1901 : texte qui proclame et définit la liberté d'association, et qui organise le contrat d'association. Le texte précise en particulier le régime d'autorisation applicable aux congrégations religieuses.

Loi Falloux : loi votée en mars 1850 ; elle renforce considérablement l'enseignement confessionnel.

Loi naturelle : principe philosophique selon lequel il existe, par nature, une loi commune à tous les hommes qui leur est innée du fait de leur humanité.

Lumières : terme traduit de l'allemand *Aufklärung*, utilisé dès le XVII^{ème} siècle par un certain nombre de philosophes pour décrire la victoire de la raison et du savoir sur les ténèbres de l'ignorance et de la superstition. Plus largement, le terme de « Lumières » désigne l'ensemble du mouvement philosophique du XVIII^{ème} siècle.

Morale laïque : le principe d'une morale laïque est d'émanciper l'action humaine d'une tutelle religieuse tout en affirmant le principe du respect d'autrui.

Mainmorte : état des biens appartenant à une institution religieuse (congrégations principalement) qui ne peuvent être vendus et qui ne sont pas soumis aux droits de mutation.

Multiculturalisme : d'un point de vue purement définitoire, le multiculturalisme c'est « l'ensemble des usages, des coutumes, des manifestations religieuses, artistiques, intellectuelles qui définissent et distinguent un groupe ou une société ». Au nom de la diversité et du respect

des religions, le multiculturalisme « politique », dans sa tentation différentialiste, est une déviation qui peut remettre en cause la liberté d'expression et le droit à l'égalité (notamment entre les hommes et les femmes), principes fondamentaux de la laïcité.

Neutralité : la neutralité des pouvoirs publics, un des principes fondamentaux de la laïcité, est une garantie du respect des convictions de chaque citoyen.

Œcuménisme : Idéal d'unité des Églises chrétiennes. En un sens plus large, signifie universalisme religieux. « Œcuménique » peut prendre le sens d'« universel ».

Ordre moral : désigne la coalition conservatrice, cléricale et monarchiste apparue au lendemain de la Commune de Paris.

Ordre religieux : association d'hommes ou de femmes qui ont prononcé les trois vœux solennels de pauvreté, de célibat et d'obéissance (Bénédictins, Franciscains, Dominicains...).

Orthodoxe (du grec ὀρθός, « droit », et δόξα, « opinion ») doctrine tenue pour incontestable. D'un point de vue religieux, c'est l'ensemble des dogmes imposés comme référence officielle et servant de base pour l'évaluation critique de toute opinion ou de toute théorie. Les chrétiens d'Orient se sont nommés orthodoxes par opposition à ceux d'Occident, qu'ils accusaient de ne pas suivre la vraie doctrine.

Perfectibilité : notion portée par les philosophes du XVIII^{ème} siècle selon laquelle l'homme n'est pas un produit de la nature mais un produit de l'histoire, et qu'il est donc susceptible de progrès.

Polythéiste : qui croit en plusieurs dieux.

Positivisme : doctrine philosophique née au XIX^{ème} siècle à l'initiative d'Auguste Comte (1798-1857). Refusant tout a priori, elle exige que toute science porte sur des faits observables et s'y tienne.

Principe d'autorité : attitude qui considère qu'une vérité n'est pas susceptible d'être soumise à la critique.

Prosélytisme : attitude de zèle adoptée par les fidèles d'une religion pour répandre son message et attirer de nouveaux croyants.

Rationalisme : le rationalisme « se définit comme une méthode qui consiste à rechercher, dans tous les domaines, la vérité par l'usage exclusif des acquisitions de la science. Il n'exclut pas a priori ce qui n'est pas démontré, mais il le subordonne au contrôle, à des expériences de vérification ; celles-ci aboutissent le plus souvent à rejeter des croyances qui ne reposent que sur la tradition populaire, sur l'imagination ou sur de mauvaises interprétations de faits réels, bref tout ce qui relève de l'occultisme... ou du miracle. Il va de soi que les savants peuvent se tromper, et se sont trompés, mais les erreurs peuvent être corrigées par un meilleur examen. Le rationalisme n'exclut pas les hypothèses, mais ne les admet définitivement que lorsqu'elles ont été reconnues vraies. » (*Guy Fau, L'univers sans dieu*)

Religion : ensemble de doctrines qui entendent codifier la relation de l'homme à Dieu.

Sectaire : est sectaire celui qui fait preuve d'intolérance et d'étroitesse d'esprit à l'égard des opinions des autres.

Secte : au sens premier, ensemble des adeptes qui professent la même doctrine religieuse ou philosophique. Au sens moderne, ensemble des croyants unis par des dogmes rigides, aveuglément soumis à un gourou et presque totalement fermé au monde extérieur. La laïcité en France protège la liberté de conscience contre les techniques de manipulation ou de mise sous influence (cf. le procès contre la scientologie).

Sécularisation : désigne le transfert de fonctions ou de compétences jusque-là détenues par des autorités religieuses vers des autorités civiles, vers une administration laïque.

Sémité : personne appartenant au groupe ethnique et linguistique auquel la Bible attribue Sem (fils de Noé) comme ancêtre. Les Hébreux et les Arabes sont des sémites. Au sens péjoratif, nom donné parfois aux seuls juifs.

Spiritualité : traditionnellement, la notion de spiritualité est intimement liée à celle de religion et tend à être définie par une aspiration à la rencontre du divin (cf. Révélation). Mais nombre de courants humanistes, loin de tout dogme et de toute religion, revendiquent une spiritualité qui ne saurait se réduire à une aspiration au divin ou encore une spiritualité sans Dieu.

Sécularisation : désigne le transfert de fonctions ou de compétences jusque là détenues par des autorités religieuses vers des autorités civiles, vers une administration laïque.

Syllabus errorum : annexe de l'encyclique *Quanta Cura* écrite par Pie IX en 1864, et contenant la liste des théories modernes condamnées par l'Église catholique.

Théocratie : type de pouvoir politique supposé émané de la divinité qui peut être soit un souverain donné comme de nature divine ou comme représentant de Dieu sur terre, soit d'une caste sacerdotale donnée comme dépositaire de la volonté ou de la parole divine.

Théologie : étude des questions relatives à la religion ; science qui étudie les dogmes dérivés des textes tenus pour sacrés par les croyants.

Tolérance : dans son sens positif, le fait de respecter la liberté d'autrui en matière d'opinions philosophiques, politiques ou religieuses. À ce titre, la laïcité non seulement permet le respect des religions mais va bien au-delà de ce respect quand elle protège la liberté de conscience et l'instaure comme un droit valable pour tous. Dans son sens négatif, ce peut être le fait de ne pas interdire une manière de penser ou d'agir différente de celle qu'on adopte soi-même ou que l'on voudrait voir adopter. La laïcité ne peut au nom de la tolérance tout accepter : la lapidation, l'excision, le racisme la xénophobie. Pour la laïcité il y a donc des limites à la tolérance.

Transcendant : du préfixe latin « *trans* », au-delà, par delà, et de « *ascendere* », monter. Sur le plan philosophique, la transcendance généralement signifie « hors de portée de l'action ou de la connaissance ». Elle suppose l'intervention d'êtres supérieurs à celles-ci, tels que Dieu ou les anges. Dans le domaine de la laïcité, elle peut signifier l'illusion pour la réflexion et l'action concernant l'expérience ou la destinée humaine. Mais « transcendant » peut signifier dépasser cette condition humaine, bien plus, la dégager des conditions du « ici » et « maintenant » pour lui permettre de se projeter dans l'avenir sans pour autant fuir dans un au-delà.

« *Transcendance immanente* ». On peut parler d'une « transcendance immanente », une ambition universelle qui lutte pour la défense des droits de l'homme, de tous les peuples et de toutes les nations, une éthique temporelle qui concerne les humains, toutes catégories confondues, hommes et femmes croyants et non croyants.

Ultramontanisme : doctrine favorable à la reconnaissance d'une autorité absolue – et donc à celle du Pape – et qui donne la primauté de cette reconnaissance à l'Église de Rome. Elle est opposée au gallicanisme ou à l'anglicanisme qui, au contraire, soutiennent la primauté des Églises nationales sur l'Église romaine. C'est la doctrine qui fut adoptée par l'Église de France au XIX^{ème} siècle.

Universalisme : « L'universalisme » est une conception philosophique et politique au service des droits de l'homme dans la perspective d'un monde organisé démocratiquement où tous les êtres humains doivent être considérés comme libres et égaux sans distinction de couleur de

peau, de sexe , de religion ou d'opinion. La *Déclaration universelle des droits de l'homme* du 10 décembre 1948 n'est ni un slogan, ni une menace de l'Occident, elle est une ambition pour l'ensemble de l'humanité qui fixe le cap d'un « idéal commun à atteindre par tous les peuples et toutes les nations ».

Deuxième section

Clarification du concept de « laïcité »

La laïcité combat tous les dogmatismes, qu'ils soient religieux, philosophiques, politiques ou économiques. « *L'idée laïque renferme une conception philosophique, sur l'indépendance et la capacité de la raison humaine, et une conception politique, sur les droits de l'État et des citoyens vis-à-vis des Églises* ». Ce propos de Georges Weill², cité par Gérard Delfau³, souligne qu'il est impossible de séparer le principe de laïcité qui se concrétise dans le régime de Séparation et le mouvement des idées qui l'accompagne et lui donne sens. La laïcité, c'est la Séparation, c'est-à-dire un mode d'organisation des pouvoirs publics : « *La République ne reconnaît, ne salarie, ni ne subventionne aucun culte* », mais c'est aussi la liberté de conscience : « *La République assure la liberté de conscience* ». Elle permet la victoire de l'esprit critique contre tous les dogmatismes et se met au service de la défense des Droits de l'Homme.

La laïcité, ce n'est pas :

- l'anticléricalisme. L'anticléricalisme, c'est essentiellement une réaction de défense des républicains qui se sont heurtés de 1789 à 1905 à la violence idéologique du pouvoir politique de l'Église catholique. Cet anticléricalisme appartient à l'histoire de la laïcité. La laïcité aujourd'hui distingue l'appareil clérical et l'adhésion paisible à une religion.

- l'anti-religion. La laïcité, ce n'est pas critiquer une religion ou critiquer les gens qui ont une religion. Ce n'est pas empêcher les gens d'avoir une religion. Elle n'est pas synonyme d'athéisme d'État et encore moins d'athéisme intolérant, prosélyte ou persécuteur. « *L'État n'est pas antireligieux, il est areligieux* » (Aristide Briand, 1876).

- l'agnosticisme. La laïcité, c'est respecter ceux doutent tout autant que ceux qui ont la foi.

- l'athéisme. La laïcité, ce n'est pas faire l'éloge de ceux qui ne croient pas en Dieu (les athées) ou obliger les gens à ne pas avoir de religion.

La laïcité, c'est :

- la neutralité. La laïcité, c'est la possibilité de choisir sa conviction spirituelle, religieuse ou non, ce n'est pas faciliter la pratique religieuse, ce n'est pas davantage favoriser ceux

² Georges Weill, *Histoire de l'idée laïque en France au XIX^{ème} siècle*, réédition Hachette, coll. Pluriel, 2004

³ Gérard Delfau, *Éloge de la laïcité*, Vendémiaire, 2012

qui n'ont pas de pratique religieuse. C'est permettre aux gens d'avoir une religion tout autant que permettre de ne pas en avoir.

- l'égalité. La laïcité, c'est, au niveau des principes, considérer que tous les hommes, toutes les femmes sont égaux, quelles que soient leurs différences et quelle que soit leur option spirituelle. C'est un humanisme ambitieux au service de l'universel qui affirme l'égalité de tous sans distinction aucune, notamment de couleur de peau, de sexe, de conscience ou de religion, de langue, d'origine nationale ou sociale, de fortune ou de naissance.

- C'est apprendre à tous qu'il faut séparer ce qui concerne la religion ou l'absence de religion – que l'on range dans l'espace privé – et ce qui nous concerne tous – que nous rangeons dans l'espace public. La base juridique est la séparation des Églises et de l'État (voir Tome 2).

Mirabeau : « En général, la religion n'est pas, elle ne peut être un rapport social ; elle est un rapport de l'homme privé avec l'Être infini. ».

(Projet d'adresse aux Français sur la Constitution civile du Clergé, séance du 14 janvier 1791)

L'espace public, ce sont tous les services de l'État :

- l'École laïque où tous les enfants peuvent entre autres apprendre à vivre ensemble même s'ils sont différents ;
- la Mairie de la commune où l'on s'occupe des affaires de la ville ou du village ;
- le Tribunal où l'on juge les gens accusés de délits ou de crimes ;
- le Commissariat de Police où l'on assure la sécurité des citoyens ;
- l'Hôpital public où on soigne tous ceux qui sont malades.

Dans l'espace public, ceux qui y travaillent doivent ranger dans leur espace privé : leur religion ou leur absence de religion, leur origine, leur mode de vie, tout ce qui les rend différents. De même, ceux qui viennent pour apprendre, trouver un renseignement, être jugés, être soignés, doivent aussi séparer l'espace public et l'espace privé. Pour cela, voir la Charte de la Laïcité dans les Services Publics (Tome 2).

2^{ème} partie

Affirmer les valeurs laïques dans le cadre de l'Éducation nationale

L'Éducation nationale est un « espace laïque » indépendant de toute emprise politique, économique, religieuse ou idéologique. L'école laïque met en œuvre un principe politique, la laïcité, qui représente à la fois une liberté accordée à chacun et une défense des valeurs fondamentales de l'ensemble de l'humanité, les Droits de l'Homme.

À ce titre, nous rappelons en Section 1 quelques textes fondamentaux et, en Section 2, des précisions sur ce qu'elle est ou ce qu'elle n'est pas.



La laïcité : la comprendre et l'enseigner – Tome 3

Texte 1 : Il est urgent de mettre en œuvre une véritable pédagogie de la laïcité

La République ne saurait se contenter d'imposer la neutralité par la seule loi
Abdennour Bidar, professeur de philosophie à Sophia-Antipolis - Le Monde - 21 décembre 2010

Pourquoi la laïcité républicaine éprouve-t-elle aujourd'hui tant de difficultés à se faire respecter dans les différents espaces publics ? Pourquoi notre République semble-t-elle désormais contrainte à garantir ce respect en multipliant les lois d'interdiction ? Pourquoi ce même respect de la laïcité doit-il être défendu par des décisions de justice, comme dans l'affaire récente de la crèche de Chanteloup-les-Vignes (Yvelines) ? La question de la laïcité ressemble de plus en plus à une nouvelle version de la « guerre des deux France ». L'État républicain semble en effet entraîné malgré lui dans une logique d'affrontement avec une forme de guérilla fondamentaliste qui pratique la provocation, le harcèlement, la pression diffuse et multiforme, en testant sans relâche les défenses de la laïcité.

Ce n'est pas l'ensemble des musulmans de France qui est entré dans cette contestation ouverte de la laïcité, mais une minorité active d'entre eux pour laquelle cette laïcité n'est qu'une idéologie concurrente de la leur, et contre laquelle, à ce titre, il leur paraît légitime de faire valoir leur droit à la différence.

Or, c'est bien là que le bât blesse. Là que la responsabilité de la République doit être désignée. Comment se fait-il qu'elle laisse se développer autant sur son territoire cette conviction que la laïcité n'est qu'une idéologie parmi d'autres ? Comment donc ceux qui nous gouvernent n'ont-ils pas prévu que dans une société de plus en plus multiculturelle, où prévalent l'affirmation de soi et la revendication de sa différence, le principe laïque rencontrerait des contestations toujours plus importantes ? Il aurait fallu renforcer dans des proportions considérables le travail d'explication des fondements de cette laïcité, et expliquer aussi qu'elle seule permet justement à une société multiculturelle de ne pas se diviser en communautés séparées. Mais comment faire comprendre que la laïcité n'est pas une vieille lune idéologique française, mais un principe universel de cohésion sociale, qui permet à tous de vivre ensemble au lieu de demeurer dans une simple relation de coexistence ?

La réponse légale ne suffit pas. Il faut une pédagogie de la laïcité, parce qu'il faut former des consciences laïques. Il faut que la laïcité devienne une vertu citoyenne en plus d'un principe politique – une vertu pour que le principe ait des chances de se faire valoir autrement que par la loi. En quel sens, cependant, entendre cette vertu ou conscience laïque ?

Se souvenir de ce qu'on appelle aussi « être laïque » est l'occasion de rappeler qu'avant d'être un principe politique, la laïcité est une « position de conscience » : est laïque la conscience critique ou conscience libre, c'est-à-dire capable de prendre la distance du doute et de la remise en question vis-à-vis de toutes les convictions, vérités, visions du monde, qui la sollicitent. En ce sens, Socrate était laïque, parce qu'il disait « *je ne sais qu'une seule chose, c'est que je ne sais rien* ». Descartes était laïque, parce que avant de dire « *je pense, donc je suis* », il disait « *je doute, donc je suis* ». Averroès [philosophe musulman 1126-1198] était laïque, parce que, dans son *Traité décisif*, il disait que la loi religieuse devait être soumise à l'examen de la raison. Lao-tseu était laïque, parce que le tao commence par dire qu'une voie de sagesse n'est jamais la Voie par excellence. La

« La pente naturelle des sociétés multiculturelles est de voir se former des communautés distinctes qui s'éloignent les unes des autres »

laïcité politique ou neutralité de l'État est simplement l'objectivation de cette position critique de la conscience qui est valorisée dans toutes les cultures pour sa capacité à se « neutraliser » elle-même afin d'interroger librement les vérités qui circulent parmi les hommes.

Or la situation que nous avons évoquée au départ est née de ce que la République n'a pas investi assez de moyens dans la formation de telles consciences laïques, c'est-à-dire critiques et libres. C'est la raison profonde pour laquelle l'État en est réduit à imposer la laïcité par la force de la loi et du tribunal. Le principe de laïcité est resté trop extérieur pour un certain nombre de consciences : il est demeuré une exigence abstraite et étrangère à l'univers mental et éthique de l'individu. Par conséquent, c'est cette relation d'extériorité entre le principe laïque et les consciences que nous devons travailler maintenant à réduire. Il faut que la laïcité soit comprise et admise par les individus, au lieu de leur être seulement imposée d'en haut.

C'est la nouvelle période historique dans laquelle doit entrer notre laïcité française. La période où le principe politique ferait l'objet d'une véritable intériorisation par les citoyens. Nous devons passer de l'âge politique à l'âge éthique de la laïcité – ce qui doit s'entendre bien entendu dans une logique de complémentarité entre les deux ; il ne s'agit pas de substituer l'éthique au politique. Quel est, en effet, le privilège de cette conscience laïque ?

Elle seule peut adhérer pleinement et d'elle-même au principe politique de laïcité. Car le principe politique hors d'elle rencontre le principe éthique en elle. Une conscience laïque comprend par elle-même, grâce à ce qu'elle est elle-même, que ce principe politique est la condition nécessaire du vivre ensemble. Il y a pour elle correspondance et harmonie entre la pratique de soi – la capacité à relativiser ses propres convictions – et la pratique sociale – le vivre-ensemble fondé sur le dialogue, le compromis, la capacité de comprendre que pour être compris d'autrui on ne peut pas laisser simplement libre cours à l'expression de sa propre identité.

Si notre République ne fait pas cet effort de former des consciences laïques, elle s'expose à rencontrer encore et encore le même adversaire, auquel elle donnera sans arrêt de nouvelles forces : en l'occurrence ce fondamentalisme islamique qui précisément ne veut pas négocier ses propres convictions, et qui les revendiquera de façon toujours plus radicale dès lors qu'il ne trouvera en face de lui que la réponse répressive. Mais la loi du plus fort n'est la loi que tant qu'on reste le plus fort, disait Pascal...

Si en France un effort de pédagogie laïque n'est pas conduit à la hauteur qui est aujourd'hui nécessaire, que peut-il se passer ? La pente naturelle des sociétés multiculturelles est de voir se former des communautés distinctes qui s'éloignent les unes des autres, et des consciences qui n'ont bientôt plus d'autre souci que d'affirmer leur propre différence.

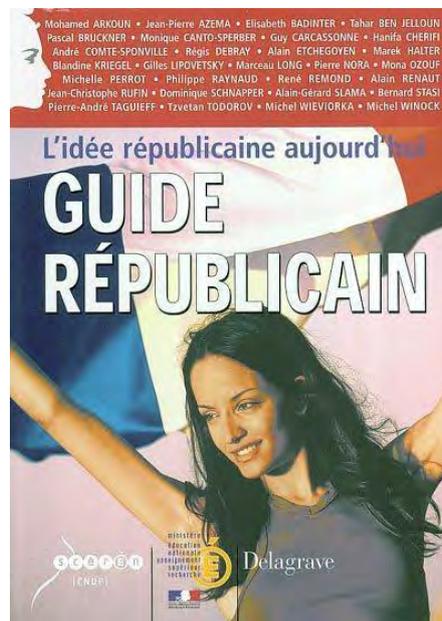
Dans une telle société, l'exigence politique de laïcité risque de se heurter de plus en plus à l'incompréhension et à l'hostilité. Des individus qui n'auraient comme conscience de soi que le « droit à la différence » ne comprendraient plus du tout la loi laïque qui impose des limites à l'expression de ce droit, la jugeant absolument contraire à leur liberté. Le divorce latent entre la société multiculturelle et l'État laïque serait alors consommé.

Voilà à quoi nous expose le retard que nous prenons à former des consciences laïques. Un face-à-face ou dialogue de sourds aggravé entre l'État et les consciences. Et si ces consciences non laïques se multiplient comme elles le font actuellement faute de pédagogie, combien de temps encore la loi et le principe de l'État laïque auront-ils la force de s'imposer ? Combien de consciences en nombre suffisant continueront de la défendre en comprenant sa légitimité ? ■

Première section

Éducation aux Droits de l'Homme : quelques notions clés qui fondent les Droits de l'Homme

(cf. Guide Républicain, Delagrave, CNDP, 2004, diffusion gratuite)
*Nous reprenons ici quelques notions clés de l'Abécédaire du Guide Républicain
(Delagrave Édition, 2004) qui fondent cette dimension universalisante de la laïcité.*





La laïcité : la comprendre et l'enseigner – Tome 3

Sous-section 1 : Les Droits de l'Homme

Texte 2 : Droits de l'Homme Guide Républicain – Philippe Raynaud

Les droits de l'Homme sont une des grandes idées de notre époque, dont chacun saisit facilement certains aspects : tous les membres de l'humanité, quels que soient leur religion, leur race ou leur pays d'origine, ont des droits qui doivent partout être respectés et protégés. Ces droits supposent à la fois la reconnaissance de la liberté et la revendication d'une certaine égalité ; parmi les droits de l'Homme figure ainsi la liberté de conscience, ce qui signifie que personne ne doit être contraint à professer des opinions ou des croyances religieuses qui ne sont pas les siennes ; mais cette liberté n'est pas garantie si, par exemple, on empêche quelqu'un, à cause de sa religion, d'exercer un métier pour lequel il est qualifié : la liberté suppose ainsi que les hommes aient les mêmes droits, qu'ils soient égaux en droits. Ces droits s'imposent à tout le monde, y compris à l'État : une loi qui serait contraire aux droits de l'Homme, en favorisant le racisme, en persécutant des hommes pour leur religion ou en supprimant la liberté d'expression doit pouvoir être annulée, comme le permet la Constitution française. Inversement, l'État doit réprimer les atteintes aux droits de l'Homme comme, par exemple, les violences racistes ou antisémites.

Les droits de l'Homme sont une idée moderne, qui s'est développée entre le XVI^e et le XVIII^e siècle avant d'être proclamée par les deux grandes révolutions américaine (1776) et française (1789), mais cela ne veut pas dire qu'ils ne valent que dans une partie du monde ou qu'ils ne concernent que les pays occidentaux. En fait, ce qui est à la base des droits de l'Homme, c'est l'idée que chacun a le droit de vivre librement, à condition de respecter la liberté des autres hommes et de ne pas leur nuire. Cette idée peut et doit être admise par tous les peuples et par tous les hommes quelles que soient leurs croyances : elle demande simplement à chacun de traiter les autres comme il voudrait être traité.

Texte 3 : Liberté⁴ Guide Républicain – Guy Carcassonne

La liberté, pour emprunter à Saint-Exupéry, ce n'est pas d'errer dans le vide, mais de pouvoir choisir soi-même, parmi ceux disponibles, le chemin que l'on veut suivre, sans que puisse l'interdire aucun pouvoir extérieur, même (surtout ?) celui d'un État.

La liberté, loin d'exclure les limites, les impose au contraire. Pour la sécurité de tous, je dois respecter le Code de la route et le gendarme y veille, mais moi seul décide où je veux aller, quand, avec qui. Selon l'article 4 de la Déclaration de 1789, « La liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui ». Elle se révèle alors indissociable de l'égalité : c'est parce que les autres ont des droits égaux aux miens, que ma liberté est limitée par le respect de la leur et leur liberté limitée par le respect de la mienne. En même temps que complémentaires, pourtant, liberté et égalité sont contradictoires : la liberté absolue, c'est la loi du plus fort ; l'égalité absolue, c'est la négation de la liberté. Le défi de la civilisation est donc dans la juste mesure, hors d'atteinte mais toujours recherchée, sans jamais sacrifier complètement l'une à l'autre.

C'est la loi, quand besoin est, qui assure cette conciliation car, si elle est démocratique, elle protège bien plus qu'elle ne contraint. Cette liberté en droit est toujours insuffisante – le SDF jouit-il vraiment de sa liberté ? – mais cependant toujours nécessaire. Et même le SDF a plus de chance de cesser de l'être un jour dans une société libre que dans une autre : est-ce un hasard ou une coïncidence si les pays les plus riches du monde sont aussi les plus libres ?

Enfin la liberté a un corollaire : la responsabilité. Chaque fois que je décide seul de mes choix, j'en suis aussi seul responsable. Individuellement comme collectivement, l'on ne peut exercer sa liberté sans assumer la responsabilité qui va avec, à l'égard de soi-même et des autres. C'est pourquoi la liberté, qui donne à la vie sa saveur, lui donne aussi sa dignité.

⁴ Voir aussi le texte de Rabaut Saint-Étienne, *En faveur de la liberté religieuse*, tome 2, page 115.

Texte 4 : Égalité

Guide Républicain – Alain Etchegoyen

Évidemment, nous ne sommes pas égaux naturellement : nous avons des tailles inégales, des poids inégaux, des talents inégaux, des forces physiques inégales. Nous ne pouvons pas tous être champion olympique ou prix Nobel. Une des merveilles de l'humanité réside dans les différences qui font que nous reconnaissons chaque femme et chaque homme comme une personne différente de toutes les autres personnes. La République ne nie pas cette réalité, ni ne veut supprimer les différences entre chaque homme et chaque femme. Mais elle leur reconnaît la même dignité et veut organiser la société pour que chacun ait les mêmes droits, c'est-à-dire des droits égaux quelles que soient sa taille, sa force ou son intelligence. C'est le rôle de la Loi qui s'applique de façon égale à toutes les femmes et à tous les hommes de la République.

C'est pourquoi l'égalité est un des trois éléments de la grande formule républicaine inscrite aux frontons de nombreux établissements de la République : « Liberté, Égalité, Fraternité ». Cette formule est tellement connue qu'elle s'est banalisée. On ne lui prête plus une attention suffisante... Pourtant, quand on veut tuer la République, on la supprime. Tel fut le cas en 1940 quand Pétain remplaça la belle formule par une autre : « Travail, Famille, Patrie ». Il le fit pour faire de la hiérarchie le fondement de son idéologie : le modèle du père remplace la référence au frère, à l'égal : à cette époque, le travail, c'est la sujétion au patron, la famille la sujétion au père et la patrie propose une même étymologie. Le citoyen doit toujours être soumis à plus fort que lui. Bien sûr, même aujourd'hui, personne ne s'oppose violemment aux valeurs du travail, de la famille ou de la patrie prises une par une. Mais c'est l'association des trois valeurs pour remplacer les trois références républicaines qui lui donne ce sens antirépublicain et dictatorial.

Autrement dit, l'égalité est, dans la formule républicaine, indissociable des deux autres termes, liberté et fraternité. Il n'y a pas de véritable liberté sans égalité. Il n'y a pas de fraternité possible sans égalité. Et réciproquement : l'égalité ne doit contredire ni la liberté, ni la fraternité. Par exemple une liberté n'a de sens que si chaque citoyen peut effectivement l'exercer. Que vaut la liberté, pour tous, de voyager, si seuls quelques-uns ont les moyens financiers de voyager ? Que vaut la liberté, pour tous, d'aller au cinéma, si seuls des privilégiés peuvent se payer le ticket nécessaire ?

C'est pourquoi la République essaie de réduire les inégalités naturelles en prenant par exemple des mesures spéciales pour que les handicapés physiques aient le même accès aux lieux qu'ils ont envie de fréquenter. L'égalité est un idéal et un programme : elle n'est jamais acquise. Elle signifie que la République doit toujours progresser dans le sens de l'égalité. Elle doit par exemple faire en sorte que les hommes ne dominent pas les femmes, que les forts n'écrasent pas les faibles, que les dirigeants respectent les dirigés. Elle doit lutter contre les égoïsmes qui poussent certaines personnes à profiter des inégalités naturelles. En même temps, elle doit ne pas brimer la liberté de ceux qui

travaillent ou se dépensent plus que les autres à l'école ou dans leur profession. Dans la République, les femmes et les hommes doivent avoir des droits égaux, quelles que soient leurs inégalités naturelles. Mais le sens de l'égalité implique que soient reconnus les efforts inégaux que font les uns et les autres.

Texte 5 : Tolérance

Guide Républicain – Tzvetan Todorov

À l'origine, en Europe, la tolérance est religieuse. Au sein même du christianisme, plusieurs groupes de fidèles s'affrontent : orthodoxes, catholiques, protestants ; des guerres de religion éclatent qui conduisent à des massacres, bien éloignés de l'esprit chrétien dont tous se réclament. Le mouvement des populations et des idées s'accéléralant, les chrétiens se trouvent mis en contact avec des juifs, des musulmans, des païens ou, dans leurs propres pays, des athées. Peut-on, simultanément, persister dans sa propre foi, croire donc qu'on est du côté de la vérité et du bien, et, néanmoins, respecter la foi des autres ? Oui, si l'on accepte de pratiquer la tolérance. Tolérer des croyances autres que la nôtre signifie qu'on admette une sorte d'égalité entre les différents groupes humains et qu'on accorde à chacun le droit de chercher et de formuler soi-même son idéal ; cela signifie que tout, dans une société, n'est pas soumis au contrôle des lois ou du pouvoir, mais qu'une partie des activités humaines sont laissées à la libre disposition des groupes ou des individus. Cette liberté ne se limite pas à la religion, elle s'étend progressivement à l'ensemble des mœurs : je tolère la manière dont mon voisin s'habille, mange ou organise sa journée.

Dire que tout ne doit pas être réglementé signifie-t-il que rien ne doit l'être ? Évidemment non. La tolérance est circonscrite par deux limites, le refus de la réglementation uniforme, d'une part, de l'intolérable, de l'autre. L'intolérable, c'est un ensemble de comportements que la société exclut du libre choix des individus et des groupes, parce qu'elle les juge dangereux pour son existence même. La tolérance n'est louable que si elle se conjugue avec l'idée d'un bien public, dont le refus constitue le seuil de l'intolérable. Si la tolérance était illimitée, elle consacrerait le « droit » du plus fort et se détruirait d'elle-même : la tolérance pour les violeurs signifie l'intolérance pour les femmes.

La tolérance est une acceptation – conditionnelle – de la différence entre groupes et individus, au sein d'une société ; sa pratique, à son tour, devient une caractéristique positive des démocraties modernes.

Sous-section 2 : Le droit de chacun à la différence

Texte 6 : Le droit à la différence Guide Républicain – Hanifa Cherifi

Au siècle dernier, l'arrivée de populations originaires d'Afrique du Nord est suivie par d'autres provenant de contrées plus lointaines. Une nouvelle réalité multiculturelle de la société française se fait jour, en particulier dans les années 1980, à l'école où le pourcentage d'enfants issus de l'immigration devient significatif. Avec la montée d'une génération « beur » et l'émergence d'un mouvement antiraciste fort, l'idée du droit à la différence fait son chemin dans le débat public.

Les concepts « assimilation, insertion, intégration » sont explorés et chacun propose un modèle différent de la société française dans ses rapports avec les nouvelles minorités.

Face aux mutations démographiques en cours, les pouvoirs publics élargissent le droit d'association (loi 1901) aux étrangers, ce qui, avec l'ouverture de la bande FM aux radios privées, permet des expressions communautaires dans l'espace public. Une politique officielle d'intégration est initiée.

Cependant, c'est dans le sanctuaire qu'est l'école publique où la quasi-totalité des enfants issus de l'immigration récente est scolarisée que la question de l'intégration prend toute son ampleur. Des pratiques éducatives nouvelles cherchent à intégrer l'hétérogénéité culturelle des élèves. C'est par la « pédagogie interculturelle » que l'école fait place aux cultures du monde représentées en son sein par des élèves. Sans doute en raison de la complexité de la tâche et de l'impréparation qui a prévalu au lancement de ces activités, cela s'est traduit concrètement par des animations limitées aux traditions culinaires et à quelques éléments de folklore. Néanmoins, cette expérience a donné lieu à un débat sur la mission de l'école opposant « différentialistes » et « universalistes ».

Inattendue, l'irruption du voile islamique exacerbera les oppositions. Cet événement agite fortement l'école et l'opinion publique durant de longues années car, au-delà de la question des références culturelles, le port du voile porte atteinte à la laïcité. Le président de la République s'empare du sujet et l'Assemblée nationale vote une loi sur la laïcité à l'école, rappelant les règles devant prévaloir en ce domaine.

La révolution des techniques de communication, l'ouverture sur le monde sont de nouveaux défis pour l'école. Face à un environnement en mutation permanente, l'école saura-t-elle sauvegarder sa mission républicaine en tenant compte de la diversité culturelle liée à l'évolution démographique, tout en se préservant du communautarisme ?

Texte 7 : Morale

Guide Républicain – Monique Canto-Sperber

Lorsqu'on entend le mot « morale », on a tort de penser à une vie sans joie, empreinte de règles, de rigueur et de conformisme. Car la morale, aujourd'hui, serait plutôt un défi. Le défi d'une réussite personnelle et collective.

Comment bien agir, dans le respect de sa conscience, de ses valeurs et de ses engagements ? Comment honorer des règles communes qui permettent à chacun de mener une vie libre et confiante ? Comment lutter contre le cynisme et le découragement, avec la conviction que la droiture et la loyauté peuvent contribuer à rendre le monde un peu moins mauvais qu'il n'est ? C'est à tout cela que vise la morale, la morale privée, celle que chaque homme pratique dans sa vie, son travail, ses relations avec autrui, mais aussi la morale publique. Façonner une morale républicaine fut en effet l'ambition des fondateurs de nos institutions.

Pour les républicains de la fin du XIX^e siècle, l'idéal de la République, c'est d'abord la morale transposée dans la politique. Être républicain, c'est exiger que l'État fonctionne selon le droit, sans violence ni arbitraire ; c'est souhaiter que les citoyens participent activement à la vie démocratique dans un État où ils puissent se former librement une opinion. Le régime républicain incarne aussi un ensemble de principes moraux et juridiques qui garantissent, au sein d'une nation, le suffrage universel, la laïcité de l'espace public, les droits fondamentaux et l'égalité de tous devant la loi. La République organise la réciprocité des droits et des devoirs. Elle est le creuset du bien public et de l'intérêt commun.

La conception de la République comme idéal moral a exercé une influence profonde. Celle-ci s'est manifestée avec toute sa force au temps de l'Affaire Dreyfus, lorsque les républicains se sont élevés contre l'injustice d'État faite à un homme. Elle s'est révélée aussi en 1940, lorsqu'au nom des valeurs de la République le général de Gaulle a appelé à la résistance. La République, c'est aussi la République des principes.

L'idéal d'une République morale est aujourd'hui, plus que jamais, à l'ordre du jour. Certes les conditions de la vie commune ont changé. Les individus sont plus soucieux de vivre comme ils l'entendent. Les repères collectifs, les valeurs traditionnelles d'autorité et d'ordre se sont affaiblis. La nation française existe à présent dans une communauté européenne et dans un monde internationalisé. Mais ces conditions nouvelles n'ôtent rien à la force des valeurs républicaines. Le souci du bien commun, le sens de la citoyenneté, la recherche de la justice, la volonté d'une solidarité démocratique restent parmi les premiers objectifs des gouvernements républicains.

Prenons des exemples. L'information et les médias jouent aujourd'hui un rôle décisif. C'est exact, il faut donc se servir des médias pour instruire les citoyens et éclairer leur jugement. Les personnes sont inquiètes devant les changements de nos sociétés. C'est vrai. Il faut donc les informer, leur présenter les différentes options de solutions, leur dire la vérité. Beaucoup aujourd'hui ne se sentent plus concernés par les décisions

politiques. C'est possible. Il faut donc multiplier les occasions qu'ont les citoyens de participer à la vie politique, dans leur commune, leur région, leur nation.

La République des valeurs et des principes est celle où chaque citoyen peut développer son autonomie et sa liberté, dans la solidarité que permet une vie collective. Respecter, informer, expliquer, faire participer, résister à l'oppression et aux abus, tels sont les mots-clés de la République morale d'aujourd'hui.

Texte 8 : Redonnons à la morale laïque toute son actualité Jean Baubérot – Le Monde – 10 septembre 2012

Il est réjouissant de constater que le projet du Ministre de l'Éducation nationale Vincent Peillon d'enseigner la morale laïque à l'école induit un riche débat. Pourtant certaines des positions adoptées restent imprécises.

La notion même de « morale laïque » est contestée de divers côtés. Elle renvoie pourtant à une page importante de notre histoire : à la fin du XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème} siècle, la République a réussi à établir la démocratie en France, ce qui, vu les conflits qui ont jalonné le XIX^{ème} siècle, n'était pas gagné d'avance. L'instauration des libertés publiques (liberté de la presse, de réunion, syndicale, droit au divorce... et, en 1905, liberté de conscience) est allée de pair avec l'enseignement de la morale laïque. On peut donc s'inscrire dans cette filiation, tout en renouvelant le fond et la forme, face aux défis actuels. Pourquoi limiterait-on le « devoir de mémoire » à ce qui s'est passé d'inadmissible ? On donne alors raison aux détracteurs d'une sempiternelle « repentance ».

Contre l'imposition sociale de l'amnésie rappelons que la morale laïque n'a pas seulement socialisé aux bases morales nécessaires pour pouvoir vivre ensemble, ce qui est déjà indispensable. Elle a contribué à forger un citoyen démocratique. L'analyse des cahiers d'écolier permet de savoir comment elle s'y est prise. Ses principaux thèmes ont été la mise en valeur du caractère inconditionnel de la dignité humaine, l'aspect fondamental de la solidarité, l'importance de la réciprocité entre droits et devoirs, et entre liberté et responsabilité.

Elle a su aussi, pour l'essentiel, pratiquer une laïcité respectant la liberté de conviction de chacun. Ceux qui réduisent la morale laïque à des banalités font preuve d'une singulière ignorance historique, à moins que pour la noyer, ils l'accusent de la rage !

En effet, contrairement au reproche absurde d'ordre moral ou de pétainisme, la morale laïque s'est montrée contestataire de la valeur d'évidence donnée à l'ordre établi. Elle a développé la réflexivité morale, et c'est cet élan qu'il faut retrouver, dans les conditions propres au XXI^{ème} siècle.

Il ne s'agit pas d'enseigner un contenu moral mais de prendre appui sur les principes contenus dans le préambule de notre Constitution, reprenant et actualisant la Déclaration de 1789. Ces principes se trouvent emblématisés par la devise « Liberté, Égalité, Fraternité ». Pour que cette devise puisse être intériorisée, deux conditions sont nécessaires. D'abord reconnaître qu'il s'agit d'un objectif et non d'acquis absolus, même si cette devise n'est pas simples paroles en l'air mais se montre agissante dans notre histoire. Ensuite, réfléchir à la façon dont elle peut se concrétiser. La liberté de l'un doit

toujours s'arrêter à la liberté de l'autre, mais l'articulation des deux libertés s'effectue dans un contexte différent de celui de 1789, et de façon diverse suivant les lieux : la rue n'est pas l'école ni le terrain de foot.

L'enseignement de la morale laïque doit relier situations vécues et principes généraux. Le problème des discriminations ne peut être mis sous le boisseau, et les élèves sont sensibles à celles qu'ils subissent. Ont-ils pour autant conscience que respecter le travail du personnel de service, ne pas l'alourdir par la transgression de règles de propreté et d'ordre, constitue déjà une lutte contre des formes feutrées de discrimination ?

Percevoir les problèmes éthiques générés par la puissance technique des moyens de communication de masse, permettre à chacun de construire du sens à partir du flux des informations, des images télévisuelles et numériques, mieux comprendre l'autre en communiquant avec lui, voilà qui actualise l'explication de texte, prônée par Jules Ferry, lors du développement de l'écrit.

Beaucoup d'enseignants tentent déjà de transmettre une morale laïque inventive à leurs élèves. Il faudra mieux connaître et reconnaître ces expériences, s'appuyer sur elles. Cela signifie une mise en circulation et une réflexion commune qui permettra un va-et-vient entre l'ensemble des acteurs de terrain et la Rue de Grenelle.

Cela implique aussi la diversité des formes d'enseignement : enquêtes, expositions, actions variées... Ainsi, des expériences de théâtre-forum ont permis à des élèves, jusqu'alors passifs, d'accéder à l'expression corporelle et verbale, de s'insérer activement dans la vie scolaire.

Bien sûr, cet enseignement soulève aussi des problèmes, tel celui du décalage entre les valeurs prônées par l'école et les valeurs (ou non-valeurs) en cours dans la société. Mais il serait puéril de croire que l'enfant et l'adolescent n'ont pas, de toute façon, conscience d'un tel décalage.

Là encore le renouveau de morale laïque à l'école permettra d'explicitier un ressenti parfois douloureux et de pouvoir l'argumenter. L'école questionnera alors la société à bon droit car une véritable morale laïque interpelle la société toute entière. Là se trouve sans doute la raison profonde des tentatives de disqualification de cette morale.

Texte 9 : Mixité Guide Républicain – Michelle Perrot

La mixité scolaire est, en France comme ailleurs, un fait récent : à peine un demi-siècle (1957, 1959)⁵. Auparavant, la séparation des sexes était la règle. Cette séparation repose sur une représentation forte de la différence des sexes. Hommes et femmes n'ayant ni la même nature, ni la même fonction, les garçons et les filles doivent recevoir une formation distincte et appropriée. Il faut instruire les premiers des savoirs de tous ordres susceptibles de les préparer à leurs rôles futurs et éduquer les secondes en vue de leur vocation maternelle et ménagère. Pendant longtemps l'instruction fut considérée comme inutile, voire néfaste, pour les filles qu'elle détournait de leurs devoirs et inclinait à la rêverie. C'est pourquoi les féministes, dès la fin du XIX^e siècle, revendiquaient la « co-éducation des sexes », garantie d'un accès plus égalitaire au savoir.

La mixité revêt au moins trois dimensions : les programmes, l'espace, le corps enseignant, qui n'évoluent pas au même rythme. La mixité des programmes fut réalisée par la III^e République. Les lois Ferry rendirent l'école primaire gratuite, laïque, obligatoire pour les deux sexes, dans des écoles séparées, mais avec les mêmes contenus pour le même certificat d'études. Créés par la loi Paul Bert (1880), les lycées de filles eurent d'abord des programmes propres, excluant le latin, et comportant des travaux manuels ; mais en 1924, l'unité fut réalisée par le baccalauréat unique, ouvrant ainsi aux filles l'université, où en 1939, les étudiantes formaient près d'un tiers des effectifs.

La mixité du corps enseignant se réalisa très diversement selon les niveaux : dès 1938, les institutrices représentaient la moitié des maîtres du primaire ; tandis qu'à la Sorbonne, en lettres, la première femme professeur le fut en 1947 (Marie-Jeanne Dury). La mixité spatiale, c'était le risque d'une promiscuité indécente, voire dangereuse, surtout à l'époque de l'adolescence. D'où la résistance qu'elle suscita. Taxée d'immoralisme par ses adversaires, la République l'évita longtemps, l'aménageant au mieux dans les classes uniques des écoles de village et admettant parcimonieusement les filles dans les classes préparatoires aux grandes écoles après la Seconde Guerre mondiale. Mais bientôt, s'amorce le changement : à l'école primaire par une circulaire de 1957 ; à tous les degrés de l'enseignement par la réforme Haby de 1975. Ces mesures ne visent pas d'ailleurs à promouvoir l'égalité des sexes, à la différence de l'ouverture concomitante des concours et des grandes écoles aux filles. Elles s'affirment avant tout comme un principe de gestion des flux et des moyens. Mais elles ont changé la physionomie des établissements et, à terme, le fonctionnement de l'institution scolaire, ainsi devenue le lieu privilégié de la rencontre des sexes. Des interrogations ont surgi, qui sont aujourd'hui les nôtres, quant aux effets de la mixité. Celle de la réussite

⁵ 1957 : Circulaire sur les premiers établissements scolaires mixtes.
1959 : Mise en place progressive de la mixité dans l'enseignement secondaire.

comparée des filles et des garçons ; celle des orientations respectives des uns et des autres, qui demeurent fortement sexuées. Les filles persistent à éviter les filières scientifiques ou industrielles pour se concentrer en lettres, STT ou SMS. On a pu parler de la « fausse réussite scolaire des filles » qui, bien que plus performantes que leurs compagnons, n'en tirent pas les bénéfices sociaux qu'elles pourraient attendre. Au sein de la mixité, perdure une École des filles (Marie Duru-Bellat, 1990) dévalorisée. La question de « l'égalité des chances » est devenue un point nodal des sciences de l'éducation. De leur côté, les garçons semblent déstabilisés par la concurrence de leurs consœurs, au point que certains voudraient protéger leur identité menacée...

Bien d'autres fissures ont craquelé le vernis d'une mixité à laquelle on n'avait sans doute pas vraiment réfléchi : la conscience du caractère sexué des programmes (ainsi le silence de l'histoire sur les femmes) et parfois des méthodes ; la compétition sportive où la virilité prend une revanche qui annonce les tensions du stade ; la question de l'éducation sexuelle, rendue plus aiguë par l'apparition fulgurante du sida ; celle de la violence qui, de la cour de récréation aux abords des établissements, prend souvent les filles pour cible. Comme si les corps devenaient soudain plus présents de leur rencontre. Et peut-être, au-delà des affirmations et des manipulations de l'intégrisme religieux, y a-t-il parfois de la part de quelques jeunes filles, le désir de rendre invisible ce corps menacé. D'où la complexité de la question du voile. Toutes ces questions, et bien d'autres, se posent dans l'espace mixte de l'école, du primaire au lycée, comme elles se posent dans la société tout entière où la mixité est devenue la norme. On peut s'interroger sur le rôle propre de l'école comme apprentissage de l'Autre sexuel, comme lieu d'adaptation à de nouvelles cultures où la différence des sexes ne s'envisage pas forcément de la même manière. En dépit des difficultés, la mixité paraît un acquis, susceptible d'aménagements éventuels, mais à préserver comme une expérience, collective et individuelle, irremplaçable.

Texte 10 : Sexisme

Guide Républicain – Pascal Bruckner

Rien de plus ardu que d'imaginer et de vivre l'égalité entre les sexes. Toute la difficulté consiste à ne pas penser la différence en termes d'infériorité ou de supériorité. Traditionnellement, dans toutes les sociétés, les femmes ont été assignées à la nature : à elles la procréation, l'éducation des enfants en bas âge, le rôle de gardiennes du foyer. À l'homme les charges nobles du travail, de la culture, de l'entreprise. La femme serait du côté du corps, de la sauvagerie – ce pourquoi dans certaines civilisations on la cache, on lui demande de se couvrir la tête – et l'homme du côté de l'esprit. Il ne s'agit évidemment pas de nier les réalités du masculin et du féminin mais encore moins de les ériger en absolus. La biologie ne saurait plus être une fatalité. L'homme ne pourra jamais enfanter ; il possède toutefois un corps lui aussi, ni plus ni moins impur que celui de ses compagnes. C'est la grande subversion introduite par le féminisme depuis un siècle : le fait d'être né fille ou garçon ne détermine plus un destin préétabli.

Cette évolution est à la fois récente et fragile : n'oublions pas que le droit de vote n'a été accordé aux femmes en France qu'en 1945 par le général De Gaulle. Même dans les démocraties occidentales où l'ordre patriarcal a été fortement ébranlé, le sexisme, c'est-à-dire la discrimination en fonction du genre, persiste dans de nombreux domaines. Mis à part les cas évidents de viols ou de violences, l'inégalité de salaires, à compétences égales, reste la norme. Les charges ménagères à la maison demeurent l'apanage écrasant des filles, des mères et des épouses. En Europe comme en Amérique du Nord, nombreuses sont les professions, notamment dans les élites dirigeantes, qui restent réservées aux mâles. On n'empêchera jamais hommes et femmes de colporter les uns sur les autres les préjugés les plus archaïques. Mais le progrès démocratique va inexorablement vers une extension du droit des femmes surtout à une époque où, dans le travail comme à l'école, elles manifestent à tous les échelons leurs capacités, voire leur supériorité, soucieuses de faire leurs preuves et de n'être pas réduites au simple rôle de génitrice, cuisinière, potiche ou objet de plaisir. Les femmes se battent pour devenir des êtres humains à part entière. Leur dignité rejoint celle de tous les opprimés, de tous les humiliés et concerne chacun de nous au plus profond.

Sous-section 3 : République et laïcité

Texte 11 : Nation Guide Républicain – Pierre Nora

Le mot vient du lointain des âges, – « peuples et nations », dit l'Ancien Testament –, et il garde de ses origines bibliques quelque chose de sacré.

Au sens moderne du mot, cependant, la nation est une création du XVIII^e siècle. Il a fallu, pour qu'elle se définisse comme formation politique originale par rapport à la cité, au royaume, à l'Empire, que le pouvoir monarchique de droit divin soit remplacé par un pouvoir fondé sur la volonté générale et la souveraineté du peuple. Là est l'œuvre principale de la Révolution de 1789.

C'est dans le feu de la Révolution, en effet, que se sont fixés et fondus les trois sens du mot. Son sens social : une population vivant sous les mêmes lois, réunie sur un même territoire et appartenant à la même nationalité. Son sens juridique : un corps de citoyens égaux devant la loi et personnifié par une autorité souveraine. Son sens historique, le plus important : une collectivité unie par le sentiment de sa continuité, un passé partagé, un avenir commun, un héritage culturel à transmettre. À la Révolution revient aussi d'avoir donné son dynamisme et son énergie à cet ensemble désormais impossible à distinguer nettement de la constellation qui l'entoure : peuple, sans lequel la nation ne serait jamais ni établie, ni défendue ; République, longtemps marquée par la forme du régime, et qui est désormais, depuis 1880, la forme déclarée définitive de la nation française ; État, qui porte le poids de la longue tradition d'Ancien Régime et de la centralisation administrative, économique et financière de la monarchie ; et même France, dont l'identité reste pétrie de longue histoire, de culture et de volonté collective.

À l'idée même de nation s'attachent deux images contraires entre lesquelles a oscillé son histoire depuis deux siècles : une image positive, parce que la nation est liée à l'idée de civilisation, au progrès, à l'émancipation des peuples opprimés et désireux de devenir des nations libres, indépendantes et souveraines. Une image négative, parce que la préférence accordée à sa propre nation nourrit facilement un nationalisme xénophobe et un patriotisme chauvin.

La vie nationale et internationale est toujours tendue entre ces deux pôles. Chaque nation a tendance à se considérer comme unique et supérieure aux autres. Il n'y a pourtant de nation que par rapport à d'autres. C'est ainsi qu'on a pu autrefois parler d'équilibre puis du concert des nations, au temps où le monde était dominé par les grandes puissances européennes (XVIII^e et XIX^e siècles). Il y a eu, après la Première Guerre mondiale, une Société des Nations (SDN). Il y a, depuis la fin de la Seconde, une

Organisation des Nations unies (ONU) qui comprend aujourd'hui plus de 190 pays membres.

Pour la France, c'est l'Union européenne qui compte le plus, pour établir dans cet espace ravagé au siècle dernier par deux grandes guerres qui ont coûté des millions de vies, la paix, la prospérité, la démocratie et le respect des droits de l'Homme. Cette union est difficile à réaliser entre tant de nations différentes et elle suppose de la part de la France, qui est le plus vieux des États-nations de l'Europe, des adaptations particulièrement pénibles. Mais la France, qui a eu avec l'Allemagne l'initiative de cette union, a un rôle essentiel à y jouer, par l'importance que lui donnent sa situation géographique, son poids historique, sa vocation intellectuelle et morale. Europe et nation sont devenues aujourd'hui complémentaires.

Texte 12 : Qu'est-ce qu'une nation ? Ernest Renan – 1882 (Extrait)

Une nation est une âme, un principe spirituel. Deux choses qui, à vrai dire, n'en font qu'une, constituent cette âme, ce principe spirituel. L'une est dans le passé, l'autre dans le présent. L'une est la possession en commun d'un riche legs de souvenirs ; l'autre est le consentement actuel, le désir de vivre ensemble, la volonté de continuer à faire valoir l'héritage qu'on a reçu indivis. L'homme, Messieurs, ne s'improvise pas. La nation, comme l'individu, est l'aboutissant d'un long passé d'efforts, de sacrifices et de dévouements. Le culte des ancêtres est de tous le plus légitime ; les ancêtres nous ont faits ce que nous sommes. Un passé héroïque, des grands hommes, de la gloire (j'entends de la véritable), voilà le capital social sur lequel on assied une idée nationale. Avoir des gloires communes dans la passé, une volonté commune dans le présent ; avoir fait de grandes choses ensemble, vouloir en faire encore, voilà les conditions essentielles pour être un peuple. On aime en proportion des sacrifices qu'on a consentis, des maux qu'on a soufferts. On aime la maison qu'on a bâtie et qu'on transmet. Le chant spartiate : « Nous sommes ce que vous fûtes ; nous serons ce que vous êtes » est dans sa simplicité l'hymne abrégé de toute patrie.

Dans le passé, un héritage de gloire et de regrets à partager, dans l'avenir un même programme à réaliser ; avoir souffert, joui, espéré ensemble, voilà ce qui vaut mieux que des douanes communes et des frontières conformes aux idées stratégiques ; voilà ce que l'on comprend malgré les diversités de race et de langue. Je disais tout à l'heure : « avoir souffert ensemble » ; oui, la souffrance en commun unit plus que la joie. En fait de souvenirs nationaux, les deuils valent mieux que les triomphes, car ils imposent des devoirs, ils commandent l'effort en commun.

Une nation est donc une grande solidarité, constituée par le sentiment des sacrifices qu'on a faits et de ceux qu'on est disposé à faire encore. Elle suppose un passé ; elle se résume pourtant dans le présent par un fait tangible : le consentement, le désir clairement exprimé de continuer la vie commune. L'existence d'une nation est (pardonnez-moi cette métaphore) un plébiscite de tous les jours, comme l'existence de l'individu est une affirmation perpétuelle de vie. Oh ! je le sais, cela est moins métaphysique que le droit divin, moins brutal que le droit prétendu historique. Dans l'ordre d'idées que je vous soumets, une nation n'a pas plus qu'un roi le droit de dire à une province : « Tu m'appartiens, je te prends ». Une province, pour nous, ce sont ses habitants ; si quelqu'un en cette affaire a droit d'être consulté, c'est l'habitant. Une nation n'a jamais un véritable intérêt à s'annexer ou à retenir un pays malgré lui. Le vœu des nations est, en définitive, le seul critérium légitime, celui auquel il faut toujours en revenir.

Nous avons chassé de la politique les abstractions métaphysiques et théologiques. Que

reste-t-il, après cela ? Il reste l'homme, ses désirs, ses besoins. La sécession, me direz-vous, et, à la longue, l'émiettement des nations sont la conséquence d'un système qui met ces vieux organismes à la merci de volontés souvent peu éclairées. Il est clair qu'en pareille matière aucun principe ne doit être poussé à l'excès. Les vérités de cet ordre ne sont applicables que dans leur ensemble et d'une façon très générale. Les volontés humaines changent ; mais qu'est-ce qui ne change pas ici-bas ? Les nations ne sont pas quelque chose d'éternel. Elles ont commencé, elles finiront. La confédération européenne, probablement, les remplacera. Mais telle n'est pas la loi du siècle où nous vivons. À l'heure présente, l'existence des nations est bonne, nécessaire même. Leur existence est la garantie de la liberté, qui serait perdue si le monde n'avait qu'une loi et qu'un maître.

Par leurs facultés diverses, souvent opposées, les nations servent à l'œuvre commune de la civilisation ; toutes apportent une note à ce grand concert de l'humanité, qui, en somme, est la plus haute réalité idéale que nous atteignons. Isolées, elles ont leurs parties faibles. Je me dis souvent qu'un individu qui aurait les défauts tenus chez les nations pour des qualités, qui se nourrirait de vaine gloire ; qui serait à ce point jaloux, égoïste, querelleur ; qui ne pourrait rien supporter sans dégainer, serait le plus insupportable des hommes. Mais toutes ces dissonances de détail disparaissent dans l'ensemble. Pauvre humanité, que tu as souffert ! que d'épreuves t'attendent encore ! Puisse l'esprit de sagesse te guider pour te préserver des innombrables dangers dont ta route est semée !

Je me résume, Messieurs. L'homme n'est esclave ni de sa race, ni de sa langue, ni de sa religion, ni du cours des fleuves, ni de la direction des chaînes de montagnes. Une grande agrégation d'hommes, saine d'esprit et chaude de cœur, crée une conscience morale qui s'appelle une nation. Tant que cette conscience morale prouve sa force par les sacrifices qu'exige l'abdication de l'individu au profit d'une communauté, elle est légitime, elle a le droit d'exister. Si des doutes s'élèvent sur ses frontières, consultez les populations disputées. Elles ont bien le droit d'avoir un avis dans la question. Voilà qui fera sourire les transcendants de la politique, ces infailibles qui passent leur vie à se tromper et qui, du haut de leurs principes supérieurs, prennent en pitié notre terre à terre. « Consulter les populations, fi donc ! quelle naïveté ! Voilà bien ces chétives idées françaises qui prétendent remplacer la diplomatie et la guerre par des moyens d'une simplicité enfantine ». – Attendons, Messieurs ; laissons passer le règne des transcendants ; sachons subir le dédain des forts. Peut-être, après bien des tâtonnements infructueux, reviendra-t-on à nos modestes solutions empiriques. Le moyen d'avoir raison dans l'avenir est, à certaines heures, de savoir se résigner à être démodé.

Texte 13 : République Guide Républicain – Michel Winock

Au sens étymologique, le mot « République » (res publica) désigne les affaires communes, les choses de l'État, mot à mot la « chose publique » opposée aux affaires privées. Mais la République est aussi un régime politique, opposé à la Monarchie. Pour autant, la République n'est pas nécessairement démocratique ; c'est ainsi que dans la République romaine le pouvoir n'appartenait qu'à une minorité de citoyens. En France, la République a été pour la première fois proclamée le 21 septembre 1792, sur les ruines de la royauté. Ce régime était fondé sur la souveraineté du peuple et la communauté des citoyens.

Le langage, les rites, les références, la culture politique des républicains, plongent leurs racines dans la Révolution, dont la charte fondamentale a été la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Instauré en 1792, restauré en 1848, le régime républicain a été par deux fois abattu par le coup d'État bonapartiste, en 1799 et en 1851. Il est devenu définitivement le régime politique des Français depuis le 4 septembre 1870, mis à part la parenthèse du régime de Vichy pendant la guerre, entre 1940 et 1944. Trois républiques se sont succédé depuis 1870 : la Troisième (1870-1940), la Quatrième (1944-1958), la Cinquième (depuis 1958).

Selon notre Constitution, « la France est une république indivisible, laïque, démocratique et sociale ». Chaque terme compte.

1. **Indivisible**, la France forme une nation dont chaque membre, individuel ou collectif, est subordonné à une communauté politique, à un vouloir-vivre-ensemble qui récuse les particularismes, les séparatismes, aussi bien que les individualismes et les corporatismes ignorant le bien commun.

2. **Laïque**, la République s'est affirmée historiquement à l'encontre du pouvoir ancestral de l'Église catholique, en affirmant l'indépendance du pouvoir politique de tout pouvoir religieux. Deux grandes décisions législatives ont établi la laïcité républicaine : les lois scolaires des années 1880 et la loi de Séparation des Églises et de l'État de 1905 qui assure la liberté de conscience mais ne privilégie aucune religion.

3. **Démocratique**, la République repose sur le suffrage universel (masculin en 1848, masculin et féminin depuis 1944), sur les libertés publiques, et sur l'égalité entre tous les citoyens, quels que soient leur sexe, leur religion, leur profession.

4. **Sociale**, enfin, la République s'assigne la tâche d'assurer l'éducation (l'école gratuite), la sécurité et la promotion des citoyens par des institutions qui ont été progressivement

mises en place (impôt sur le revenu, Sécurité sociale, aides diverses aux familles, RMI, etc.).

Sa devise, qui date de 1848 : Liberté, Égalité, Fraternité, résume ses principes, dont la réalisation ne peut être que le fruit d'un effort toujours renouvelé. La République, en effet, n'est pas seulement un héritage, mais une dynamique visant à abattre ou à limiter les entraves aux libertés (individuelles et collectives), à l'égalité devant la loi et à la solidarité des citoyens les uns envers les autres. Toujours remise en cause par les intérêts particuliers, la République n'est pas réductible à un régime politique : c'est l'idéal d'une société d'hommes libres, épris de justice et de paix, que chacun est tenu de servir par l'esprit civique.

Texte 14 : Citoyenneté **Guide Républicain – Dominique Schnapper**

Bien que le terme de citoyen soit maintenant utilisé à tout propos, il a un sens précis. Il définit un ensemble de droits et de devoirs et il caractérise notre régime politique, dans lequel le citoyen est à la source de la légitimité politique.

Le citoyen n'est pas un individu concret. On ne rencontre pas le citoyen, c'est un sujet de droit. Il dispose à ce titre de droits civils et politiques. Il jouit des libertés individuelles, la liberté de conscience et d'expression, la liberté d'aller et venir, de se marier, d'être présumé innocent s'il est arrêté par la police et présenté à la justice, d'avoir un avocat pour le défendre, d'être traité par la justice selon une loi égale pour tous. Il dispose des droits politiques : participer à la vie politique et être candidat à toutes les fonctions publiques. En revanche, il a l'obligation de respecter les lois, de participer aux dépenses collectives en fonction de ses ressources et de défendre la société dont il est membre, si elle se trouve menacée. La citoyenneté définit un ensemble de droits et de devoirs réciproques. Le citoyen réclame légitimement de l'État le respect de ses droits parce que l'État réclame légitimement du citoyen l'accomplissement de certains devoirs.

La citoyenneté est aussi le principe de la légitimité politique. Le citoyen n'est pas seulement un sujet de droit individuel. Il est détenteur d'une part de la souveraineté politique. C'est l'ensemble des citoyens, constitués en collectivité politique ou en « communauté des citoyens », qui, par l'élection, choisit les gouvernants. C'est l'ensemble des citoyens qui est à la source du pouvoir. C'est pourquoi les décisions prises par les gouvernants élus par eux doivent être exécutées. Les citoyens doivent obéir aux ordres des gouvernants, parce que ceux qui leur donnent ces ordres ont été choisis par eux et restent sous leur contrôle par l'intermédiaire des élections.

La citoyenneté organise une société dont tous les membres sont juridiquement et politiquement égaux, quelles que soient leurs origines et leurs caractéristiques. Elle repose sur l'idée de l'égalité de dignité de tous les êtres humains.

Texte 15 : Civilité et incivilité Guide Républicain – Alain-Gérard Slama

L'emploi du mot civilité était encore rare il y a une dizaine d'années. Le terme souffrait de la confusion, d'un côté avec la notion plus étroite de politesse et de l'autre avec l'idée plus vaste de civilisation. Depuis, le mot est revenu en force, en même temps qu'on a vu se multiplier, et même se banaliser les phénomènes de petite délinquance, désignés du nom d'incivilités. Du coup, civilité a retrouvé son sens originel, qui désigne l'adoption par chacun de bonnes manières, de codes non écrits de respect mutuel. Dans l'Antiquité, Platon observait déjà, dans le Protagoras, que ni les techniques ni les institutions ne suffisent à créer au sein de la société les « liens créateurs d'amitié » qui lui sont nécessaires. Les individus, pour être pleinement citoyens, doivent être guidés par l'esprit de « justice » et par la « pudeur », qui conditionnent le respect de soi et de l'autre. Cicéron définissait la civilité comme un art de « concilier l'homme avec l'homme en vue d'une communauté de langage et de vie » (De Oratore). En d'autres termes, les comportements de civilité ne sauraient être, le plus souvent, contraints par la loi, puisqu'ils sont une des principales conditions du respect de la loi. Ils sont le fruit d'une sagesse, née de l'expérience, qui se transmet surtout par l'éducation et par la langue. Ce fut, au XIX^e siècle, l'un des fondements de la doctrine des républicains. Aujourd'hui, l'incivilité dans les rues, les bureaux, les stades, les écoles est devenue un problème de société. Toute la question est de savoir comment on en est venu là. Une première explication est inspirée de Norbert Élias, et remonte aux années 30. Dans *La civilisation des mœurs* et *La société de Cour*, celui-ci s'est attaché à montrer que, depuis la Renaissance et la Civilité puérile d'Érasme (1530), le modelage de mœurs plus douces aurait été étroitement associé à la formation de l'État-nation. Par imitation ou par contrainte, l'absolutisme monarchique aurait imprimé à l'ensemble des couches sociales dominantes le modèle des mœurs de Cour, afin de s'arroger le monopole de la violence.

Selon cette thèse, la cause du déclin actuel de la civilité serait à imputer à l'affaiblissement de l'État et de la loi. Or un certain nombre de travaux historiques récents autorisent une autre interprétation. Il semble que ce soit d'abord la noblesse de robe et la bourgeoisie cultivée des villes, et non la Cour, qui, à partir de François Ier, ont donné le ton. Les lecteurs français du *Courtisan* de Balthasar Castiglione, publié à Venise en 1528, étaient des citoyens irrités par les mœurs brutales des nobles guerriers. Ce modèle a été diffusé par les Académies, les gazettes, les salons. Il a façonné la figure typiquement française de l'« honnête homme ».

Le génie de Louis XIV est d'en avoir fait un instrument de pouvoir politique, en le fixant dans l'étiquette de la Cour. Mais à l'origine des comportements de civilité, et contrairement à ce que pensait Élias, il n'est pas besoin de monarchie, ni de Cour. On peut même supposer que, face à un État de plus en plus envahissant et fort, les citoyens

ont d'eux-mêmes codifié leurs mœurs afin de donner à la puissance publique le moins d'occasions possibles d'intervenir. Ce fut le cas des corporations sous l'Ancien Régime et des associations ouvrières au XIX^e siècle. L'autocontrôle de la violence a constitué pour chacun, au sein de la société civile, la meilleure des garanties contre les intrusions du pouvoir.

Dans cette perspective, le progrès de la civilité n'apparaît plus comme l'expression de la volonté du pouvoir, mais comme une conquête de la liberté. Il n'est plus à mettre en relation avec les avancées de l'État, mais avec la découverte de la vie privée. Réciproquement, l'incivilité est le produit de la dépendance : elle est le signe d'un besoin d'être protégé, surveillé. L'incivilité d'aujourd'hui est la fille naturelle de l'État providence. Elle est le produit de la crainte de s'assumer, d'une peur du conflit sans précédent. Le remède à ces dérives actuelles ne passe pas seulement par plus de police, mais surtout, comme l'a vu Cicéron, par plus d'éducation et par une meilleure maîtrise de la langue.

Texte 16 : École et République Guide Républicain – Mona Ozouf

Évoquer la République et l'école, c'est toucher à la plus éclatante des singularités françaises. Aucun autre pays n'a mobilisé autour de la question scolaire des passions aussi fortes. Aucun non plus n'a célébré de manière plus exaltée le lien qui unit l'école et le régime républicain.

Pour le comprendre, il faut revenir à la Révolution française. Les hommes de la Révolution n'ont inventé ni les salles de classe ni les écoliers, qui existaient bien avant eux, mais ils ont mis l'école au centre de leur ambition. Pourquoi ? C'est d'abord qu'ils font dépendre la liberté du peuple de l'instruction, seule capable de former des citoyens éclairés et des hommes libres. C'est aussi qu'ils voient dans une instruction unifiée la condition de la cohésion nationale. Ils élaborent donc une nouvelle image de l'école, qui doit être à la fois le lieu de l'émancipation individuelle et de l'unité collective, identique d'un bout à l'autre du territoire de la République : mêmes maîtres, mêmes programmes, mêmes livres. Ce rêve éducatif a beau être emporté par la défaite rapide de notre premier régime républicain, il continue à cheminer souterrainement tout au long du XIX^e siècle, jusqu'à ce que l'installation, dans les années 1880, d'une République durable, permette enfin de l'incarner. C'est alors, entre 1881 et 1886, l'époque des grandes lois qui organisent, aujourd'hui encore, notre enseignement : gratuité, car comment, sans elle, garantir le droit de tout petit Français à l'instruction ? Obligation, car comment, sans cette contrainte apparente, protéger la liberté enfantine ? Laïcité enfin, et c'est elle qui fait la singularité de notre pays. L'école républicaine se donne une mission unificatrice et civique, et doit donc enseigner une morale commune, exempte de tout ce qui particularise et divise les individus, et donc acceptable par chacun, quelles que soient par ailleurs ses convictions religieuses. C'est dire que la religion doit être tenue hors de l'école républicaine, qu'il s'agisse de ses représentants (les prêtres), de ses emblèmes (à cette époque, ce sont les crucifix), de son contenu (le catéchisme). Une entreprise qui a réussi dans la mesure où elle a progressivement amené l'Église catholique elle-même à admettre la neutralité en matière religieuse.

Mais ceci n'a été possible que parce que cet idéal de séparation entre l'esprit civique et la foi religieuse a eu une face positive, la tolérance. La République en effet n'a pu s'acclimater en France qu'en rompant avec le dogmatisme de la Révolution. Jules Ferry ne souhaitait pas être « l'apôtre d'un nouvel Évangile ». Dans leur majorité, les Républicains n'ont pas voulu le combat frontal avec l'Église et cherché plus souvent qu'on ne croit des accommodements pragmatiques. Ils n'ont pas exclu de l'école la liberté d'expression et la manifestation des croyances. Aujourd'hui, où la République trouve en face d'elle des communautés qui refusent de disjoindre l'opinion religieuse et



La laïcité : la comprendre et l'enseigner – Tome 3

le comportement public, le très difficile problème qui lui est posé est de rester fidèle à cette conception libérale de la laïcité.

Texte 17 : Laïcité

Guide Républicain – Bernard Stasi

La grande loi républicaine du 9 décembre 1905 qui sépare les Églises et l'État est le socle du « vivre ensemble » en France. C'est par elle que la laïcité s'est enracinée dans nos institutions.

Les trois valeurs indissociables qu'elle définit en font la pierre angulaire de notre pacte républicain. La liberté de conscience, d'abord, qui permet à chaque citoyen de choisir sa vie spirituelle ou religieuse ; l'égalité en droit des options spirituelles et religieuses, ensuite, qui interdit toute discrimination ou contrainte ; enfin la neutralité du pouvoir politique qui reconnaît ses limites en s'abstenant de toute ingérence dans le domaine spirituel ou religieux.

La loi de 1905 affirme donc la dissociation de la citoyenneté et de l'appartenance religieuse. La France cesse de se définir comme une nation catholique.

Si cette séparation fut douloureusement ressentie par beaucoup de Français et a suscité de nombreux conflits, la laïcité a finalement réussi à transformer le combat en valeur républicaine partagée.

Depuis 1905, le contexte a évolué. Sous l'effet de l'immigration, la France est devenue plurielle sur le plan spirituel et religieux. Il s'agit, dans le respect de la diversité de notre société, de forger l'unité. Si, au nom du principe de la laïcité, la France doit accepter d'accueillir les nouvelles religions, celles-ci doivent aussi respecter pleinement les valeurs républicaines. C'est à cette condition que leur intégration sera réussie.

La laïcité, c'est la liberté, mais c'est aussi l'égalité, l'égalité entre les citoyens quelle que soit leur croyance.

C'est à l'État que revient la mission de veiller, dans les relations avec les cultes et avec l'ensemble des familles spirituelles, à ce que tous puissent s'exprimer. C'est lui qui doit faire en sorte qu'aucun groupe, qu'aucune communauté ne puisse imposer à qui que ce soit une appartenance religieuse, en particulier en raison de ses origines. La laïcité est donc à l'avant-garde du combat contre les discriminations.

Mais la laïcité, c'est aussi et surtout la fraternité. Parce qu'elle reconnaît et respecte les différences culturelles, spirituelles, religieuses, elle a aussi pour mission, et c'est la plus noble de toutes, de créer les conditions permettant à tous de vivre ensemble, dans le respect réciproque et dans l'attachement commun à un certain nombre de valeurs.

Ces valeurs qui doivent nous unir, ce sont celles que l'on apprend à l'école. Et c'est en cela que l'école est un espace spécifique qui accueille des enfants et des adolescents auxquels elle doit donner les outils intellectuels leur permettant, quelles que soient leurs origines, leurs convictions ou celles de leurs parents, de devenir des citoyens éclairés, apprenant à partager, au-delà de toutes leurs différences, les valeurs de notre République.

C'est la raison pour laquelle, si l'école ne doit pas être à l'abri du monde, les élèves doivent être protégés de la « fureur du monde ». Face aux conflits qui divisent, face aux comportements et aux signes qui exaltent la différence, l'école doit apporter sa contribution à cette communauté de valeurs, de volontés et de rêves qui fondent la République.

Empreinte de liberté, d'égalité et de fraternité, la laïcité est le fondement du pacte républicain.

Texte 18 : Distinction du privé et du public Guide Républicain – Élisabeth Badinter

Quand des jeunes femmes manifestent pour le port du voile à l'école publique en proclamant : « c'est mon choix », ne confondent-elles pas le Je et le Nous, l'individu et le citoyen, le privé et le public, l'intimé et le collectif ? En reprenant à leur compte le titre d'une émission populaire de la télévision, elles se sont trompées de registre. L'expression « c'est mon choix » ne s'applique qu'à ce qui relève de l'intimité et de la vie privée. Par exemple, notre façon de penser, d'aimer, la gestion de notre corps, y compris le suicide, ou notre vie familiale, dès lors que cela ne nuit pas à d'autres. Comme dans l'émission en question, chacun peut dire publiquement : « Je suis homosexuel, célibataire ou masochiste, c'est mon choix. » Autant de décisions personnelles qui relèvent de la liberté individuelle à laquelle la collectivité n'a rien à opposer, même si ces choix ne sont pas conformes à ceux de la majorité.

Mais nous sommes aussi membres d'une collectivité nationale, citoyens d'un pays, et comme tels, soumis à la loi de la majorité pour tout ce qui regarde ce qu'on appelle aujourd'hui le « vivre ensemble ». Nous sommes partie prenante à un contrat social qui tire sa force et sa légitimité de l'adhésion collective à quelques principes essentiels, tels les droits de l'Homme, l'égalité des sexes ou la laïcité. L'expression « c'est mon choix » laisse place ici à « c'est notre choix ». Même si moi, en tant qu'individu du particulier, je n'y adhère pas, je m'y soumetts en tant que citoyen.

Reste qu'il est toujours possible dans une démocratie de changer la loi et parfois de faire passer dans la sphère privée ce qui appartenait hier à la sphère publique. Ce fut le cas, par exemple, il y a 30 ans, de l'avortement. Interdit par la loi qui régissait alors le corps des femmes, il devint, grâce à une nouvelle loi, une affaire de libre choix personnel. Mais pour cela, il fallut d'abord qu'une majorité décide que c'était « notre choix ». Utiliser le slogan « c'est mon choix » en guise d'argument pour ce qui concerne la sphère publique est aller un peu vite en besogne. C'est une erreur qui peut même, si l'on n'y prend garde, engendrer l'anarchie. La démocratie exige plus qu'un argument d'autorité ou l'affirmation d'un choix personnel. Elle s'exprime par la discussion, l'argumentation et la conviction de la majorité des citoyens.



La laïcité : la comprendre et l'enseigner – Tome 3

Deuxième section

Rappel historique recommandations sur l'instruction civique et morale dans l'Éducation nationale

Nous sommes les héritiers d'un travail de réflexion, d'élaboration et de codification dont témoignent les textes de « recommandations » et d'instruction ci-dessous.



La laïcité : la comprendre et l'enseigner – Tome 3

**Texte 19 : Rapport sur l'instruction publique (extraits)
Condorcet – 21 avril 1792**

Messieurs,

Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs ; assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature, et par là établir entre les citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi : tel doit être le premier but d'une instruction nationale et, sous ce point de vue, elle est pour la puissance publique un devoir de justice.

Diriger l'enseignement de manière que la perfection des arts augmente les jouissances de la généralité des citoyens et l'aisance de ceux qui la cultivent, qu'un plus grand nombre d'hommes deviennent capables de bien remplir les fonctions nécessaires à la société, et que les progrès toujours croissants des lumières ouvrent une source inépuisable de secours dans nos besoins, de remèdes dans nos maux, de moyens de bonheur individuel et de prospérité commune ; cultiver enfin, dans chaque génération, les facultés physiques, intellectuelles et morales, et, par-là, contribuer à ce perfectionnement général et graduel de l'espèce humaine, dernier but vers lequel toute institution sociale doit être dirigée : tel doit être encore l'objet de l'instruction ; et c'est pour la puissance publique un devoir imposé par l'intérêt commun de la société, par celui de l'humanité entière.

[...] Nous n'avons pas voulu qu'un seul homme, dans l'empire, pût dire désormais : la loi m'assurait une entière égalité de droits, mais on me refuse les moyens de les connaître. Je ne dois dépendre que de la loi, mais mon ignorance me rend dépendant de tout ce qui m'entoure. On m'a bien appris dans mon enfance ce que j'avais besoin de savoir, mais, forcé de travailler pour vivre, ces premières notions se sont bientôt effacées, et il ne m'en reste que la douleur de sentir, dans mon ignorance, non la volonté de la nature, mais l'injustice de la société.

Nous avons cru que la puissance publique devait dire aux citoyens pauvres : la fortune de vos parents n'a pu vous procurer que les connaissances les plus indispensables ; mais on vous assure des moyens faciles de les conserver et de les étendre. Si la nature vous a donné des talents, vous pouvez les développer, et ils ne seront perdus ni pour vous, ni pour la patrie.

Ainsi, l'instruction doit être universelle, c'est-à-dire, s'étendre à tous les citoyens. Elle doit être répartie avec toute l'égalité que permettent les limites nécessaires de la dépense, la distribution des hommes sur le territoire, et le temps, plus ou moins long, que les enfants peuvent y consacrer. Elle doit, dans ses divers degrés, embrasser le système entier des connaissances humaines, et assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la facilité de conserver leurs connaissances ou d'en acquérir de nouvelles. Enfin, aucun pouvoir public ne doit avoir ni l'autorité, ni même le crédit, d'empêcher le développement des vérités nouvelles, l'enseignement

des théories contraires à sa politique particulière ou à ses intérêts momentanés. Tels ont été les principes qui nous ont guidés dans notre travail.

On pourrait aussi nous reprocher d'avoir, au contraire, trop resserré les limites de l'instruction destinée à la généralité des citoyens ; mais la nécessité de se contenter d'un seul maître pour chaque établissement, celle de placer les écoles auprès des enfants, le petit nombre d'années que ceux des familles pauvres peuvent donner à l'étude, nous ont forcés de resserrer cette première instruction dans des bornes étroites ; et il sera facile de les faire reculer lorsque l'amélioration de l'état du peuple, la distribution plus égale des fortunes, suite nécessaire des bonnes lois, les progrès des méthodes d'enseignement, en auront amené le moment ; lorsque enfin la diminution de la dette, et celle des dépenses superflues, permettra de consacrer à des emplois vraiment utiles une plus forte proportion des revenus publics.

[...] La constitution, en reconnaissant le droit qu'à chaque individu de choisir son culte, en établissant une entière égalité entre tous les habitants de la France, ne permet point d'admettre, dans l'instruction publique, un enseignement qui, en repoussant les enfants d'une partie des citoyens, détruirait l'égalité des avantages sociaux, et donnerait à des dogmes particuliers un avantage contraire à la liberté des opinions. Il était donc rigoureusement nécessaire de séparer de la morale les principes de toute religion particulière, et de n'admettre dans l'instruction publique l'enseignement d'aucun culte religieux.

[...] La distribution du travail dans les grandes sociétés établit entre les facultés intellectuelles des hommes une distance incompatible avec cette égalité, sans laquelle la liberté n'est, pour la classe la moins éclairée, qu'une illusion trompeuse ; et il n'existe que deux moyens de détruire cette distance : arrêter partout, si même on le pouvait, la marche de l'esprit humain ; réduire les hommes à une éternelle ignorance, source de tous les maux ; ou laisser à l'esprit toute son activité, et rétablir l'égalité en répandant les Lumières. Tel est le principe fondamental de notre travail ; et ce n'est pas dans le dix-huitième siècle que nous avons à craindre le reproche d'avoir mieux aimé tout élever et tout affranchir, que de tout niveler par l'abaissement et la contrainte.

[...] D'ailleurs, la Constitution française elle-même nous fait de cette indépendance un devoir rigoureux. Elle a reconnu que la nation a le droit inaliénable et imprescriptible de réformer toutes ses lois : elle a donc voulu que, dans l'instruction nationale, tout fût soumis à un examen rigoureux. Elle n'a donné à aucune loi une irrévocabilité de plus de dix années. Elle a donc voulu que les principes de toutes les lois fussent discutés, que toutes les théories politiques pussent être enseignées et combattues, qu'aucun système d'organisation sociale ne fût offert à l'enthousiasme ni aux préjugés, comme objet d'un culte superstitieux, mais que tous fussent présentés à la raison, comme des combinaisons diverses entre lesquelles elle a le droit de choisir. Aurait-on réellement respecté cette indépendance inaliénable du peuple, si on s'était permis de fortifier quelques opinions particulières de tout le poids que peut leur donner un enseignement général ; et le pouvoir qui se serait arrogé le droit de choisir ces opinions n'aurait-il pas véritablement usurpé une portion de la souveraineté nationale ?

Texte 20 : Mission de l'instituteur Circulaire du 17 novembre 1883

Au moment de quitter le ministère de l'Instruction publique pour celui des Affaires étrangères, Jules Ferry adresse cette circulaire, devenue célèbre. Sans rien céder sur les principes de la laïcité, elle constitue un geste d'apaisement envers les catholiques après la querelle des manuels scolaires (1883) et confirme sa volonté de fixer le cap tout en tenant compte de l'état des esprits.

Monsieur l'Instituteur,

L'année scolaire qui vient de s'ouvrir sera la seconde année d'application de la loi du 28 mars 1882. Je ne veux pas la laisser commencer sans vous adresser personnellement quelques recommandations qui sans doute ne vous paraîtront pas superflues, après la première expérience que vous venez de faire du régime nouveau. Des diverses obligations qu'il vous impose, celle assurément qui vous tient le plus au cœur, celle qui vous apporte le plus lourd surcroît de travail et de souci, c'est la mission qui vous est confiée de donner à vos élèves l'éducation morale et l'instruction civique : vous me saurez gré de répondre à vos préoccupations en essayant de bien fixer le caractère et l'objet de ce nouvel enseignement ; et, pour y mieux réussir, vous me permettrez de me mettre un instant à votre place, afin de vous montrer, par des exemples empruntés au détail même de vos fonctions, comment vous pourrez remplir, à cet égard, tout votre devoir, et rien que votre devoir.

La loi du 28 mars se caractérise par deux dispositions qui se complètent sans se contredire : d'une part, elle met en dehors du programme obligatoire l'enseignement de tout dogme particulier ; d'autre part, elle y place au premier rang l'enseignement moral et civique. L'instruction religieuse appartient aux familles et à l'Église, l'instruction morale à l'école. Le législateur n'a donc pas entendu faire une œuvre purement négative. Sans doute il a eu pour premier objet de séparer l'école de l'Église, d'assurer la liberté de conscience et des maîtres et des élèves, de distinguer enfin deux domaines trop longtemps confondus : celui des croyances, qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances, qui sont communes et indispensables à tous, de l'aveu de tous.

Mais il y a autre chose dans la loi du 28 mars : elle affirme la volonté de fonder chez nous une éducation nationale, et de la fonder sur des notions du devoir et du droit que le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des premières vérités que nul ne peut ignorer. Pour cette partie capitale de l'éducation, c'est sur vous, Monsieur, que les pouvoirs publics ont compté. En vous dispensant de l'enseignement religieux, on n'a pas songé à vous décharger de l'enseignement moral : c'eût été vous enlever ce qui fait la dignité de votre profession. Au contraire, il a paru tout naturel que l'instituteur, en même temps qu'il apprend aux enfants à lire et à écrire, leur enseigne aussi ces règles élémentaires de la vie morale qui ne sont pas moins universellement acceptées que celles du langage ou du calcul.

En vous conférant de telles fonctions, le Parlement s'est-il trompé ? A-t-il trop présumé de vos forces, de votre bon vouloir, de votre compétence ? Assurément il eût encouru ce reproche s'il avait imaginé de charger tout à coup quatre-vingt mille instituteurs et institutrices d'une sorte de cours ex professo, sur les principes, les origines et les fins dernières de la morale. Mais qui jamais a conçu rien de semblable ? Au lendemain même du vote de la loi, le Conseil supérieur de

L'Instruction publique a pris soin de vous expliquer ce qu'on attendait de vous, et il l'a fait en termes qui défont toute équivoque. Vous trouverez ci-inclus un exemplaire des programmes qu'il a approuvés et qui sont pour vous le plus précieux commentaire de la loi : je ne saurais trop vous recommander de les relire et de vous en inspirer. Vous y puiserez la réponse aux deux critiques opposées qui vous parviennent. Les uns vous disent : « Votre tâche d'éducateur moral est impossible à remplir ». Les autres : « Elle est banale et insignifiante ». C'est placer le but ou trop haut ou trop bas. Laissez-moi vous expliquer que la tâche n'est ni au-dessus de vos forces ni au-dessous de votre estime ; qu'elle est très limitée, et pourtant d'une grande importance ; extrêmement simple, mais extrêmement difficile.

J'ai dit que votre rôle, en matière d'éducation morale, est très limité. Vous n'avez à enseigner, à proprement parler, rien de nouveau, rien qui ne vous soit familier comme à tous les honnêtes gens. Et, quand on vous parle de mission et d'apostolat, vous n'allez pas vous y méprendre ; vous n'êtes point l'apôtre d'un nouvel Évangile : le législateur n'a voulu faire de vous ni un philosophe ni un théologien improvisé. Il ne vous demande rien qu'on ne puisse demander à tout homme de cœur et de sens.

Il est impossible que vous voyiez chaque jour tous ces enfants qui se pressent autour de vous, écoutant vos leçons, observant votre conduite, s'inspirant de vos exemples, à l'âge où l'esprit s'éveille, où le cœur s'ouvre, où la mémoire s'enrichit, sans que l'idée vous vienne aussitôt de profiter de cette docilité, de cette confiance, pour leur transmettre, avec les connaissances scolaires proprement dites, les principes mêmes de la morale, j'entends simplement cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et mères et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie, sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques. Vous êtes l'auxiliaire et, à certains égards, le suppléant du père de famille : parlez donc à son enfant comme vous voudriez que l'on parlât au vôtre ; avec force et autorité, toutes les fois qu'il s'agit d'une vérité incontestée, d'un précepte de la morale commune ; avec la plus grande réserve, dès que vous risquez d'effleurer un sentiment religieux dont vous n'êtes pas juge.

Si parfois vous étiez embarrassé pour savoir jusqu'où il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voici une règle pratique à laquelle vous pourrez vous tenir. Au moment de proposer aux élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve à votre connaissance un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire, sinon, parlez hardiment : car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse ; c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité. Si étroit que vous semble peut-être un cercle d'action ainsi tracé, faites-vous un devoir d'honneur de n'en jamais sortir ; restez en deçà de cette limite plutôt que vous exposer à la franchir : vous ne toucherez jamais avec trop de scrupule à cette chose délicate et sacrée, qui est la conscience de l'enfant. Mais une fois que vous vous êtes ainsi loyalement enfermé dans l'humble et sûre région de la morale usuelle, que vous demande-t-on ? Des discours ? Des dissertations savantes ? De brillants exposés, un docte enseignement ? Non ! La famille et la société vous demandent de les aider à bien élever leurs enfants, à en faire des honnêtes gens. C'est dire qu'elles attendent de vous non des paroles, mais des actes, non pas un enseignement de plus à inscrire au programme, mais un service tout pratique que vous pouvez rendre au pays plutôt encore comme homme que comme professeur.

Il ne s'agit plus là d'une série de vérités à démontrer, mais, ce qui est tout autrement laborieux, d'une longue suite d'influences morales à exercer sur ces jeunes êtres, à force de patience, de fermeté, de douceur, d'élévation dans le caractère et de puissance persuasive. On a compté sur vous pour leur apprendre à bien vivre par la manière même dont vous vivrez avec eux et devant eux. On a osé prétendre pour vous que, d'ici à quelques générations, les habitudes et les idées des populations au milieu desquelles vous aurez exercé, attestent les bons effets de vos leçons de morale. Ce sera dans l'histoire un honneur particulier pour notre corps enseignant d'avoir mérité d'inspirer aux Chambres françaises cette opinion, qu'il y a dans chaque instituteur, dans chaque institutrice, un auxiliaire naturel du progrès moral et social, une personne dont l'influence ne peut manquer, en quelque sorte, d'élever autour d'elle le niveau des mœurs. Ce rôle est assez beau pour que vous n'éprouviez nul besoin de l'agrandir. D'autres se chargeront plus tard d'achever l'œuvre que vous ébauchez dans l'enfant et d'ajouter à l'enseignement primaire de la morale un complément de culture philosophique ou religieuse.

Pour vous, bornez-vous à l'office que la société vous assigne et qui a aussi sa noblesse : posez dans l'âme des enfants les premiers et solides fondements de la simple moralité.

Dans une telle œuvre, vous le savez, Monsieur, ce n'est pas avec des difficultés de théorie et de haute spéculation que vous avez à vous mesurer ; c'est avec des défauts, des vices, des préjugés grossiers. Ces défauts, il ne s'agit pas de les condamner, tout le monde ne les condamne-t-il pas ? Mais de les faire disparaître par une succession de petites victoires, obscurément remportées. Il ne suffit donc pas que vos élèves aient compris et retenu vos leçons ; il faut surtout que leur caractère s'en ressente : ce n'est donc pas dans l'école, c'est surtout hors de l'école qu'on pourra juger ce qu'a valu votre enseignement. Au reste, voulez-vous en juger par vous-même, dès à présent, et voir si votre enseignement est bien engagé dans cette voie, la seule bonne : examinez s'il a déjà conduit vos élèves à quelques réformes pratiques. Vous leur avez parlé, par exemple, du respect de la loi : si cette leçon ne les empêche pas, au sortir de la classe, de commettre une fraude, un acte, fût-il léger, de contrebande ou de braconnage, vous n'avez rien fait encore ; la leçon de morale n'a pas porté, ou bien vous leur avez expliqué ce que c'est que la justice et que la vérité : en sont-ils assez profondément pénétrés pour aimer mieux avouer une faute que de la dissimuler par un mensonge, pour se refuser à une indécatesse ou à un passe-droit en leur faveur ?

Vous avez flétri l'égoïsme et fait l'éloge du dévouement : ont-ils, le moment d'après, abandonné un camarade en péril pour ne songer qu'à eux-mêmes ? Votre leçon est à recommencer. Et que ces rechutes ne vous découragent pas ! Ce n'est pas l'œuvre d'un jour de former ou de déformer une âme libre. Il y faut beaucoup de leçons sans doute, des lectures, des maximes écrites, copiées, lues et relues : mais il y faut surtout des exercices pratiques, des efforts, des actes, des habitudes. Les enfants ont, en morale, un apprentissage à faire, absolument comme pour la lecture ou le calcul. L'enfant qui sait reconnaître et assembler des lettres ne sait pas encore lire ; celui qui sait les tracer l'une après l'autre ne sait pas écrire. Que manque-t-il à l'un ou à l'autre ? La pratique, l'habitude, la facilité, la rapidité et la sûreté de l'exécution. De même, l'enfant qui répète les premiers préceptes d'instinct ; alors seulement, la morale aura passé de son esprit dans son cœur, et elle passera de là dans sa vie ; il ne pourra plus la désapprendre.

De ce caractère tout pratique de l'éducation morale à l'école primaire, il me semble facile de tirer les règles qui doivent vous guider dans le choix de vos moyens d'enseignement.

Une seule méthode vous permettra d'obtenir les résultats que nous souhaitons. C'est celle que le Conseil supérieur vous a recommandée : peu de formules, peu d'abstractions, beaucoup

d'exemples et surtout d'exemples pris sur le vif de la réalité. Ces leçons veulent un autre ton, une autre allure que tout le reste de la classe, je ne sais quoi de plus personnel, de plus intime, de plus grave. Ce n'est pas le livre qui parle, ce n'est même plus le fonctionnaire ; c'est pour ainsi dire, le père de famille, dans toute la sincérité de sa conviction et de son sentiment.

Est-ce à dire qu'on puisse vous demander de vous répandre en une sorte d'improvisation perpétuelle, sans aliment et sans appui du dehors ? Personne n'y a songé, et, bien loin de vous manquer, les secours extérieurs qui vous sont offerts ne peuvent vous embarrasser que par leur richesse et leur diversité. Des philosophes et des publicistes, dont quelques-uns comptent parmi les plus autorisés de notre temps et de notre pays, ont tenu à l'honneur de se faire vos collaborateurs : ils ont mis à votre disposition ce que leur doctrine a de plus pur et de plus élevé. Depuis quelques mois, nous voyons grossir presque de semaine en semaine le nombre des manuels d'instruction morale et civique. Rien ne prouve mieux le prix que l'opinion publique attache à l'établissement d'une forte culture morale par l'école primaire. L'enseignement laïque de la morale n'est donc estimé ni impossible, ni inutile, puisque la mesure décrétée par le législateur a éveillé aussitôt un si puissant écho dans le pays.

C'est ici cependant qu'il importe de distinguer de plus près entre l'essentiel et l'accessoire, entre l'enseignement moral, qui est obligatoire, et les moyens d'enseignement, qui ne le sont pas. Si quelques personnes, peu au courant de la pédagogie moderne, ont pu croire que nos livres scolaires d'instruction morale et civique allaient être une sorte de catéchisme nouveau, c'est là une erreur que ni vous, ni vos collègues n'avez pu commettre. Vous savez trop bien que, sous le régime de libre examen et de libre concurrence qui est le droit commun en matière de librairie classique, aucun livre ne vous arrive imposé par l'autorité universitaire. Comme tous les ouvrages que vous employez, et plus encore que tous les autres, le livre de morale est entre vos mains un auxiliaire et rien de plus, un instrument dont vous vous servez sans vous y asservir.

Les familles se méprendraient sur le caractère de votre enseignement moral, si elles pouvaient croire qu'il réside surtout dans l'usage exclusif d'un livre, même excellent. C'est à vous de mettre la vérité morale à la portée de toutes les intelligences, même de celles qui n'auraient pour suivre vos leçons, le secours d'aucun manuel ; et ce sera le cas tout d'abord dans le cours élémentaire. Avec de tout jeunes enfants qui commencent seulement à lire, un manuel spécial de morale et d'instruction civique serait manifestement inutile. À ce premier degré, le Conseil supérieur vous recommande, de préférence à l'étude prématurée d'un traité quelconque, ces causeries familières dans la forme, substantielles au fond, ces explications à la suite des lectures et des leçons diverses, ces milles prétextes que vous offrent la classe et la vie de tous les jours pour exercer le sens moral de l'enfant. Dans le cours moyen, le manuel n'est autre chose qu'un livre de lecture qui s'ajoute à ceux que vous connaissez déjà. Là encore le Conseil, loin de vous prescrire un enchaînement rigoureux de doctrines, a tenu à vous laisser libre de varier vos procédés d'enseignement : le livre n'intervient que pour vous fournir un choix tout fait de bons exemples, de sages maximes et de récits qui mettent la morale en action. Enfin, dans le cours supérieur, le livre devient surtout un utile moyen de réviser, de fixer et de coordonner : c'est comme le recueil méthodique des principales idées qui doivent se graver dans l'esprit du jeune homme.

Mais, vous le voyez, à ces trois degrés, ce qui importe, ce n'est pas l'action du livre, c'est la vôtre ; il ne faudrait pas que le livre vînt, en quelque sorte, s'interposer entre vos élèves et vous, refroidir votre parole, en émousser l'impression sur l'âme des élèves, vous réduire au rôle de simple répétiteur de la morale. Le livre est fait pour vous, et non vous pour le livre, il est votre conseiller et votre guide, mais c'est vous qui devez rester le guide et le conseiller par excellence de vos élèves. Pour donner tous les moyens de nourrir votre enseignement personnel de la

substance des meilleurs ouvrages, sans que le hasard des circonstances vous entraîne exclusivement à tel ou tel manuel, je vous envoie la liste complète des traités d'instruction morale ou d'instruction civique qui ont été, cette année, adoptés par les instituteurs dans les diverses académies ; la bibliothèque pédagogique du chef-lieu du canton les recevra du ministère, si elle ne les possède déjà, et les mettra à votre disposition. Cet examen fait, vous restez libre ou de prendre un de ces ouvrages pour en faire un des livres de lecture habituelle de la classe ; ou bien d'en employer concurremment plusieurs, tous pris, bien entendu, dans la liste générale ci-incluse ; ou bien encore, vous pouvez vous réserver de choisir vous-même, dans différents auteurs, des extraits destinés à être lus, dictés, appris. Il est juste que vous ayez à cet égard autant de liberté que vous avez de responsabilité. Mais, quelque solution que vous préféreriez, je ne saurais trop vous le dire, faites toujours bien comprendre que vous mettez votre amour-propre, ou plutôt votre honneur, non pas à adopter tel ou tel livre, mais à faire pénétrer profondément dans les générations l'enseignement pratique des bonnes règles et des bons sentiments.

Il dépend de vous, Monsieur, j'en ai la certitude, de hâter par votre manière d'agir le moment où cet enseignement sera partout non pas seulement accepté, mais apprécié, honoré, aimé comme il mérite de l'être. Les populations mêmes dont on a cherché à exciter les inquiétudes ne résisteront pas longtemps à l'expérience qui se fera sous leurs yeux. Quand elles vous auront vu à l'œuvre, quand elles reconnaîtront que vous n'avez d'autre arrière-pensée que de leur rendre leurs enfants plus instruits et meilleurs, quand elles remarqueront que vos leçons de morale commencent à produire de l'effet, que leurs enfants rapportent de votre classe de meilleures habitudes, des manières plus douces et plus respectueuses, plus de droiture, plus d'obéissance, plus de goût pour le travail, plus de soumission au devoir, enfin tous les signes d'une incessante amélioration morale, alors la cause de l'école laïque sera gagnée : le bon sens du père et le cœur de la mère ne s'y tromperont pas, et ils n'auront pas besoin qu'on leur apprenne ce qu'ils vous doivent d'estime, de confiance et de gratitude.

J'ai essayé de vous donner, Monsieur, une idée aussi précise que possible d'une partie de votre tâche qui est, à certains égards, nouvelle, qui de toutes est la plus délicate ; permettez-moi d'ajouter que c'est aussi celle qui vous laissera les plus intimes et les plus durables satisfactions. Je serais heureux si j'avais contribué par cette lettre à vous montrer toute l'importance qu'y attache le gouvernement de la République, et si je vous avais décidé à redoubler d'efforts pour préparer à notre pays une génération de bons citoyens.

Recevez, Monsieur l'Instituteur, l'expression de ma considération distinguée.

Texte 21 : Aux instituteurs et aux institutrices Jean Jaurès – Extrait de la « Dépêche de Toulouse » 15 janvier 1888

Vous tenez en vos mains l'intelligence et l'âme des enfants ; vous êtes responsables de la patrie. Les enfants qui vous sont confiés n'auront pas seulement à écrire et à déchiffrer une lettre, à lire une enseigne au coin d'une rue, à faire une addition et une multiplication. Ils sont Français et ils doivent connaître la France, sa géographie et son histoire : son corps et son âme. Ils seront citoyens et ils doivent savoir ce qu'est une démocratie libre, quels droits leur confère, quels devoirs leur impose la souveraineté de la nation. Enfin, ils seront hommes et il faut qu'ils aient une idée de l'homme, il faut qu'ils sachent quelle est la racine de toutes nos misères : l'égoïsme aux formes multiples ; quel est le principe de notre grandeur : la fierté unie à la tendresse. Il faut qu'ils puissent se représenter à grands traits l'espèce humaine domptant peu à peu les brutalités de la nature et les brutalités de l'instinct, et qu'ils démêlent les éléments principaux de cette œuvre extraordinaire qui s'appelle la civilisation. Il faut leur montrer la grandeur de la pensée ; il faut leur enseigner le respect et le culte de l'âme en éveillant en eux le sentiment de l'infini qui est notre joie, et aussi notre force, car c'est par lui que nous triompherons du mal, de l'obscurité et de la mort.

Eh ! Quoi ! Tout cela à des enfants ! Oui, tout cela, si vous ne voulez pas fabriquer simplement des machines à épeler. Je sais quelles sont les difficultés de la tâche. Vous gardez vos écoliers peu d'années et ils ne sont point toujours assidus, surtout à la campagne. Ils oublient l'été le peu qu'ils ont appris l'hiver. Ils font souvent, au sortir de l'école, des rechutes profondes d'ignorance et de paresse d'esprit, et je plaindrais ceux d'entre vous qui ont pour l'éducation des enfants du peuple une grande ambition, si cette grande ambition ne supposait un grand courage.

J'entends dire, il est vrai, à quoi bon exiger tant de l'école ?

Est-ce que la vie elle-même n'est pas une grande institutrice ? Est-ce que, par exemple au contact d'une démocratie ardente, l'enfant devenu adulte ne comprendra point de lui-même les idées de travail, d'égalité, de justice, de dignité humaine qui sont la démocratie elle-même ? Je le veux bien, quoiqu'il y ait encore dans notre société, qu'on dit agitée, bien des épaisseurs dormantes où croupissent les esprits. Mais autre chose est de faire, tout d'abord, amitié avec la démocratie par l'intelligence ou par la passion. La vie peut mêler, dans l'âme de l'homme, à l'idée de justice tardivement éveillée, une saveur amère d'orgueil blessé ou de misère subie, un ressentiment et une souffrance. Pourquoi ne pas offrir la justice à des cœurs tout neufs ? Il faut que toutes nos idées soient comme imprégnées d'enfance, c'est-à-dire de générosité pure et de sérénité.

Comment donnerez-vous à l'école primaire l'éducation si haute que j'ai indiquée ? Il y a deux moyens. Il faut d'abord que vous appreniez aux enfants à lire avec une facilité absolue, de telle sorte qu'ils ne puissent plus l'oublier de la vie et que, dans n'importe quel livre, leur œil ne s'arrête à aucun obstacle. Savoir lire vraiment sans hésitation, comme nous lisons vous et moi, c'est la clé de tout. Est-ce savoir lire que de déchiffrer péniblement un article de journal, comme les érudits déchiffrent un grimoire ? J'ai vu, l'autre jour, un directeur très intelligent d'une école de Belleville, qui me disait : « Ce n'est pas seulement à la campagne qu'on ne sait lire qu'à peu près, c'est-à-dire point du tout ; à Paris même, j'en ai qui quittent l'école sans que je puisse affirmer qu'ils savent lire. » Vous ne devez pas lâcher vos écoliers, vous ne devez pas, si je puis dire, les

appliquer à autre chose tant qu'ils ne seront point par la lecture aisée en relation familière avec la pensée humaine. Qu'importent vraiment à côté de cela quelques fautes d'orthographe de plus ou de moins, ou quelques erreurs de système métrique ? Ce sont des vétilles dont vos programmes, qui manquent absolument de proportion, font l'essentiel.

J'en veux mortellement à ce certificat d'études primaires qui exagère encore ce vice secret des programmes. Quel système déplorable nous avons en France avec ces examens à tous les degrés, qui suppriment l'initiative du maître et aussi la bonne foi de l'enseignement, en sacrifiant la réalité à l'apparence ! Mon inspection serait bientôt faite dans une école. Je ferais lire les écoliers, et c'est là-dessus seulement que je jugerais le maître.

Sachant bien lire, l'écolier, qui est très curieux, aurait bien vite, avec sept ou huit livres choisis, une idée, très générale il est vrai, mais très haute de l'histoire de l'espèce humaine, de la structure du monde, de l'histoire propre de la Terre dans le monde, du rôle propre de la France dans l'humanité. Le maître doit intervenir pour aider ce premier travail de l'esprit ; il n'est pas nécessaire qu'il dise beaucoup, qu'il fasse de longues leçons ; il suffit que tous les détails qu'il leur donnera concourent nettement à un tableau d'ensemble. De ce que l'on sait de l'homme primitif à l'homme d'aujourd'hui, quelle prodigieuse transformation ! Et comme il est aisé à l'instituteur, en quelques traits, de faire sentir à l'enfant l'effort inouï de la pensée humaine.

Seulement, pour cela, il faut que le maître lui-même soit tout pénétré de ce qu'il enseigne. Il ne faut pas qu'il récite le soir ce qu'il a appris le matin ; il faut, par exemple, qu'il se soit fait en silence une idée claire du ciel, du mouvement des astres ; il faut qu'il se soit émerveillé tout bas de l'esprit humain qui, trompé par les yeux, a pris tout d'abord le ciel pour une voûte solide et basse, puis a deviné l'infini de l'espace et a suivi dans cet infini la route précise des planètes et des soleils ; alors, et alors seulement, lorsque, par la lecture solitaire et la méditation, il sera tout plein d'une grande idée et tout éclairé intérieurement, il communiquera sans peine aux enfants, à la première occasion, la lumière et l'émotion de son esprit. Ah ! Sans doute, avec la fatigue écrasante de l'école, il vous est malaisé de vous ressaisir ; mais il suffit d'une demi-heure par jour pour maintenir la pensée à sa hauteur et pour ne pas verser dans l'ornière du métier. Vous serez plus que payés de votre peine, car vous sentirez la vie de l'intelligence s'éveiller autour de vous.

Il ne faut pas croire que ce soit proportionner l'enseignement aux enfants que de le rapetisser. Les enfants ont une curiosité illimitée, et vous pouvez tout doucement les mener au bout du monde. Il y a un fait que les philosophes expliquent différemment suivant les systèmes, mais qui est indéniable : « Les enfants ont en eux des germes, des commencements d'idées. » Voyez avec quelle facilité ils distinguent le bien du mal, touchant ainsi aux deux pôles du monde ; leur âme recèle des trésors à fleur de terre : il suffit de gratter un peu pour les mettre à jour. Il ne faut donc pas craindre de leur parler avec sérieux, simplicité et grandeur.

Je dis donc aux maîtres, pour me résumer : lorsque d'une part vous aurez appris aux enfants à lire à fond, et lorsque d'autre part, en quelques causeries familières et graves, vous leur aurez parlé des grandes choses qui intéressent la pensée et la conscience humaine, vous aurez fait sans peine, en quelques années, œuvre complète d'éducateurs. Dans chaque intelligence, il y aura un sommet, et ce jour-là, bien des choses changeront.

Conclusion

Le système d'enseignement français est fondé sur des grands principes⁶, certains inspirés de la révolution de 1789, de lois votées entre 1881 et 1889 et sous les IV^{ème} et V^{ème} Républiques ainsi que de la constitution du 4 octobre 1958 : « *L'organisation de l'enseignement public obligatoire gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État.* »

La gratuité

Le principe de gratuité de l'enseignement primaire public a été posé dès la fin du XIX^{ème} siècle par la loi du 16 juin 1881. La gratuité a été étendue à l'enseignement secondaire par la loi du 31 mai 1933. L'enseignement dispensé dans les écoles et les établissements publics est gratuit. Les manuels scolaires sont gratuits jusqu'à la classe de troisième, ainsi que les matériels et fournitures à usage collectif. Dans les lycées, les manuels sont le plus souvent à la charge des familles.

L'obligation scolaire

Depuis la loi Jules Ferry du 28 mars 1882, l'instruction est obligatoire. Cette obligation s'applique à partir de 6 ans, pour tous les enfants français ou étrangers résidant en France. À l'origine, la scolarisation était obligatoire jusqu'à l'âge de 13 ans. Par la loi Jean Zay du 9 août 1936, elle l'a été jusqu'à 14 ans. Depuis l'ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959, elle a été prolongée jusqu'à l'âge de 16 ans révolus. La famille a deux possibilités : assurer elle-même l'instruction des enfants (avec déclaration préalable) ou les scolariser dans un établissement scolaire public ou privé.

La neutralité

L'enseignement public est neutre : la neutralité philosophique et politique s'impose aux enseignants et aux élèves. À titre d'exemple, voir le texte « *Une enseignante suspendue pour manquement aux obligations de neutralité et de laïcité* ». Il lui est reproché de faire du « lavage de cerveau » en consacrant trop de temps à préparer l'organisation de voyages sur l'histoire des juifs en Europe centrale, visites à des camps... au détriment des parties du programme.

La laïcité

Le principe de laïcité en matière religieuse est au fondement du système éducatif français depuis la fin du XIX^{ème} siècle. L'enseignement public est laïque depuis les lois du 28 mars 1882 et du 30 octobre 1886. L'importance de la laïcité dans les valeurs scolaires républicaines a été accentuée par la loi de 1905, instaurant la laïcité de l'État. Le respect des croyances des élèves et de leurs parents implique : l'absence d'instruction religieuse dans les programmes, la laïcité du personnel et l'interdiction du prosélytisme. La liberté religieuse a conduit à instituer une journée libre par semaine laissant du temps pour l'enseignement religieux.

⁶ Voir <http://www.education.gouv.fr/>

La liberté de l'enseignement

En France, le service public d'enseignement coexiste avec des établissements privés, soumis au contrôle de l'État et pouvant bénéficier de son aide en contrepartie d'un contrat signé avec lui. La liberté d'organiser et de dispenser un enseignement est une manifestation de la liberté d'expression : elle est définie par la « loi Debré » n° 59-1557 du 31 décembre 1959 sur la liberté de l'enseignement et les rapports avec l'enseignement privé. Cependant l'État est le seul à délivrer diplômes et grades universitaires ; les diplômes délivrés par les écoles privées n'ont pas de valeur officielle sauf s'ils sont reconnus par l'État. La réglementation des examens se fait à l'échelle nationale.

À noter : la circulaire du 18 mai 2004 prise en application du principe de laïcité souligne que « les convictions religieuses ne peuvent justifier un absentéisme sélectif ».



La laïcité : la comprendre et l'enseigner – Tome 3

3^{ème} Partie

Principes constitutifs de la laïcité en classe

Le projet d'éduquer le citoyen est constitutif de l'idée même de laïcité scolaire ainsi que de sa mission d'émancipation et de protection de l'élève.

Première section

Quelques principes à connaître ou à respecter en classe



La laïcité : la comprendre et l'enseigner – Tome 3

Texte 22 : Quelques concepts-clés à maîtriser concernant différents domaines disciplinaires Chantal Forestal

L'éthique et la laïcité

On peut poser la question de l'emploi du terme « éthique » et pas « morale ». Bien qu'il n'y ait pas d'accord sur la distinction à faire entre « morale » et « éthique », tous deux se réfèrent au domaine commun des mœurs : la morale réfère aux normes, aux principes du permis et du défendu ; l'éthique réfère au sentiment d'obligation en tant que face subjective du rapport d'un sujet à des normes. Pour que les personnes puissent vivre fraternellement au sein d'une République démocratique, il faut des règles communes de civilité sur lesquelles tous les sujets s'accordent. Toutefois, avec la mondialisation, les sociétés sont en mutations constantes, et on ne peut ignorer qu'existent désormais des conceptions différentes sur les valeurs et les visions de la vie en commun.

Il n'existe pas de « textes officiels » sur la morale et sur l'éthique laïque. Faire une synthèse des convictions éthiques paraît non seulement impossible mais peu souhaitable compte tenu des multiples contradictions de l'ensemble des convictions ou croyances. De plus, avec la laïcité, tout citoyen est libre de son approche personnelle. La multiplicité des conceptions du bien est plutôt un facteur d'anti-dogmatisme, le reflet d'une vraie liberté de réflexion et d'expression démocratique. Mais cette multiplicité de conceptions concernant l'élargissement des libertés privées et leur affichage rend nécessaire et urgent de se mettre d'accord sur la société que nous voulons, et de rappeler les principes qui la fondent grâce à la promotion de la laïcité. Car si la morale varie en fonction des conceptions d'un individu ou des valeurs d'une société, la dignité humaine et les valeurs qui la sous-tendent (liberté de pensée et d'expression, égalité devant la loi), est inconditionnelle.

Avec des centrations et des nuances différentes, Jules Ferry et Ferdinand Buisson se sont prononcés en faveur d'une morale laïque, productive d'autonomie, d'émancipation et de paix sociale (cf. Tome 1).

Plus que jamais *l'éthique laïque* doit par conséquent être enseignée aux éducateurs, acteurs de l'Éducation nationale, qui sont au cœur des conflits suscités par les diverses conceptions de la morale. Ainsi, une des exigences de tout éducateur est de montrer à ses élèves au travers de la grande diversité des disciplines enseignées la grande diversité et la relativité des croyances.

Il s'agit pour nous, comme nous l'avons fait dans les tomes 1 et 2, de souligner la dimension philosophique et éthique de la laïcité.

Au XXI^{ème} siècle, la « laïcité politique » (la Séparation) ne suffit plus pour défendre la laïcité. Il convient par conséquent, d'affirmer avec force, notamment en milieu éducatif, les valeurs qu'elle défend et renforce. Ainsi la liberté de conscience correspond au respect des convictions de chaque citoyen. Elle est garantie par la **neutralité** des

pouvoirs publics. Cette neutralité n'est évidemment pas la neutralité des valeurs, ne serait-ce que parce que liberté de pensée et liberté d'expression sont inhérentes à la liberté de conscience.

La neutralité

Nous reprenons ici quelques idées maîtresses du travail de la Commission Laïcité mise en place par la DGESCO et présidée par Abdennour Bidar. Pour s'y référer, consulter le site Eduscol.

C'est en partant d'exemples de situations opportunes amenant un jugement que l'enseignement d'une laïcité *en actes* pourra être assurée. Tel est le cas de la gestion de l'enceinte scolaire.

« L'enceinte scolaire, une enceinte d'impartialité idéologique »

De l'école élémentaire à l'enseignement supérieur, l'enseignement public respecte un des principes fondamentaux de la laïcité : la **neutralité**, une neutralité qui protège l'élève contre les conditionnements idéologiques. La laïcité met en place « un espace laïque, c'est-à-dire impartial et indépendant de toute emprise politique, économique, religieuse ou idéologique ». Référence peut être faite à la loi du 15 mars 2004 sur « *le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics* », 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...)* » (cf. Tome 2).

Se référer également à l'entrée « Neutralité » du Dictionnaire de la Laïcité (sous la direction de Martine Cerf et Marc Horwitz, Éditions Armand Colin).

L'impartialité

Autre exemple de « neutralité » ou d'impartialité de l'enceinte scolaire : le Centre de Documentation et d'Information (CDI). Les professeurs-documentalistes doivent exercer leur vigilance contre toutes les tentatives d'entrisme des lobbies idéologiques. Il convient d'apprendre à distinguer la portée d'un document – son engagement – de sa vocation prosélyte.

Dans cette perspective, la Commission Laïcité de la DGESCO invite les établissements scolaires à installer des dispositifs techniques de filtrage, et les enseignants à utiliser le site www.internetsanscrainte.fr.

Le libre choix

En matière alimentaire, les collectivités locales disposent d'une grande liberté dans l'établissement des menus. Aucune directive de l'État n'encourage de quelque manière que ce soit la prescription religieuse, que ce soit par rapport au porc ou à la viande halal.

La liberté de pensée et la liberté d'expression

La liberté de pensée et d'expression constitue l'un des fondements essentiels d'une société démocratique et vaut même pour les idées qui heurtent, choquent ou inquiètent. Les « *idées qui heurtent, choquent ou inquiètent* » doivent pouvoir être exprimées, discutées, sans quoi cette liberté se réduit à peau de chagrin et tous polémistes censurés. Nombre de philosophes, entre autres, auraient été ou pourraient être censurés (par exemple Voltaire, Camus, Onfray...). Toutefois, des limitations sont apportées à cette liberté, notamment lorsqu'elle est attentatoire aux droits d'autrui.

À titre d'exemple, voir les documents de Christian Puren, p. 319.

Il est donc essentiel d'indiquer au préalable que ces libertés ne peuvent être « absolues » : « *La liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui. Ainsi l'exercice des droits naturels de chaque Homme n'a de bornes que celles qui assurent aux autres membres de la société la jouissance de ces mêmes droits. Ces normes ne peuvent être déterminées que par la loi.* » Ainsi, certaines restrictions de l'exercice de ces libertés concernent des mesures nécessaires dans une société démocratique à la sécurité nationale, à l'intégrité territoriale ou à la sûreté publique, à la défense de l'ordre et à la prévention du crime, à la protection de la santé ou de la morale, à la protection de la réputation ou des droits d'autrui...

La liberté de pensée est le droit que possède chacun d'employer comme il l'entend ses facultés réflexives, à l'aide de sa raison critique mais aussi de ses émotions ou de ses potentialités créatrices. Par suite, c'est le droit d'avoir, sur tous les sujets, tutelle ou magistère, des idées, des avis, des opinions personnelles, des convictions et, en matière religieuse, de croire ou de ne pas croire ou de changer de croyance. La liberté de pensée est constitutive de la liberté de conscience.

La liberté d'expression est reconnue à chaque personne pour qu'elle puisse librement exprimer ses pensées, sans censure préalable, mais non sans sanctions si cette expression porte préjudice à quelqu'un.

L'école, particulièrement le lycée et le collège, est un espace laïque de savoir et de citoyenneté. Elle n'est pas pour autant « un sanctuaire », protégé de son environnement social. Si elle ne peut être neutre, elle n'est pas pour autant un forum où l'on s'affronte. Son espace doit être clairement identifié, sans être coupé de son environnement. Respectueuse de la liberté de conscience, elle a le devoir d'apprendre à penser librement (apprendre à lutter contre les préjugés, l'apparence des valeurs partagées). Elle doit faire émerger dans les cultures particulières la part d'universel qui permet à chaque individu de se relier à l'autre dans des rapports de compréhension mutuelle. Le civisme n'est pas une règle froide et abstraite.

Favoriser la liberté d'expression de l'élève, c'est lui permettre de défendre verbalement ses idées dans un débat. L'élève peut les faire valoir à condition de les situer dans le cadre d'une réflexion où il exprime son point de vue tout en respectant celui des autres, et en acceptant les obligations découlant du respect des valeurs qui fondent la République.

L'enseignant doit concilier le respect de la liberté de conscience de ses élèves et le devoir de leur apprendre à penser. Lui-même se doit de respecter une véritable déontologie laïque en ne faisant pas de ses convictions des contenus d'enseignement.

Le statut de la vérité et la laïcité (lien qui unit vérité, autorité et savoirs)

La neutralité et la liberté de pensée concerne également le contenu de l'enseignement en tant qu'espace laïque, c'est-à-dire un espace impartial, au service du savoir et de la vérité. La laïcité invite : à distinguer le domaine des croyances et des opinions, en rapport avec le domaine des connaissances rationnellement fondées à un moment donné ; à savoir distinguer un argument rationnel d'un argument d'autorité ; à apprendre à identifier, classer, hiérarchiser soumettre à critique une info et la mettre à distance ; à savoir distinguer virtuel et réel ; à être éduqué aux media.

Ici encore, nous renvoyons au site Eduscol de la Commission Laïcité qui, pour la mise en œuvre du principe de laïcité dans les enseignements, interroge la notion de **vérité**, son statut dans les différentes disciplines. Elle ne manque pas de rappeler que, selon les disciplines, la vérité relève de paradigmes différents et qu'au sein même des connaissances, une réflexion épistémologique s'impose en fonction des différents domaines disciplinaires.

Ainsi le statut de la vérité des sciences expérimentales, induite par l'observation, est à distinguer de celui de l'histoire qui essaie non seulement d'établir la véracité des faits mais doit aussi en proposer une lecture intelligible, ce qui pose le problème de l'interprétation en fonction du contexte. Les formateurs doivent également apprendre à s'interroger sur le statut de l'erreur dans leur discipline mais aussi dans d'autres disciplines. Il ne faut pas pour autant tomber dans le piège du « relativisme scientifique » et opposer ce relativisme à l'absolutisme d'une vérité révélée. Sur ce point, l'enseignant devra aider les élèves à distinguer idéologie, opinion et vérité, aborder dans les classes le rapport entre enseignement du fait religieux et vérité, mais également apprendre à ne pas se laisser entraîner dans des confrontations stériles, tout en favorisant la libre expression des élèves.

Voir le texte de Véronique Le Ru : « Entre croire et savoir », p. 78.

La démarche rationnelle et critique

Apprendre que la vérité, ce n'est pas le contraire de l'erreur, ce n'est pas le mensonge, c'est la raison. La démarche rationnelle, c'est celle qui fait de l'échange raisonné d'arguments une sorte de juge de paix des conflits. Pour cela, présenter un minimum de points de vue possibles sur une question est indispensable. Une telle démarche ne va pas de soi : elle est sans cesse menacée par l'intolérance, les diverses formes d'arguments d'autorité, le déferlement de croyances irrationnelles ainsi que par le relativisme absolu. Pour acquérir une conscience critique, la dimension rationnelle et critique des disciplines des sciences humaines (histoire, sociologie, économie, philosophie) est à cet égard décisive.

Voir le texte de Guillaume Lecointre : « Neuf idées reçues sur la science », p. 88.

L'enseignement de l'histoire et de la géographie : deux disciplines à privilégier

Par rapport à la laïcité, l'histoire – et bien souvent l'éducation civique – occupe une position privilégiée. La laïcité française, résultante d'une histoire longue et complexe, demande une mise en perspective historique (décrite dans le tome 1). L'enjeu qu'elle représente aujourd'hui dans le monde demande également que la diversité des modes de vie et des organisations territoriales soit prise en compte. La géographie peut, à son tour, apporter une aide inestimable.

L'histoire des religions avec leurs schismes, leurs fondamentalismes et toutes leurs conséquences concernant les atrocités passées ou actuelles est édifiante. L'existence passée et actuelle de la diversité des croyances montre de façon didactique la nécessité absolue de la laïcité. Par exemple pour ce qui est des rapports hommes/femmes, l'évolution des croyances dans les religions mérite intérêt. Ainsi la chrétienté dans ses origines admettait les prêtres, les couvents mixtes y compris sous la direction d'abbeses, admettaient des mariages – y compris pour des évêques voire des papes. On pourrait de manière semblable regarder l'évolution d'autres religions. Dans le bouddhisme, la différence hommes-femmes était secondaire par rapport à la différenciation des castes qui n'autorisait le « nirvana » (paradis) qu'à celles ou ceux guidés par un maître. Dans les mythologies grecque, égyptienne, scandinave..., l'égalité hommes-femmes est un principe récurrent, ne serait-ce qu'à travers les Olympiens, douze au départ, répartis en six hommes et six femmes.

L'enseignement de l'histoire de la laïcité

On peut prévoir un enseignement de l'histoire en abordant « les guerres de religion » (où foisonnent les ségrégations, les ghettos, les persécutions, expulsions de populations, guerres saintes, guerres de religion, colonisations...). L'impact historique et social des guerres de religion se constate, ce qui n'implique aucun jugement de valeur. Mais il ne faut pas pour autant se dispenser d'expliquer comment on a mis en place la laïcité et montrer en quoi elle a permis progressivement la paix tout en garantissant au maximum les droits.

Il ne faut pas craindre également d'aborder des événements qui concernent l'histoire contemporaine des XX^{ème} et même XXI^{ème} siècles (que la religion y ait joué un rôle ou non). À cet égard, la dimension et l'enjeu que représente la laïcité impliquent que son enseignement soit envisagé dans l'ensemble des programmes nationaux.

L'enseignement du « fait religieux »

En ce qui concerne l'enseignement de ce qu'on appelle un « fait religieux », c'est-à-dire un fait observable et neutre, la connaissance des religions, comme celle d'autres options philosophiques, fait partie de la culture. Toutefois une critique mérite d'être soulignée en ce qui concerne cette spécificité que constitue « l'enseignement du fait religieux ». Peut-il exister « des faits » qui soient « religieux » hors de tout contexte politique et social et qui peuvent être étudiés en tant que tels, comme des objets de sciences naturelles dans un bocal ?

Le « fait religieux » doit être mis en perspective et intégré dans toutes les disciplines (histoire, lettres, langues, philosophie, disciplines artistiques...). Ainsi, de manière un peu provocante, le professeur peut donner le sujet suivant aux élèves : « Pourquoi l'architecte et le décorateur des Baumettes en 1938 ont-ils installé en haut du mur d'enceinte les statues des sept péchés capitaux à Marseille ? Le dernier, la paresse, s'adresse-t-il aux exploiters ou aux exploités ? »

En ce qui concerne les principes, des distinctions cruciales s'imposent entre enseignement religieux et information, approche confessionnelle et approche scientifique. Si le sacré d'une religion n'est plus au fondement d'une société, il reste nécessaire de distinguer les institutions de la société et les institutions qui structurent le groupe religieux. Il s'agit de faire comprendre aux élèves qu'il faut rendre à la culture ce qui est à la culture, et au culte ce qui est au culte. Et d'autre part souligner que la laïcité n'est pas une option spirituelle parmi d'autres, elle est ce qui rend possible leur coexistence. Aucune religion n'a un droit de veto sur les décisions prises par l'État, notamment en ce qui concerne les programmes et les manuels.

Sur le plan pédagogique, il convient de rappeler que l'approche anthropologique des faits religieux est nécessairement distanciée et critique, tout en n'étant pas antireligieuse. La laïcité doit aider à l'intégration de tous dans la société en équilibrant reconnaissance du droit à une identité propre et appartenance à la collectivité. Pour cela, il est nécessaire que l'enseignant favorise au maximum la prise de conscience des représentations et la mise à distance des certitudes, et apprenne à gérer la classe de façon à ce que chacun se sente accepté et reconnu quelle que soit son origine culturelle.

Égalité, mixité et éducation

Par essence la laïcité renforce l'égalité entre les Hommes et les Femmes, entre les filles et les garçons. Il est bon de le rappeler, dans un établissement scolaire, la revendication identitaire ne doit jamais entraver la stricte égalité entre les élèves. Le sexisme, le racisme, l'antisémitisme et le repli communautariste n'ont pas leur place tout autant que les pressions politiques ou économiques du mercantilisme.

La mixité a été généralisée dans les établissements scolaires de l'École publique en 1976 à la suite de la loi Haby (1975). Considérée comme une exigence de réussite éducative et consacrant une norme évidente et souhaitable du fonctionnement social, elle est aujourd'hui remise en cause, tant par l'Institution scolaire – loi anti-discrimination de mai 2008, posant la possibilité pour les enseignant(e)s d'opter pour des cours non mixtes – que dans le cadre d'activités culturelles et sportives dans la cité. Notons aussi qu'aux pressions religieuses s'ajoute l'argument de la violence considérée comme masculine et la nécessité de protéger les filles contre les agressions de certains garçons. Toutefois, le sexisme, discrimination en fonction du genre masculin ou féminin, qu'on croyait avoir réduit, en particulier grâce à l'action des mouvements féministes, perdure parfois de façon très visible, parfois de façon occultée, et donc paradoxalement plus difficile à éradiquer. Tout type de sexisme à l'école et toute sorte de violence de genre doivent être combattus. L'éducation et la formation des enseignant(e)s jouent un rôle décisif à ce titre. La recherche en éducation sur les inégalités de genre est fondamentale pour contrer, côté enseignant(e)s, les stéréotypes et représentations sexistes culturelles

à l'œuvre dans l'évaluation, la gestion des interactions, l'orientation souvent à l'insu même des personnes concernées.

Toutefois, ne pas confondre sexisme (discrimination à l'égard des sexes) et différenciation des sexes, une étape nécessaire et incontournable de la construction de l'identité de l'enfant et de l'adolescent qui doit être prise en compte par le système éducatif. Celui-ci renonce un peu trop facilement à prendre en considération certains aspects du développement biologique et physique de l'enfant (cf. débat entre naturalisme et constructivisme).

Comment promouvoir une meilleure mixité filles/garçons à l'école ? Comment lutter, au quotidien, à l'école, contre les représentations et les comportements sexistes ? Comment œuvrer à la transmission de savoirs égalitaires et équilibrés, en donnant une part juste aux rôles des un(e)s et des autres ? C'est bien l'enjeu des recherches et de la formation au genre, à l'Université, en IUFM, à l'École.

Pour cela, voir les Grilles d'observation de Mireille Baurens (p. 106) et le texte d'Annie Léchenet (p. 101).

La question de l'interprétation de la valeur de l'égalité reste par conséquent en débat. L'égalité entre garçons et filles donne matière à des conflits d'interprétation, soit que l'on substitue l'idéal de la parité (dans les différentes filières) à celui de mixité, soit que l'on remette ce dernier en cause en pointant ses effets pervers (faiblesse du travail des garçons, filles victimes du machisme ou freinées dans leur progression). L'École doit-elle défendre à tout prix la mixité ou bien faut-il, pour protéger ou au nom de l'efficacité du travail éducatif, consentir à séparer filles et garçons dans leur scolarisation ? Le débat reste ouvert.

Texte 23 : Entre croire et savoir Véronique Le Ru

Pourquoi s'intéresser aujourd'hui au problème de la science et de Dieu. La science ne s'est-elle pas libérée, depuis l'énoncé du postulat d'objectivité par Galilée et Descartes au XVII^{ème} siècle, du joug de la théologie et de la religion ? Ces deux penseurs n'ont-ils pas proscrit, dans l'activité scientifique, la considération des fins ?

Selon le postulat d'objectivité, la science se déploie en effet à partir du refus systématique de considérer comme pouvant conduire à une connaissance vraie toute interprétation des phénomènes en termes de causes finales, de dessein, de projet. La science se pose en s'opposant au raisonnement finaliste, elle dit non à la solution de facilité qui consiste à renvoyer un problème non résolu ou mal posé à Dieu, créateur de l'ordre de la nature.

Alors pourquoi s'intéresser au problème de la science et de Dieu ? Parce que d'aucuns voudraient nous faire croire que la science peut se faire sans admettre ce postulat d'objectivité, d'aucuns voudraient nous faire croire que la science peut se construire sans refuser systématiquement que la nature puisse porter un projet, celui de Dieu qui l'a créée. Ces mêmes travaillent à un complet renversement de raisonnement : en remettant en question le postulat d'objectivité, que Jacques Monod tient pour « la pierre angulaire de la méthode scientifique »⁷, ils visent à fragiliser la science et à la rabaisser au rang de discours hypothétique tandis qu'ils veulent ériger un discours idéologique au rang de science. Et cette double opération, ils espèrent la conduire sur le terrain délicat de la biologie et, plus précisément, de la théorie de l'évolution.

Les créationnistes, nommons-les, cherchent ainsi à « idéologiser » la science, c'est-à-dire à la détruire en la faisant entrer dans un débat idéologique entre ceux qui croient en Dieu et ceux qui refusent que l'activité scientifique interfère avec la question de Dieu. Précisons d'emblée qu'il ne s'agit pas ici d'un débat d'ordre théologique mais idéologique. Il ne s'agit pas, pour les créationnistes, de faire œuvre de théologien, ce qui les obligerait à s'inscrire précisément dans telle ou telle théologie juive, chrétienne, ou musulmane. Non, leur stratégie est toute autre : ils récupèrent de la tradition philosophique ce qu'on pourrait appeler le Dieu des philosophes qui a pour fonction principale de fonder la science et de lui fournir tous les principes métaphysiques nécessaires à son activité. Ils effacent ainsi trois siècles de philosophie critique pour faire resurgir l'argument du dessein que Voltaire résume parfaitement en ces mots : l'horloge prouve l'horloger⁸. Du reste, leur intention est manifeste dans le nom qu'ils donnent à leur mouvement qui est né aux États-Unis mais se répand partout en Europe : *Intelligent Design* « Dessein intelligent », nom qui fait explicitement référence à l'argument du dessein, raisonnement finaliste qui, à partir du constat de l'ordre de la nature, infère qu'il y a un principe d'ordre transcendant et créateur de cet ordre, Dieu. Leur stratégie est redoutable car ce sont des fins connaisseurs de la rhétorique et de

⁷ Jacques Monod, *Le hasard et la nécessité*, Paris, Seuil, 1970, p. 37.

⁸ Voir sa *Courte réponse aux longs discours d'un docteur allemand* où il utilise la fameuse formule : « Je serai toujours persuadé qu'une horloge prouve un horloger et que l'univers prouve un Dieu » (in *Éléments de la philosophie de Newton*, 3 éd. 1741, p. 755 dans les *Œuvres complètes*, t. XV, critical edition by R. L. Walters and W. H. Barber, The Voltaire Foundation, Oxford, 1992).

parfaits démagogues : ils n'hésitent pas à se parer du masque de la science pour imposer leur conception fondée, non sur la connaissance objective, mais sur la volonté de domination de la foule, par définition, manipulable.

Leur cible privilégiée est la théorie darwinienne de l'évolution. Bien loin de considérer cette théorie comme scientifique, ils la tiennent pour une hypothèse qu'il faut évaluer à l'aune d'autres hypothèses qu'ils présentent comme tout aussi probables, en premier lieu celle du créationnisme. Ils considèrent comme équivalentes la théorie darwinienne et l'hypothèse créationniste selon laquelle l'évolution des espèces ne s'explique par le principe de la sélection naturelle mais par Dieu, principe créateur de l'Univers qui a voulu et prévu cette évolution. Ainsi ils veulent rendre hypothétique la science et rendre scientifique une idéologie.

Ce faisant, ils entreprennent de détruire la science puisqu'ils suppriment le critère de distinction de la science et de ce qui n'est pas la science. Ils détruisent le postulat d'objectivité, marqueur de la différence de nature entre la science et tout autre raisonnement ou argumentation.

Mais les créationnistes, dans leur volonté de détruire la science, ne se contentent pas de brouiller les cartes, ils vont – étape suivante – jusqu'à introduire l'idée, en mettant sur le même rang la théorie darwinienne de l'évolution et l'hypothèse créationniste, que prendre la voie darwinienne ou prendre la voie créationniste sont deux orientations possibles qui s'offrent au savant et qui ont tout autant de légitimité l'une que l'autre. D'où ils concluent qu'il y a une science de l'évolution pour athées : la théorie darwinienne (qu'ils ont tôt fait de nommer hypothèse), et une science de l'évolution pour croyants : l'hypothèse créationniste (qu'ils ont tôt fait de nommer théorie).

En effet, non contents d'avoir ruiné la distinction entre croire et savoir pour instiller de l'idéologie au cœur même de la science, ils procèdent à l'étape suivante : ils s'ingénient à montrer que la science pour croyants est plus légitime que la science pour athées de manière à ce qu'on renonce définitivement non seulement à affiner la théorie darwinienne mais même à l'enseigner.

Les enjeux de ce mouvement idéologique sont extrêmement graves : pourra-t-on continuer à enseigner Darwin dans les écoles, dans les collèges, dans les lycées et les Universités ? Ou devra-t-on enseigner uniquement la prétendue science « recommandable » idéologiquement ? Ce mouvement, on doit le prendre au sérieux, parce qu'il est soutenu par des réseaux très organisés et puissants et qu'il dispose d'un pouvoir financier considérable qui, joint au pouvoir de la rhétorique et de la sophistique, facilite la manipulation de l'opinion et des foules.

Face à ce danger, il nous semble utile de nous plonger dans l'histoire des sciences et, en particulier, d'étudier le moment de la formulation du postulat d'objectivité, pour enquêter sur la manière dont la science s'est construite par l'affirmation de son autonomie et de son indépendance à l'égard de l'argument du dessein. Mais la construction de la science ne s'est pas faite sans résistance de la part des savants eux-mêmes. Il faut du temps pour que le postulat d'objectivité s'impose en science. C'est

cette mise en place des « droits séparés » de la science et de la théologie⁹ que nous voudrions retracer, pour nous donner aujourd'hui les moyens intellectuels de contrer le mouvement pernicieux du créationnisme.

Pour commencer, revenons en arrière en 1644, moment où Descartes, dans l'article 28 de la première partie des *Principes de la philosophie*, énonce le postulat d'objectivité, voici ce qu'il écrit :

« Qu'il ne faut point examiner pour quelle fin Dieu a fait chaque chose, mais seulement par quel moyen il a voulu qu'elle fût 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 vraie. »¹⁰

Selon le postulat d'objectivité, le propre de la philosophie ou de la science est son refus de se demander « Pourquoi ? », « À quels fins ? » et, par conséquent, son refus aussi de mettre en œuvre la méthode de recherches corrélée à cette question, à savoir la méthode de recherches par les causes finales. Ce refus, notons-le, Descartes l'énonce sous l'égide du Dieu créateur de toutes choses, ce qui veut dire que la séparation des domaines de la foi et du savoir se fait au bénéfice des deux. Pour le philosophe, c'est en effet être présomptueux, arrogant et anthropocentrique que de croire que l'être humain puisse connaître les desseins ou les fins que Dieu s'est proposées dans sa création. C'est même en quelque sorte lui manquer de respect puisque en prétendant pénétrer dans les desseins de Dieu, on gomme la distance infinie qui sépare le Créateur de ses créatures. Selon le postulat d'objectivité, le propre de la science est de privilégier le questionnement sur le mode de production des phénomènes : comment les phénomènes se produisent-ils ? La faculté de connaissance adéquate pour répondre à cette question est la faculté de raisonner et la méthode de recherches adéquate est celle de la recherche des causes efficientes.

La formulation du postulat d'objectivité (Descartes, *Principes de la philosophie*, 1644) coïncide avec l'affirmation des droits séparés de la science et de la théologie (Pascal, *Préface au traité du vide*, 1647 ou 1651¹¹). Au milieu du XVII^{ème} siècle, tous les savants se

⁹ Nous reprenons ici l'heureuse expression qu'utilise Pascal dans la *Préface au Traité du vide* in *Œuvres complètes*, Paris Seuil, 1963, p. 230-232.

¹⁰ Descartes, *Principes de la philosophie*, I, 28 in *Œuvres philosophiques*, Paris, Garnier, 1963-1973, t. 3, p. 108-109.

¹¹ Dans cette préface, Pascal distingue « les matières où l'on recherche seulement de savoir ce que les auteurs ont écrit », domaine où il place la théologie, qui repose sur l'autorité textuelle ; et les matières qui ont pour objet de chercher et découvrir les vérités cachées, qui reposent sur l'expérience et le raisonnement. Il n'y a pas unanimité sur la date de rédaction de cette préface. L. Brunschicg, éditeur, avec P. Boutroux et F. Gazier des *Œuvres* de Pascal dans la célèbre collection des « Grands écrivains de France » (Hachette, 1900-1914, 14 volumes) propose la date de 1647. Mais J. Mesnard, éditeur des *Œuvres*

posent la question suivante : la science doit-elle être la servante de la théologie ou, au contraire, doit-elle être indépendante de la théologie ?

Au XVII^{ème} siècle, la conception de la nature comme d'un livre construit un premier pont entre la science et Dieu dans la mesure où le livre de la nature a été écrit par Dieu. Si la théologie a pour objet d'étudier les Livres Saints, la science a pour objet d'étudier le livre de la nature écrit par Dieu (Kepler parle de *l'Harmonie cosmique* dont les lois mathématiques sont les pensées mêmes de Dieu). La science, parce qu'elle étudie le livre de la nature écrit par Dieu, se met au service de la théologie : en montrant la perfection du livre de la nature, elle met en évidence la perfection de la création et donc du Créateur.

Or le livre de la nature est écrit par Dieu en langage mathématique, les mathématiques sont donc les lunettes qu'il faut chausser pour faire de la physique ou de l'astronomie. Cette conception a une condition et une conséquence majeures pour notre propos : d'une part elle présuppose que la nature a été mathématisée en même temps qu'elle a été créée par Dieu, d'autre part elle implique que la physique, science de la nature, est mathématisable et qu'il faut même procéder à sa mathématisation si l'on veut se donner les outils adéquats pour connaître la nature. Ainsi Galilée déclare : « *La philosophie est écrite dans ce vaste livre qui constamment se tient ouvert devant nos yeux (je veux dire l'Univers), et on ne peut le comprendre si d'abord on n'apprend à connaître la langue et les caractères dans lesquels il est écrit. Or il est écrit en langue mathématique, et ses caractères sont les triangles, les cercles, et autres figures géométriques, sans lesquels il est humainement impossible d'en comprendre un mot - sans lesquels on erre vainement dans un labyrinthe obscur* »¹².

Mais la condition aussi bien que la conséquence du livre de la nature peuvent être comprises en plusieurs sens. Si la condition du livre de la nature est Dieu qui crée une nature mathématisée, Dieu est-il absolument libre dans sa création ou bien obéit-il, dans sa création, à une mathématique incréée ? En d'autres termes, Dieu aurait-il pu faire un monde où deux et deux fassent cinq et où la somme des trois angles d'un triangle ne soit pas égale à deux droits ? Les partisans de la thèse du livre de la nature soutiennent aussi celle d'une mathématique incréée que Dieu applique à l'Univers dans sa création, c'est la position défendue par Kepler ou par Leibniz. Même s'ils en tirent des conséquences fort différentes dans leur conception respective de la science, ils défendent tous deux la thèse d'une mathématique incréée, modèle que suit Dieu dans sa création. À leur rencontre, Descartes défend la liberté absolue de Dieu, Dieu crée tout d'un seul geste : la nature ou encore la matière essentiellement étendue, les vérités mathématiques et les

complètes de Pascal, encore en état d'inachèvement (Desclée de Brouwer, pour les quatre volumes déjà parus, 1964) et M. Le Guern, éditeur des *Œuvres complètes* de Pascal dans la « Bibliothèque de la Pléiade », (Gallimard, seconde édition en deux volumes, 1998-1999) arrivent, avec des arguments différents, à la même datation de 1651.

¹² Galilée, *Saggiatore*, t.VI des *Œuvres Le Opere* en 20 volumes, a cura di Antonio Favaro, Firenze : G. Barbera 1899-1909, rééd. 1929-1939 ; 1964-1966 ; 1968., p. 232 ; voir aussi la lettre à Liceti de janvier 1641, t. XVIII, p. 295 : « J'estime que le livre de la philosophie est celui-là même qui se tient continuellement ouvert devant nos yeux ; mais comme il est écrit en caractères différents de notre alphabet, il ne peut être lu de tous : et les caractères les plus indiqués pour la lecture de ce livre, ce sont les triangles, les carrés, les cercles, les sphères, les cônes, les pyramides et autres figures mathématiques ».

lois qui s'y manifestent. Dieu, parce qu'il est absolument libre aurait pu créer un Univers où deux et deux font cinq.

Quant à la conséquence du livre de la nature, elle peut aussi donner lieu à plusieurs interprétations. La première défendue par Kepler ou Leibniz, stipule que la mathématique humaine peut rejoindre la mathématique divine. Les astronomes ou les géomètres peuvent directement entrer dans la langue de Dieu. *A contrario*, d'autres penseurs, comme Pascal ou Descartes, maintiennent une distance infinie entre Dieu et ses créatures, aussi excellentes soient-elles en mathématiques. Il est, par conséquent, vain et présomptueux de vouloir résoudre les problèmes posés par l'infini en mathématiques car nous autres, êtres finis, nous ne pouvons comprendre l'infini, nous tenons le milieu entre Dieu et le néant¹³. Il est aussi vain et présomptueux d'utiliser, pour découvrir les lois de la nature, la méthode de recherches par les causes finales « *car nous ne devons pas tant présumer de nous-mêmes, que de croire que Dieu nous ait voulu faire part de ses desseins* »¹⁴, souligne Descartes. Pascal renchérit : « *la fin des choses et leurs principes sont pour lui [l'homme] invinciblement cachés dans un secret impénétrable* »¹⁵. Tout comme ils s'accordent à dire qu'il ne faut pas chercher les fins que Dieu s'est proposées dans sa création, ils reconnaissent que la science et la théologie ont des droits séparés.

Mais qu'on proscrive la considération des fins en science ou qu'on défende la conception de Dieu se servant d'une mathématique créée pour créer la nature, dans les deux cas et c'est un trait de l'époque, on stipule que l'ordre de la nature dépend d'un principe d'ordre qu'est Dieu. On met donc en place les conditions pour fonder la science en Dieu.

Comme tous les savants de son temps, Descartes pense que la science est fondée en Dieu, mais il considère son développement indépendant de toute théologie. La science doit se penser selon le postulat d'objectivité et l'on doit proscrire l'usage des causes finales dans la méthode de recherches. Cependant à cette proscription des causes finales en science s'opposent les défenseurs de la thèse d'une continuité entre la philosophie naturelle et la théologie naturelle : les lois de la nature que la science découvre sont érigées en preuves de l'existence de Dieu. Ainsi Maupertuis au milieu du XVIII^e siècle brandit son principe de moindre action qui unifie la mécanique et l'optique en preuve de l'existence de Dieu. Pour contrer le mouvement de la théologie naturelle et ruiner les affinités entre la science et la théologie, s'élève une nouvelle génération de savants qui, pour libérer la science du joug de la théologie, franchissent un pas de plus : ils conçoivent la science sans Dieu ; ils estiment que la science peut se passer de Dieu à la fois comme fondateur ou comme législateur. La science se fonde dans l'unité de l'esprit humain qui est aussi le seul législateur des lois scientifiques. Cela ne veut pas dire que la science peut se passer entièrement de métaphysique, elle est au contraire conditionnée par des principes métaphysiques, comme par exemple les principes d'uniformité, d'unité

¹³ Sur ce point, une fois n'est pas coutume, Descartes et Pascal s'accordent parfaitement. Quand Descartes écrit dans la Méditation quatrième : « je suis comme un milieu entre Dieu et le néant » (AT, IX, 43), Pascal est à l'unisson : « Car enfin qu'est-ce que l'homme dans la nature ? Un néant à l'égard de l'infini, un tout à l'égard du néant, un milieu entre rien et tout, infiniment éloigné de comprendre les extrêmes », Pensée 199 (classement Lafuma 72 Brunschvicg) in *Œuvres complètes*, Paris, Seuil, 1963, p. 526.

¹⁴ Descartes, *Principes de la philosophie*, I, 28, (AT, IX, 37).

¹⁵ Pascal, Pensée 199 (classement Lafuma 72 Brunschvicg) in *Œuvres complètes*, Paris, Seuil, 1963, p. 526.

ou de simplicité. Et comme ces principes sont indémontrables, la science les intègre dans ses processus de preuve et de démonstration.

Ce constat que la science ne peut se passer de métaphysique explique que les savants puissent faire des choix métaphysiques tout à fait différents voire incompatibles. Certains rattachent la science à l'unité construite uniquement par l'esprit humain et se passent de l'hypothèse de Dieu alors que d'autres rattachent la science à l'unité qui renvoie à la perfection et à la présence de Dieu dans l'Univers.

Cette diversité de positions nous conduit à remettre l'ouvrage sur le métier à nous demander si le divorce entre la science et la théologie est consommé ou s'il y a toujours des tensions entre ceux qui prônent l'indépendance de la science et ceux qui veulent mettre la science au service de la théologie. Si des tensions demeurent, nous réfléchissons au sens des résurgences d'une instrumentalisation de la science ou plutôt de ce qu'on fait passer pour telle au service de l'affirmation de l'existence de Dieu.

La question centrale est : la science peut-elle se passer de Dieu ? Or il semble que si la science peut se passer de Dieu, elle ne puisse se passer des principes métaphysiques qui lui étaient traditionnellement attribués, en tant que Créateur de l'Univers.

La conception dominante à l'âge classique est que la science ne peut pas se passer de Dieu car, selon la conception métaphysique de l'époque, Dieu assigne à la science son fondement, son sens et sa finalité. La science doit être au service de la science de Dieu qui, en retour, la fonde dans ses principes et dans sa recherche de la vérité dont il est le garant. La science est l'exégèse la plus rigoureuse qui soit du livre de la nature écrit par Dieu. Dans cette perspective, la science est une sorte de révélation de l'essence parfaite de la nature créée par Dieu. La science a pour fonction de convertir le regard, de la perfection de la nature, vers celle de Dieu. Un double mouvement lie ainsi la science et Dieu : d'une part, Dieu fonde la science et renferme tous les principes nécessaires à son activité (principes de causalité, de non contradiction, de conservation, etc.) et, d'autre part, la science par un mouvement de retour se met au service de la théologie par le biais de ce qu'on appelle, aux XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles, la théologie naturelle. Les savants découvrent des lois et des principes, comme la loi de l'attraction universelle ou le principe de moindre action, qui rendent visibles la perfection de la nature et l'ordre du monde, ce qui permet de rendre effectif l'argument du dessein : c'est à l'ouvrage que l'on reconnaît l'ouvrier, c'est à l'ordre et à la perfection de la nature que l'on reconnaît le principe d'ordre et la perfection du Créateur. Les progrès de la philosophie naturelle nourrissent la théologie naturelle.

Mais ce double mouvement entre la science et Dieu a vite rencontré des obstacles du fait de la proscription par Descartes de la recherche des causes finales en science et de l'affirmation par Pascal que la science et la théologie ont des droits séparés. En outre, la mise en évidence par Pascal, que les faits scientifiques sont de nature historique parce qu'ils dépendent des expériences et donc des progrès techniques, est aussi une mise à mal du caractère absolu des lois découvertes par les savants. Par exemple, ce que les anciens savants pensaient être une loi définitive de la nature, à savoir que la nature a

horreur du vide¹⁶, est en réalité une erreur que la raison et l'expérience des savants du XVII^{ème} siècle ont mise au jour car, explique-t-il, les anciens qui soutenaient l'horreur du vide étaient en réalité les nouveaux, ils étaient au berceau de la science tandis que les nouveaux, de l'époque moderne, sont en réalité les anciens puisqu'ils ont accumulé tout le savoir des siècles antérieurs. Ils sont les anciens parce qu'ils ont assimilé tout le savoir depuis l'antiquité ; Pascal pense le progrès des connaissances par la métaphore de l'homme qui vieillit et ne cesse d'apprendre au fur et à mesure qu'il vieillit : « *De sorte que toute la suite des hommes, pendant le cours de tous les siècles, doit être considérée comme un même homme qui subsiste toujours et apprend continuellement* »¹⁷. Cette conception nouvelle d'une science en devenir et en progrès défait le caractère absolu des faits scientifiques ou des lois qui mèneraient directement à Dieu. Les faits scientifiques ou les lois, dit Pascal, sont le produit de la raison et de l'expérience humaines, ce sont des inventions des hommes et non des intermédiaires qui nous feraient participer au langage divin.

Cet argument critique vis-à-vis de toute tentative d'absolutiser ou de diviniser la science est renforcé par l'énoncé cartésien du postulat d'objectivité mais aussi par la critique du raisonnement par les causes finales opérée à la même époque par le Chancelier Bacon et par Spinoza qui fissurent gravement tout l'édifice de la théologie naturelle. Le Chancelier Bacon, dans la *Dignité et l'accroissement des sciences* en 1632, déclare que la métaphysique des causes finales est vaine et stérile tandis que Spinoza, dans *l'Éthique* (parue de manière posthume en 1677), présente le recours aux causes finales comme le plus grand préjugé de tous les temps qui conduit à se réfugier dans la volonté de Dieu, « cet asile de l'ignorance »¹⁸. À leur tour, les encyclopédistes et notamment d'Alembert ont beaucoup fait pour débouter ceux qu'ils appellent les causes finaliers. Dans l'article CAUSES FINALES de *l'Encyclopédie* (t. II, 1751, p. 789), d'Alembert montre en quoi le raisonnement par les causes finales conduit à l'erreur. Et le choix de son exemple est tout à fait intéressant puisqu'il s'agit du problème de la détermination d'un minimum en optique. Or la recherche de la quantité que la nature économise renvoie à Dieu considéré comme bon économiste, elle est donc au cœur de la polémique concernant la moindre dépense ou la moindre action. Cette recherche initiée par Fermat est commune à Leibniz et à Maupertuis. La présentation de l'exemple est donc particulièrement ciblée. D'Alembert nous explique que « le principe de Leibniz » selon lequel la nature agit toujours par les voies les plus simples et les plus courtes conduit à accepter en optique la loi du plus court chemin et du plus court temps dans le cas de la réflexion et à ne retenir que la loi du plus court temps dans le cas de la réfraction. Mais que faire alors du cas des miroirs concaves, cas de réflexion où « souvent ce chemin, au lieu d'être le plus court, est le plus long » ? Il conclut de cette question que l'explication par les causes finales appliquées à la nature créée par Dieu n'est pas fiable. L'article CAUSES FINALES s'achève sur la nécessité d'exclure le raisonnement par les causes finales de la science, car il est source d'erreurs. C'est donc en interprétant le principe de moindre action comme un principe mathématique indépendant du raisonnement par les causes finales que d'Alembert lui attribue toute sa valeur¹⁹.

¹⁶ C'est la thèse que développe Aristote dans la *Physique*, IV, chapitres 6 à 9.

¹⁷ Voir la *Préface au Traité du vide* in *Œuvres complètes*, Paris, Seuil, 1963, p. 232.

¹⁸ Spinoza, *Éthique*, Appendice de la première partie, in *Œuvres*, III, trad. Appuhn, Paris, GF, 1965, p. 65.

¹⁹ Voir d'Alembert, article COSMOLOGIE in *Encyclopédie*, t. IV, 297 : « Nous pensons [...] que la définition de la quantité d'action est une définition de nom purement mathématique et arbitraire. On pourrait

Le propos de d'Alembert qui consiste à considérer ce principe comme un résultat simple et général des lois de la mécanique est significatif du changement de perspectives qui s'opère à la charnière du XVIII^{ème} et du XIX^{ème} siècle : on passe d'une utilisation métaphysique des principes de minimum en vue d'accorder science et théologie naturelle à une utilisation scientifique des principes d'économie et de simplicité qu'on reconnaît appartenir à la métaphysique de la science. Autrement dit, les principes d'économie et de simplicité ne sont plus référés directement à une nature parfaitement agencée par Dieu, mais à la science elle-même qui a besoin de tels principes pour se systématiser. Cela signifie que les prétentions des principes de minimum à exprimer une nécessité cosmologique, sur fond d'économie de la nature, sont anéanties. La philosophie naturelle se libère vraiment cette fois du joug de la théologie naturelle. La science peut penser ses principes de minimum ou de maximum comme des résultats simples et généraux des lois de la mécanique.

Dès lors, la science ne peut plus et ne doit plus prétendre se mettre au service de la théologie : toute théologie physique ou naturelle repose sur une erreur de raisonnement qui consiste à prendre un raisonnement finaliste sur une partie de la nature pour une preuve du caractère entièrement finalisé de la nature qu'on réfère, par extrapolation, à l'intention d'une intelligence suprême. Toute théologie physique repose sur une erreur du raisonnement par les causes finales. L'argument du dessein est un problème mal posé car posé par une partie – l'Homme – qui ne peut juger du tout. Il faut donc distinguer ce qui relève de la théologie (les vérités de foi) et ce qui relève de l'expérience et de la connaissance et il n'y a pas de passage, par le raisonnement, des connaissances scientifiques à la théologie.

Cependant, si la science peut et même doit se passer de Dieu dans son effectivité, elle ne peut pour autant se passer de principes métaphysiques. *Le* métaphysique est un phœnix qui renaît de ses cendres. Au XIX^{ème} siècle, Poinsot remarque que si la science est une construction de lois, la question de la loi des lois renvoie à la loi de la constance et de l'uniformité qui surplombe le savoir positif sans s'y intégrer et sans que la science puisse l'intégrer. De même, Poincaré, au début du XX^{ème} siècle, n'a pas la naïveté de croire que la science puisse se passer de principes métaphysiques, il montre au contraire que le problème de la détermination du degré de probabilité d'une hypothèse, qu'il juge essentiel à la science, est sous-tendu par des considérations de simplicité et d'économie de pensée qui relèvent de principes métaphysiques. Les principes d'économie et de simplicité sont des principes métaphysiques qui guident les choix du savant²⁰. Ernst Mach, dans *La mécanique*, insiste lui aussi sur l'idée que le principe d'économie ne peut plus être directement référé à la nature mais doit être référé à la science elle-même que l'on peut concevoir comme la recherche permanente d'un optimum : la science vise à présenter, selon la moindre dépense intellectuelle, un maximum d'explications des phénomènes en un minimum de propositions. Cette conception de la science relève d'un calcul de l'optimum en permanence à l'œuvre dans l'activité scientifique et dans sa

appeler action, le produit de la masse par la vitesse ou par son carré, ou par une fonction quelconque de l'espace et du temps ; l'espace et le temps sont les deux seuls objets que nous voyons clairement dans le mouvement des corps : on peut faire tant de combinaisons mathématiques qu'on voudra de ces deux choses, et on peut appeler tout cela action [...] Le principe de M. de Maupertuis n'est donc, comme tous les autres, qu'un principe mathématique ».

²⁰ Poincaré, *La science et l'hypothèse*, p. 196-198.

finalité, ce que Leibniz avait déjà bien perçu quand il disait que les sciences progressent en s'abrégeant. Cependant, ce calcul de l'optimum n'est plus référé, par Mach, à un fondement transcendantal, qui serait le Dieu parfait créateur du meilleur des mondes possibles, mais à la science elle-même régie par les tendances de l'esprit humain visant à réduire les principes au plus petit nombre et à rechercher l'unité et la simplicité dans son travail de théorisation. C'est donc la science elle-même qui est le produit des principes d'économie et de simplicité, principes qui structurent en même temps qu'ils fondent et guident l'activité de l'esprit. Il faut donc conclure que la science peut se passer de Dieu mais non de métaphysique car l'esprit lui-même ne peut se passer de ce qui le fonde, le constitue et en même temps le guide dans son déploiement économique des efforts de la pensée et dans l'exposition des résultats de ses efforts.

Le divorce entre la science et Dieu est-il consommé ? Il est clair que trois siècles de philosophie critique suffisent à dénoncer les erreurs du raisonnement finaliste et les égarements de la raison quand elle prétend inférer des connaissances scientifiques une preuve de l'existence de Dieu. Après ce travail de sapes, on ne peut plus fonder la science en Dieu et, par conséquent, la science ne peut plus et même ne doit plus se mettre au service de la théologie. Cela n'empêche pas la foi et la religion de constituer un domaine qui ne soit pas incompatible avec le domaine de la raison et de l'expérience : toute la vie et l'œuvre d'un croyant et d'un savant comme Pascal l'attestent clairement. Pascal est un homme de foi mais aussi un mathématicien hors pair. Et, pour mieux vivre cette existence de croyant et de savant, il nous a légué les moyens méthodologiques de penser la distinction entre croire et savoir : la croyance, qui repose sur l'autorité et la foi, et la connaissance, qui repose sur la raison et l'expérience, ont des droits séparés²¹. Un savant peut croire en Dieu en toute conscience. Mais cette « toute conscience » est aussi une conscience de la nécessaire distinction entre croire et savoir, entre les convictions religieuses et les connaissances.

Or, aujourd'hui, le mouvement inquiétant de l'*Intelligent design* ou du créationnisme ne concerne pas que les États-Unis mais s'étend aussi à l'Inde et au Moyen-Orient via l'Europe. Le problème de ce mouvement créationniste est qu'il met le monde à l'envers : les partisans de ce mouvement instrumentalisent, non pas la science, mais une fausse science – la doctrine créationniste – pour servir leurs desseins de propagande. Ils en veulent surtout à Darwin bien sûr dont la théorie de l'évolution est incompatible avec le dogme du Dieu créateur de toutes choses. Par le double processus que nous avons décrit au début de notre exposé, ils cherchent à élever la doctrine idéologique du créationnisme au rang de science et à abaisser une théorie scientifique (celle de l'évolution) au rang d'hypothèse. Par un tel coup double, ils insinuent le doute chez beaucoup de gens qui n'ont jamais réfléchi philosophiquement aux enjeux et à l'illégitimité de l'argument du dessein et qui se laissent tenter par ce retour des causes-finaliers. Le danger est que les créationnistes ont des moyens financiers extraordinaires qui leur permettent de diffuser leurs idées un peu partout dans le monde. Ainsi, ils ont largement distribué gratuitement en 2008 dans les lycées et l'enseignement supérieur de Belgique et de France un prétendu *Atlas de la création* qui, affublé du masque de la science, contestait la valeur scientifique de la théorie de Darwin. Rien d'étonnant alors à

²¹ Pascal, *Préface au Traité du vide* in *Œuvres complètes*, p. 230.

ce qu'on entend des élèves en classe de sciences de la vie dire à leur enseignante : « Vous, madame, vous croyez en Darwin parce que vous êtes athée »²².

La confusion entre croire et savoir atteint ici son comble par ce retour aux pratiques irrationnelles, péremptoires mais idéologiquement très concertées de l'Inquisition et de sa méthode d'accusation. Le professeur de biologie qui fait son cours sur l'évolution est accusé d'hérésie du fait de son discours, que les élèves pratiquants transposent dans un autre domaine pour le sanctionner et le condamner : la connaissance et la croyance n'ont plus leurs droits séparés, tout est bon pour enlever à la théorie darwinienne tout crédit. Par ce courant créationniste, on revient plus de trois siècles en arrière quand l'Inquisition battait son plein et on efface en même temps trois siècles de philosophie critique et de lutte acharnée contre ce que Voltaire appelle l'infâme, c'est-à-dire toutes les formes de superstition et de fanatisme.

La condamnation et la dévalorisation, par les créationnistes, de la théorie de l'évolution se font au profit d'une régression intellectuelle, sociale et politique qui n'atteint pas le seul Darwin mais la science toute entière et aussi la société dans son ensemble : cette nouvelle guerre idéologique est une guerre contre la science mais aussi contre la liberté de penser. En effet, et je terminerai sur ce point, quoi de plus efficace pour dominer les gens que de les laisser se repaître d'une idéologie de l'au-delà ? Surtout lorsqu'on fait passer cette idéologie pour une théorie scientifique afin de la parer du crédit de la science. La manipulation est en réalité celle des intégristes prétendument religieux mais réellement politiques qui, sous couvert de religion, font circuler une idéologie d'extrême droite fondée sur la confusion entre croire et savoir, sur le déni de l'esprit critique, sur la valeur refuge de la tradition et sur la domination masculine où les droits des femmes sont les premiers bafoués mais où très vite toute liberté d'expression et de pensée est interdite. Et ce qui atteste le fait que, dans cette montée en puissance du créationnisme, il s'agit bien d'intégrisme politique et non d'un débat théologique ou religieux, c'est l'accord des intégristes islamistes, catholiques ou juifs pour diffuser cette idéologie dans le monde entier.

Véronique Le Ru
Maître de conférences habilitée en philosophie à l'Université de Reims

²² Propos d'élève rapporté par une collègue qui enseigne les sciences de la vie en région parisienne et qu'il est fréquent d'entendre dans les collèges et lycées, a-t-elle ajouté.

Texte 24 : Neuf idées reçues sur la science Guillaume Lecoindre

Certaines affirmations – celles qui suivent – sont entendues dans les écoles ou même préférées par des adultes instruits, indépendamment de leurs orientations politiques, de droite comme de gauche. Il arrive même que certaines d'entre elles soient véhiculées dans l'objectif de faire revenir les sciences, considérées comme trop indépendantes, dans le giron de religions dotées d'un *agenda politique*. Comme tout scientifique devrait être conscient de la laïcité tacite de l'exercice de son métier, il convient de corriger ces affirmations. Nous terminerons sur la condition fondamentalement laïque de l'exercice des sciences d'aujourd'hui, à l'échelle internationale.

1. « La science est une croyance comme une autre »

L'affirmation selon laquelle la science est une croyance comme une autre confond savoir et croyance. La science ne produit pas des croyances, mais des savoirs.

La croyance se dispense d'une justification de ce qui est cru. Ce qui est cru est accepté soit par introspection, soit par un principe d'autorité (référence à un texte sacré, à une personne de référence, etc.). Elle relève de la foi. Le savoir, au contraire, est fondé sur une maîtrise des justifications rationnelles qui le fondent : je sais ce que je sais, et je sais pourquoi je le tiens pour vrai. Le savoir relève de la science et de la philosophie.

La croyance tient sa légitimité à un principe d'autorité (mon père a dit... le pape a dit... le prophète a dit... le sorcier a dit...), et, le plus souvent, à l'impossibilité de la remettre en cause. Le savoir, au contraire, tient sa légitimité du fait qu'il est possible de le remettre en cause à tout moment. Les règles du jeu sont telles que nous sommes prêts à accepter un savoir nouveau s'il est mieux fondé rationnellement que le précédent : meilleure assise expérimentale, plus grande portée explicative, plus grande puissance prédictive, meilleure cohérence. Le savoir est universel justement parce qu'il est toujours possible de le remettre en cause, en droit, selon certaines règles du jeu, les règles de la démonstration scientifique.

Il est juste de remarquer que les scientifiques sont bien obligés de « croire » en ce que disent leurs collègues d'une autre discipline. Effectivement, un biologiste ne peut pas vérifier à tout moment combien il y a de quarks dans un atome d'hydrogène, et un physicien des particules ne peut pas vérifier à tout moment que la baudroie est plus apparentée au poisson-coffre qu'à la morue (quoique chacun puissent toujours commencer par des vérifications bibliographiques poussées). Ce qui compte n'est pas la réalisation concrète immédiate de cette vérification, mais sa seule possibilité, animée de l'acceptation de la méthode et des règles du jeu du dialogue scientifiques. Autrement dit,

s'ils voulaient y consacrer suffisamment de temps et d'énergie, ils pourraient effectuer ces vérifications.

2. « La science mène à la religion », « La science est contre les religions »

Dans tous les métiers, il y a un contrat professionnel, écrit ou non, qui régit des attendus. Pendant les heures ouvrables, le boucher-charcutier de mon quartier n'est pas supposé prédire la position des astres, et on n'attend pas du conducteur du TGV qu'il joue de la guitare électrique sur le trajet Paris-Quimper. Au demeurant, chacun chez soi dans son espace privé, l'un et l'autre peuvent effectivement se consacrer à ces activités récréatives.

De même, il existe un espace professionnel des scientifiques, au sein duquel il existe des attendus concernant leurs activités. La profession des scientifiques, telle qu'elle existe aujourd'hui, s'occupe d'expliquer rationnellement le monde réel. On attend des scientifiques, collectivement organisés, qu'ils produisent des connaissances objectives. Qu'ils écrivent des poèmes, jouent au rugby, prient leur divinité ou peignent des tableaux le soir après le travail n'intéresse pas le laboratoire.

Les connaissances objectives sont des connaissances qui sont fondées sur des expériences faites sur le monde réel, sur des démonstrations, lesquelles ont été publiées dans des journaux spécialisés, et enfin, reproduites par des observateurs indépendants. Insistons sur cet état de fait : la connaissance produite ne devient objective que lorsqu'au moins deux équipes indépendantes ont, l'une de l'autre, reproduit un même résultat. Ainsi, la validation de ce résultat est un phénomène *collectif*. L'image d'Epinal du génie isolé qui s'écrie Eurêka ne correspond à rien dans la science actuelle. Le génie isolé sera oublié si personne ne discute avec lui, ni ne teste ses affirmations.

Insistons : le contexte de validation des savoirs est collectif. Pour parvenir à cela, les scientifiques ont laissé, individuellement, leurs options métaphysiques personnelles ou leurs opinions politiques au vestiaire de leur laboratoire. En effet, nous n'avons pas besoin de savoir en quoi croient certains auteurs d'expériences pour tester leurs affirmations. L'expérience scientifique faite sur le monde réel, animée d'une même Raison, sert d'arbitre. En ce sens, l'espace du laboratoire est un espace laïque.

Enfin, le contrat de la profession s'arrête au monde physique. La collectivité internationale des scientifiques n'a pas pour objectif professionnel de conforter ou de détruire une posture métaphysique particulière : la science ne mène pas plus à la religion qu'à l'athéisme. La convergence entre science et religion intéresse avant tout les théologiens, et peut intéresser certains scientifiques pris individuellement. Mais cette convergence ne concerne pas le *collectif professionnel* des scientifiques. Celui-ci ne travaille ni pour, ni contre les religions.

3. « La science est immorale »

Cette affirmation procède de deux niveaux de confusion.

Le premier confond « immoral » et « amoral ». Le premier adjectif qualifie quelque chose qui s'érige contre la morale. Le second qualifie quelque chose pour laquelle la morale est hors champ. La première posture s'ancre dans une morale donnée, la seconde posture prend son référentiel ailleurs. Le fait qu'un faisan picore des fourmis est-il immoral ? Compte-tenu du préjudice qu'elles subissent, les fourmis pourraient répondre par l'affirmative si les fourmis avaient une morale et la capacité de la formuler. Comme nous ne savons pas si les fourmis sont pourvues d'un sens moral, et que nous voyons cet événement comme un phénomène naturel, nous disons que la nature n'est ni morale ni immorale, mais qu'elle est amorale : la prise en compte de la nécessité pour le faisan de se nourrir, comme nécessité naturelle, place la morale hors champ.

De même, le cœur démonstratif des sciences est amoral, et non pas immoral. Une démonstration scientifique, dans son processus de validation, ne fait pas appel au sens moral, ni à l'esthétique, ni à des principes ou prescriptions politiques ou religieux. Une démonstration scientifique est amorale ; et il en va de même des connaissances produites. La loi des gaz parfaits est-elle morale ou pas ? La formulation de gravitation universelle est-elle morale ? Et notre explication de la dérive des continents ? Le fait que la morue soit plus apparentée au saint-pierre qu'à la baudroie est-il moral ? Le fait que le chimpanzé soit plus apparenté à l'homme qu'au gorille est-il moral ?

Dire que les raisonnements, méthodes, démonstrations, théories et connaissances scientifiques sont amoraux ne récuse pas l'éthique. En effet, certains des gestes faits au laboratoire le sont, non pas pour la nécessité de la démonstration, mais pour respecter une éthique. Pour trouver les relations d'appareillage de la morue, j'ai dû sacrifier une morue. Avant de la sacrifier, je l'ai anesthésiée, parce que j'ai signé une charte contre la souffrance animale dans les laboratoires. Ce geste ne sert en rien à la démonstration qui va venir. Les scientifiques savent généralement faire la différence entre les gestes de nécessité éthique et les gestes expérimentaux nécessaires au test d'une hypothèse.

Le second niveau de confusion consiste à confondre l'immoralité de certaines applications des sciences (armes chimiques, armes bactériologiques, bombes atomiques...) avec l'amoralité des raisonnements scientifiques. Les raisonnements, méthodes, et connaissances scientifiques sont amoraux ; mais le pilotage des applications, c'est-à-dire ce à quoi nous voulons utiliser nos méthodes et connaissances scientifiques, doit être moral. Ne confondons pas le moteur du véhicule avec son volant. Le pilotage des sciences (déterminer les objectifs de ses applications, choisir la question que l'on va tenter de résoudre) peut être moral ou immoral : la dimension politique intervient à ce niveau là. Mais le cœur méthodologique des sciences reste amoral.

4. « La science est dogmatique »

Cette affirmation provient du fait qu'on enseigne les sciences à l'école par une longue série de résultats à apprendre. On les apprend comme s'ils étaient des vérités absolues. On n'apprend jamais les raisonnements qui ont mis ces résultats en place. En fait, on n'apprend jamais –ou trop peu– à « être » ou à « faire comme » des scientifiques.

La science est fondée, dans sa pratique même, sur la remise en cause de ce qu'ont trouvé les prédécesseurs. Une expérience ne peut être fondée que sur un scepticisme sur les faits : on se pose des questions sur le monde réel, sur la validité des connaissances en cours à son sujet. Si nous ne sommes pas sceptiques, ce n'est pas la peine d'investir de l'énergie et du temps à monter une expérience. Celle-ci servira d'arbitre : ou bien les connaissances ou affirmations préalables sont vérifiées et elles restent valides, ou bien elles sont réfutées et on doit changer de point de vue. Mais cette réfutation elle-même doit être reproduite par des observateurs indépendants avant que d'être prise en considération. En somme, chaque expérience est une prise de risque. En sciences, le processus d'avancée des connaissances objectives n'est qu'une série de remises en causes successives. Le contraire du dogmatisme, qui lui, s'arc-boute sur les faits et ne veut en démordre : un dogme ne peut pas ni ne veut être remis en cause.

Cette affirmation peut aussi provenir du fait que des scientifiques ne veulent pas entrer dans des discussions à propos de leurs connaissances ou résultats si les discussions ne respectent pas certaines règles du jeu. Cette règle du dialogue attendue par le scientifique exige des interlocuteurs qu'ils veuillent bien honnêtement accorder de l'importance aux faits et à la logique mise en œuvre dans leur interprétation. Si cette attitude n'est pas de mise, le scientifique refusera le dialogue non pas parce qu'il tient sa vision du monde pour intouchable, mais *parce qu'il anticipe que l'échange sera faussé*. C'est le cas, par exemple, des débats avec les créationnistes. Les créationnistes ne s'intéressent pas à faire avancer les connaissances objectives, mais à mettre ces connaissances en adéquation avec des croyances fixées par ailleurs. Le scientifique spécialiste de l'évolution qui refusera le débat sera qualifié de dogmatique par les créationnistes, laissant entendre qu'il est impossible de remettre en cause l'évolution biologique, ce qui les place en posture de victimes et de hérauts du renouveau de la connaissance.

5. « La science est inhumaine »

La science peut nous paraître inhumaine parce qu'elle ne laisse pas de place durable à la subjectivité, parce que les démonstrations ne recourent pas à l'affect, ou parce qu'elle produit des affirmations contre-intuitives.

Le contrat de travail des scientifiques, collectivement organisés, est de produire des connaissances objectives. La connaissance objective est définie par le fait qu'une affirmation sur le monde réel a été vérifiée par des observateurs indépendants.

La subjectivité individuelle peut impacter la mise en place d'une expérience scientifique. Mais elle sera tout de suite limitée par le fait que l'affirmation produite, pour pouvoir être acceptée comme connaissance objective, devra être validée par d'autres observateurs indépendants. Ainsi, la subjectivité de chacun est-elle restreinte autant que possible, laissant place à ce qui peut être collectivement appréhendé et partagé. Une affirmation trop personnelle ne passera pas la barre de la validation par les pairs.

Le cœur des démonstrations scientifiques est amoral (voir n°3), et en ce sens, il n'a pas à être « humain » ou « inhumain » ou « humaniste ». Ces attentes relèvent du champ des valeurs. En tant que telles, il faut les placer au bon niveau. En effet, les valeurs ne doivent pas s'exprimer au cœur de la démonstration, sous peine d'entamer son objectivité et d'empêcher l'expérience d'être reproduite par d'autres observateurs. Elles doivent s'exprimer au niveau de la couche du contrôle socio-politique des applications technoscientifiques, et au niveau de certains gestes dans la mise en place des expériences. En effet, certains gestes sont faits au laboratoire non pas pour la nécessité de la démonstration, mais pour respecter une éthique. Pour trouver les relations d'appareillement de la morue, j'ai dû sacrifier une morue. Répétons-le ici : avant de la sacrifier, je l'ai anesthésiée, parce que j'ai signé une charte contre la souffrance animale dans les laboratoires. Ce geste ne sert en rien à la démonstration qui va venir, il ne relève que du contrôle social de la mise en place des expériences, pas de la démonstration elle-même. Les scientifiques savent généralement faire la différence entre les gestes de nécessité éthique et les gestes expérimentaux nécessaires au test d'une hypothèse.

D'autre part, la science explique souvent les phénomènes naturels au delà de ce que nos sens humains nous permettent de percevoir. Pour mes sens, le soleil se levant à l'Est et se couchant à l'Ouest, le soleil tourne autour de la terre. L'explication scientifique de ce phénomène m'enseigne qu'il apparaît tel parce que la terre tourne sur elle-même, mouvement que je ne sens pas. La science est truffée d'explications surprenantes ou contre-intuitives, parce que son rôle est de pousser notre raison au delà de nos sens. Comme ces explications ont recours à des objets non familiers, qu'il faut bien nommer précisément, les sciences génèrent des mots nouveaux. Ainsi avons-nous l'impression que les sciences sont inhumaines dans le sens où elles vont à rebours de nos sens et désignent des choses hors du commun. Mais elles offrent en revanche à celui qui, en plus de vouloir sentir, veut comprendre, de passionnantes heures par ce que l'humanité a de meilleur à partager : la raison.

6. « La science est froide », « La science est sèche », « La science c'est pas cool », « La science offre une vision du monde désespérante »

Il arrive souvent aux sciences et à leur démarche qu'on attende d'elles ce qui ne relève pas de leur activité.

Le contrat collectif du métier de scientifique est d'expliquer rationnellement le monde réel. Ces explications sont supposées devenir des connaissances, ou des savoirs, objectifs. Le rôle des sciences et des scientifiques est de dire ce qui est, que cela plaise ou non. Leur rôle n'est pas de rassurer, ni d'offrir un espoir ou un destin. Les résultats des sciences n'ont pas pour contrat d'être "sympas" ou de se soumettre à l'assentiment d'un public quel qu'il soit, d'une contrainte politique, religieuse ou démagogique. Les résultats des sciences ne se votent pas.

La raison de cela est que les sciences sont autonomes dans la validation collective de leurs affirmations, à travers la reproduction d'expériences faites par des observateurs

scientifiques indépendants. Le contrat veut que l'expérience serve d'arbitre, pas l'autorité, ni le sens commun. Le devoir des scientifiques est de restituer honnêtement vers leurs concitoyens les connaissances objectives validées. Masquer ces connaissances, les travestir ou laisser entendre qu'elles pourraient prescrire dans les champs moral, politique ou religieux sont des abus de pouvoir. Les scientifiques, définis par leur profession, ne sont pas des élus, ni des chefs religieux, ni des philosophes, et ne doivent pas se substituer à eux. S'il en était autrement, les sciences perdraient leur autonomie. Cette autonomie est fondamentale si nous voulons savoir rationnellement et objectivement ce qui est dans le monde réel. Souvenons-nous que c'est parce que les sciences n'étaient pas autonomes que Buffon fut forcé en 1751 par les théologiens de récuser publiquement les résultats de ses expériences sur l'âge de la Terre et ses vues sur l'évolution de l'Univers, parce que ceux-ci n'étaient pas conformes aux Textes.

La science n'est donc ni « froide » ni « sèche » ni « déplaisante » ni « désespérante ». Si l'on cherche à se bercer d'espoirs, il faut tout simplement cesser de qualifier les sciences et se tourner vers d'autres modes de production d'affirmations.

7. « La science désenchante le monde »

Les démonstrations scientifiques nous donnent accès aux explications rationnelles de phénomènes qui sont étonnants. Certains esprits s'enchantent du mystère. D'autres s'enchantent de comprendre, ou de l'élégance d'une démonstration. Les premiers trouvent que la science désenchante le monde parce qu'ils tirent leur plaisir du pouvoir d'envoutement que confère l'obscur. Les seconds s'enchantent d'obtenir une explication rationnelle sur un phénomène particulier. Cette explication est partageable et ils prennent plaisir à la partager.

Les scientifiques ne désenchangent pas le monde, ils enchantent le partage citoyen. Une connaissance partagée n'est pas perdue pour celui qui la donne. La connaissance ou le savoir sont des biens publics lorsqu'ils ont été produits grâce à l'argent public, mais plus fondamentalement parce que, en droit, ces savoirs sont questionnables à tout moment. L'universalité des réalités matérielles de ce monde et de la logique fonde la possibilité de reproduire des expériences, quel que soit le pays et la culture de l'observateur. Ainsi avec les sciences, la validité des savoirs et leur diffusion dépasse largement la sphère publique d'un seul pays.

8. « La science n'est qu'une production occidentale »

Une partie de nos intellectuels font un complexe post-colonial, et récusent l'universalisme des savoirs scientifiques de peur d'être accusés d'imposer encore leur vision du monde aux anciens dominés. Cette attitude a des conséquences politiques considérables (Marcovich, 2008 ; Fourest, 2009). Les anciens dominés ont le loisir de refuser – à peu de frais, croient-ils – d'admettre certains résultats des sciences, comme l'évolution biologique, au motif qu'ils risqueraient une acculturation, en réalité parce que, le plus souvent, ils articulent mal ces résultats avec le registre des significations.

La science se définit par la possibilité de valider collectivement, par la reproduction d'expériences entre équipes indépendantes, éventuellement de pays différents, des affirmations sur le monde réel. Pour qu'un chercheur étranger valide mes expériences, il n'a pas besoin de savoir quelles sont mes opinions politiques ni mes options métaphysiques personnelles. Symétriquement, je n'ai pas besoin de connaître les siennes.

La science ne s'occupe que des faits, des savoirs ; elle ne s'occupe pas de la signification de ceux-ci dans les registres culturels divers et variés à travers le monde. La collectivité internationale des scientifiques ne prescrit rien en matière de signification. Il appartient à chaque minorité/entité culturelle de trouver une articulation entre les savoirs et les significations de ceux-ci. Ainsi, les pays aujourd'hui pauvres et anciennement dominés pourront-ils profiter des résultats des sciences sans pour autant perdre leur identité culturelle s'ils savent pourquoi ils savent (registre des savoirs), s'ils savent porter un regard réflexif sur leur culture, et s'ils savent prendre une distance critique avec les produits commercialisés par les pays riches, en particulier ceux à haute valeur technoscientifique.

Par définition, la science est un universalisme non dogmatique de la connaissance. Renoncer aux résultats des sciences, renoncer à la raison au motif de préserver une identité culturelle reviendrait à priver les anciens dominés de la meilleure arme pour critiquer les puissants d'aujourd'hui. Cette arme est la Raison. Renoncer aux sciences, ce serait aussi renoncer aux moyens d'action qu'elles donnent. Ainsi, comment la médecine d'un pays peut-elle soigner et guérir sa population face à des épidémies d'origine bactérienne si ce pays a décidé de faire disparaître toute évolution biologique de ses programmes scolaires ?

9. « Un créateur ne peut être exclu du champ de la science » (Jean Staune, *Le Monde*, 2 septembre 2006)

Depuis deux siècles environ, les sciences et les scientifiques se sont limités, dans leurs explications collectives, au monde physique. La profession n'est pas métaphysiquement intentionnée. Par contrat, ils ont laissé hors du laboratoire le recours à Dieu et aux entités a priori déclarées immatérielles comme les élans vitaux, les anges, les Esprits, les fantômes, l'âme, etc.

Le contrat qui vaut aujourd'hui est celui qui consiste à n'expliquer la nature qu'en se référant au monde naturel. C'est la condition même par laquelle nous faisons nos expériences. Un Créateur superposé au monde naturel n'est pas du registre du laboratoire ; il est du registre privé.

Si Dieu était mobilisable au sein même du laboratoire pour expliquer le monde, il n'y aurait plus d'expériences scientifiques à faire. En effet, comme ce créateur peut tout et voit tout, il est mobilisable à la moindre difficulté expérimentale ou explicative. Son recours tuerait dans l'œuf tout effort expérimental à faire. L'Histoire de la Biologie est

riche d'exemples (voir Roger, 1993 ; Tort, 1997 ; Charbonnat, 2011), dans la période d'émancipation des sciences, entre 1645 et 1800, où le recours à Dieu est venu consoler les scientifiques de toutes leurs difficultés, mais retardant d'autant le progrès des savoirs et leur véritable prise d'autonomie politique.

Bien entendu, libre à chacun de mobiliser un Créateur pour expliquer le monde, mais cette explication ne relève alors plus des sciences.

Qu'est-ce que la science ?

I. – Les quatre acceptions populaires du mot science

Alan Sokal et Jean Bricmont (1997) identifient dans « Impostures intellectuelles », quatre acceptions courantes du mot « science » chez le grand public :

Premièrement, le mot « science » peut être compris comme un ensemble de résultats et de connaissances disponibles à un moment donné. On parlera de « science chinoise du XVIII^{ème} siècle » pour indiquer cette somme de connaissance, ou encore la question « à ce sujet, que nous dit la science actuelle ? » réfère à l'état des connaissances scientifiques d'aujourd'hui.

Deuxièmement, le mot « science » peut être compris comme une communauté professionnelle, la « communauté scientifique ». C'est le sens sociologique du terme.

Troisièmement, le mot « science » peut être compris sous l'angle de ses applications (téléphones portables, centrales nucléaires, organes artificiels, vaccins, voiture électrique, satellites...). La réduction du mot « science » aux seules technosciences est la plus courante, et plus fréquente encore est la réduction des sciences aux innovations techniques, celles des applications qui ont trouvé un débouché économique. On trouve cette réduction partout.

Enfin, le mot « science » peut être compris en tant que démarche d'investigation, comme une méthode rationnelle d'appréhension du monde réel. C'est la science sous son aspect méthodologique. C'est ce sens là du mot « science » qu'il s'agit enfin d'explicitier au public.

Un piège classique consiste à « rejeter le bébé avec l'eau du bain », comme le dit le proverbe. On a des raisons, bonnes ou mauvaises, de critiquer l'une des trois premières sciences, et l'on rejettera le tout en bloc. Voici quelques exemples.

La démarche scientifique (sens n° 4) se trouve rejetée parce que les résultats auxquels elle aboutit changent trop vite (sens n° 1). Concernant les sujets socialement « tendus », la presse n'attend pas que des résultats publiés soient reproduits d'un laboratoire à un autre. Le temps de la stabilisation des connaissances, parfois long en science, s'accommode mal de la pression économique qui pousse les journaux à faire paraître une nouvelle sensationnelle avant ses concurrents. Ainsi la moindre phalange humaine

fossile est-elle à peine publiée qu'elle passe en « prime time » à la télévision, alors que son interprétation fait encore débat parmi les chercheurs. Un jour, on nous dit qu'on a retrouvé des traces de vie bactérienne sur Mars, trois mois après on nous dit que ces traces ne sont pas dues à des bactéries. Lorsqu'ainsi le relai se fait trop vite, le public ressent une impression d'instabilité. Cette instabilité est naturelle aux chercheurs au tout début d'une découverte, car la profession travaille en permanence par remises en question de ce qu'ont trouvé les prédécesseurs. Mais la plupart de nos concitoyens n'ont pas cette image du métier. Ils attendent des sciences des vérités établies. L'instabilité produit donc un discrédit soit de la communauté scientifique (sens n° 2), soit de la démarche (sens n° 4). Le pire, c'est que la pression sociale, relayée par les medias, interfère parfois avec les débats scientifiques : c'est le cas par exemple des questions qui tournent autour du réchauffement climatique. La même pression sociale (faire parler de soi), doublée d'une pression économique (vendre le scoop avant le concurrent) font oublier les réserves qu'il convient souvent d'émettre sur une interprétation. Le journal *Nature*, qui est plus une vitrine qu'un véritable journal de science – pour en juger il suffit de considérer la structuration et la taille des articles, qui interdisent toute reproductibilité à partir du seul article, et le renvoi toujours plus massif d'informations cruciales en « supplementary data »-, publie des titres qui parfois dépassent largement le contenu même de l'article, pour des raisons promotionnelles.

On récuse la démarche scientifique, ou l'on cherche à modifier ses contours (sens n° 4) parce que l'on a des reproches à faire à la communauté des chercheurs (sens n° 2). La thèse de doctorat d'Elisabeth Teissier (Université Paris V, 2001) est, à ce titre, caractéristique. Les scientifiques hostiles aux prétentions scientifiques de l'astrologie sont fustigés, la démarche scientifique qu'ils utilisent est critiquée notamment parce qu'elle ne permet pas d'y faire entrer l'astrologie comme science ; et c'est à cette occasion qu'on appelle à élargir le périmètre de scientificité (science au sens n° 4). Le même procédé est utilisé par beaucoup de para-sciences, par Jean Staune (2010) qui fustige violemment les scientifiques qui s'opposent aux thèses de son « Université Interdisciplinaire de Paris », et tente de récuser le matérialisme méthodologique qui participe de la définition des sciences, dernier obstacle pour lui à l'entrée d'une démarche spirituelle qui fera contribuer les sciences à « la quête de sens ».

On récuse la démarche scientifique (sens n° 4) parce qu'on a des reproches à faire à certaines applications (sens n° 3). La méthode scientifique serait intrinsèquement mauvaise parce qu'elle a conduit à la fabrication d'armes atomiques, ou qu'elle échoue à soulager une part importante des patients qui viennent consulter leur médecin. Ce phénomène est un véritable boulevard ; il est à l'origine des sentiments anti-scientifiques qui animent toute une pensée « new age », toute une frange libertaire ou d'extrême-gauche qui reproche aux sciences d'être le bras armé du capitalisme, et tout un pan traditionnaliste des monothéismes qui qualifie la science d'immorale parce qu'elle aurait produit la pilule contraceptive et la bombe atomique, voire même la société de consommation de masse. Ces derniers mouvements, auxquels participe le « Desein Intelligent », préconise le retour de Dieu dans la science afin d'en garantir la moralité. Bien entendu, omet de rappeler que la même démarche scientifique a bien

servi tout autant les régimes communistes, et que les technosciences ne mènent pas qu'à des conséquences moralement désastreuses : sans elles, pas d'eau potable, pas d'intervention chirurgicale, pas d'imprimerie, pas d'Internet... Bien entendu, entre le raisonnement scientifique (science au sens n° 4), qui est amoral, et les applications pour lesquelles on déploie ce raisonnement, il existe toute une chaîne décisionnelle qui est oubliée ou tue, et qui est la principale porteuse des considérations économiques, sociales, éthiques, politiques, historiques, morales et philosophiques qui se surajoutent pour justifier tel ou tel objectifs des technosciences. Les équations qui décrivent la fission de l'atome ne sont pas responsables à elles seules de l'existence de la bombe atomique. Elles ne portent pas en elles-mêmes l'existence de cette bombe : on doit cette bombe à une décision du gouvernement américain, dans un contexte de guerre mondiale, qui a mis des moyens considérables de recherche et développement pour que les États-Unis d'Amérique disposent de cette bombe avant deux ans, c'est-à-dire avant l'Allemagne. La morale est dans le pilotage, pas dans le raisonnement qui précède l'exécution. Cela ne déresponsabilise pas pour autant chaque chercheur ayant contribué à l'élaboration des armes atomiques ou des armes chimiques. Le chercheur, de par sa contribution et sa conscience de l'objectif à atteindre, est moralement engagé, mais la démarche scientifique reste, elle, en son raisonnement propre, amoral.

La ruée vers les médecines alternatives, lorsqu'elles s'accompagnent d'un discours négatif sur la science, procède du même processus. Il arrive que le contrat de soulagement entre un patient et son médecin ne soit pas rempli. On remet alors plus facilement en cause la scientificité de la médecine libérale dominante que son organisation économique. Pourtant, c'est bien, au fond, pour des raisons économiques que le médecin libéral consacre en moyenne huit minutes par patient. Quand on sait à quel point le sentiment subjectif de soulagement dépend de la qualité de l'écoute du médecin, le problème prend alors une toute autre dimension, et la scientificité des moyens, tout en restant intouchée, voit ses effets se diluer dans la puissance de l'effet placebo.

Pour conclure sur ces aspects, la plupart des malentendus affectant les débats « science et société » proviennent d'une confusion entre ces quatre acceptions populaires du mot « science ». Il serait bienvenu que les chercheurs et les enseignants de sciences et de philosophie s'emparent d'une définition des sciences au sens quatrième. Qu'est-ce qui caractérise les objectifs et les méthodes des sciences ? C'est un socle commun à toutes les sciences que nous nous proposons d'exposer ici.

II. – Les quatre conditions de la démarche expérimentale

L'expérience scientifique n'est consentie et faisable, dans les sciences d'aujourd'hui, qu'à quatre conditions. Chacune de ces conditions mériteraient des pages de dissertation, mais contentons-nous pour le moment d'un résumé qui décrit un contrat méthodologique des chercheurs (au sens de Bourdieu, 1997 ; Lecoindre, 2012).

Scepticisme initial sur les faits

Nous n'expérimentons sur le monde réel que parce que nous nous posons honnêtement des questions. Nous sommes ignorants ou sceptiques sur les faits mis à jour par nos prédécesseurs. Il y a une question à poser. Si ce qui est à découvrir est déjà écrit dans le marbre, nous n'avons d'emblée qu'une parodie de science. Ceci se produit chaque fois qu'une force extérieure à la science lui dicte ce qu'elle doit trouver. Il s'agit par exemple des forces mercantiles, des forces politico-idéologiques et des forces religieuses. Certaines formes du créationnisme, par exemple, miment les sciences en tentant de « prouver scientifiquement » la vérité du contenu littéral de la Genèse biblique. Il ne peut s'agir de science.

Réalisme de principe

Le monde là dehors existe indépendamment et antérieurement à la perception que j'en ai et aux descriptions que l'on en fait. Il n'y a aucun sens à l'activité scientifique, en tant que poursuite collective d'un projet de connaissance universelle, si ce réalisme n'est pas de mise. En effet, le projet du métier est de proposer dans le champ public des explications rationnelles du monde réel testables par des observateurs indépendants. La plus belle récompense d'un chercheur est de voir ses résultats corroborés par une équipe indépendante, mieux, par des sources de données autres, acquises indépendamment. S'il espère que ses collègues vont pouvoir corroborer ses résultats, c'est bien qu'il parie implicitement que le monde réel va se manifester à eux comme il s'est manifesté à lui. Ce monde réel, par les manifestations duquel nous nous mettons d'accord – au lieu de nous disputer dogmatiquement – possède donc pour nous une existence indépendante de ce qu'on en dit. Cela a l'air banal, mais il faut savoir que certaines écoles de pensée, comme le relativisme cognitif, adoptent une posture opposée : les choses n'existent que par le *logos* et la connaissance que nous en avons.

Matérialisme méthodologique

Tout ce qui est expérimentalement accessible dans le monde réel est matériel ou d'origine matérielle. Est matériel ce qui est changeant, c'est-à-dire ce qui est doté d'énergie. Cette posture consiste à dire que la science ne sait pas travailler avec des catégories définies en dehors des sciences comme immatérielles (par exemple les âmes, esprits, élans vitaux, fantômes, dieux, anges, démons, etc.). Ce matérialisme n'est pas un matérialisme philosophique. Un matérialisme philosophique déclarerait que tout est matière, que celle-ci est immanente, c'est-à-dire créée et suffisante pour expliquer tous les phénomènes qu'elle manifeste. Ces affirmations sont hors de portée de la démarche scientifique.

Remarquons que le matérialisme méthodologique est une posture humble qui participe de la définition de la science en indiquant quelle est *la condition* de l'expérience scientifique. Celle-ci, du coup, ne peut rien connaître au-delà du monde physique au sens large (la matière et toutes ses manifestations intégrées). Sa légitimité se limite au monde physique. Comme le rappelle Charbonnat (2007) « *le matérialisme ne subsiste dans les*

sciences qu'à l'état de méthode, et non pas comme conception de l'origine, démarche non empirique par définition ».

Rationalité

Elle consiste simplement à respecter les lois de la logique et le principe de parcimonie. Aucune démonstration scientifique ne souffre de fautes de logique ; la sanction immédiate étant sa réfutation. Toute auto-contradiction sera relevée par les pairs. L'universalité des lois de la logique, soutenue par le fait que les mêmes découvertes en mathématiques et en géométrie ont pu être faites de manière convergente par différentes civilisations, reçoit des sciences une explication naturaliste : elle proviendrait de la sélection naturelle. Nous ne sommes pas logiques que dans le secteur des sciences : nous avons besoin de cette attitude dans la vie quotidienne.

Les théories que nous acceptons sur le monde sont les plus économiques en hypothèses. Plus les faits sont cohérents entre eux et moins la théorie qu'ils soutiennent a besoin d'hypothèses surnuméraires non documentées. Les théories les plus parcimonieuses sont donc les plus cohérentes. La parcimonie est une propriété d'une théorie ; elle n'est pas la propriété d'un objet réel.

Quelle que soit la discipline scientifique, la démarche scientifique est donc, dans son contrat (c'est ce que nous apprenons à nos doctorants, le plus souvent implicitement), sceptique sur les faits, réaliste en principe, matérialiste en méthode, et logique. Laissons pour le moment les débats concernant les épistémologies locales. Des historiens, des chimistes, des sociologues, des géologues, des psychologues cliniciens, des biologistes, des physiciens souhaitent tous que leurs résultats soient corroborés par leurs collègues, et ces quatre propriétés sont le fondement d'un rapport au monde réel susceptible d'être reproduit par des observateurs indépendants. Quel que soit le niveau d'intégration des phénomènes que tente d'expliquer chacune de ces sciences, il existe un pari implicite que ces phénomènes relèvent, d'une manière ou d'une autre, d'un substrat matériel, que leur existence est antérieure à l'observateur, et qu'il peuvent se laisser appréhender par un questionnement honnête auquel la raison peut répondre.

Le projet du métier de scientifique *d'aujourd'hui* (nous ne parlons pas du dix-septième ou du dix-huitième siècle) est la construction de connaissances vérifiables et qui ne persisteront que si elles sont vérifiées par autrui. Comme l'entreprise est collective, elle est, de fait, *tacitement laïque* à l'échelle internationale.

Guillaume Lecointre
Professeur au Muséum National d'Histoire Naturelle
Cercle d'études laïques
28 mars 2011

Quelques références utiles

- **Baillargeon** Norman (2007), *Petit cours d'autodéfense intellectuelle*, Montréal, Lux éditeur.
- **Barberousse** Anouk, **Kistler** Max, **Ludwig** Pascal (2000), *La philosophie des sciences au XXème siècle*, Paris, Flammarion.
- **Beaudouin** Cyrille, **Brosseau** Olivier (2008), *Les créationnismes, une menace pour la société française ?* Paris, Syllepse.
- **Boghossian** Paul (2009), *La Peur du savoir. Sur le relativisme et le constructivisme de la connaissance*, Marseille, Agone.
- **Bourdieu** Pierre (2001), *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir éditions.
- **Bourdieu** Pierre (1997), *Les usages sociaux de la science*, Paris, INRA éditions.
- **Bronner** Gérald (2007), *Coincidence, nos représentations du hasard*, Paris, Vuibert.
- **Bunge** Mario (2008), *Le matérialisme scientifique*, Paris, Syllepse.
- **Charbonnat** Pascal (2007), *Histoire des philosophies matérialistes*, Paris, Syllepse.
- **Charbonnat** Pascal (2011), *Quand les sciences dialoguent avec la métaphysique*, Paris, Vuibert.
- **Dubessy** Jean, **Lecointre** Guillaume (2001), *Intrusions spiritualistes et impostures intellectuelles en sciences*, Paris, Syllepse.
- **Fourest** Caroline (2009), *La dernière utopie. Menaces sur l'universalisme*, Paris, Grasset.
- **Gauvrit** Nicolas (2009), *Vous avez dit hasard ? Entre mathématiques et psychologie*, Paris, Belin-Pour La Science.
- **Heams** Thomas, **Huneman** Philippe, **Lecointre** Guillaume, **Silberstein** Marc (2009) (Dir.), *Les mondes darwiniens. L'évolution de l'évolution*, Paris, Syllepse.
- **Hiblot** Jean-Jacques (1997), *L'évolution du créationnisme à travers le protestantisme anglo-saxon : repères chronologiques*. In « Pour Darwin », (P. Tort, coord.), Paris, Presses Universitaires de France, p. 813-833.
- **Kuhn** Thomas (1983), *La structure des révolutions scientifiques*, (1970, traduction française de la seconde édition par Laure Meyer), Paris, Flammarion.
- **Lecointre** Guillaume (2009) (Dir.), *Guide critique de l'évolution*, Paris, Belin.
- **Lecointre** Guillaume (2012). *Les sciences face aux créationnismes : re-mobiliser le contrat méthodologique des chercheurs*. Coll. Sciences en questions, Quae.
- **Marcovich** Malka (2008), *Les nations désunies – comment l'ONU enterre les droits de l'homme*, Paris, Jacob-Duvernet.
- **Obin** Jean-Pierre (2004), *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, Rapport à monsieur le ministre de l'éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche n°2004-115. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Inspection générale de l'éducation nationale, Groupe Etablissements et vie scolaire.
- **Roger** Jacques (1993), *Les sciences de la vie dans la pensée française au XVIIIème siècle*, Paris, Albin Michel.
- **Russell** Bertrand (1971), *Science et religion*, Paris, Folio Essais.
- **Sokal** Alan (2005), *Pseudosciences et postmodernisme*, Paris, Odile Jacob.
- **Sokal** Alan et **Bricmont** Jean (1999), *Impostures Intellectuelles*, Seconde édition, Paris, J'ai Lu.
- **Tort** Patrick (1997) *L'ordre et les monstres*, Paris, Syllepse.
- **Vinck** Dominique (1996), *Sociologie des sciences*, Paris, Armand Colin.

Texte 25 : Construire dans la réalité l'égalité filles/garçons à l'école : prendre en compte le genre **Annie Léchenet**

En France, la mise en œuvre de la mixité scolaire, si elle a permis une bonne réussite scolaire des filles, n'a cependant pas réduit les inégalités de destin, notamment professionnelles, entre les femmes et les hommes. Même les jeunes femmes, celles qui sortent plus diplômées du système scolaire, sont cependant à 25,9 % d'entre elles au chômage, soit 3,1 points de plus que les jeunes hommes²³. Que se passe-t-il donc à l'école pour que les diplômés ne suffisent pas ? La bonne volonté des enseignant(e)s et des personnels de l'éducation n'est pas en cause. Ils et elles sont si convaincus des valeurs d'égalité et de laïcité de la République, et si désireux de pratiquer cette égalité qu'ils et elles affirment quasiment tous ne pas s'apercevoir du fait qu'ils s'adressent à des garçons et à des filles dans leur classe ou leur école.

*D'où mise en œuvre de politiques volontaristes, inscrites dans des Conventions interministérielles pour l'égalité des filles et des garçons, des femmes et des hommes, dans le système éducatif, la 1^{ère} de 2000 à 2006, la seconde de 2006 à 2012, en cours de renouvellement. Ces Conventions désignent 3 axes principaux : « 1. améliorer l'orientation professionnelle des filles et des garçons pour une meilleure insertion dans l'emploi ; 2. assurer auprès des jeunes une éducation à l'égalité entre les sexes ; 3. intégrer l'égalité entre les sexes dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des acteurs et actrices du système éducatif » (Convention de 2006) Il s'agit donc de pratiques beaucoup plus globales que celle qui consiste à enseigner la part du genre dans la construction de l'identité sexuée en cours de SVTK. Cependant ces pratiques d'égalité doivent *prendre en compte le genre* pour être en prise sur la réalité. De quoi s'agit-il ?*

Rappel des théories du genre, fausses polémiques

L'hypothèse du genre n'est pas une croyance, mais une hypothèse scientifique rationnelle :

« Par rapport au sexe biologique, le genre désigne les rapports de sexe tels qu'ils sont compris par la culture et par l'histoire²⁴ », ce qui signifie que ces rapports de sexe seront construits, compris et mis en œuvre différemment d'une société à l'autre – certaines acceptant une certaine souplesse, d'autres tendant au contraire d'une part à polariser la différence des sexes, l'interprétant comme naturelle, voire divine, et donc à rigidifier à l'extrême les modèles sociaux du masculin et du féminin, interdisant aux femmes tout attribut ou conduite considérés comme masculins, et aux hommes les attributs et conduites considérés comme féminins (Héritier) : il s'agit de ce qu'on nommera les « stéréotypes sexués », l'identification sexuée se rigidifiant dans de tels stéréotypes.

On peut trouver une approche empirique des stéréotypes sexués dans les tests mis au point par la psychologue Sandra Bem, sous le nom de Sex Role Inventory, représentatifs des représentations qu'a la majorité des membres d'une population donnée des conduites et traits de caractères perçus majoritairement comme « masculins »,

²³ Christiane Marty, « Vous avez dit chômage des femmes ? », Le Monde, 29 décembre 2011.

²⁴ Michelle Perrot, article « Histoire » in *Dictionnaire critique du féminisme*, PUF, 2004, pp. 92-93.

« féminins », mais aussi « androgynes », et « neutres » : seul un individu sur trois dans les sociétés occidentales correspond dans ses attitudes et traits de caractère à son sexe.

Les détracteurs des hypothèses du genre le sont en réalité au nom de la différence supposée naturelle des sexes, naturelle car d'origine divine, et donc intangible pour ces deux raisons conjuguées – il s'agit là d'un postulat religieux, contrairement à la théorie du genre, qui fait dans sa globalité l'objet d'un consensus scientifique dans les sciences humaines et même naturelles – d'où son inscription dans les programmes scolaires (*références, détaillées jusqu'à quel degré ?*).

De manière globale encore, l'hypothèse théorique du genre est non seulement scientifiquement admise, mais elle est également nécessaire pour construire dans la réalité l'égalité hommes/femmes, car on ne peut s'en tenir à la proclamation de l'égalité en droit(s), notamment dans la mixité, notamment la mixité des sexes à l'école, notamment pour être vigilant par rapport aux risques de violence, et aussi pour la formation des futur(e)s citoyens et citoyennes.

Rôle du genre à l'école

Dès les années 1990, un certain nombre de chercheuses (Duru-Bellat, Mosconi) ont montré comment la mise en présence des filles et des garçons renforçait probablement les conduites stéréotypées des garçons, et des filles : « *La mixité expose les filles à une dynamique relationnelle dominée par les garçons, avec comme résultat [...] une moindre estime de soi.* » Et que du côté des garçons, « *bien que l'on considère souvent que la mixité leur « fait du bien », en ce qui concerne la conduite, elle les contraint plus fortement à afficher leur virilité, ce qui peut entrer en contradiction avec les normes du bon élève²⁵.* »

Faut-il dès lors refuser la mixité, comme le suggèrent certains courants, notamment religieux, principalement en Grande-Bretagne et aux États-Unis ? Outre les problèmes principiels fondamentaux que poserait une telle orientation, il n'est pas certain que les stéréotypes sexués seraient atténués, ni même modifiés, par le fait que les garçons étudieraient entre garçons – mais en cherchant à nouveau à se différencier par rapport à certains d'entre eux – et les filles entre filles – ce qui amène souvent les enseignant(e)s à modifier non seulement les méthodes, mais encore les contenus d'enseignement, notamment dans les matières jugées plutôt « masculines ».

La seule solution, acceptable tant du point de vue des principes, en incluant celui de l'éducation à la différence (Pasquier, *préciser la référence*), que du point de vue de la réalisation effective de l'égalité des femmes et des hommes dans notre société, est celle de prendre en compte le genre pour enseigner dans la mixité sexuée, de la maternelle à l'université.

Construction de l'identité sexuée et lutte contre les stéréotypes sexués

Que signifie « prendre en compte le genre » ? Ce n'est pas adapter les méthodes et les contenus d'enseignement de manière différentielle aux filles et aux garçons – car ce serait le retour à une séparation des sexes plus ou moins subreptice –, mais c'est veiller

²⁵ Marie Duru-Bellat, *Cahiers pédagogiques*, « Garçons et filles sont-ils éduqués ensemble », p. 69.

non seulement à ne pas renforcer les stéréotypes sexués, mais même lutter contre eux. Ici il faut distinguer soigneusement deux concepts :

- d'une part le concept général de la psychologie développementale qu'est la construction de l'identité sexuée, construction que d'une part nous ne connaissons que partiellement (Rouyer, Daflon-Novelle), et par rapport à laquelle d'autre part nous sommes principiellement et politiquement agnostiques – le féminisme le plus radical ne pouvant se prononcer actuellement sur ce qu'il en sera de l'identité sexuée lorsque les processus de libération individuelle et collective se seront développés ;
- et d'autre part le concept de stéréotype sexué, qui certes découle de la construction de l'identité sexuée, mais qui en est si éloigné au moins en termes de degré, qu'il aboutit à des mutilations, particulièrement lorsqu'il s'agit du développement d'enfants : des fillettes à qui on interdit de courir, de prendre des risques, de se bagarrer, des garçons qui n'ont pas « le droit » d'exprimer ou de verbaliser des émotions, surtout négatives, comme le chagrin, la peur, de pleurer, de lire des histoires ou de regarder des dessins animés « qui font pleurer », sont et resteront des êtres humains à qui il manque la moitié d'eux-mêmes.

Comment lutter contre les stéréotypes ? (Et comment former les enseignant(e)s à cette lutte ?)

Principalement en développant deux types de pratiques :

- d'une part des pratiques didactiques, veillant au rééquilibrage quantitatif et qualitatif de la représentation des sexes dans l'histoire, la littérature, et toute la culture scientifique et humaniste ;
- d'autre part en veillant à des attitudes éducatives qui ne valident pas un certain nombre de stéréotypes sociaux (Zaidman). Exemple de Laïla Acherar : la maîtresse d'école maternelle qui dit : il y a des gants de moto, pour les papas, et des gants de vaisselle, pour les mamans. Or une petite fille demande : "Mais moi, ma maman, elle fait de la moto. Est-ce qu'elle a le droit de mettre des gants de moto ?" Parmi ces attitudes, la répartition de la parole publique dans la classe, sous la régulation du professeur, est particulièrement cruciale, car ses implications étendent jusqu'à la formation des futur(e)s citoyen(ne)s de nos républiques (voir fiche suivante).

Ici je peux demander à un collègue, Francis Bergé, ou à Sigolène Couchot-Schiex, une fiche pédagogique sur la transgression du genre en EPS, au collège ou lycée.

Répartition de la parole publique dans la classe, un enjeu crucial

Les études empiriques montrent que les garçons ont tendance à envahir l'espace scolaire, au sens propre, comme le montrent leurs pratiques d'occupation de l'espace de la cour ou des couloirs, et au sens figuré, dans l'occupation majoritairement masculine de l'espace de la parole, fort bien mise en évidence depuis les travaux de Claude Zaidman à l'école primaire, et sans cesse confirmée, malgré quelques évolutions, par exemple dans les recherches actuelles d'Arlette Jarlégan, qui dit : « *La parole continue, comme dans les premiers travaux, à être plus facilement prise et donc plus facile à prendre par des garçons.* »

Or, la plupart des enseignant(e)s sont persuadé(e)s, avant observation objective, de donner la parole dans la classe autant aux filles qu'aux garçons. Ainsi, non seulement ils

laissent paisiblement les garçons parler 3 à 4 fois plus souvent et plus longtemps que les filles, et ceci non pas en leur donnant plus souvent la parole, mais en laissant les garçons surtout la prendre sans l'avoir demandée, et en validant néanmoins cette prise de parole en la traitant dans son contenu. Ce faisant, ils valident aussi, tant pour les garçons que pour les filles, la confusion entre conflit et violence, et d'une façon qui ne peut que renforcer les stéréotypes genrés dans la direction d'une moindre citoyenneté des femmes que deviendront les filles. Car si tous apprennent ainsi, par le sceau puissant de la réalité effective, que le conflit – conflit pour la parole, temps de parole, reconnaissance que procure la prise de parole, conflit qui ne peut qu'exister puisque le temps et la reconnaissance sont en quantité limitée – que ce conflit donc se résout systématiquement par la force de celui qui impose son désir, c'est-à-dire par la violence – les garçons y trouvent une puissante raison à répondre aux injonctions d'exercer leur force et d'être violents pour être vraiment masculins ; les filles quant à elles y trouvent sans doute plutôt une incitation à se retirer des conflits, dont il est concrètement montré que c'est sur la violence qu'ils débouchent. Tout ceci explique peut-être les différences de combativité avérées entre les femmes et les hommes, qu'il s'agisse de participer au débat public, de postuler pour un poste à responsabilité, ou même de passer un concours mixte – on sait que les filles échouent davantage que les garçons aux concours, alors qu'elles réussissent mieux qu'eux aux examens.

De plus, cette question de la répartition de la parole dans la classe, ou de la prise de parole, les enjeux, les conflits latents relèvent aussi de la lutte pour la reconnaissance. Parler, prendre la parole, publiquement, c'est s'exposer, entrer dans la lutte pour la reconnaissance – les autres entendent, écoutent, ou pas, pensent ceci ou cela de vous... Or aucune reconnaissance ne s'obtient par négociation, échange de bons procédés, ou par bonne volonté, mais seulement à l'issue d'une lutte, car la mise en scène de l'absence de demande est absolument incontournable – c'est la nature même de la reconnaissance de ne pouvoir être obtenue que par l'affichage de sa liberté, de l'absence de besoin, d'une certaine indépendance, d'un courage plutôt héroïque. Une psychanalyste du nom de Jessica Benjamin, se situant dans la filiation de la pensée de Winnicott, fondateur de la psychanalyse de la relation, théoricien de l'attachement et de la capacité à être seul, a étudié les interprétations différentes que font les femmes et les hommes de notre société de la liberté, de l'autonomie et du besoin d'être reconnu :

Or clivage masculin / féminin sur la reconnaissance : affirmation de soi / reconnaissance unilatérale : en gros, les hommes valoriseraient et afficheraient plutôt l'indépendance, allant jusqu'à nier leur besoin d'être reconnus, alors qu'inversement les femmes, reconnaissant leur besoin d'être reconnues, mais n'osant pas engager la lutte pour la reconnaissance, préféreraient sacrifier leur liberté en pratiquant des formes de reconnaissance unilatérale – le fameux amour féminin – n'est-ce pas précisément cela que nous apprenons aux filles et aux garçons de nos écoles en laissant les garçons prendre la parole ? Les deux façons de se situer, mais intérieurement, face à son propre besoin de reconnaissance : le nier – et donc l'obtenir par l'héroïsme, mais en se gardant au maximum des liens affectifs, en cultivant l'indépendance jusque dans l'affectivité – ; ou inversement tout faire, c'est-à-dire reconnaître et aimer unilatéralement pour obtenir de l'amour, quitte à renoncer, dans cette problématique éminemment fautive, à sa propre liberté.

À la lumière de ces hypothèses, on peut penser qu'il est essentiel de gérer très attentivement et en profondeur le conflit pour la parole dans la classe : non seulement pour apprendre à gérer les conflits de manière non violente, mais aussi pour **travailler en profondeur les identifications genrées** en les gardant le plus possible des stéréotypes mutilants. Pour construire, comme le dit Claude Zaidman, « *un féminin actif et acceptant les conflits [...], et un masculin qui remette en cause la violence comme seul mode de résolution des conflits* ». J'ajouterai pour ma part : « un masculin qui ne s'isole pas dans un héroïsme viril niant toute peur et tout besoin de l'autre, un féminin qui ne renonce pas à sa liberté. » Conflictualité non violente et agonisme (*ou culture de lutte*) assumant tant sa vulnérabilité que sa liberté sont les deux dimensions de la lutte qui caractérise la démocratie, et à laquelle il faut former les futurs citoyens et citoyennes, ensemble nécessairement.

Contre le catéchisme du vivre ensemble (Mouffe) : la politique, ce sont « des dispositifs agonistiques qui favorisent le respect du pluralisme »

Ici possibilité de fiche sur les manières de répartir la parole, étude en cours par Gaël Pasquier

**Document 26 : Grille d'analyse d'un film de classe
en vue d'identifier quelques gestes professionnels de
l'enseignant(e)
Mireille Baurens**

Mise en fonctionnement des conduites d'étayage	<p>Modalités de travail : <i>placement des élèves, dispositif d'apprentissage...</i></p>	
	<p>Consignes : <i>à quel moment sont elles formulées ? sous quelle forme ?</i></p>	
	<p>Tableau et supports visuels (affichages, vidéo-projecteur...) : <i>quels sont-ils ? à quel moment sont-ils utilisés ? quelles prises de parole associées ? geste ?...</i></p>	
	<p>Interventions de l'enseignant(e) - verbales (<i>paroles émises, débit, intonation...</i>) - non verbales (<i>mimiques, gestes des mains, regards...</i>)</p>	
	<p>Réactions aux interventions des élèves : <i>l'enseignant(e) manifeste-t-il/elle un désaccord, un accord total, partiel... ? comment ?</i></p>	
	<p>Coordination de l'interaction : <i>modalités de gestion du groupe, de distribution de la parole...</i></p>	

Document 27 : Suggestions en vue d'identifier l'impact du genre + l'orchestration de la mixité filles/garçons par l'enseignant(e)
Mireille Baurens

Mêmes items d'observation mais observez en particulier la part des filles et des garçons.

Mise en fonctionnement des conduites d'étayage	<p>Modalités de travail : <i>placement des élèves, dispositif d'apprentissage</i> // répartition filles/garçons</p>	
	<p>Consignes : <i>À qui sont-elles adressées, qui les questionne/ suit/ reformule/ relaie, etc. ?</i> observez la part filles/garçons</p>	
	<p>Tableau et supports visuels (affichages, vidéo-projecteur...) : <i>Quel(le)s élèves réagissent à quel(s) support(s), à quel(s) moment(s) ? qui est destinataire de telle ou telle aide visuelle ? qui participe à élaboration des supports visuels ?</i> observez la part filles/garçons</p>	
	<p>Interventions de l'enseignant(e) - verbales : envers qui, pour quoi ? - non verbales (<i>mimiques, gestes des mains, regards...</i>) : envers qui, pour quoi ? observez la part filles/garçons</p>	
	<p>Réactions aux interventions élèves : <i>l'enseignant-e manifeste-t-il/elle un désaccord, un accord total, partiel... ? comment ?</i> observez la part filles/garçons</p>	
	<p>Coordination de l'interaction : <i>modalités de gestion du groupe, de distribution de la parole...</i> observez la part filles/garçons</p>	



La laïcité : la comprendre et l'enseigner – Tome 3

Deuxième section

L'école et l'éducation civique



La laïcité : la comprendre et l'enseigner – Tome 3

Texte 28 : Les valeurs et l'école²⁶ Jean-Pierre Obin

« La crise de l'enseignement n'est pas une crise de l'enseignement; il n'y a pas de crise de l'enseignement; (...) quand une société ne peut pas enseigner, c'est qu'elle ne peut pas s'enseigner ; c'est qu'elle a honte, c'est qu'elle a peur de s'enseigner elle-même ; pour toute humanité, enseigner, au fond, c'est s'enseigner ; une société qui n'enseigne pas est une société qui ne s'aime pas, qui ne s'estime pas » écrivait en 1904 Charles Péguy²⁷, faisant ainsi peu de crédit à une quelconque autonomie de l'école vis-à-vis de la société. De nos jours, la tendance est plutôt à opposer les valeurs de la société à celles de l'école pour expliquer les difficultés des enseignants. Mais qu'est-ce qu'une valeur ? C'est une référence qui marque le prix ou le caractère de perfection attribué à un être ou une chose. Dès son origine, dans la Chanson de Roland, le mot valeur prend cette double signification d'intérêt d'un objet et de qualité d'une personne. C'est Taine semble-t-il, au milieu du 19^{ème} siècle, qui l'utilise le premier dans son sens contemporain, plus abstrait, de référence morale ou esthétique. Aujourd'hui, le mot renvoie à une sémantique large et assez ambivalente, qui va de la valeur boursière à la valeur morale, en passant par la « valeur ajoutée » des économistes ou la « valeur numérique » des mathématiciens. On se cantonnera ici au domaine social, dans lequel la valeur désigne un principe permettant à un groupe de se mobiliser ou de justifier son action. Dans ce sens sociologique, tout principe d'action partagé, toute référence commune, peut constituer une valeur. Les sociologues s'interdisent par principe toute réflexion sur la « valeur des valeurs », question qui intéresse en revanche les moralistes. Olivier Reboul²⁸ par exemple propose un critère pratique de reconnaissance de la « vraie » valeur, politique ou morale : elle nécessite toujours un sacrifice, estime-t-il, et se distingue par là de la recherche du plaisir ou de l'intérêt immédiat.

Le concept abstrait qui émerge donc au 19^{ème} siècle s'épanouit au 20^{ème} sous l'effet des évolutions socioculturelles : la sécularisation et l'individualisation de la société ont en effet pour conséquences l'affaiblissement des systèmes de normes collectives et la crise générale des sources morales et politiques de l'autorité. Pour exercer cette liberté nouvellement conquise il est alors besoin, selon Hannah Arendt²⁹, d'opérer une nette distinction entre le but, la finalité d'une action, son utilité, et son sens, sa signification ultime, sa valeur : « Comme si le menuisier, écrit-elle, oubliait que seuls ses actes particuliers lors de la fabrication d'une table sont accomplis dans le mode du "afin que" ; mais que toute sa vie de menuisier est régie par quelque chose de très différent, à savoir une idée plus vaste, pour laquelle, principalement, il est devenu menuisier. »

Les valeurs, dans ces conditions, constituent pour nous un triple système de référence. Certaines représentent des idéaux, des horizons d'action, mobilisateurs bien qu'inaccessibles dans la réalité : l'égalité par exemple. D'autres sont des principes d'action plus concrets pour mener sa vie : ainsi l'honnêteté, la tolérance ou la loyauté sont loin d'être des idéaux hors d'atteinte. Enfin d'autres, ou les mêmes, constituent des critères pratiques de jugement d'une action, d'une innovation, d'une réforme : l'utilité (« À quoi ça sert ? ») et l'efficacité (« Quels sont vos résultats ? ») sont évidemment, de nos jours, de celles-là. Les valeurs sont donc au cœur de notre vie personnelle, sociale,

²⁶ Source : <http://www.esen.education.fr>

²⁷ Charles Péguy, *Pour la rentrée*, Gallimard, 1904

²⁸ Olivier Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, 1992

²⁹ Hannah Arendt, « Le concept d'histoire », in *La crise de la culture*, Folio-Gallimard, p. 106

professionnelle ou politique ; ce sont les points d'appui permanents de nos jugements éthiques, de nos décisions d'action, les justifications de nos comportements individuels et collectifs, les fondements ultimes de l'exercice de notre liberté. On peut penser avec Nietzsche que leur émergence n'a fait que repousser d'un cran le mécanisme de notre aliénation, et avec certains de ses disciples contemporains qu'il convient de « déconstruire » résolument ce dernier avatar de la transcendance³⁰ ; on doit pourtant admettre, *a minima*, leur vigueur, leur puissance et leur efficacité.

L'école de nos jours, comme les autres institutions, ne peut plus fonctionner sur le mode ancien de l'autorité « naturelle » de ses normes ; elle doit justifier sans relâche ses finalités et ses missions, prouver sans cesse la légitimité de ses méthodes et de ses décisions. Elle est souvent sommée de clarifier sa relation aux valeurs, et ceci au moins de trois façons différentes, ou si l'on veut à travers trois problématiques complémentaires. La première est celle des fondements axiologiques de l'école d'aujourd'hui : quelles sont les valeurs qui peuvent justifier et légitimer, de nos jours, les choix, les modes d'action et les réformes de l'école ? Ces références proviennent sans doute en partie de son histoire, mais peut-être également des pressions de la société qui l'environne. L'école peut-elle d'ailleurs encore prétendre à une quelconque autonomie par rapport à cette dernière ? Faire de la résistance sociale en quelque sorte, et apparaître encore légitime ? La seconde problématique découle de la première : en admettant qu'elle soit fondée sur un système de valeurs, l'école peut-elle encore transmettre ces valeurs ? Ne s'oppose-t-elle pas alors à la liberté des familles et des individus ? Comme en France l'enseignement public a pris la forme historique d'une « éducation nationale » contrôlée par le pouvoir politique et non par des communautés de parents, c'est alors le rôle du politique qu'il convient d'interroger : y a-t-il encore la possibilité d'un accord politique sur des valeurs communes à transmettre, près d'un siècle après que Max Weber a proclamé le « polythéisme des valeurs » ? En d'autres termes, l'éducation, et notamment l'éducation morale n'est-elle pas devenue de nos jours une affaire privée, dans laquelle s'imposerait le retrait, la neutralité de l'école publique ? D'autant plus que la société diffuse ses propres valeurs et que la culture de masse a une réelle efficacité dans leur promotion. L'école est-elle vraiment en mesure de leur faire de l'ombre ? D'où une troisième problématique. Comment se transmettent les valeurs, et plus précisément comment l'école peut-elle s'y prendre pour transmettre les siennes aujourd'hui ? La puissance du discours, la vertu de l'exemple sont souvent citées, mais sont-elles encore efficaces ? Ne néglige-t-on pas l'impact de l'organisation scolaire, du fonctionnement même de notre institution dans la construction des références politiques et morales des élèves ? Ce sont ces trois questions, ces trois problématiques, que nous nous proposons d'examiner successivement.

Quelles valeurs pour l'école d'aujourd'hui ?

Récemment est parue, dans un quotidien, une courte « opinion » d'un professeur de l'université de Bourgogne, saluant la procédure judiciaire ouverte par l'instituteur, devenu célèbre, du film *Être et avoir*, afin de réclamer 250 000 euros au réalisateur³¹. Cette contribution est passée un peu inaperçue, ce qui est dommage car la thèse radicale qu'elle exprime avec un certain aplomb mérite d'être connue. Qu'écrit notre universitaire ? Simplement qu'aujourd'hui « *Être c'est avoir* », que « *toute valeur humaine se mesure à l'aune des rétributions reçues* » et que de ce point de vue « *l'école ne doit plus*

³⁰ Gilles Deleuze, *Nietzsche*, PUF, 1965, p. 22

³¹ L. Desmedt, « *Avoir pour être* », *Le Monde*, 18 octobre 2003, p. 15

être sanctuarisée » ; mieux, que « le respect de l'autre, le rejet du mercantilisme, le civisme » ne sont jamais que « les principes de l'esprit Camif » ; quant à Platon, à sa République et au sens de l'intérêt général, « son message paraît obsolète » ; tout bonnement ! On doit rendre hommage à ce cynisme candide, qui a le mérite d'exprimer clairement une position sans doute partagée par quelques-uns : l'école ne doit plus avoir d'autres valeurs que celles qui triomphent dans la société et qui se ramènent, en dernière instance, à une seule : l'argent.

Soyons sérieux, la centrale d'achat enseignante n'a évidemment rien à voir dans cette affaire ! L'école française est le produit d'une longue histoire, au cours de laquelle se sont forgées les valeurs dont elle hérite aujourd'hui. On peut en tenter un rapide recensement. Du fonds humaniste légué par les universités médiévales nous proviennent l'amour de la raison, le respect de la culture, l'exigence de liberté, un certain penchant pour l'élitisme. Des Compagnons elle a repris le goût du travail bien fait et le sens de l'effort. Du fonds républicain elle reprend les valeurs d'égalité et de fraternité, le sens du service public et de l'intérêt général. Au fonds démocratique elle emprunte la tolérance et le respect de la dignité humaine. Du fonds socialiste et anarcho-syndicaliste provient l'exigence de justice sociale. En tant qu'institution éducative elle a aussi développé l'autorité comme sens de la responsabilité vis-à-vis des enfants et des jeunes. Enfin elle apprivoise aujourd'hui, non sans précaution et avec raison, deux des valeurs phares de la société contemporaine : futilité et l'efficacité.

Prenons cette dernière. Un service qui représente près du quart du budget national et près d'un fonctionnaire d'État sur deux peut-il ne pas se préoccuper d'être efficace ? Les démarches de projet et de contrat imposées aux établissements s'inscrivent d'évidence dans cette logique. Mais les moyens efficaces pour parvenir aux objectifs légitimes fixés par l'État sont-ils « bons » pour autant ? Cette conception stratégique, purement « machiavélique » du management, dans laquelle l'efficacité prend le pas sur toute autre valeur, conduit inévitablement, ici ou là, à des dérives morales : exclusion des plus faibles, ségrégation sociale ou ethnique, etc. Prenons maintenant futilité. « À quoi ça sert ? » demandent sans cesse les élèves ; et certains professeurs recherchent une justification utilitaire, plus ou moins bonne, à leur enseignement : l'introduction d'un développement ultérieur, l'instrument destiné à une autre discipline et, argument suprême, le programme du baccalauréat ! D'autres ont la lucidité, et le courage, de refuser la question et de s'attaquer à l'utilitarisme ambiant : ils osent soutenir que la culture, ça ne « sert » à rien, sinon à être un homme (ce qui n'est évidemment pas rien !) ; ils osent rêver à voix haute que leurs élèves feront dans leur vie beaucoup de choses « inutiles », écrire un poème, chanter, voyager, lire (beaucoup de romans), avoir des amis, tomber amoureux, faire des enfants...

Les valeurs de l'école proviennent donc pour la plupart d'une tradition. Aurait-on simplement remplacé une transcendance par une autre, l'autorité de Dieu par la force de l'Histoire ? Pour Paul Ricœur, les valeurs de justice, de liberté, d'égalité, de fraternité par exemple, loin d'être « corrompues par l'idéologie », ont un contenu intellectuel qui peut faire l'objet d'analyses : d'un côté une valeur s'impose à chacun de nous avec une certaine autorité, « comme un élément hérité d'une tradition » et, en ce sens, elle n'est pas dépourvue d'objectivité ; d'un autre, elle n'existe véritablement que si l'on y adhère, et l'exercice d'un libre-arbitre allié à une conviction personnelle, subjective, est la condition de sa vie effective³². La tâche est donc délicate pour les éducateurs, puisqu'ils

³² Paul Ricœur, *Lectures*, Le Seuil, 1991

doivent assumer les valeurs comme objectives, transcendantes et universelles, et de l'autre comme subjectives, immanentes et personnelles.

La société considérerait-elle majoritairement ces valeurs léguées par l'histoire comme obsolètes ? Il ne semble pas, car les Français se révèlent sans cesse plus nombreux à faire confiance à l'éducation nationale³³. Ce n'est sans doute pas parce que les enseignants s'écartent de ces valeurs anciennes, mais bien parce que nos concitoyens reconnaissent que les professeurs cherchent à s'adapter, non sans difficulté, au monde et aux élèves d'aujourd'hui, mais sans rien renier des principes qui fondent leur identité professionnelle. N'en déplaise à notre moraliste bourguignon, l'école fait de la résistance axiologique ! Libre à lui de penser qu'il ne s'agit là que de la réaction boutiquière d'une corporation dépassée. Libre à d'autres d'estimer qu'être ne pourra jamais se réduire à avoir et que réussir dans la vie n'a jamais, pour personne, signifié réussir sa vie.

Admettons donc que l'école publique est bien fondée sur un système de valeurs ; mais a-t-elle encore les moyens de le transmettre aux élèves ?

L'école peut-elle encore transmettre ses valeurs ?

Cette question semble comporter deux volets distincts ; le premier est celui de la légitimité éducative d'une école publique, et au-delà de l'État ; le second est celui de la possibilité pratique de transmettre des valeurs décalées voire opposées à certaines valeurs sociales, en particulier celles diffusées par la culture de masse comme l'immédiateté, la séduction ou l'avidité.

Commençons par ce dernier aspect. Dans une série d'enquêtes auprès des lycéens, Robert Ballion cherche notamment à cerner les comportements sociaux construits à l'école. En filigrane se lisent sans difficulté les valeurs transmises à cette occasion : le sens de l'effort arrive en tête, suivi par l'autonomie, la responsabilité, le sens de l'organisation, le respect des règles, avec des scores de 70 à 80 %. En queue de liste apparaît l'honnêteté, avec seulement 42 % de réponses positives³⁴. On s'interrogera plus loin sur cette anomalie, mais quelques conclusions apparaissent déjà : l'école transmet des valeurs ; de plus, elle les transmet avec une efficacité inégale ; enfin (le sens de l'effort n'étant pas la référence suprême de la culture de masse !) cette performance inégale est sans doute à imputer à son propre fonctionnement. La question de la possibilité pratique de la transmission des valeurs apparaît également résolue : qu'elle le veuille ou non, qu'elle le programme ou non, l'école transmet bien (le sens de l'effort) ou mal (l'honnêteté) certaines valeurs. Le problème réside justement dans cette indétermination, peut-être cette inconscience institutionnelle qui semble présider au processus éducatif ; comme si, pour parler comme les psychanalystes, la transmission des valeurs se faisait « par-devers » l'institution.

Reste la question de la légitimité de cette transmission, que l'on n'a abordée qu'en partie en affirmant plus haut l'historicité des valeurs qui fondent l'école publique. On ne peut éviter d'examiner aussi la question, traditionnelle pour la philosophie politique depuis Aristote, de la légitimité du politique et de ses institutions (l'école en France en est une) par rapport à la société. Elle oppose pour l'essentiel de nos jours les « républicains » défenseurs d'une morale publique, et donc d'une éducation morale à l'école, aux « démocrates » partisans d'un désengagement moral de l'État. Dans ce camp, c'est John Rawls, par les conceptions développées dans sa fameuse *Théorie de la justice*, qui a sans

³³ Selon l'étude de Pierre Bréchon, *Les valeurs des Français*, Armand Colin, 2000, la confiance dans le système d'enseignement a progressé de 54 à 70 % entre 1981 et 1999

³⁴ Robert Ballion, *La démocratie au lycée*, ESF, 1998, p. 223

doute le plus contribué à cristalliser le débat en ces termes³⁵. Faisant le constat de sociétés démocratiques évoluées au sein desquelles ne peut plus régner aucun consensus moral (le « polythéisme des valeurs » annoncé par Max Weber), il propose d'organiser leur cohésion interne sur un accord juridique pragmatique minimal sauvegardant la coexistence égalitaire de toutes les conceptions morales présentes. Encore faut-il discuter la validité du paradigme wébérien du disensus axiologique, qui fonde cette théorie et plus largement les conceptions démocrates. Or ce paradigme est aujourd'hui remis en question, tant par certains travaux de la sociologie que par des réflexions de la philosophie politique.

Certains philosophes pointent en effet, non sans pertinence, l'unité idéologique retrouvée par l'Occident autour des Droits de l'homme, sans précédent depuis la Réforme semble-t-il³⁶. Un très large accord se développe en effet aujourd'hui, dans les sociétés démocratiques, autour des grandes valeurs politiques qui fondent la Déclaration de 1948 : la liberté individuelle, l'égalité des droits, l'égalité de dignité des êtres humains, la solidarité envers les plus démunis. De nos jours, les conflits politiques seraient donc moins le résultat, comme hier, d'indépassables conflits de valeurs entre systèmes idéologiques inconciliables, que l'expression de différends, normaux en démocratie, recouvrant, sur des problèmes toujours particuliers, des actualisations ou des hiérarchisations différentes du même système de valeurs. Tel par exemple, privilégiant l'égalité sera un farouche partisan des programmes scolaires nationaux ; tel autre, mettant en avant la solidarité, sera favorable au développement des ZEP ; tel autre enfin invoquera la liberté pour supprimer les contraintes de la « carte scolaire ». Mais aucun ne récusera les valeurs justifiant le choix des autres ; le débat, la discussion, la délibération démocratiques restent donc possibles.

Mais ce sont des études sociologiques récentes sur les valeurs qui apportent sans doute le plus d'eau au moulin de la thèse du consensus. Hier, observent-elles, les deux grandes valeurs symétriques de liberté et d'autorité divisaient les Français, opposant traditionnellement les jeunes aux anciens, ainsi que la Gauche à la Droite. Or ces valeurs n'apparaissent plus aujourd'hui antagonistes, mais complémentaires, dans un « *curieux cocktail* » associant une forte montée du principe d'autorité dans le domaine public, surtout chez les jeunes, à la poursuite du mouvement d'individualisation et de libéralisation des modes de vie dans la sphère privée. Les divergences politiques s'estompent, et l'opposition entre une jeunesse éprise de liberté et des « anciens » plus attachés à l'autorité des traditions, a complètement disparue : « *l'ensemble des 18-60 ans montre une homogénéité remarquable et sans précédent* »³⁷. La liberté appliquée au domaine privé et l'autorité administrée au domaine public sont donc devenues, dans la société française et sous nos yeux, des valeurs consensuelles.

La tâche de l'école publique, si elle s'en trouve sans doute allégée, n'en demeure pas moins compliquée. Car les familles – et comment leur donner tort ? – considèrent l'école comme un lieu intermédiaire entre le foyer et la vie sociale, à la fois comme un espace public et du domaine privé. C'est pourquoi elles réclament toujours plus d'individualisation, d'options, de possibilité de choix de contenus et d'orientation ; et en même temps toujours plus de sécurité, de règles, d'autorité, d'apprentissage du civisme

³⁵ John Rawls, *Théorie de la justice*, Le Seuil, 1987

³⁶ Par exemple : Paul Thibaud, « À la recherche du civisme », *Pouvoirs locaux* n° 10, 1991

³⁷ Pierre Bréchon, *Les valeurs des Français*, Armand Colin, 2000 / Olivier Galland et Bernard Roudet, *Les valeurs des jeunes*, L'Harmattan, 2002

et de la vie sociale, voire une éducation morale par laquelle elles sont souvent désemparées.

On peut donc admettre que l'école doit et peut encore participer à la transmission des valeurs morales et politiques nécessaires à la vie d'une société moderne et démocratique. Se pose alors la question du « Comment faire ? »

Comment transmettre des valeurs ?

Deux voies s'ouvrent traditionnellement aux éducateurs, parents et enseignants, soucieux de transmettre un système de valeurs : le geste et la parole, c'est-à-dire l'exemplarité et le discours.

Commençons par ce dernier. Il ne fait guère de doute que les contenus disciplinaires définis par les programmes scolaires sont porteurs de valeurs. L'histoire est à cet égard le plus souvent citée, soit pour en louer les vertus axiologiques, soit, à l'inverse, pour dénoncer une historiographie édifiante, nationaliste, moralement douteuse et scientifiquement contestable. « Nos ancêtres les Gaulois ! » : la formule, caricaturale, a souvent été raillée ; prise au sens ethnique ou même culturel, elle est en effet très contestable ; entendue comme symbolique, elle peut en revanche étayer une belle leçon de morale : la résistance gauloise nous parle alors du refus de l'esclavage, de la lutte pour la liberté ; et en même temps la Gaule a été particulièrement accueillante à la civilisation gréco-romaine. Il n'est pas indifférent que cette lecture soit celle d'un écrivain congolais, Henri Lopès : « *C'est la leçon que je tire, écrit-il dans un bel ouvrage, de mes ancêtres les Gaulois. Il ne faut pas chasser les Blancs : ce sont les racistes, les exploités et les tyrans dont il faut se débarrasser.* »³⁸

Mais que vaut le cours le plus brillant s'il est infirmé par les actes du professeur ? C'est pourquoi on prétend souvent que l'éducateur, le maître ou plus généralement l'adulte, transmet d'abord des valeurs à travers ses attitudes et ses comportements. L'égalité est-elle une valeur ? Il n'est pas inutile de faire sur cette question un cours d'éducation civique ou de philosophie ; mais surtout, si l'on veut que l'égalité soit effectivement une valeur pour les jeunes, on ne tolère aucune manifestation d'exclusion, de xénophobie, d'ostracisme quelconque sur les bancs de la classe, ou dans la cour de l'école. La fraternité est-elle une valeur ? Alors on organise concrètement des occasions d'exprimer une solidarité active avec ceux qui en ont le plus besoin, dans l'école, dans la cité, ou à l'autre bout de l'humanité. Le respect de la personne, la dignité humaine sont-elles des valeurs ? Alors on condamne sans appel et l'on interdit en pratique toute manifestation de bizutage, et l'on punit ceux qui s'y adonnent. On pourrait multiplier les exemples : la transmission des valeurs s'effectue principalement par imprégnation culturelle, notamment à travers les relations que les adultes nouent avec les enfants et les jeunes, et dans l'école, les professeurs avec leurs élèves.

Mais ce n'est pas tout : reprenons l'exemple de l'honnêteté, valeur à la fois privée et publique, morale et politique, dont l'importance saute aux yeux dans la période actuelle, et si mal transmise selon les lycéens. Y aurait-il des discours officiels complaisants pour la malhonnêteté ? Les professeurs eux-mêmes donneraient-ils le mauvais exemple ? Les chefs d'établissement seraient-ils corrompus ? Evidemment pas le moins du monde ! Une partie de la réponse à cette énigme figure dans l'étude de l'inspection générale des établissements et de la vie scolaire sur l'absentéisme des lycéens³⁹. Il est probable, y découvre-t-on, qu'au lycée une majorité de justificatifs d'absence sont des faux (motifs,

³⁸ Henri Lopès, *Ma grand-mère bantoue et mes ancêtres les gaulois*, Gallimard, 2003, p. 42

³⁹ Bernard Toulemonde, *L'absentéisme des lycéens*, Hachette-CNDF, 1998

signatures, certificats...) Les CPE le savent et les lycéens savent qu'ils le savent ! Alors pourquoi ce système malhonnête perdure-t-il ? Sans doute parce qu'il est à la fois utile et efficace. Efficace, car la pression matérielle et morale qu'exerce l'institution pour que les élèves justifient leurs absences par un document écrit, permet de contenir l'absentéisme dans des limites compatibles avec l'organisation scolaire. Utile car l'analyse des causes des absences (sauf pour l'absentéisme chronique qui révèle souvent une pathologie scolaire ou autre) montre que c'est le plus souvent « pour la bonne cause », c'est-à-dire dans une stratégie de réussite, qu'on s'absente : révision, « impasse », préservation d'une note, etc. Les valeurs se transmettent donc aussi par le fonctionnement et l'organisation des institutions scolaires. Professeurs et responsables de ces institutions sont donc placés devant une nouvelle difficulté : transmettre des valeurs fait partie de leur mission, mais ils ne peuvent le faire efficacement que si l'institution qu'ils servent les adopte elle-même dans son fonctionnement interne, fonctionnement sur lequel ils n'ont qu'un pouvoir relatif.

Enfin, la transmission des valeurs est liée à l'exercice même de la démocratie : parce qu'elles sont diverses, hétérogènes, irréductibles l'une à l'autre, en tension les unes avec les autres, les valeurs morales et politiques introduisent des possibilités de choix. D'un côté elles sont dépositaires de nos désirs de perfection et, à ce titre, chacune d'elles alimente notre aspiration à l'unité, notre rêve d'harmonie. Mais d'un autre leur pluralité constitue une source inépuisable et sans doute indépassable de discordance, de débat, et donc de liberté. Comment ne pas voir par exemple que dans la dynamique sociale actuelle, le désir de liberté, la recherche d'égalité et le devoir de solidarité, de fraternité, sont en tension permanente, de la cellule familiale à la vie politique la plus globale, en passant par l'établissement scolaire ? Entre les valeurs de la République, pour ne prendre que ces trois-là, nous sommes donc amenés de manière permanente à choisir ou arbitrer. Pour être plus exact, le choix s'effectue moins entre les valeurs elles-mêmes qu'entre leurs applications toujours singulières. Le ministre, le chef d'établissement, le professeur dans sa classe sont sans relâche – les exemples abondent – confrontés à ces régulations entre « mises en actes » des valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité. Ainsi, face au caractère en quelque sorte sacré des valeurs, est réintroduit le libre-arbitre humain : si la résolution des différends peut s'effectuer, et s'effectuer en démocratie sur le mode du respect mutuel et de la compréhension réciproque, c'est parce que des positions différentes se réfèrent néanmoins à des valeurs partagées.

C'est sans doute parce qu'elle est elle-même transition entre deux âges, entre deux mondes, que l'adolescence est aujourd'hui particulièrement fragilisée par une société qui hésite à assurer la transmission des valeurs politiques et morales. C'est pourquoi l'école publique, l'école de la démocratie, devrait non seulement se consacrer à la transmission de connaissances et à la formation du jugement de connaissance, autrement dit l'esprit critique, ce qu'elle fait somme toute fort bien, mais aussi s'occuper sérieusement de la transmission de valeurs et de la formation du jugement de valeur, autrement dit de la préparation à la pluralité des choix éthiques, c'est-à-dire à l'exercice pratique de la liberté dans une société démocratique.

Jean-Pierre Obin
février 2006

Texte 29 : L'école et l'éducation civique La revue de l'inspection générale – Alain Bergougnoux

L'éducation civique ou l'éducation à la citoyenneté, pour prendre une acception plus large admise en Europe, reflète évidemment plus que les disciplines scolaires, l'état d'une société. L'éducation civique n'est justement pas une discipline, c'est un enseignement de valeurs, de principes, de savoirs, de pratiques, estimés indispensables à un moment donné pour préparer les jeunes à participer le mieux possible à la vie démocratique, en assumant et en exerçant leurs droits et leurs devoirs citoyens. Aujourd'hui, face au déficit de participation démocratique constaté, à des degrés divers, dans la jeunesse des pays européens, les formes de l'éducation à la citoyenneté font l'objet d'interrogations.

Le Conseil de l'Europe a consacré 2005 comme une année européenne de la « Citoyenneté par l'éducation », pour faire le point sur les politiques éducatives des pays membres et diffuser des préoccupations communes. Les objectifs apparaissent largement partagés pour inscrire l'éducation à la citoyenneté dans les priorités des politiques actives. Mais chaque pays le fait à partir de ses traditions et des caractères de son système éducatif et définit de la sorte son « modèle ». La comparaison des différentes « politiques » permet seule de déterminer ce qui doit être des exemples à suivre ou non.

L'instruction morale et civique au cœur de l'École républicaine

La Révolution Française, avec Condorcet, avait déjà distingué clairement ce qui devait relever de l'instruction et de l'éducation pour l'élève. Mais la mise en œuvre n'avait pas suivi. La formation du citoyen ne réapparaît réellement comme une priorité qu'au début des années 1880, quand elle est mise au cœur de l'École républicaine. Une « instruction morale et civique » est alors définie dans les programmes de 1883, relayés sans grands changements par ceux de 1927, et restera en application jusqu'à la fin des années 1960. Cette instruction civique était fortement liée, d'une part, à une instruction morale et, d'autre part à l'histoire et à la géographie.

Ce double ancrage montre l'importance qui lui était accordée pour la formation d'une identité nationale. Le citoyen qu'il s'agissait de former était un individu républicain et français titulaire d'une part de la souveraineté nationale, faite de droits et de devoirs. La dimension politique était volontairement au centre de cet enseignement, et tout particulièrement le vote. À la morale – avec ses célèbres leçons – d'amener les élèves à intérioriser des règles de vie en société conçues comme universelles, car réputées admises par tous. Et, de ce point de vue, les historiens de l'éducation ont souvent mis en évidence que l'enseignement de la morale quotidienne ne différait guère entre les écoles publiques et les écoles privées. Il convient cependant de rappeler que cette institution morale et civique ne concernait pas tous les élèves. Ceux qui étaient destinés à

l'enseignement secondaire fréquentaient au primaire les petites classes des lycées où l'apprentissage des « humanités » tenait lieu d'éducation civique.

Ces principes ont perduré jusqu'en 1940. Le régime de Vichy avait fait tomber le terme « d'instruction civique » pour le remplacer par une « action morale », enseignée une heure par semaine aussi bien dans les écoles primaires que dans les lycées. La Libération a inauguré une autre période. Il est apparu nécessaire, particulièrement aux enseignants résistants, de refonder les valeurs d'une République mise à mal sous l'occupation. Il a été décidé d'enseigner désormais « une instruction civique et morale » dans les écoles primaires et les lycées alors que les petites classes des lycées disparaissaient peu à peu. Ce sont dans les mêmes années que les délégués d'élèves furent instaurés. Les instructions officielles ont mis l'accent sur une pédagogie à base de méthodes actives. Cet enseignement, dans le premier cycle des lycées, a été confié aux professeurs d'histoire et de géographie.

Cet édifice a été cependant profondément ébranlé dans les années soixante. Les changements considérables de notre société (notamment la fin des guerres coloniales, l'entrée dans la consommation de masse, la réconciliation franco-allemande et la construction européenne, la libéralisation des mœurs, etc.) ont contribué à attribuer moins d'importance à la dimension politique du lien collectif et à mettre en avant les dimensions économiques et sociales de la vie française. Avec la crise de mai 1968 qui plus est, l'instruction civique et morale s'est trouvée victime d'une double méfiance : celle du corps enseignant qui y vit un effet de « l'idéologie dominante » et celle des gouvernements soucieux, avant tout, de modernisation économique et sociale. Dans l'enseignement primaire, l'instruction civique disparaît en 1969 comme discipline autonome, elle est fondue dans des activités d'éveil.

Une évolution analogue a lieu dans l'enseignement secondaire, où, en 1975, la réforme Haby instaure en lieu et place un « enseignement d'initiation à la vie économique et sociale ».

Cet enseignement ne réapparaît, sous le terme désormais non plus d'instruction, mais d'éducation civique, qu'en 1985. Il faut voir là principalement l'effet d'une prise de conscience des difficultés d'intégration dans la société d'une jeunesse diverse culturellement. Par ailleurs, le débat sur l'enseignement de l'histoire avait marqué, au début des années 80, une interrogation sur l'identité collective et la crise scolaire de 1984 avait ajouté au climat de la division. Dans les mesures « simples et pratiques » d'après crise qu'il prit, le ministre Jean-Pierre Chevènement réintroduisit l'éducation civique à l'école primaire et au collège. Les programmes reprenaient les thématiques classiques, en privilégiant l'étude des institutions et l'apprentissage des valeurs républicaines.

Cette réinstauration n'a pas été discutée dans son principe. Mais elle allait quelque peu à contre-courant de la réflexion pédagogique dominante qui privilégiait plutôt un enseignement fondé sur les droits de l'homme, en cette période de crise des grandes idéologies, lié davantage aux pratiques scolaires de type coopératif, débordant la seule approche disciplinaire. Le débat sur la place de l'éducation civique s'est donc poursuivi dans les années 1990. Entre 1993 et 1996, les programmes du collège ont été rénovés. De la consultation lycéenne qui a suivi le mouvement lycéen de 1998 est sorti un enseignement « d'éducation civique, juridique et sociale » pour le lycée. Enfin, des programmes pour l'école primaire ont été redéfinis en 2002.

De ces rapides rappels, il ressort que l'enseignement de l'éducation civique dépend de la manière dont sont conçus la citoyenneté et le rôle de l'École dans la société. C'est finalement depuis peu que l'éducation civique est présente à tous les niveaux du système éducatif. L'ensemble constitue cependant une nébuleuse assez complexe.

Une éducation civique à tous les niveaux de la scolarité

Un état des lieux permet de cerner les caractères du « modèle » français. À l'école primaire, bien qu'instituée dans un programme, l'éducation civique s'enseigne rarement seule. Elle est liée aux apprentissages fondamentaux, à l'enseignement de l'histoire et de la géographie, aux premières démarches scientifiques. Le programme s'organise autour de deux valeurs fondamentales : le respect de soi et la responsabilité individuelle. Il a pour but de faire découvrir les droits universels de la personne humaine et de donner sens à l'exercice des responsabilités au sein de l'école et de son environnement. Il prévoit également la présentation des principes d'organisation de la République et de quelques grandes institutions dans le dernier cycle de l'école.

Au collège, à raison d'une heure hebdomadaire par niveau, l'éducation civique fait l'objet d'un enseignement cohérent et progressif. Les programmes ont été rénovés entre 1993 et 1996. Ils sont enseignés essentiellement par les professeurs d'histoire et de géographie. En classe de sixième sont étudiés les droits et les devoirs de la personne, en mettant notamment en évidence la vie au collège, le droit à l'éducation, les droits et les obligations de l'élève, les principes de la citoyenneté, la responsabilité vis-à-vis de l'environnement et du patrimoine. En classe de cinquième, le programme est structuré par les concepts d'égalité, de solidarité et de sécurité en mettant l'accent sur l'égalité devant la loi, le refus des discriminations, la dignité de la personne, la solidarité entre proches, la solidarité sociale, la sécurité et les risques majeurs. En classe de quatrième, sont étudiés la liberté, les droits et la justice en France, les droits de l'homme et la citoyenneté en Europe. En classe de troisième sont abordés les questions de la citoyenneté et de la démocratie, l'organisation des pouvoirs en France, les différentes dimensions de la citoyenneté, quelques grands débats de la démocratie (parité hommes-femmes, information et médias...) et les réalités de la défense et de la paix.

Trois aspects caractérisent ces programmes du collège : la distinction entre la personne et le citoyen pour que l'enseignement ne reste pas abstrait ; un choix pédagogique qui privilégie l'étude de cas pour permettre le passage du particulier au général ; la connaissance des textes fondateurs des déclarations des droits de l'homme, toutes les questions étudiées se fondant sur des références précises. Depuis 2000, une épreuve spécifique de brevet comporte la rédaction d'un court texte argumenté à partir de documents et, à partir de 2006, une note de « vie scolaire » sera prise en compte dans cet examen.

Au lycée, des programmes d'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) ont été rédigés de 1997 à 2000 pour les classes de seconde, de première et de terminale. En seconde, les élèves doivent réfléchir à la citoyenneté ; en première, l'accent est mis sur les institutions et les pratiques de la citoyenneté ; en terminale, il s'agit d'étudier la citoyenneté à l'épreuve du monde contemporain. Le projet global, malgré la prudence de l'intitulé, est bien une éducation politique. La pédagogie choisie est celle du débat argumenté à raison de deux heures par quinzaine, ce qui suppose une préparation préalable. Ces heures sont assurées par des professeurs volontaires de différentes spécialités ; dans la pratique, il s'agit des professeurs d'histoire et de géographie et des professeurs de sciences économiques et sociales.

Il est à noter que c'est par les programmes d'éducation civique que l'Éducation nationale répond à deux obligations fixées par la loi. En effet, la loi du 27 octobre 1997 suspendant la conscription pour le service militaire lui fait obligation d'assurer un enseignement des principes et de l'organisation de la défense nationale et européenne et un décret du 20 août 1998, relevant de la loi relative à la nationalité du 16 mars de la même année, lui confie une mission d'enseignement des principes fondamentaux qui régissent la nationalité française. L'enseignement d'éducation civique a donc connu une vraie rénovation durant ces dernières années. Il tente d'éviter une simple présentation des institutions pour être une éducation à la responsabilité individuelle à différentes échelles. Il ne se veut pas une inculcation. À partir des connaissances nécessaires, il tente de prendre appui sur l'expression des élèves, notamment l'expression orale. C'est dans cette perspective que le débat lié à l'argumentation est la démarche privilégiée à tous les niveaux de formation.

Il y a cependant des fragilités qui tiennent aux difficultés de cet enseignement pour lequel nombre de professeurs ne se sentent pas préparés. L'introduction dans les épreuves sur dossier des concours externes de recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire (CAPES, CAPEPS, CAPLP2) d'une réflexion sur la dimension civique de l'enseignement demeure largement formelle. Les instituts universitaires de formation des maîtres ne donnent, pour le moment, qu'une place réduite aux « modules » d'éducation civique. De plus, la place de l'éducation civique dans les lycées professionnels est plus restreinte que dans les lycées généraux et elle est absente dans

les séries technologiques en classe terminale, ce qui n'est guère compréhensible. Enfin, l'articulation se fait mal entre les approches pédagogiques effectuées en classe et les activités éducatives à portée civique menées en dehors de l'établissement.

L'essentiel de l'éducation civique est assuré par les enseignants. Mais un partenariat tend à se développer avec les différents représentants des pouvoirs publics, en particulier les magistrats qui participent à l'information des élèves (sur la justice, la nationalité, etc.) ou qui traitent des problèmes personnels et familiaux des élèves, avec les personnels sociaux, médicopsychologiques ou de santé, avec les personnels de police ou de gendarmerie intervenant au sein de l'École à titre d'information et de prévention (ou à l'extérieur au titre de la répression). Ce travail n'est pas régulier, ni continu. Mais il apparaît de plus en plus nécessaire que l'éducation civique puisse être appuyée par des personnels qualifiés qui apportent leurs savoirs juridique, médical ou psychologique.

Les associations de parents d'élèves sont nécessairement représentées dans l'École et elles participent statutairement aux conseils de classe et aux conseils d'établissement. Elles prennent part aussi à de nombreuses activités parascolaires. Mais les réticences sont encore fortes pour entrer dans une réflexion générale et une activité pour l'amélioration des comportements des élèves. Elle se fait au coup par coup sans politique d'ensemble. Il existe également un partenariat avec les associations et les mouvements d'éducation populaire, qui sont dépositaires de savoir-faire et d'informations et offrent des ressources variées. Une collaboration régulière suppose que des cahiers des charges précis soient établis entre les établissements scolaires et les partenaires associatifs. D'une manière générale, il manque souvent une coordination avec les différents partenaires possibles du système éducatif. Une évaluation est donc difficile à faire et, sans aucun doute, il reste encore à définir une politique d'ensemble.

Un modèle français ?

C'est pourquoi un examen des politiques suivies dans les autres pays européens peut être utile. Les travaux du Conseil de l'Europe permettent d'en prendre une vue commode. La tendance est de donner à l'éducation à la citoyenneté une conception englobante, puisqu'il s'agit, le plus souvent, de favoriser la participation à la vie démocratique, de reconnaître les diversités culturelles et de pratiquer la tolérance, mais également de permettre le développement de la personnalité des élèves, en cultivant leur potentiel. De manière plus volontaire qu'en France, l'enseignement « formel » et l'éducation « informelle » sont fortement liés. L'accent est mis sur l'apprentissage coopératif dans la vie des établissements. Les pays de culture anglo-saxonne, en effet, accordent une grande importance à la décentralisation des prises de décision, à l'organisation « démocratique » des établissements, au développement du partenariat avec les associations et les collectivités locales.

Ces traits constituent pour l'essentiel le « modèle » dominant en Europe. Mais les études et les débats dans les colloques européens font apparaître plusieurs problèmes communs. D'abord, l'accent tend à être mis, aujourd'hui plus qu'hier, sur la nécessaire définition de programmes qui apportent des connaissances. Et là, trois manières existent pour faire apparaître l'éducation à la citoyenneté, soit en instituant une matière distincte, comme dans l'enseignement secondaire français, soit en intégrant les connaissances civiques dans d'autres disciplines (l'histoire bien sûr, les sciences sociales ou encore la philosophie), soit en développant des thématiques transversales, les combinaisons mixtes étant fréquentes. Presque partout aussi les écarts entre les intentions portées par les directives officielles et les pratiques réelles sont notables. L'éducation à la citoyenneté occupe partout une place secondaire par rapport aux disciplines. Les heures allouées demeurent faibles. Dans de nombreux pays, elle a un statut non obligatoire. Le risque du conformisme intellectuel ou du « politiquement correct » est fort.

La « démocratie scolaire » trouve souvent ses limites, même dans les pays scandinaves où elle est le plus en honneur. La « participation » demeure le fait de minorités d'élèves. La formation initiale comme continue des enseignants apparaît trop limitée. L'évaluation, non pas des élèves, mais de l'efficacité des politiques d'éducation à la citoyenneté demeure une question non résolue. Ceci ne remet pas toutefois en cause les grandes tendances des politiques d'éducation à la citoyenneté – les fondements de cet enseignement, les droits de l'homme, la recherche d'une participation active et responsable des élèves dans la vie quotidienne des établissements – mais pose des problèmes réels, qui sont l'objet de réflexions dans chaque pays.

Finalement, le « modèle » français n'apparaît pas exceptionnel en Europe. Au fil des décennies, il a acquis les différentes dimensions que l'on retrouve, certes dans des proportions distinctes, dans les autres pays européens. Il n'est évidemment pas étonnant que le caractère « formel » y soit plus important qu'ailleurs, compte tenu de la force des disciplines dans notre enseignement scolaire. Il est regrettable, mais non surprenant, que l'éducation civique ne soit pas nettement liée à la vie scolaire. Les dispositifs dans les différents degrés et les niveaux scolaires se sont additionnés, sans que jamais jusqu'à présent une cohérence d'ensemble n'ait été pensée nationalement. Pourtant, depuis maintenant presque deux décennies, une réflexion approfondie s'est menée sur la nature de ce que doit être une éducation civique de notre temps pour assurer le passage d'un « savoir national » aux valeurs d'un « vivre ensemble ». La conscience a été prise clairement qu'il faut unir fortement des valeurs, des savoirs, des comportements.

Dans un « âge » du scepticisme, où les institutions sont l'objet, le plus souvent, d'une crise de confiance largement partagée, une éducation civique authentique ne doit pas être le moyen d'instrumentaliser les futurs citoyens, ni une sorte de « thérapie » sociale ;

elle doit permettre la reconnaissance de l'élève comme une personne responsable dans sa vie et au sein de la Cité. Certes, l'École ne peut remédier seule aux problèmes de la société, mais elle est désormais le seul lieu où, pendant plusieurs années, les jeunes Français peuvent se retrouver, même si les inégalités territoriales créent déjà des différenciations notables. La manière dont l'École s'y prend et doit s'y prendre pour remplir la mission qui lui est confiée de préparer à l'exercice effectif de la citoyenneté, devrait être une des préoccupations majeures des éducateurs.

**Texte 30 : Les programmes d'instruction civique
en école primaire (CP et CE1)**

B.O.E.N. hors-série n° 3 du 19 juin 2008

Les élèves apprennent les règles de politesse et du comportement en société. Ils acquièrent progressivement un comportement responsable et deviennent plus autonomes.

1. Ils découvrent les principes de la morale, qui peuvent être présentés sous forme de maximes illustrées et expliquées par le maître au cours de la journée : telles que “La liberté de l'un s'arrête où commence celle d'autrui”, “Ne pas faire à autrui ce que je ne voudrais pas qu'il me fasse”, etc. Ils prennent conscience des notions de droits et de devoirs.

2. Ils approfondissent l'usage des règles de vie collective découvertes à l'école maternelle : telles l'emploi des formules de politesse ou du vouvoiement. Ils appliquent les usages sociaux de la politesse (ex : se taire quand les autres parlent, se lever quand un adulte rentre dans la classe) et coopèrent à la vie de la classe (distribution et rangement du matériel).

3. Ils reçoivent une éducation à la santé et à la sécurité. Ils sont sensibilisés aux risques liés à l'usage de l'internet. Ils bénéficient d'une information adaptée sur les différentes formes de maltraitance.

4. Ils apprennent à reconnaître et à respecter les emblèmes et les symboles de la République (la Marseillaise, le drapeau tricolore, le buste de Marianne, la devise “Liberté, Égalité, Fraternité”).

Texte 31 : Les programmes d'instruction civique en école primaire (CE2, CM1 et CM2) B.O.E.N. hors-série n° 3 du 19 juin 2008

L'instruction civique et l'enseignement de la morale permettent à chaque élève de mieux s'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école au moment où son caractère et son indépendance s'affirment.

Elle le conduit à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'écolier et, par là-même, de prendre conscience de manière plus explicite des fondements même de la morale : les liens qui existent entre la liberté personnelle et les contraintes de la vie sociale, la responsabilité de ses actes ou de son comportement, le respect de valeurs partagées, l'importance de la politesse et du respect d'autrui.

En relation avec l'étude de l'histoire et de la géographie, l'instruction civique permet aux élèves d'identifier et de comprendre l'importance des valeurs, des textes fondateurs, des symboles de la République française et de l'Union européenne, notamment la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen.

Au cours du cycle des approfondissements, les élèves étudient plus particulièrement les sujets suivants :

1. L'estime de soi, le respect de l'intégrité des personnes, y compris de la leur : les principales règles de politesse et de civilité, les contraintes de la vie collective, les règles de sécurité et l'interdiction des jeux dangereux, les gestes de premier secours, les règles élémentaires de sécurité routière, la connaissance des risques liés à l'usage de l'internet, l'interdiction absolue des atteintes à la personne d'autrui.
2. L'importance de la règle de droit dans l'organisation des relations sociales qui peut être expliquée, à partir d'adages juridiques ("nul n'est censé ignorer la loi", "on ne peut être juge et partie", etc.).
3. Les règles élémentaires d'organisation de la vie publique et de la démocratie : le refus des discriminations de toute nature, la démocratie représentative (l'élection), l'élaboration de la loi (le Parlement) et son exécution (le Gouvernement), les enjeux de la solidarité nationale (protection sociale, responsabilité entre les générations).
4. Les traits constitutifs de la nation française : les caractéristiques de son territoire (en relation avec le programme de géographie) et les étapes de son unification (en relation avec le programme d'histoire), les règles d'acquisition de la nationalité, la langue nationale (l'Académie française).
5. L'Union européenne et la francophonie : le drapeau, l'hymne européen, la diversité des cultures et le sens du projet politique de la construction européenne, la communauté de langues et de cultures composée par l'ensemble des pays francophones (en relation avec le programme de géographie).

**Texte 32 : Les programmes d'instruction civique
au collège
B.O. spécial n° 6 du 28 août 2008**

CLASSE DE SIXIÈME

LE COLLÉGIEN, L'ENFANT, L'HABITANT

En s'appuyant sur les acquis de l'école primaire, la classe de sixième montre les différents aspects de la vie en collectivité. Dans la famille, au collège et dans la commune, les élèves apprennent que la vie en société impose des règles qu'il convient de connaître, de respecter, et de comprendre. Ces règles sont parfois différentes selon l'âge et le statut des personnes. La collectivité est le résultat de l'implication de chacun, celle-ci peut prendre des formes très diverses.

Le programme de sixième donne une première définition simple de notions qui seront ensuite mobilisées et approfondies dans les classes supérieures.

Les capacités développées dans ce programme doivent favoriser chez les élèves la prise de conscience de leur identité et de leurs responsabilités dans leur travail et dans le collège. Ils doivent être amenés à mettre en pratique ces capacités pour concrétiser un projet individuel ou collectif.

I - LE COLLÉGIEN (environ 30 % du temps consacré à l'éducation civique)	
<p>CONNAISSANCES</p> <p>Thème 1 - Les missions et l'organisation du collège - Un lieu d'apprentissage, de transmission et de construction des savoirs, d'échanges. - Un lieu avec des acteurs différents, où l'on peut s'impliquer et devenir autonome.</p> <p>Toute collectivité a des règles nécessaires à son fonctionnement. Au collège, chacun a des droits, des devoirs et un rôle différents selon le statut et l'âge. Dans les établissements publics, la laïcité est un principe fondamental.</p> <p>Thème 2 - L'éducation : un droit, une liberté, une nécessité - Les inégalités face à l'éducation en France et dans le monde : filles/garçons, enfants handicapés, différences sociales... - Une conquête à poursuivre : le sens et les finalités de l'école</p>	<p>DÉMARCHES</p> <p>Être autonome nécessite de maîtriser des capacités fondamentales définies dans le socle : avoir des méthodes de travail, savoir travailler en équipe, développer sa capacité de jugement et son esprit critique, être capable de rechercher l'information, prendre des initiatives... Pour les faire acquérir, l'enseignant varie les démarches pédagogiques : par exemple l'utilisation du CDI, le travail de groupe...</p> <p>L'élection des délégués est l'occasion d'étudier les règles de la vie démocratique (le principe de la représentation, le suffrage universel, le vote secret) de façon concrète. On part du règlement intérieur du collège pour montrer que la laïcité est à la fois une valeur et une pratique.</p> <p>Les discriminations qui existent dans l'accès à l'éducation doivent être étudiées à partir d'exemples, en France et dans le monde. Les grandes étapes de l'histoire de l'éducation en France peuvent venir à l'appui de cette réflexion.</p>
DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE	
<p>- Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 (art. 28) - Préambule de la Constitution de 1946 (paragraphe 13) - Loi du 15 mars 2004, sur l'application du principe de laïcité dans les établissements scolaires et publics, modifiant le code de l'éducation, art. L 141-5-1 - Loi du 11 février 2005, sur les personnes handicapées, dispositions générales (art. 2), modifiant le code de l'action sociale et des familles, art L 114-1 et 2 - Extraits du règlement intérieur du collège - Extraits du Guide juridique de l'intemet scolaire, janvier 2004</p>	

II - L' ENFANT (environ 30% du temps consacré à l'éducation civique)	
<p>CONNAISSANCES</p> <p>Thème 1 - Une personne L'identité juridique d'une personne est inscrite dans l'état civil et garantie par l'État.</p> <p>Thème 2 - Un mineur L'enfant vit sous l'autorité et la protection de ses responsables légaux.</p> <p>Thème 3 - Une personne qui a des droits et des devoirs L'enfant a des droits et des devoirs spécifiques.</p>	<p>DÉMARCHES</p> <p>C'est à partir d'exemples pris dans la vie quotidienne que l'on entre dans chacun des thèmes de cette seconde partie :</p> <p>- l'étude d'un acte de naissance pour une réflexion sur l'identité,</p> <p>- l'examen de situations dans lesquelles s'exerce l'autorité des parents ou des responsables légaux,</p> <p>- l'examen de situations de conflit dont la résolution doit reposer sur le respect des règles et non sur la violence.</p>
DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE	
<ul style="list-style-type: none"> - Extraits de la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 - Code civil (art. 55 et 56, 57) - Code civil (art. 371, 371-1, 371-3, 371-5 et 372) - Extraits du règlement intérieur du collège 	
III - L'HABITANT (environ 30% du temps consacré à l'éducation civique)	
<p>CONNAISSANCES</p> <p>Thème 1 - L'organisation de la commune et la décision démocratique Toute collectivité a besoin d'une organisation politique. L'équipe municipale prend des décisions qui concernent la commune et l'ensemble de ses habitants.</p> <p>Thème 2 - Les acteurs locaux et la citoyenneté Les habitants peuvent participer à la vie de la commune directement ou par le biais d'associations. Ils doivent contribuer au respect de l'environnement et du cadre de vie.</p>	<p>DÉMARCHES</p> <p>Ce thème est abordé par une étude de cas : visite à la mairie et rencontre avec un élu, projet municipal, enquête publique.</p> <p>L'étude d'une association, ses missions et son implication dans le quartier peut être le point de départ d'une réflexion sur le rôle des habitants. On étudie l'agenda 21 de la commune (ou celui d'une autre commune) afin de montrer les actions mises en place pour le développement durable et comment chacun peut y participer.</p>
DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE	
<ul style="list-style-type: none"> - Code électoral, art. L 227 - Extraits d'un projet municipal - Extraits de la Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement durable de 1992, principes 1, 10, 21 et 22 - Extraits du règlement d'une association - Agenda 21 de la commune 	
IV - AU CHOIX (environ 10% du temps consacré à l'éducation civique)	
<p>CONNAISSANCES</p> <p>La semaine de la presse, des questions d'actualité, les journées spécifiques.</p>	<p>DÉMARCHES</p> <p>Cette partie libre peut être l'occasion de mener un débat dont le thème aura été choisi avec les élèves (recherche d'informations, rédaction d'un argumentaire, organisation du débat).</p>

CLASSE DE CINQUIÈME

LA DIVERSITÉ ET L'ÉGALITÉ

En s'appuyant sur les acquis de l'école primaire, la classe de cinquième a pour finalité d'amener l'élève à se confronter à la diversité humaine et à reconnaître l'altérité. Valeur construite dans le temps, l'égalité républicaine est déterminante pour compenser et corriger les inégalités. Les lois protègent les biens et les personnes et fixent les cadres de la vie en société. La sécurité face aux risques majeurs est présentée en liaison avec le programme de géographie. Les élèves utilisent les notions de diversité, d'égalité, de sécurité et sont amenés à percevoir leur articulation. À l'issue de la cinquième, chaque élève est capable d'identifier les valeurs essentielles permettant la vie en société.

I - DES ÊTRES HUMAINS, UNE SEULE HUMANITÉ (environ 30% du temps consacré à l'éducation civique)	
<p>CONNAISSANCES</p> <p>Thème 1 - Différents mais égaux, égalité de droit et discriminations</p> <p>Même s'il existe des différences entre les individus et une grande diversité culturelle entre les groupes humains, nous appartenons à la même humanité.</p> <p>Assimiler les différences de cultures à des différences de nature conduit à la discrimination et au racisme.</p> <p>Thème 2 - Les identités multiples de la personne</p> <p>L'identité légale permet d'identifier et de reconnaître la personne.</p> <p>L'identité personnelle est riche d'autres aspects : familiaux, culturels, religieux, professionnels... Elle se construit par des choix.</p>	<p>DÉMARCHES</p> <p>L'étude d'un exemple de discrimination et de racisme appuyé sur un texte littéraire ou un fait d'actualité permet de les définir et de montrer leurs conséquences pour ceux qui en sont victimes.</p> <p>On s'appuie sur des exemples de figures littéraires ou sur l'expérience et les représentations des élèves pour montrer que l'identité est à la fois singulière, multiple et partagée.</p>
<p>DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen (art. 1) - Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (art. 2, 3) - Loi n° 72-546 du 1^{er} juillet 1972 dite Loi Pléven (art. 1 à 3) - Extraits de la loi n° 2003-516 du 18 juin 2003 relative à la dévolution du nom de famille - Code Pénal (art. 225-1, 225-2) - Code Civil (art. 60, 61) 	

II - L'ÉGALITÉ, UNE VALEUR EN CONSTRUCTION (environ 40% du temps consacré à l'éducation civique)

CONNAISSANCES

Thème 1 - L'égalité : un principe républicain

L'égalité est un principe fondamental de la République. Elle est le résultat de conquêtes historiques progressives et s'inscrit dans la loi.

Thème 2 - Responsabilité collective et individuelle dans la réduction des inégalités.

Les inégalités et les discriminations sont combattues par des actions qui engagent les citoyens individuellement et collectivement. Les politiques visant à lutter contre les inégalités et les discriminations font l'objet de débats entre les citoyens, entre les mouvements politiques et sociaux.

DÉMARCHES

L'étude est centrée sur le rôle de la redistribution dans la réduction des inégalités. La fonction de la fiscalité et de la protection sociale est explicitée à partir d'exemples : progressivité de l'impôt sur le revenu, principes de la sécurité sociale. Le principe de contribution est un aspect décisif de la responsabilité individuelle.

Le problème de l'égalité entre les femmes et les hommes aujourd'hui est pris en exemple.

Les exemples d'un service public et d'une action associative complètent l'étude.

DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE

- Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen (art. 1)
- Préambule de la constitution de 1946 (alinéas 3, 10 et 11)
- Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (art. 1 et 7)
- Loi n° 2000-493 du 06 juin 2000 sur la parité politique
- Code civil (Art 311-21 -1 et 311- 23)

III. LA SÉCURITÉ ET LES RISQUES MAJEURS (environ 20% du temps consacré à l'éducation civique)

CONNAISSANCES

La notion de risque majeur est étudiée en liaison avec le programme de géographie. L'État et les collectivités territoriales organisent la protection contre les risques majeurs et assurent la sécurité sur le territoire national. La sécurité collective requiert la participation de chacun.

DÉMARCHES

Dans le cadre du collège, l'élève est initié aux règles essentielles de sécurité, en fonction des risques liés à sa localisation. D'autres exemples précis pris dans l'actualité, sur le territoire national et dans le monde complètent l'étude.

DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE

- Les plans de prévention des risques

IV - AU CHOIX : UNE ACTION SOLIDAIRE (environ 10% du temps consacré à l'éducation civique)

Les élèves découvrent ce qu'est une action collective à finalité de solidarité, par une étude de cas ou par la mise en œuvre d'un projet, par exemple dans le cadre du développement durable. L'investissement personnel passe par une prise de contact avec des acteurs associatifs, des relais extérieurs impliqués dans des actions concrètes. L'objectif est d'initier les élèves à la prise de responsabilité dans un groupe, pratiquer l'échange d'idées et leur mise en application concrète par des démarches adéquates autour de thèmes adaptés à l'environnement des élèves.

CLASSE DE QUATRIÈME

LIBERTÉS, DROIT, JUSTICE

En s'appuyant sur les acquis de l'école primaire, la classe de quatrième amène les élèves à procéder à un inventaire des libertés fondamentales et à percevoir que l'exercice de celles-ci doit tenir compte de l'intérêt collectif. Le droit intervient dans la résolution des conflits et des litiges ; pour cela il s'appuie sur des textes résultant d'un débat public, de rapports de force au sein de la société et de procédures légales. Le Droit et la Justice ne se conçoivent plus seulement à l'échelle nationale mais également à l'échelle de l'Union européenne. La justice procède à des arbitrages en application du droit, elle le rend vivant en l'interprétant. La sûreté, droit individuel et collectif, participe à l'égalité entre les citoyens. À l'issue de la classe de quatrième, l'élève est capable d'expliquer et mettre en relation les grandes notions du programme (liberté, droit, justice). Pour chacune d'elles l'élève doit exercer son jugement critique en confrontant des situations concrètes aux textes de loi.

I - L'EXERCICE DES LIBERTÉS EN FRANCE (environ 30% du temps consacré à l'éducation civique)

CONNAISSANCES

Thème 1 - Les libertés individuelles et collectives

Les libertés sont abordées à la fois au niveau des droits individuels et collectifs, et de l'usage que l'on peut en faire au sein d'une société démocratique. La conquête progressive des libertés individuelles et collectives est étudiée en insistant sur la liberté de conscience (dont les libertés religieuses), la laïcité, la liberté d'expression, la liberté d'association, les libertés politiques et syndicales et le droit au respect de la vie privée.

Thème 2 - L'usage des libertés et les exigences sociales

La démocratie reconnaît et développe les libertés mais leur exercice harmonieux suppose le respect de l'intérêt général et la compatibilité des libertés entre elles. Toute liberté trouve ses limites dans le respect de la liberté des autres.

DÉMARCHES

La présentation des principales formes que peut prendre aujourd'hui la liberté dans la cité peut s'appuyer sur le vécu des élèves : dans le collège, dans la vie quotidienne.

Ces libertés vont ensuite faire l'objet d'une généralisation afin d'aborder des problèmes de société.

Cette partie du programme s'articule nécessairement avec le programme d'histoire.

Cette partie du programme peut faire l'objet d'une étude de cas.

Sa finalité est de faire découvrir aux élèves, à partir de situations concrètes, que :

- les libertés se définissent aussi par leurs limites
- leur usage engendre des oppositions entre les composantes d'une société.

DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE

- Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 (art. 13)
- Convention européenne de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales (art. 9, 10, 11)
- Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (art. 1, 4, 10 et 11)
- Préambule de la constitution de 1946 (alinéa 4 et 13)
- Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 (art. 12-1, 13, 14-1 et 3)
- Loi du 15 mars 2004, sur l'application du principe de laïcité dans les établissements scolaires et publics modifiant le code de l'éducation (art. L 141-5-1)
- Extraits du règlement intérieur du collège

II - DROIT ET JUSTICE EN FRANCE (environ 40% du temps consacré à l'éducation civique)

CONNAISSANCES

Thème 1 - Le Droit codifie les relations entre les hommes dans une société

L'exercice des libertés, est fondé sur un droit écrit. Une définition simple du Droit est donnée en distinguant les textes juridiques selon leur nature et leur hiérarchie (constitution, traités, lois...). Les rapports entre le droit européen et le droit national sont expliqués.

Thème 2 - La Justice garante du respect du Droit

La Justice a pour mission de protéger, de punir et d'arbitrer les conflits. La procédure contradictoire, la présomption d'innocence, les droits de la défense, la non rétroactivité des lois, les voies de recours sont évoqués. Le fonctionnement de trois juridictions différentes est présenté : le conseil des prud'hommes, un tribunal correctionnel, la cour d'assises.

Thème 3 - La justice des mineurs

Le droit des mineurs est spécifique, l'étude de la justice des mineurs est l'occasion de préciser la responsabilité civile et pénale du collégien. Le double rôle de la justice des mineurs (la protection de l'enfance et la répression des délits) est expliqué.

DÉMARCHES

Les élèves abordent le Droit à partir d'un texte de loi inscrit dans la vie quotidienne.

Une directive européenne s'imposant au droit national est prise en exemple (une zone Natura 2000...).

On s'appuie sur des exemples concrets pris dans le fonctionnement de ces trois juridictions (justice prud'homme, tribunal correctionnel, cour d'assises,) de façon à ce que les élèves comprennent l'articulation entre principes du droit et exercice réel de la justice.

L'étude de jugements éclaire la façon dont est aujourd'hui rendue la justice par les magistrats spécialisés. Une mise en perspective du droit des mineurs dans l'histoire et l'interprétation de la loi par les magistrats montrent que le droit évolue et s'interprète.

DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE

- Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (art. 8 et 9)
- Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 (art. 8 et 10)
- Constitution de la V^e République (art. 55, 66 et 66-1)
- Code civil (art 388-1), Code du travail (art L 511-1), Code de procédure pénale (art 255)
- Une décision du conseil constitutionnel, un extrait du code de la route, du règlement intérieur de l'établissement, d'un arrêté municipal
- Extraits des articles 1, 2 et 11 de l'ordonnance du 2 février 1945
- Une loi française et une directive européenne, étude d'un extrait de traité (ex : traité sur l'Union européenne de 1992)
- Un arrêt de la cour de justice des communautés européennes

III — LA SÛRETÉ : UN DROIT DE L'HOMME (environ 20% du temps consacré à l'éducation civique)

CONNAISSANCES

La sûreté garantit l'exercice des droits et des libertés de la personne.
Dans une démocratie la loi assure la sécurité des personnes et des biens.
Une force publique organisée par l'État assure le respect des règles collectives et lutte contre les infractions.

DÉMARCHES

Les missions de la force publique aussi bien préventives que répressives sont abordées au travers de situations concrètes en partenariat avec la police ou la gendarmerie.
Des exemples d'infractions, de délits ainsi que les réponses légales sont étudiés.
Ils sont une application pratique des règles fixées par la collectivité.

DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE

- Convention Européenne de Sauvegarde des Droits de l'Homme de 1950 (art. 19 et 34)
- Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen (art. 12)
- Code pénal (art 121-3,121-7, 222-9, 222-13)

IV - AU CHOIX (environ 10% du temps consacré à l'éducation civique)

CONNAISSANCES

On évoque un événement judiciaire d'actualité et sa couverture par des médias.

DÉMARCHES

Pour exploiter l'actualité, le professeur propose l'étude d'extraits d'articles de journaux de l'armée scolaire, de documents audiovisuels, de sites web...

CLASSE DE TROISIÈME

LA CITOYENNETÉ DÉMOCRATIQUE

En s'appuyant sur les acquis de l'école primaire et des années précédentes, la classe de troisième définit les principes, les conditions et les réalités de la citoyenneté politique. Celle-ci n'est pas seulement l'exercice de droits individuels, mais est aussi le moyen de faire vivre une démocratie.

Expliciter la forme d'organisation politique que constitue la République française est au cœur du programme. Il s'agit de mettre en lumière les valeurs et les principes qui la fondent et de montrer comment ces valeurs et ces principes se réalisent dans un ensemble d'institutions et de procédures concrètes, comment la République entraîne un ensemble de droits et de devoirs pour chaque citoyen.

La citoyenneté politique doit donc être décrite et expliquée : la participation politique dans ses différentes formes, tout particulièrement le droit de vote, la manifestation des opinions, les rapports entre la citoyenneté nationale et la citoyenneté européenne, la nature et le rôle des partis, des syndicats, des associations qui animent la vie démocratique doivent être présentés. En liaison avec les programmes d'histoire et de géographie de la classe de 3^e, l'histoire récente de la vie politique française, l'action internationale et l'organisation de la défense de la France sont étudiées.

Deux grands ensembles de capacités doivent être privilégiés dans le travail avec les élèves. Ceux-ci doivent être d'abord capables d'utiliser les notions clefs de la vie politique qu'ils rencontrent dans l'actualité. Ils doivent, ensuite, être amenés, dans les trois thèmes, à mettre en pratique leur capacité de jugement et d'esprit critique par rapport aux différentes formes d'information et dans les débats qui prennent corps dans une démocratie politique.

I — LA RÉPUBLIQUE ET LA CITOYENNETÉ (environ 30% du temps consacré à l'éducation civique)

CONNAISSANCES

Thème 1- Les valeurs, les principes et les symboles de la République

Les fondements de la citoyenneté et de la nationalité dans la République française sont analysés.

L'importance de la langue nationale est soulignée.

Thème 2 - Nationalité, citoyenneté française et citoyenneté européenne

La diversité de la population sur le territoire national est prise en compte en faisant apparaître :

- le lien entre les droits politiques et la nationalité,
- la nature des droits civils, économiques et sociaux accordés à tous les habitants installés sur le territoire national,
- l'existence de droits relevant de la citoyenneté européenne.

DÉMARCHES

Cette partie du programme permet de varier les approches pédagogiques : travail sur les représentations, tableaux comparatifs, études de cas...

L'accent est mis sur la signification des principes et des règles principales qui fondent la communauté nationale et sur leur caractère évolutif donnant lieu au débat citoyen.

Il convient de s'appuyer sur les programmes d'histoire de la classe de quatrième et de la classe de troisième.

<p>Thème 3 - Le droit de vote</p> <ul style="list-style-type: none"> - Histoire de l'acquisition de ce droit, - modalités, privation des droits civiques, conditions de l'éligibilité, - débats actuels. 	
<p>DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constitution de 1958 (Préambule, art. 1, 2, 3 et 4) - Loi du 9 décembre 1905 sur la séparation des Églises et de l'État (art. 1 et 2) - Loi du 15 mars 2004, sur l'application du principe de laïcité dans les établissements scolaires et publics, modifiant le code de l'éducation, art. L 141-5-1 - Loi du 17 mars 1998, sur la nationalité (art. 6) modifiant le code civil (art. 21-11) - Code civil (art.18) - Traité sur l'Union Européenne du 1^{er} février 1992 (2^{me} partie : la citoyenneté de l'Union (art. 8, 8A, 8B, 8C, 8D) 	
<p>II- LA VIE DEMOCRATIQUE (environ 50% du temps consacré à l'éducation civique)</p>	
<p>CONNAISSANCES</p> <p>Thème 1- La vie politique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les institutions de la Ve République. - La décentralisation (commune, département, région). - Le Parlement européen. - Les partis politiques. - Le citoyen et les différentes formes de participation démocratique. <p>Thème 2 - La vie sociale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les syndicats et les élections professionnelles. - Les groupements d'intérêts. <p>Thème 3 - L'opinion publique et les médias</p> <ul style="list-style-type: none"> - La diversité et le rôle des médias. - Les sondages d'opinion. - Le rôle d'internet. 	<p>DÉMARCHES</p> <p>Chacun des développements du programme peut être concrétisé en partant des questions d'actualité prises dans la vie politique et sociale (un débat politique, une élection, une manifestation, un congrès, un sondage, etc.).</p> <p>Un débat argumenté peut être réalisé sur un des thèmes.</p> <p>Dans les exemples pris au fil des leçons l'accent est mis sur ce qui relève de la responsabilité particulière des citoyens.</p> <p>Cette partie du programme s'appuie étroitement sur le programme d'histoire de la classe de troisième.</p>
<p>DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Extraits de la constitution de la V^e République - Extraits de la loi du 7 janvier 1983 relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État et de la loi du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales - Extraits de la loi du 21 mars 1884 sur les syndicats - Extraits de la loi du 1^{er} juillet 1901 sur les associations - Extraits de la loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse 	

III - LA DÉFENSE ET LA PAIX (environ 20% du temps consacré à l'éducation civique)

CONNAISSANCES

Thème 1- La recherche de la paix, la sécurité collective, la coopération internationale

- Les problèmes et les difficultés d'une organisation pacifique du monde.
- Quelques exemples de l'action contemporaine de l'ONU et du rôle du Tribunal pénal international (TPI).

Thème 2 - La Défense et l'action internationale de la France

- Les missions de la Défense nationale dans le contexte contemporain européen et mondial.
- Les menaces et les risques actuels.
- La notion de défense globale et les engagements européens et internationaux de la France
- La Journée d'Appel et de Préparation à la Défense.

DÉMARCHES

Les approches pédagogiques peuvent être variées : exposés, visites, rencontres, débats.

Les ressources offertes par le trinôme académique peuvent être utilisées.

Cette partie du programme s'appuie directement sur le programme d'histoire de la classe de troisième et les programmes de géographie des classes de quatrième et de troisième.

DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE

- Constitution de la Ve République (art. 5, 15, 21, 34 et 35)
- Charte des Nations Unies de 1945 (art. 1 et extraits du chap. 7)
- Extraits du livre blanc sur la défense
- Extraits du traité sur l'Union Européenne du 1^{er} février 1992 (Titre 5)

Texte 33 : Les programmes d’instruction civique, juridique et sociale au lycée – Principes généraux

L'éducation civique, juridique et sociale est une composante maintenant établie de l'enseignement suivi par l'ensemble des élèves du lycée. Elle prend sa place dans un « parcours civique » de formation à la citoyenneté, commencé dès l'école primaire, et approfondi au collège.

Les nouveaux programmes proposés pour la classe de seconde et les classes du cycle terminal s'appuient évidemment sur les apports de ceux qui ont créé l'ECJS en 1999. Celle-ci était et demeure un apprentissage, c'est-à-dire l'appropriation des valeurs et des principes de la République, l'acquisition de savoirs et de pratiques. Il s'agit d'aider les élèves à devenir des citoyens libres, autonomes, exerçant leur raison critique au sein d'une démocratie dans laquelle ils sont appelés à agir.

L'analyse de la notion de citoyenneté structure l'ensemble du programme sur les trois années. L'étude de ses principes, de ses modalités, de ses pratiques, confrontés aux réalités du monde contemporain, est l'objet qui est proposé dans chacune des classes du lycée. Plusieurs thèmes sont à chaque fois distingués.

Contenus

En classe de seconde : « L'État de droit »

Le programme amène les élèves à se poser directement, à travers des études concrètes, 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 présentant les différentes dimensions du droit (droit pénal, droit public, droit administratif, droit du travail) ainsi que le rôle de la loi et de la justice. On veillera à élargir l'étude à la citoyenneté européenne.

En classe de première : « Les institutions, la vie politique et sociale, la nation et sa défense »

Les grandes institutions de la République doivent être comprises dans leur fonctionnement. Il est tout aussi important de les inscrire dans la vie politique et sociale avec laquelle elles s'articulent. L'analyse du rôle et de la nature des partis politiques, des syndicats, des associations diverses d'une part, du vote et des systèmes électoraux d'autre part, est un élément essentiel de la réflexion. Il importe que les différentes formes d'expression dans une démocratie soient présentées : l'élection, le rôle des sondages d'opinion, la pétition, la manifestation, la constitution de réseaux sociaux, etc. Il est nécessaire également de faire appréhender aux élèves ce que sont aujourd'hui les devoirs et les modalités de la défense nationale pour les citoyens français qui sont également des citoyens européens.

En classe terminale : « Le citoyen face aux grandes questions éthiques »

Il est intéressant pour les élèves, qui suivent par ailleurs un enseignement de philosophie, de réfléchir à de grandes questions de société, qui tiennent aux évolutions scientifiques, technologiques, sociales et culturelles. Celles-ci concernent la vie de chacun, pour la naissance et la fin de vie, le droit de la famille, les sexualités, la place de l'argent dans la société, les différences et les discriminations pour les droits religieux et culturels ou l'usage des nouvelles technologies de l'information. Elles posent des problèmes éthiques et conduisent à des débats et des choix politiques.

Démarches

Afin de rendre ces thématiques accessibles aux élèves et de susciter leur intérêt, les entrées concrètes sont privilégiées, en s'appuyant notamment sur l'histoire et sur l'actualité, en organisant éventuellement des rencontres avec des intervenants qualifiés. Les professeurs, qui ont toute leur liberté de choix dans les points d'appui pour traiter les thèmes proposés, peuvent varier les démarches pédagogiques.

La pratique de l'étude de cas, présente dans les programmes de géographie, peut avoir sa place en éducation civique.

La question de l'information (recherche, mise à distance critique, hiérarchisation des données), enjeu démocratique majeur, incite à développer des travaux individuels ou collectifs, en autonomie accompagnée, à travailler avec les élèves sur l'usage des Tice et de l'internet. Ces travaux peuvent se mener en liaison avec les professeurs documentalistes.

Plusieurs formes de restitution de travaux des élèves sont envisageables. Le débat argumenté est à privilégier. Il est une démarche pédagogique adaptée à l'exercice du jugement, en le mettant explicitement en relation avec le caractère délibératif de la démocratie et le principe du contradictoire dans la justice. Il importe, évidemment, pour lui donner son efficacité pédagogique, de l'ordonner en suivant les étapes de la préparation et de l'information, du débat proprement dit, avec les règles qui l'organisent, de la synthèse orale ou écrite qui permet d'en tirer une réflexion.

Dans cet enseignement, les élèves acquièrent des connaissances et mettent en œuvre des capacités qui peuvent et doivent être évaluées. L'ECJS aide à maîtriser des savoir-faire généraux et à progresser dans l'acquisition de l'autonomie. Nombre d'activités peuvent être valorisées, constitution d'un dossier de presse, recherche de textes historiques ou de textes de loi, mise en cohérence d'un dossier documentaire, réalisation d'enquêtes ou d'entretiens, préparation d'un argumentaire, prise de parole ordonnée, présentation de petits dossiers, synthèse d'un débat, orale ou écrite, etc. Tout cela peut servir de support à une évaluation.

Les professeurs organisent librement le volume horaire imparti à cet enseignement d'ECJS selon le type d'exercices mis en œuvre. Le travail en effectif réduit est le plus approprié, en ce qu'il facilite l'accompagnement des élèves, le suivi des groupes de recherche et les mises en commun de travaux. Les programmes présentent pour chaque thème différentes situations d'études, qui sont au choix des professeurs selon les groupes de travail.

**Texte 34 : Programme d'enseignement d'éducation civique,
juridique et sociale en classe de seconde générale et technologique
Arrêté du 21-7-2010 – J.O. du 28-8-2010**

PROGRAMME

L'État de droit

La classe de seconde est à la charnière du collège et du lycée. Il s'agit d'y prolonger les acquis du collège et d'initier les démarches propres du lycée. L'ECJS doit contribuer à la formation des élèves en privilégiant la recherche du sens, l'exercice du raisonnement et de l'esprit critique. Il s'agit de donner une vision approfondie de la citoyenneté qui devient au lycée une réalité effective.

Après une introduction qui permet de rappeler les principes qui fondent cet enseignement, trois thèmes principaux structurent l'année, le droit, la loi et la justice. Les professeurs choisissent l'organisation de leurs enseignements en accordant l'équivalent d'une demi-heure hebdomadaire à l'éducation civique selon les regroupements qui leur paraissent adéquats.

Introduction

Le professeur replace en début d'année l'enseignement d'ECJS dans le cadre de la République dont les valeurs et principes, exprimés dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, figurant dans le préambule de la Constitution, sont rappelés.

Thème 1 : Droit et vie en société

Objectifs

Le droit, qui a pour objet de faire respecter les règles de vie commune, est le moyen de résoudre ou de limiter les conflits et d'organiser la coopération des hommes en société.

Le droit est présent dans la vie des citoyens de manière quotidienne, aussi bien par l'intermédiaire du droit public et de ses branches (droit constitutionnel, droit administratif, droit budgétaire) que du droit privé (droit civil, droit pénal, mais aussi droit commercial et droit du travail).

Les relations entre le droit et la société sont étroites et nombreuses : la société influence la sphère du droit et la fait évoluer, mais il arrive aussi que le droit contribue au changement de la société.

Mise en œuvre

Ce thème est abordé par un examen des droits et des devoirs des lycéens dans la communauté éducative.

Il est poursuivi à partir de deux situations d'étude choisies dans les domaines suivants :

- dans le domaine du droit public (le droit de la nationalité, le droit des étrangers, l'expropriation, etc.) ;
- dans le domaine du droit civil qui fixe les règles applicables aux particuliers (le mariage, le Pacs, l'autorité parentale, la propriété, etc.) ;

- dans le domaine du droit du travail (le contrat de travail, le droit de grève, le travail des mineurs, etc.).

Thème 2 : Le citoyen et la loi

Objectifs

La loi fait autorité ; expression, dans le respect de la constitution, de la volonté du corps politique, elle résulte d'un processus d'élaboration au cours duquel s'expriment, par le débat démocratique, les préoccupations et aspirations de la société.

Le respect de la loi, une fois validée et promulguée, se fonde sur la connaissance de ses prescriptions et le consentement à celles-ci.

Mise en œuvre

Ce thème est traité à partir de deux situations d'étude :

- la première porte sur un texte législatif en vigueur dans la République et retrace les étapes et débats – publics et parlementaires – ayant précédé son adoption (Séparation des Églises et de l'État - 1905, les retraites ouvrières - 1910, vote des femmes - 1944, abolition de la peine de mort -1981, etc.) ;
- la seconde traite d'un débat social et politique en cours et pouvant donner lieu à l'élaboration d'une loi. Ce débat est replacé dans le cadre républicain (principes constitutionnels) et dans son environnement européen et international.

Thème 3 : Le citoyen et la justice

Objectifs

La justice est garante du respect du droit du citoyen. Elle a pour mission de protéger, de punir, et d'arbitrer les conflits, afin de permettre réconciliation et réparation.

La banalisation du recours en justice traduit les attentes de la société, alimente les débats sur son fonctionnement et conduit à la modernisation de l'institution.

Mise en œuvre

Ce thème est abordé par la présentation de l'organisation judiciaire. Il est poursuivi à partir de deux situations d'étude :

- l'évocation d'une grand affaire judiciaire, passée ou présente, permet de suivre la procédure contradictoire, la présomption d'innocence, les droits de la défense, les voies de recours ;
- la présentation de la justice des mineurs, avec une mise en perspective historique des débats liés à l'incarcération ou à la rééducation, illustre l'évolution des peines et de l'interprétation de la loi par les magistrats.

**Texte 35 : Programme d'enseignement d'éducation civique,
juridique et sociale en classe de première**

Arrêté du 8-4-2011 - J.O. du 28-4-2011

Programme

Vivre dans une société démocratique

Les institutions, la vie politique et sociale, la nation et sa défense

La classe de première est consacrée à une réflexion sur l'exercice de la citoyenneté politique dans notre République. La notion de politique n'a pas l'évidence qu'on lui prête souvent ; il faut en comprendre les conditions et appréhender la diversité de ses manifestations. En classe de première, il convient d'amener les élèves à s'interroger sur le sens de l'action politique aujourd'hui. Sous la responsabilité du professeur, ils conduisent des recherches documentaires (CDI, internet, etc.), préparent des exposés ordonnés ou organisent une argumentation réglée, travaux qui leur permettent d'approfondir leur réflexion sur la vie politique et ses enjeux. Cela rend compte de la volonté, qui préside aux thèmes présentés dans ce programme, de privilégier la problématisation des questions abordées.

La question de la nature de notre régime politique peut être posée à partir de l'examen des principales institutions et de la manière dont le pouvoir est organisé sur le territoire national.

Le caractère fondamentalement représentatif de notre démocratie fait du vote et des élections les moyens privilégiés de l'expression de la souveraineté populaire. Les éléments qui constituent et qui entourent le vote sont l'objet de débats anciens et permanents dont il convient de rendre compte. Il est ainsi utile de réfléchir tout particulièrement à la notion de « démocratie d'opinion ».

Le principe de la représentation ne résume pas toute la réalité démocratique. Il est donc important d'analyser les différentes formes d'engagement des citoyens dans le débat public, dans les partis, les syndicats, les associations – avec les moyens de l'expression démocratique où, à côté des formes anciennes, manifestations, pétitions, de nouvelles formes, tels que les réseaux sociaux, les campagnes de mobilisation en ligne, s'affirment avec les technologies de l'information et de la communication. Les tensions et conflits font partie de la vie démocratique : la manière dont ils sont traités et résolus permet de s'interroger sur le sens contemporain de la politique, sur la place du dialogue social et de la négociation dans notre système social et notre vie publique.

Les questions relatives à la défense nationale et à la sécurité sont directement liées à l'exercice de la citoyenneté. Elles induisent une interrogation sur les problèmes de la guerre et de la paix dans notre monde contemporain.

Ce programme est évidemment tributaire de savoirs construits dans d'autres disciplines, principalement, en classe de première, l'histoire et la géographie, les sciences économiques et sociales, les lettres. Cependant, il ne demande pas de dispenser un

enseignement de science politique. Sans systématisme ni prétention à l'exhaustivité, il entend privilégier l'intérêt et la réflexion des élèves, et leur offre les éléments nécessaires à une formulation claire et rigoureuse, des interrogations qu'il suscite. La perspective historique permet souvent de les éclairer, mais l'actualité, dans sa complexité, est la matière première de l'éducation civique, juridique et sociale. Une approche croisée entre professeurs de philosophie, d'histoire et de géographie ou de sciences économiques et sociales, favorisera l'enrichissement et la problématisation des notions du programme, en particulier celles de « république », de « citoyenneté politique », de « souveraineté populaire », de « démocratie d'opinion », de « séparation des pouvoirs », de « défense nationale », de « paix » ou de « guerre ».

Parmi les quatre thèmes proposés, le premier et le quatrième ont un caractère obligatoire ; il appartient en revanche au professeur d'effectuer selon son projet pédagogique un choix entre les thèmes deux et trois. Dans leur mise en œuvre, il garde toute liberté de choisir les travaux correspondant aux thématiques privilégiées et d'en déterminer les modalités.

Thème 1 (obligatoire) : Les institutions de la République

Objectifs

« La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. » À l'image des autres États démocratiques, elle assure la garantie des libertés fondamentales et la protection contre l'arbitraire, la séparation des pouvoirs, le pluralisme politique et social.

La Vème République est un régime original reposant sur la prééminence du président de la République élu au suffrage universel direct pour cinq ans et ne pouvant gouverner que grâce au soutien d'une majorité parlementaire à l'Assemblée nationale pendant la même durée.

La Constitution est la loi suprême de la République. Elle institue les pouvoirs et organise l'articulation du pouvoir exécutif (le président de la République et le Gouvernement) et du Parlement (Assemblée nationale et Sénat). Toutes les lois doivent être conformes à la Constitution et aux principes démocratiques qu'elle protège, sous le contrôle du Conseil constitutionnel.

Si la France est un État unitaire, les lois de décentralisation ont conféré des responsabilités nouvelles aux collectivités territoriales (communes, départements, régions) qui contribuent à l'équilibre des pouvoirs. Sa participation à l'Union européenne implique la prise en compte du droit communautaire dans l'édiction des règles nationales.

Mise en œuvre

Ce thème doit donner lieu, selon le choix du professeur, à des travaux de nature différente parmi les propositions suivantes :

- une analyse des pouvoirs et des politiques menées par une collectivité locale proche du lycée (la commune, le département ou la région) ;

- l'étude d'un grand débat institutionnel depuis 1958, montrant les arguments en présence : par exemple, l'élection du président de la République au suffrage universel, la réforme constitutionnelle de 2008, etc. ;
- une analyse comparative des équilibres institutionnels dans deux ou trois démocraties européennes (par exemple France, Angleterre, Allemagne) pour juger de la relative singularité française ;
- l'étude des relations institutionnelles entre le président de la République et le Gouvernement, qui permet d'éclairer et de problématiser les notions d'« État », de « gouvernement civil » et de « pouvoir exécutif ».

Thème 2 (au choix) : La représentation et la démocratie d'opinion

Objectifs

La République française est un régime représentatif. À des degrés divers, de la nation à la commune, le peuple est appelé à élire ses représentants (président de la République, députés, conseillers municipaux). Les procédures électorales ne concernent pas seulement la sphère politique, mais la société civile dans son ensemble, puisqu'elles accompagnent le monde du travail (élections professionnelles) aussi bien que les activités associatives (syndicats, amicales, etc.).

Le vote est ainsi un moyen d'expression qui permet de faire connaître, par le moyen d'un scrutin, une « volonté générale ». Celle-ci peut concerner le peuple dans sa globalité ou seulement les membres d'une collectivité ou d'une association. Les décisions qui en résultent ont un caractère de légalité et, au nom du principe majoritaire, représentent indistinctement l'ensemble de ceux qui y ont pris part.

Moment crucial des pratiques et du débat politique, le vote traduit l'état d'une « opinion publique ». Celle-ci se manifeste de diverses manières : presse écrite ou orale (radio, télévision), pétitions, manifestations, enquêtes et sondages. La vie démocratique est désormais rythmée par les scrutins électoraux et par les enquêtes d'opinion. Cette combinaison d'une démocratie électorale et d'une démocratie d'opinion produit des effets sur les pratiques politiques et invite à en comprendre les logiques sous-jacentes.

Mise en œuvre

Ce thème donne lieu à une recherche concernant la formation et l'expression d'une « opinion publique » et peut être abordé selon l'une ou l'autre des options suivantes :

- dans le contexte d'une procédure de concertation publique (débat sur un projet d'urbanisme ou sur l'implantation d'un équipement collectif, etc.) pour mettre au jour les procédures et les modalités de la délibération et de la décision ;
- dans le contexte de la vie politique, à l'occasion notamment des échéances électorales, pour analyser les formes d'expression des opinions, l'influence des médias, le rôle des acteurs publics.

Dans les deux cas, les notions d'« opinion publique » ou de « débat démocratique » pourront être utilement éclairées par une première analyse philosophique.

Thème 3 (au choix) : L'engagement politique et social

Objectifs

L'exercice de la citoyenneté ne se réduit pas à la seule participation électorale. Dans une démocratie, les modes d'engagement sont divers.

Les partis politiques sont le moyen privilégié de l'organisation de la démocratie et leur pluralité est une condition de sa réalité. Ils ont pour objectif de conquérir et d'exercer le pouvoir et il est important d'en analyser les fonctions, les modes de constitution interne et les évolutions contemporaines dans le système politique français.

Les partis se distinguent des autres formes d'organisation sociale qui visent à influencer le pouvoir politique sans chercher à l'exercer. Les syndicats, qui défendent les intérêts matériels et moraux de leurs mandants, sont les acteurs principaux de la démocratie sociale.

À côté de ces formes d'engagement, d'autres se manifestent autour des questions d'ordre social, culturel ou civique, à travers des associations, des coordinations, des réseaux sur l'internet, avec de nouveaux modes d'action collective articulant des mobilisations à différentes échelles.

Mise en œuvre

Ce thème permet aux élèves de mener une réflexion sur la notion même d'«engagement» civique, politique ou social, selon la diversité des formes et des niveaux de participation. Il peut être traité à partir de :

- l'examen de témoignages littéraires ou philosophiques exprimant différentes figures de l'engagement ;
- l'étude des différentes formes de militantisme et d'adhésion dans les partis politiques et les syndicats aujourd'hui ;
- l'analyse d'un fait d'actualité, comme le déroulement d'un débat politique, d'un conflit social, d'une mobilisation citoyenne avec leurs enjeux, leurs acteurs et les formes d'action qu'ils suscitent.

Thème 4 (obligatoire) : La nation, sa défense et la sécurité nationale

Objectifs

La défense nationale connaît depuis la fin des années 1980 des évolutions considérables en réponse aux évolutions du monde qui changent les conditions de la paix comme de la guerre.

- La suspension de la conscription, la professionnalisation des armées, la sophistication et les coûts croissants des équipements supposent d'établir de nouveaux rapports entre citoyens, défense et sécurité nationale.
- L'organisation de la défense ne se limite plus au seul cadre national ; au nom de traités multilatéraux ou d'accords, en particulier européens, la France participe à de multiples opérations extérieures de sécurité internationale.

- Face à des menaces multiformes qui s'affranchissent des frontières, les clivages traditionnels entre guerre et paix, entre défense extérieure et sécurité intérieure, s'estompent.

Mise en œuvre

L'analyse, à partir des recherches des élèves, de deux thèmes au choix parmi ceux proposés ci-dessous, permet de nourrir et d'approfondir la réflexion sur ces questions :

- Les menaces potentielles et missions de sécurité défense : multiplication des acteurs (étatiques ou non), nouvelles formes d'insécurité (terrorisme, piraterie, prolifération des armes et moyens de destruction), défense globale (militaire, civile, économique et culturelle).

- Les moyens de la défense : forces françaises, alliances et engagements internationaux de défense (Onu, Otan, UE), accords bilatéraux. Une première approche philosophique de la notion de « droit international », notamment dans ses rapports à la défense nationale, peut être envisagée.

- La nation, sa défense et la sécurité nationale : rôle des acteurs institutionnels (exécutif, législatif), implication du citoyen (information, métiers de la défense, réserve militaire, féminisation des armées), débats en cours.

- La France entre paix et guerre : protection du territoire national et opérations extérieures ; justification des missions internationales des forces armées. Dans ce contexte, l'idée de « guerre juste » implique une première analyse de nature philosophique.

Texte 36 : Programme de l'enseignement de l'éducation civique, juridique et sociale en classe terminale des séries générales **Arrêté du 20-7-2001. J.O. du 4-8-2001**

La citoyenneté à l'épreuve des transformations du monde contemporain

- Conformément aux principes généraux de l'enseignement de l'éducation civique, juridique et sociale publiés avec le programme de la classe de seconde, l'ECJS a pour objet en classe de terminale de confronter la citoyenneté aux transformations du monde contemporain. Cet enseignement s'efforce d'apporter une meilleure compréhension de la fonction du droit, des institutions politiques et de l'action des citoyens face à ces enjeux. Il mobilise à la fois les notions d'éducation civique acquises au collège, des savoirs enseignés dans différentes matières et les acquis de l'éducation civique, juridique et sociale des classes de seconde et de première.

I - OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA CLASSE TERMINALE

En classe de seconde, la citoyenneté politique a été analysée dans sa dimension civile, en partant de la vie sociale pour remonter à ses fondements politiques. En classe de première, les élèves ont été amenés à réfléchir sur l'exercice de la citoyenneté politique, les conditions de la participation politique et les fondements de l'État de droit. Ils ont pu comprendre comment les libertés publiques et privées peuvent être garanties dans l'État démocratique et en quoi elles requièrent la participation et la vigilance des citoyens, l'exercice de leurs droits civiques et leur participation au débat dans l'espace public.

En classe terminale, il s'agit de montrer que les exigences de droit, de justice, de liberté et d'égalité qui caractérisent l'État et les sociétés démocratiques sont confrontées à de nouveaux défis qui mettent à l'épreuve la citoyenneté, notamment les évolutions de la science et de la technique, les exigences renouvelées de justice et d'égalité, la construction de l'Union européenne et la mondialisation économique, culturelle, juridique et politique. Ces évolutions obligent les hommes à toujours repenser leurs droits et leurs libertés, ce qui suscite des débats dans l'espace public. La tension entre les intérêts particuliers et l'intérêt général, des expressions nouvelles de violence et d'atteinte aux libertés, exigent des réponses juridiques sans cesse adaptées. Le débat démocratique amène à interroger les normes et les valeurs sur lesquelles repose le droit et à les confronter à des conceptions différentes de l'éthique et à l'idée de droits de l'Homme. Ces évolutions transforment l'exercice de la participation politique et les formes de la conscience des citoyens, en amenant à repenser les questions de la souveraineté, de la liberté, de la responsabilité, de la justice et du droit.

Ces transformations du monde contemporain sont analysées en propre par différentes disciplines. L'ECJS a pour mission de souligner les enjeux civiques et politiques de ces évolutions, en particulier à travers le débat argumenté, fondé sur le savoir et portant sur des questions suscitées par l'actualité, répondant aux préoccupations des élèves : la connaissance et la capacité de se servir de sa raison permettent de décider et d'agir librement.

En amenant les élèves, sur ces questions limitées et concrètes, à coordonner les connaissances et la réflexion qu'ils construisent dans les différentes disciplines, l'ECJS trouve sa pleine signification. Elle contribue, à sa manière et dans le volume horaire qui

lui est imparti, à attester de la cohérence entre les programmes des disciplines et à les articuler entre eux (voir VI, alinéa 2).

II - NOTIONS ET THÈMES

L'ECJS exige de partir de questions précises répondant aux préoccupations des élèves pour mobiliser les notions du programme et saisir les relations qu'elles entretiennent.

Huit notions constituent le programme :

- liberté
- égalité
- souveraineté
- justice
- intérêt général
- sécurité
- responsabilité
- éthique.

La présentation de ces huit notions ne doit pas conduire à les explorer de manière distincte mais doit permettre, au contraire, de les articuler diversement en fonction des questions choisies, en montrant, sur un problème précis et concret, les liens et les tensions qu'elles entretiennent entre elles. Ces notions sont par ailleurs polysémiques ; il ne s'agit pas de procéder à une étude exhaustive de chacune d'elles, il convient seulement de montrer que leur maîtrise permet de comprendre le sens des débats qui se déroulent dans l'espace public des sociétés contemporaines. Elles ont été retenues en ce qu'elles permettent d'éclairer le sens et les enjeux, pour la citoyenneté, des grandes transformations du monde contemporain. Il est de la responsabilité du professeur de veiller à ce qu'elles aient été mobilisées et comprises par les élèves au cours du travail, qu'il s'agisse de l'analyse et du questionnement de l'information ou de l'expression personnelle dans le débat argumenté.

À cet effet, afin d'éviter le risque de la dispersion, quatre thèmes, dans lesquels s'inscriront les questions choisies, sont proposés en classe terminale :

- la citoyenneté et les évolutions des sciences et des techniques
- la citoyenneté et les exigences renouvelées de justice et d'égalité
- la citoyenneté et la construction de l'Union européenne
- la citoyenneté et les formes de la mondialisation.

Durant l'année, une ou plusieurs questions, entrant dans l'un ou plusieurs de ces quatre thèmes, seront traitées.

III - DÉMARCHE

La démarche proposée mobilise notamment des savoirs issus de différentes disciplines et de leur mise en œuvre pratique. Le choix des questions étudiées pour déboucher sur l'analyse des notions du programme relève de la liberté pédagogique des professeurs. Ils l'adaptent en fonction de la série dans laquelle ils interviennent, des compétences particulières existant à l'intérieur de l'établissement et des possibilités d'interventions extérieures. Cette réflexion ne peut se concevoir qu'à partir des intérêts manifestés par les élèves et de leurs interrogations.

L'actualité, qu'elle soit locale, nationale, européenne ou internationale, peut fournir la ou les questions se rapportant au sens que prend la citoyenneté devant les grands enjeux des transformations du monde contemporain. On fera le lien entre des événements de l'actualité et la réflexion qu'ils suscitent sur les fondements de la justice et du droit, la garantie des libertés et de la sécurité, les conditions de la souveraineté, la nature de la responsabilité des pouvoirs et celle des citoyens. Cette démarche doit permettre de montrer aux élèves les conséquences directes de l'exercice de la citoyenneté et le sens du débat dans l'espace public. Il conviendra de relier les questions posées par l'actualité aux éclairages que fournit l'histoire. Des conseils méthodologiques, quant à l'utilisation de l'actualité en ECJS, sont donnés dans le programme de la classe de seconde ; on pourra s'y référer.

Parmi les méthodes pédagogiques mobilisables pour cet enseignement, il y a lieu de privilégier l'organisation de débats argumentés. Ils contribuent à créer un espace de discussion au lycée permettant à l'élève d'exercer sa liberté d'expression et de se situer dans les grands débats d'idées de nos sociétés contemporaines. Ils lui permettent de distinguer l'intérêt général, qui fonde le sens de la citoyenneté politique en démocratie, des intérêts personnels ou propres à des groupes particuliers. Cela suppose l'intégration des règles du débat. Un débat argumenté, s'il veut faire émerger la confrontation raisonnée des points de vue, est un débat préparé. Il exige le recours à des sources documentaires variées (politiques, historiques, juridiques, sociologiques...), empruntées à des supports et des canaux d'information diversifiés (monographies, périodiques, cédérom, sites Internet, traitements d'enquêtes...), fournis ou indiqués par le professeur ou résultant du travail en CDI. L'organisation du travail préparatoire au débat peut mobiliser des techniques diverses selon le sujet abordé : ouvrages, dossiers de presse, recherche de documents, enquêtes, etc. Dans tous les cas, il s'agit de former l'esprit critique des élèves et de conduire à l'élaboration d'argumentaires construits et pertinents favorisant la confrontation des points de vue singuliers. Enfin, tout débat argumenté doit déboucher sur une reprise en classe sous la responsabilité du professeur. Il appartient au professeur, à l'issue du débat, d'en conduire l'analyse critique et d'en souligner les enjeux en liaison avec les notions du programme. À travers le débat argumenté, la recherche d'une expression orale maîtrisée et raisonnée est un des objectifs de l'ECJS.

IV - ÉVALUATION

L'évaluation en classe découle de cette démarche : la pédagogie mise en œuvre fait appel à la mobilisation de l'élève dans des activités diverses écrites et orales de recherche et d'exposition, qui doivent toutes être prises en compte. Le professeur évalue les productions des élèves sous leurs différentes formes : constitution de dossiers, contenu des interventions dans les débats, textes écrits, etc. Il peut fonder son appréciation sur les critères suivants :

- recherche et analyse de l'information ;
- qualité des productions (écrites, orales, audiovisuelles, numériques, multimédias...);
- aptitude à argumenter dans un débat ;
- maîtrise des connaissances.

V - ORIENTATIONS PRINCIPALES DES THÈMES

V.1 La citoyenneté et les évolutions des sciences et des techniques

Les progrès des sciences et des techniques dans tous les champs de l'activité humaine, la production, la consommation, la médecine... bouleversent les formes de l'existence, les rapports des hommes entre eux, la perception de l'espace et du temps, le corps humain lui-même. Ils suscitent des interrogations et des exigences nouvelles en matière de droits, de justice, de liberté, de responsabilité, de sécurité, par exemple dans les domaines de la bioéthique, de la prévention des risques naturels ou techniques, de la mondialisation des réseaux de communication, de la santé, de la qualité de la vie, de l'environnement, de l'avenir de la planète... Ils modifient aussi les conditions d'exercice de la citoyenneté.

- Faut-il fixer des limites aux progrès des sciences et des techniques et en fonction de quels principes ?
- Comment État et citoyen peuvent-ils contrôler démocratiquement ces transformations ? Comment garantir l'indépendance des décisions démocratiques dans des domaines qui requièrent des savoirs spécialisés ? Quel rôle les experts doivent-ils jouer ? Existe-t-il un risque de technocratie ?
- Peut-on garantir un égal accès de tous les citoyens aux bénéfices des sciences et des techniques ?
- Face à ces complexités et à ces défis, comment permettre l'exercice de la citoyenneté ?

V.2 La citoyenneté et les exigences renouvelées de justice et d'égalité

La justice est à la fois un principe qui sert de fondement aux sociétés démocratiques et un ensemble d'institutions qui doivent appliquer ce principe. L'un et l'autre reposent sur l'exigence d'égalité. L'égalité est l'un des principes qui fondent les relations politiques en démocratie. Elle fut inscrite dans l'article premier de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, reprise par la Constitution de la Cinquième République. Au regard du droit, tous les citoyens sont égaux : ils ont les mêmes droits civils et politiques, les mêmes libertés fondamentales. Tous les hommes, même non citoyens, ont les mêmes droits civils, économiques et sociaux. Les inégalités sociales, économiques, culturelles ou mêmes physiques ne peuvent justifier aucune différence de droits. Si l'égalité civile et politique des citoyens est ainsi la première condition d'une société démocratique, les sociétés démocratiques contemporaines renouvellent ces exigences en amenant à interroger la représentation de l'intérêt général, les exigences de liberté et de responsabilité, par exemple dans les domaines de la protection sociale, des droits des communautés culturelles, des revendications de l'individu.

- Comment une société démocratique gère-t-elle aujourd'hui les inégalités de patrimoine, de salaires, d'accès à l'emploi, à la santé, à la culture, à l'éducation ?
- Le principe de justice sociale peut-il justifier des différences de traitement entre les citoyens selon les situations particulières ?
- Des groupes particuliers, territoriaux, sexuels, culturels, peuvent-ils obtenir la reconnaissance de droits propres ?

La justice n'est pas seulement une idée, c'est aussi une institution qui dit le droit et sanctionne ceux qui enfreignent la loi. Cette mission suppose l'indépendance de l'autorité judiciaire à l'égard des pouvoirs législatif et exécutif, sans que disparaisse pour autant la responsabilité civile, pénale et disciplinaire de ceux qui l'exercent. On constate aussi que les citoyens font de plus en plus appel au juge pour régler des contentieux de toutes sortes qui ne cessent de croître dans l'espace public et les relations privées.

- Comment interpréter le rôle des juges dans les démocraties contemporaines ?
- Pourquoi la justice en tant qu'institution est-elle si souvent sollicitée par les justiciables ?
- Ne risque-t-on pas de réduire la citoyenneté à la seule qualité de justiciable ?

V.3 La citoyenneté et la construction de l'Union européenne

La citoyenneté s'est construite historiquement dans le cadre national. Le projet européen, depuis un demi siècle, a conduit à la construction d'institutions qui sont aujourd'hui à l'origine de nombreuses décisions de notre vie collective. Une grande partie du droit national, dans les pays de l'Union européenne, est désormais de source européenne. D'un point de vue juridique, il n'existe pas aujourd'hui de citoyenneté européenne indépendante de la citoyenneté nationale ; d'un point de vue politique, tout ce qui donne une réalité concrète au principe de citoyenneté reste, pour l'instant et pour l'essentiel, national. L'Union européenne crée un niveau d'institutions supérieur et complémentaire aux institutions nationales. Elle amène à repenser les questions de la souveraineté, de l'égalité, de la liberté, de la sécurité, par exemple dans le domaine de l'économie, de l'harmonisation des législations, de l'ouverture des frontières et de la circulation des personnes et des biens, de la construction de forces armées plurinationales.

- L'Union européenne fait-elle évoluer la définition et l'exercice traditionnel de la citoyenneté ? Dans quelle mesure le développement des institutions politiques européennes se conjugue-t-il avec le développement d'une véritable citoyenneté européenne ?
- Une citoyenneté européenne supposerait-elle d'aller plus loin que la simple addition des citoyennetés nationales ? Implique-t-elle la constitution d'un espace public européen ?
- L'élaboration de cette citoyenneté est-elle compliquée par la poursuite de l'élargissement de l'Union européenne ? Sur quels fondements et dans quelles limites cet élargissement est-il possible ?
- La citoyenneté européenne requiert-elle, à terme, la construction d'un État européen souverain ?

V.4 La citoyenneté et les formes de mondialisation

Le terme de mondialisation désigne un processus pluriséculaire complexe fait de mutations géographiques, économiques, culturelles, juridiques et politiques. Il s'accompagne d'une prise de conscience à l'échelle du monde de la perturbation des équilibres physiques de la planète et de l'homogénéisation relative du monde vivant. L'ensemble de ces mutations, par exemple le délitement apparent de la notion de frontière nationale, la concentration de pouvoirs au sein d'entreprises transnationales,

le rôle accru des institutions internationales, les transferts de souveraineté des États-nations, la vitesse des transformations techniques et des communications, engendre de nouveaux défis qui mettent la citoyenneté à l'épreuve.

- Quels sont les effets de ces mutations géographiques et démographiques sur la citoyenneté ?
- Dans quelle mesure la mondialisation économique affaiblit-elle les souverainetés nationales ? Remet-elle partiellement en cause le lien historique entre citoyenneté et nation ?
- Quels sens peut-on donner aux aspects culturels de la mondialisation ?
- Comment interpréter la nature juridique et politique des transferts de souveraineté des États nationaux et des limitations de pouvoir consenties dans le cadre de traités ou de conventions ?
- L'ensemble de ces évolutions peut-il déboucher sur une forme de citoyenneté mondiale qui nécessiterait la mobilisation de valeurs universelles ?
- Peut-on dire que la mondialisation constitue une menace ou une chance pour les citoyens ?

VI - Document d'accompagnement

Un document à l'usage des professeurs accompagne la mise en œuvre de ce programme. Il est pour l'essentiel composé de fiches correspondant à chacun des thèmes d'entrée proposés.

Il suggère des articulations possibles avec des éléments des programmes de différentes disciplines.

Il comporte aussi des fiches qui doivent permettre de mieux maîtriser les méthodes et les outils préconisés, notamment le débat argumenté.



La laïcité : la comprendre et l'enseigner – Tome 3

Troisième section

La laïcité au quotidien dans un établissement scolaire



La laïcité : la comprendre et l'enseigner – Tome 3

Texte 37 : L'enseignement moral L. Saint-Denis

Nous ne croyons mieux faire, au commencement de la nouvelle année scolaire, qu'en mettant sous les yeux des maîtres les conseils que donne M. l'inspecteur général Vessiot dans son livre excellent : *l'Éducation à l'école*, sur la nécessité d'un enseignement moral et sur la façon dont il faut le comprendre.

— Que deviendrait la société, dit-il, si la neutralité religieuse tournait en indifférence morale ? Il serait imprudent de tromper sur les familles, car il en est beaucoup où l'on ne prêche ni de langage, ni d'exemple. La neutralité religieuse ne doit pas s'étendre aux préceptes de la morale, qui sont communs à toutes les religions comme aux philosophies.

Et qu'on ne croie pas qu'on peut se contenter de faire, comme on dit, la morale aux enfants et de leur conter des histoires ou des fables et d'en tirer la conclusion. Ces moyens sont excellents sans doute, mais sont insuffisants pour tous et surtout pour ceux qui ne recevront désormais aucun enseignement religieux.

Je crois bon, je crois nécessaire que l'enfant entende parler morale non seulement par occasion et d'une manière indirecte, mais avec la suite et l'autorité que comporte l'enseignement d'une science, et de la première de toutes les sciences.

Les lois civiles ont bien leurs interprètes et leurs commentateurs, pourquoi la première des lois, celle qui est le fondement des autres, n'aurait-elle pas les siens ? La forme anecdotique et maternelle convient et suffit au premier âge, mais, à mesure que l'enfant grandit et que sa raison s'éclaire, cet enseignement doit sortir de ses langes ; il doit, par degrés, prendre le même caractère que les autres enseignements,

à cette différence qu'il est à la fois théorique et pratique, et que la leçon du maître trouve dans la vie de l'écolier des occasions fréquentes d'applications immédiates ; il doit peu à peu se dégager des fictions dont on l'enveloppe et des exemples dans lesquels on les concrète pour arriver, dans les classes élevées, à une forme scientifique ou philosophique. Il ne faut pas laisser croire qu'on n'ose pas enseigner la morale, si l'on veut que cet enseignement soit pris au sérieux et porte tous ses fruits.

Mais, me dira-t-on, vous allez créer des prêtres laïques et un nouveau sacerdoce. Non, répondrai-je, car le prêtre a seule qualité pour enseigner une religion, tandis que tous les hommes ont qualité pour parler de la morale, pourvu que leur conduite ne jure pas avec leur langage.

La vertu de cet enseignement s'exerce dans les deux sens, et sur celui qui le reçoit et sur celui qui le donne ; il profite au maître comme à l'enfant ; il est pour le premier un memento comme pour l'autre une leçon. Le prêtre constitue une caste dont l'unique mission est d'enseigner sa religion ; l'instituteur est un homme comme les autres et qui ne doit s'en distinguer que par plus de vertu. Le prêtre parle au nom d'une autorité extérieure, il dicte des commandements, il s'adresse à la foi ; le maître parle au nom de la conscience et d'une autorité que l'homme porte en lui-même, il amène l'enfant à la reconnaître et à s'y soumettre de plein gré, il s'adresse à sa raison ; avec le prêtre, la vérité vient du dehors, elle est inculquée à l'esprit, elle s'y établit en souveraine, elle impose silence et obéissance ; avec le maître et par ses soins, la vérité que recèle la conscience y germe, y éclôt, s'y développe ; ce n'est pas au maître que

l'enfant obéit, ce n'est pas à une volonté étrangère qu'il se plie, c'est à lui-même qu'il se soumet, c'est à sa propre raison qu'il cède, libre en son obéissance.

Le prêtre est un intermédiaire qui se place entre l'homme et Dieu, il transmet les ordres de la divinité et les vœux des fidèles ; rien de semblable dans le rôle du maître ou du père, il ne s'interpose pas, il se tient à côté de l'enfant, il le conseille, il le persuade, il l'éclaire ; il ne fait appel à aucune autre autorité que celle qui réside dans le cœur de l'enfant, autorité qu'il lui apprend ou l'aide à reconnaître et à respecter.

On ne trouve pas dans ce rôle cette attribution spéciale, cette délégation d'autorité surnaturelle nécessaire à la constitution et à l'existence d'une caste ; il y a simplement exercice d'un droit qui appartient à tous, dont un père, une mère, une sœur, un parent, un ami, un homme quelconque peut user, et dont l'usage se trouve non pas exclusivement, mais particulièrement attribué à l'instituteur pendant les années de la scolarité, parce que, pendant ces années, l'enfant est remis à ses soins, qu'il n'a presque d'autre compagnie que son maître et que presque toute sa vie se passe entre les murs de l'école.

Ne craignons pas une assimilation qui est trop superficielle ou, pour mieux dire, trop fautive pour que les gens sérieux et de bonne foi s'y laissent prendre un instant. Les rôles, en effet, sont non seulement différents, mais, en réalité, contraires.

Le prêtre ne demande pas à l'enfant s'il comprend et s'il approuve ; il lui enseigne des vérités qu'il croit divines et

qui, par conséquent, dépassent la portée de la raison de l'homme et plus encore celle de l'enfant ; demander qu'il comprenne serait absurde, qu'il approuve serait ridicule ; dans les deux cas, ce serait presque soumettre la divinité à la faiblesse ou au caprice d'une raison enfantine ; il n'a donc que faire de l'intelligence et de l'adhésion, l'obéissance lui suffit.

Tout autre est le rôle de l'instituteur ou du père ; il ne cherche pas à obtenir une soumission absolue à ses vérités inintelligibles ou incomprises ; convaincu que l'enfant est nanti des vérités dont il a besoin pour la vie, il se borne à le ramener en lui-même pour les lui faire trouver et comprendre ; persuadé qu'il porte en lui la loi et la règle de sa conduite, il se contente de lui en montrer la sagesse et de l'amener à s'y soumettre. Il est un conseiller et un guide et, si possible, un exemple. Il veut mettre l'enfant en état de se conduire lui-même et de se passer de mentor ; le prêtre, au contraire, convaincu que l'homme est mauvais ou pervers, que sa nature ne peut lui fournir ni vérité ni règle, s'emploie à faire entrer en lui les vérités qu'il n'en peut tirer et demeure pour lui pendant toute sa vie un inspirateur et un tuteur nécessaire. Tout le catholicisme est en germe dans le dogme du péché originel ; il repose sur la défiance, ou pour mieux dire sur la négation de la raison humaine ; l'enseignement moral, au contraire, repose sur la confiance et l'affirmation de cette même raison.

L. Saint-Denis

**Texte 38 : La laïcité et la neutralité de l'enseignement
primaire : document de préparation au CAP en 1914
L'école émancipée, 14 mars 1914**

PRÉPARATION AUX EXAMENS

C. A. P.

L'enseignement primaire en France est laïque et neutre. Que faut-il entendre par là ?

I. Préambule. — L'église catholique, libérée de toute réserve par la séparation des Églises et de l'État, a intensifié la lutte contre les deux principes fondamentaux de l'enseignement public : laïcité et neutralité. Il convient à chaque éducateur de repenser ces deux termes, afin de pouvoir mieux défendre son enseignement et lui donner par contre-coup plus de précision, de sincérité, et d'efficacité.

II. Diverses conceptions de la laïcité et de la neutralité. — On a diversement conçu la laïcité de l'enseignement :

a) On l'a d'abord considérée simplement comme la séparation de l'Église et de l'école : l'École publique est laïque parce que son enseignement ne se confond plus avec l'enseignement religieux.

b) Puis, la question s'élargit ; du domaine religieux, on passe dans le domaine philosophique et politique ; l'école laïque ne saurait enseigner aucun dogme : son enseignement a pour seul fondement les postulats de la raison humaine et les vérités scientifiques démontrées.

c) Enfin, certains esprits scrupuleux, se demandant si jusque dans les idées morales les moins contestées il n'y avait pas une part de convention ou même d'erreur, ont envisagé la laïcité sous un troisième aspect : est laïque l'école dont la culture toute désintéressée se propose seulement de développer dans l'enfant un jugement libre et une volonté indépendante.

À ces différentes définitions de la laïcité correspondent naturellement différentes définitions de la neutralité :

a) La neutralité c'est, d'abord, le respect des consciences ; c'est l'indépendance de l'école

à l'égard de toutes les confessions religieuses.

b) C'est, ensuite, le silence des programmes et du maître sur toutes les questions morales, philosophiques ou historiques qui peuvent donner lieu à controverse.

c) Et c'est, enfin, l'exposé impartial de toutes les théories prêtant à discussion, l'élève conservant la liberté absolue de choisir parmi les doctrines exposées celle qui lui convient le mieux.

III. Raisons qui justifient la laïcité et la neutralité de l'école publique. — Ces deux caractères de l'école laïque se justifient-ils ?

A. — La laïcité s'impose : 1° en raison de l'inefficacité au point de vue moral de l'enseignement religieux.

2° par la nécessité de créer un enseignement conforme aux aspirations de la société moderne, en harmonie avec l'organisation démocratique de la nation.

3° par le souci d'assurer l'efficacité et l'universalité de l'enseignement donné aux enfants du peuple.

B. — La neutralité s'impose tout autant : 1° y manquer ce serait asservir l'école aux partis, rendre très difficile le recrutement des maîtres, susciter une réaction violente.

2° y manquer ce serait encore profiter abusivement de la crédulité des enfants et méconnaître la relativité de notre science, de nos connaissances.

3° Elle concilie les droits du père de famille, de l'État et de l'enfant.

4° Elle permet l'enseignement de la devise : fraternité, liberté, égalité.

IV. Comment faut-il envisager la laïcité et la neutralité de l'école publique ? — Le principe n'est donc pas en cause : l'école publique, l'école nationale, l'école populaire doit être une école laïque, une école neutre. Comment envisager cette laïcité et cette neutralité ?

La vérité doit résider dans une conciliation des diverses conceptions exposées plus haut. L'école laïque n'attend la vérité d'aucune autorité surnaturelle ; elle fait confiance à la raison humaine. Elle tend à faire de ses élèves des esprits curieux, observateurs, réfléchis et désintéressés.

Mais l'école laïque fait confiance aussi à l'œuvre morale péniblement accomplie par les générations disparues. Elle ne renonce pas à faire profiter les générations qui montent du trésor moral légué par les ascendants ; elle ne renonce pas à enseigner la « bonne vieille morale » de nos pères et à munir l'enfant de ce minimum de sentiments et d'habitudes qui feront de lui un homme de son temps et qui constitueront, pour ainsi dire, le fondement d'une œuvre que, grâce à son esprit indépendant et libre, il pourra modifier et parachever.

L'école neutre ne doit donc pas faire le silence sur toutes les questions controversées,

bien que ce soit possible dans une large mesure, car ce serait réduire presque à rien l'œuvre d'éducation ; elle ne peut pas non plus exposer sur chaque point les doctrines contraires ; il faudrait bouleverser nos emplois du temps et programmes au risque de laisser le plus souvent nos jeunes élèves absolument froids. La véritable neutralité doit résider dans l'esprit de bienveillance, de tolérance, de sympathie le plus souvent, avec lequel le maître juge les hommes, les faits, les opinions qu'il replace dans leur cadre et dans leur temps. L'école publique est neutre, non parce qu'elle fait preuve d'indifférence, mais d'une large compréhension et qu'elle n'enseigne des diverses doctrines qui divisent que le lien commun qui les réunit toutes.

*
* *

**Texte 39 : Le fondement de la morale
Cardinal Poupard
Allocation d'ouverture du 11 novembre 1989
Tiré des « Actes du colloque », Éditions Téqui, 1990
et cité par Gérard Bouchet**

La laïcité est la garantie juridique de la liberté de conscience de tous les citoyens face aux tentatives de toute contrainte étatique. Loin d'être un plus petit dénominateur commun réducteur, auquel chacun devrait sacrifier une partie de ses croyances et de ses convictions pour se réfugier dans un vide spirituel et culturel, la laïcité est l'aveu de l'incompétence de l'État dans le domaine des valeurs et l'affirmation de la volonté de la puissance publique d'en respecter, je ne dis pas tolérer, l'expression privée et publique.

La laïcité ne pourra jamais fournir à personne des raisons de vivre. Elle devra par contre toujours donner à chacun la possibilité, non seulement de les vivre, mais aussi de s'en expliquer et de les partager. L'État laïque est, par nature, bien incapable de placer la frontière entre le bien et le mal, encore moins d'inspirer aux citoyens l'amour du bien et la haine du mal, et de les inciter à pratiquer cette vertu sans laquelle, nous le savons depuis deux siècles, il est impossible de vivre en régime démocratique. Son incompétence reconnue en la matière, c'est le principe de la laïcité négativement définie comme le refus de l'État de s'immiscer dans la sphère de la personne privée, où chaque homme est renvoyé devant Dieu à sa conscience.

Mais le négatif ne suffit pas à construire. L'État laïque ne peut survivre que si, une fois reconnue son incompétence dans le champ éthique ou en d'autres termes dans le domaine des valeurs, il reconnaît et respecte la compétence d'autres que lui en ce domaine, c'est-à-dire les personnes qui professent ces valeurs. Car ces valeurs sont le fondement même de sa légitimité et elles constituent la base quotidienne de son exercice. Ce sont les valeurs qui sont l'âme d'une nation et l'armature d'un État. Sans elles, l'histoire le montre à l'envi, l'un et l'autre périssent. Une nation est d'autant plus vivante, et un État d'autant plus fort qu'ils les honorent, à travers les groupes humains qui les professent. C'est dire que l'État laïque respecte les Églises, et loin de reléguer la religion dans la sphère du privé, a besoin qu'elle irrigue toute la sphère du public.

Le problème du fondement de la morale est décidément incontournable. Parler, pour l'homme, de morale, c'est sortir du terrain purement descriptif des sociologues pour aborder la sphère de l'obligation. C'est transcender l'indicatif pour l'impératif. Comment pourrais-je en effet me sentir en quelque manière obligé par quelque norme qui m'est extérieure, si je me reconnais comme la seule mesure de toutes choses, et si donc je reconnais aux autres hommes la même prérogative ? Vous êtes pour la justice, mais moi pour l'injustice ! Vous êtes pour la violence, mais moi, au contraire, je suis contre ! Au nom de quoi privilégier l'une des deux attitudes et, plus encore, exclure l'autre ? Et si

l'obligation à laquelle je me soumetts est seulement le fruit d'une liberté que je me donne, comment prétendre qu'elle soit obligatoire ? C'est dire que le respect inconditionnel de certaines normes implique une certaine transcendance, dès lors que se dépassent les inclinations individuelles et les intérêts immédiats, et que se subordonne la recherche du plaisir à l'exigence de la morale. Ainsi la plupart des hommes et des sociétés, même ceux et celles qui se disent athées ont un principe moral, c'est-à-dire une valeur ultime, reconnue comme source des autres valeurs qui lui sont subordonnées. Et lorsque Dieu est exclu, nous pouvons constater la sacralisation de tel ou tel principe immanent : l'Homme, le Parti, l'État, la Révolution, etc. La laïcité peut être un garant juridique, elle ne suffit pas à fonder un comportement éthique.

[...] La question des valeurs morales est fondamentale pour tout homme et pour toute société qui se veut vraiment humaine. Et le rejet des valeurs ou leur relativisation, leur asservissement à une idéologie, leur utilisation pour des intérêts de groupe a, de tous temps, causé des ravages terribles dans les cœurs des hommes et a conduit les sociétés à la dégénérescence. De tous temps, la question morale est une question vitale pour toute société, une question de vie ou de mort pour la société. Or, sur ce point décisif, la laïcité est muette. Il lui faut donc, pour survivre, s'ouvrir à la dimension éthique, et lui reconnaître l'espace public de liberté dans lequel se déployer pour affirmer et affermir la fraternité, cette appellation laïque de la charité, qui est le ciment transcendant et immanent de la société.

Texte 40 : Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté

Créé en 1990 sous le nom de comité d'environnement social, le *Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté* (C.E.S.C.) est un dispositif de prévention des conduites à risque dans les établissements scolaires.

Les missions du Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté se situent dans la perspective d'une approche globale prenant en compte les besoins de l'élève dans et hors l'école, et nécessitent l'organisation d'un authentique partenariat autour de l'école. Elles se déclinent en cinq axes :

- contribuer à la mise en place de l'éducation citoyenne dans l'école ou l'établissement en rendant l'élève responsable, autonome et acteur de prévention,
- organiser la prévention des dépendances, des conduites à risques et de la violence dans le cadre du projet d'établissement,
- assurer le suivi des jeunes dans et hors l'école,
- venir en aide aux élèves manifestant des signes inquiétants de mal-être,
- renforcer les liens avec les familles.

Il est important que toute la communauté éducative (personnels de direction, élèves, parents, personnels de santé scolaire, personnels administratifs, techniques, de service) et l'ensemble des partenaires de l'Éducation nationale (associations, officiers de prévention, autres services de l'État, collectivités locales) travaillent en partenariat pour élaborer et faire vivre le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté.

Texte de référence :

Circulaire ministérielle n° 98-108 du 1^{er} juillet 1998 relative à la prévention des conduites à risques et au comité d'éducation à la santé et à la sécurité (BO n° 28 du 9 juillet 1998)

Texte 41 : Droits et obligations des élèves des lycées, collèges et établissements régionaux d'enseignement adapté **Circulaire n° 91-052 du 6 mars 1991**

NOR : MENL9150077C

RLR : 551-2

Circulaire n° 91-052 du 6 mars 1991

(Éducation nationale, Jeunesse et Sports : Lycées et Collèges)

Texte adressé aux recteurs d'académie, aux inspecteurs d'académie, aux proviseurs de Lycée et aux directeurs d'établissements régionaux d'enseignement adapté.

Cette circulaire a pour objet de fixer les modalités d'application des dispositions du décret en Conseil d'État n° 91-173 du 18 février 1991 relatif aux droits et obligations des élèves dans les établissements publics locaux d'enseignement du second degré (lycées, collèges, établissements régionaux d'enseignement adapté).

Ce décret est précédé d'un rapport au Premier ministre qui en souligne l'esprit et rappelle les principes sur lesquels se fondent les droits et les obligations des élèves. Ces principes, essentiels à un bon fonctionnement de l'École publique, ont fait l'objet d'une discussion au sein du Conseil supérieur de l'Éducation et ont reçu, dans leur formulation précise, un large accord de l'ensemble de la communauté éducative. Compte tenu de leur importance et pour vous permettre de vous y référer facilement, il a été jugé utile de faire figurer ce rapport au Premier ministre en annexe de la présente circulaire.

Le décret du 18 février 1991 modifie le décret n° 85-924 du 30 août 1985 modifié relatif aux établissements publics locaux d'enseignement ainsi que le décret n° 85-1348 du 18 décembre 1985 relatif aux procédures disciplinaires dans les collèges, lycées et établissements d'éducation spéciale.

Il convient de faire observer, ainsi que l'a estimé le Conseil d'État, que les élèves des lycées et collèges de l'enseignement public disposent déjà, en droit et en fait, au plan des principes, dans les conditions du droit commun et, dans la mesure où ils ont la capacité juridique de les exercer, des droits reconnus respectivement par les lois du 30 juin 1881 sur la liberté de réunion, du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse et du 1^{er} juillet 1901 relative au contrat d'association.

Le règlement intérieur, qui devra être examiné, et, le cas échéant, modifié en conséquence, précisera la façon dont ces droits peuvent s'exercer concrètement au sein des établissements d'enseignement. Le contexte local demeure en effet toujours très important pour la détermination des conditions réelles d'exercice de libertés qui doivent être conciliées avec les principes d'organisation et de fonctionnement du service public d'éducation.

C'est pour aider les chefs d'établissement dans cette tâche, pour faciliter le réexamen des règlements intérieurs et assurer une certaine homogénéité à leur contenu, qu'il a paru nécessaire de déterminer un cadre national pour l'exercice de ces droits à l'intérieur des locaux scolaires.

Le décret du 18 février 1991 poursuit cet objectif, Il s'inscrit dans le cadre des dispositions des lois n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation et n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation (articles 10 alinéas 1 et 2). Il s'insère enfin dans un ensemble plus vaste de dispositions prises en faveur des jeunes, caractérisées sur le plan international par la convention des droits de l'enfant et dans le système éducatif français par d'autres mesures d'application de la loi d'orientation (art. 8 relatif à l'orientation ; article 10 alinéa 3 relatif au conseil des délégués des élèves dans les lycées).

Les dispositions du décret du 18 février 1991 ne s'appliquent qu'aux établissements publics locaux d'enseignement. Une révision du décret n° 86-164 du 31 janvier 1986, relatif à l'organisation des établissements d'enseignement restant à la charge de l'État et des établissements municipaux et départementaux, est en cours pour permettre l'application à leurs élèves de nouvelles dispositions identiques traitant des droits et obligations des élèves. Les chefs de ces établissements peuvent d'ores et déjà s'inspirer des dispositions de la présente circulaire pour préparer la révision des règlements intérieurs actuellement en vigueur.

I – Les conditions d'application de l'ensemble de ces textes s'inscrivent dans le contexte suivant :

1 – Les collèges et lycées sont des lieux d'éducation et de formation relevant du service public de l'enseignement

L'exercice des droits et obligations des élèves est inséparable de la finalité éducative des établissements scolaires et ne prend son sens qu'en fonction de celle-ci. Il a en effet pour but de préparer les élèves à leur responsabilité de citoyen. La mise en œuvre de ces droits et obligations ne peut s'exercer que dans le respect des principes fondamentaux du service public et, en particulier, ceux de laïcité et de gratuité.

Les principes de laïcité et de gratuité sont traités notamment par les circulaires du 12 décembre 1989 (BOEN n° 46 du 21 décembre 1989) et n° 90-121 du 30 mai 1990 (BOEN n° 23 du 7 juin 1990).

2 – Les élèves exercent des droits et sont soumis à des obligations en qualité de membres de la communauté éducative

C'est pourquoi ces droits et obligations doivent être fixés précisément dans le règlement intérieur des établissements. Celui-ci doit les mettre en valeur et leur permettre ainsi d'être facilement connus et compris par tous.

La modification des règlements intérieurs qui sera effectuée pour intégrer ces nouvelles dispositions devra être organisée en concertation avec tous les représentants de la

communauté scolaire. Il appartient à chaque établissement de rechercher les meilleurs moyens d'y parvenir. Dans les lycées, le conseil des délégués des élèves sera associé à ce travail.

Une fois approuvé par le conseil d'administration, ce nouveau règlement intérieur devra faire l'objet d'une diffusion la plus large possible auprès des élèves, des parents et de chaque catégorie de personnels : l'appartenance à un établissement scolaire oblige en effet tous les membres de la communauté éducative à respecter le règlement intérieur. Il devra être affiché en permanence dans un endroit facilement accessible : ainsi seront soulignées son importance et la raison d'être de ses principales dispositions. Cette démarche participe également d'un souci de formation civique des élèves.

Chaque règlement intérieur devra se conformer aux dispositions réglementaires fixées dans les textes suivants :

— article 3 du décret n° 85-924 du 30 août 1985 modifié (art. 1 du décret du 18 février 1991) et article 4 du décret n° 86-164 du 31 janvier 1986 qui indiquent que le règlement intérieur traite obligatoirement :

- du respect du principe de laïcité,
- de la liberté d'information et de la liberté d'expression dont disposent les élèves dans le respect du pluralisme et du principe de neutralité ainsi que le mentionne l'article 10 de la loi du 10 juillet 1989,
- du devoir de tolérance et de respect d'autrui dans sa personnalité et dans ses convictions,
- des garanties de protection contre toute agression physique ou morale et du devoir qui en découle pour chacun de n'user d'aucune violence,
- de la prise en charge progressive par les élèves eux-mêmes de la responsabilité de certaines de leurs activités,

— articles 3-1 à 3-5 du décret n° 85-924 du 30 août 1985 modifié (articles 1 et 8 du décret du 18 février 1991) qui précisent respectivement les conditions d'exercice de la liberté d'expression, de la liberté d'association, de la liberté de réunion et de la liberté de publication ainsi que le régime général de l'obligation d'assiduité des élèves,

— décret n° 85-1348 du 18 décembre 1985 relatif aux procédures disciplinaires (droits de la défense — possibilité de recours). Il est complété par les articles 6 et 7 du décret du 18 février 1991 : le règlement intérieur doit prévoir les sanctions dont sont passibles les élèves ; il ne peut être prononcé de sanction non prévue au règlement intérieur. Toute atteinte aux personnes et aux biens peut donner lieu à l'application d'une sanction disciplinaire.

L'application de sanctions doit se faire de manière égale pour tous ceux qui les encourent et les motifs qui les fondent doivent pouvoir être clairement perçus par

l'ensemble des élèves. Enfin, le principe de proportionnalité de la sanction par rapport à la faute devra toujours être respecté.

En toute hypothèse, il conviendra, avant de prononcer une sanction, de rechercher prioritairement des mesures de nature pédagogique et éducative susceptibles de provoquer une réflexion de l'élève sur son comportement et les conséquences qui en découlent.

Il ne pourra être demandé à aucun des élèves concernés par ce texte de renoncer unilatéralement et par avance à l'exercice de ces droits. Toute clause de cette nature, quelle qu'en soit la forme, sera considérée comme nulle.

3 - Les règles concernant les droits des élèves ne peuvent s'appliquer de la même manière au collège et au lycée

L'apprentissage de la citoyenneté et de la responsabilité doit être progressif depuis l'entrée au collège jusqu'aux années de lycée où de nombreux élèves ont atteint l'âge de la majorité. Ainsi, à toutes les étapes de la scolarité, l'exercice de leurs droits et le respect corrélatif de leurs obligations accoutument les élèves à assumer leurs responsabilités et contribuent à transformer leurs relations avec le reste de la communauté scolaire.

En tenant compte de cette progressivité, la mise en œuvre des droits des lycéens fait l'objet de dispositions spécifiques (droit de réunion, droit d'association, droit de publication) dans le décret du 18 février 1991.

II — On examinera successivement les droits de tous les élèves (A), ceux qui sont spécifiques aux lycéens (B) et les obligations de l'ensemble des élèves (C)

A - Les droits susceptibles d'être exercés par tous les élèves

Les élèves disposent de droits individuels et collectifs. Les conditions d'exercice de ces droits, conformes aux droits fondamentaux de la personne humaine, sont rappelées dans le rapport au Premier ministre qui devra être considéré en ce domaine comme un texte de référence.

Le décret du 18 février 1991 traite plus spécialement des droits d'expression et de réunion de l'ensemble des élèves, et des modalités de leur mise en œuvre.

Plusieurs aspects doivent être soulignés :

Le droit d'expression collective s'exerce par l'intermédiaire des délégués des élèves et, en outre, dans les lycées, par l'intermédiaire des associations d'élèves.

Les délégués de classe peuvent recueillir les avis et propositions des élèves et les exprimer auprès du chef d'établissement et du conseil d'administration.

Le chef d'établissement et le conseil d'administration veillent, en collaboration avec le conseil des délégués des élèves dans les lycées, à ce que cette liberté d'expression respecte les principes de laïcité, de pluralisme et de neutralité du service public rappelés ci-dessus.

Le droit de réunion peut être exercé par les élèves dans l'ensemble des établissements publics d'enseignement du second degré ; dans les collèges, toutefois, seuls les délégués des élèves peuvent en prendre l'initiative pour l'exercice de leurs fonctions.

Les délégués des élèves joueront un rôle essentiel dans la mise en œuvre de ces droits. Leur formation revêt donc une grande importance, Des mesures sont prises pour développer et faciliter cette formation dans les établissements scolaires.

Le rapport au Premier ministre souligne que l'exercice de ces droits individuels ou collectifs ne saurait autoriser les actes de prosélytisme ou de propagande. Il s'agit des actes inspirés par la volonté d'imposer des idées (propagande) ou de recruter des adhérents (prosélytisme) notamment en utilisant des moyens (par exemple pressions physiques et morales) qui seraient de nature à empêcher tes élèves de se déterminer en toute autonomie selon leur propre jugement.

B – Les droits spécifiques aux lycéens et aux élèves des établissements régionaux d'enseignement adaptés suivant les niveaux d'étude correspondants

Le décret du 18 février 1991 régit l'exercice dans les lycées de nouveaux droits collectifs :

a) Le droit de réunion a pour objectif essentiel de faciliter l'information des élèves. Des questions d'actualité présentant un intérêt général peuvent donc être abordées à la condition que, sur les thèmes choisis, rien n'empêche que des points de vue différents, complémentaires ou opposés, puissent être exposés et discutés librement, dès lors qu'ils sont conformes à la loi et aux principes fondamentaux du service public d'éducation.

Le règlement intérieur fixera dans les conditions prévues à l'article 3-3 du décret du 30 août 1985 modifié (art 1 du décret du 18 février 1991) les modalités de l'autorisation accordée par le chef d'établissement (par exemple, le délai à prévoir entre le dépôt de la demande et la date prévue pour la réunion, la fixation des conditions générales tendant à garantir la sécurité des personnes et des biens, les modalités qui semblent appropriées en matière d'assurance, la prohibition des actions ou initiatives de nature publicitaire ou commerciale...).

Ces conditions pourront toutefois être adaptées aux circonstances de temps et de lieu particulières : initiatives justifiées par l'urgence, existence de directives ministérielles spécifiques à certaines périodes...

Votre attitude dans l'exercice des compétences qui vous seront ainsi confiées par le règlement intérieur s'inscrira dans le cadre du rôle pédagogique qui est le vôtre et des relations de confiance qui doivent exister au sein de la communauté éducative. Il vous est demandé notamment d'aider les lycéens à exercer de manière responsable ce droit

de réunion afin qu'ils aient conscience à la fois de son importance pour la vie collective de l'établissement et du cadre dans lequel il doit nécessairement s'inscrire.

Toute décision de refus devra être motivée par écrit de manière précise et complète, La motivation fera ressortir de manière explicite les circonstances de droit et de fait justifiant votre position, conformément aux dispositions de la loi n° 79-587 du 11 juillet 1979 modifiée et de la circulaire d'application du 28 septembre 1987 relative à la motivation des actes administratifs (Journal officiel n° 243 du 20 octobre 1987).

b) Le droit d'association, jusque là pratiqué seulement dans le cadre des foyers socio-éducatifs et des associations sportives, est reconnu, selon les termes du droit commun, à l'ensemble des lycéens.

Ceux-ci, pourvu qu'ils soient majeurs, pourront créer des associations déclarées conformément à la loi du 1^{er} juillet 1901 Ces associations pourront être domiciliées dans le lycée. Des adultes, membres de la communauté éducative de l'établissement, pourront participer aux activités de ces associations.

Les conditions d'exercice de ce droit sont précisées par l'article 3-2 du décret du 30 août 1985 modifié (art. 1 du décret du 18 février 1991) qui indique notamment la procédure d'autorisation des associations par le conseil d'administration, ainsi que le rôle dévolu au chef d'établissement en cas d'atteinte aux principes du service public de l'enseignement du fait des activités d'une association.

La distinction opérée par le décret entre l'objet des associations (exprimé par leur dénomination et leurs statuts) et les activités qu'elles développent conduira le conseil d'administration et le chef d'établissement à prévoir les moyens d'une information précise sur la vie même de ces associations, eu égard à l'avantage important qui leur est consenti de pouvoir fonctionner à l'intérieur du lycée. Dans un souci de transparence, il est souhaitable qu'ils soient régulièrement tenus informés du programme de leurs activités.

Toute décision de refus ou de retrait d'autorisation de fonctionnement d'une association à l'intérieur du lycée devra être motivée dans les conditions prévues par les textes précités.

Les associations sportives fonctionnant au sein de l'établissement demeurent régies par la loi n° 84-610 du 16 juillet 1984 et le décret n° 86-495 du 14 mars 1986 modifié.

c) Le droit de publication prévu par l'article 3-4 du décret du 30 août 1985 modifié (art. 1 du décret du 18 février 1991) fera l'objet d'une circulaire spécifique qui traitera des publications réalisées et diffusées par les élèves.



Pour la mise en œuvre de ces droits et notamment l'exercice du droit d'expression collective des lycéens, les chefs d'établissement devront assurer aux délégués des élèves, au conseil des délégués et aux associations d'élèves, l'accès à des panneaux d'affichage et

faire tout leur possible pour qu'ils puissent disposer de locaux aisément accessibles, compte tenu de l'implantation des établissements et des surfaces disponibles. Ils recueilleront à ce sujet l'avis du conseil des délégués des élèves et du conseil d'administration.

Il appartient également au chef d'établissement de préciser les conditions d'utilisation des panneaux et des locaux et de procéder aux arbitrages nécessaires en cas de difficultés.

Le chef d'établissement peut procéder à l'enlèvement des affiches qui porteraient atteinte à l'ordre public ou au droit des personnes. Pour lui permettre d'exercer son contrôle, il apparaît souhaitable que le règlement intérieur prévoie l'obligation de lui communiquer, en personne ou à son représentant, tout document faisant l'objet d'un affichage.

Cet affichage ne peut être anonyme.

C – Les obligations des élèves

Les obligations de la vie quotidienne dans les établissements scolaires, comme dans toute communauté organisée, supposent le respect des règles de fonctionnement mises en place pour y assurer la vie collective.

Ces obligations s'imposent à l'ensemble des élèves. En effet, parmi leurs objectifs d'éducation et de formation, collèges et lycées ont vocation à préparer les jeunes à l'exercice de la citoyenneté et doivent constamment avoir le souci de leur formation civique. Les élèves ont ainsi le droit de connaître les règles applicables et le devoir de les respecter.

De ce principe premier découle un ensemble d'obligations spécifiques à l'établissement scolaire.

Les élèves respectent l'ensemble des membres de la communauté éducative tant dans leur personne que dans leurs biens.

Dans leur propre intérêt, les élèves ont l'obligation d'accomplir les tâches inhérentes à leurs études. L'article 3-5 du décret du 30 août 1985 modifié (art. 1 du décret du 18 février 1991) place au centre de ces obligations l'assiduité, condition essentielle pour que l'élève mène à bien son projet personnel. L'assiduité est définie par référence aux horaires et aux programmes d'enseignement inscrits dans l'emploi du temps de l'établissement. Elle concerne les enseignements obligatoires et facultatifs auxquels l'élève est inscrit ainsi que les examens et épreuves d'évaluation organisés à son intention. Enfin, l'assiduité peut aussi être exigée aux séances d'information, portant sur les études scolaires et universitaires, et sur les carrières professionnelles. Ces séances sont en effet destinées à faciliter l'élaboration par l'élève d'un projet personnel d'orientation ainsi que le prévoit la loi du 10 juillet 1989.

Compte tenu des dégradations de bâtiments et installations scolaires qui se produisent, il convient de rappeler aux élèves qu'ils doivent veiller au respect de l'état des bâtiments, locaux et matériels.

Les élèves qui bénéficient de contrôles et examens de santé ne peuvent s'y soustraire. Les élèves de l'enseignement technique appelés à travailler sur machines se soumettent aux examens d'aptitude médicale exigés par le code du travail et nécessaires à l'obtention de l'autorisation demandée à l'inspecteur du travail.

En cas de manquements à ces obligations, il est fait application des sanctions prévues au règlement intérieur. La responsabilité de l'élève majeur, ou des parents de l'élève mineur, peut éventuellement être mise en jeu.



En tant que chef d'établissement, premier responsable de la communauté éducative, il vous appartient de veiller aussi bien au respect, par tous les membres de cette communauté, des nouveaux droits accordés aux élèves, qu'à l'accomplissement par ceux-ci des obligations qui leur incombent.

Le décret a institué, plus particulièrement dans les lycées, un mode de vie collective tenant compte de la maturité accrue des élèves et, corrélativement, de leur souhait de prendre une part plus active au fonctionnement quotidien de la communauté éducative.

Dans le même temps, le texte détermine les conditions nécessaires à un exercice de ces droits qui soit conforme aux principes fondamentaux de l'enseignement public, lesquels reflètent les valeurs traditionnelles de la République. Il revient à tous les membres de la communauté éducative, avec votre soutien actif et sous votre contrôle d'assurer les conditions d'un équilibre harmonieux entre ces exigences complémentaires, conformément à l'esprit de la loi d'orientation.

Pour le ministre et par délégation
Le directeur des Lycées et Collèges,
A. LEGRAND

Texte 42 : Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, mesures de prévention et alternatives aux sanctions

Circulaire n° 2011-111 du 1^{er} août 2011

NOR : MENE1120336C

Circulaire n° 2011-111 du 1-8-2011

MEN - DGESCO B3-3

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale ; aux chefs d'établissement du second degré

En réunissant les États généraux de la sécurité à l'école les 7 et 8 avril 2010, le ministre de l'Éducation nationale a marqué sa volonté d'apporter des réponses pragmatiques pour établir un climat scolaire propice à l'apprentissage de chacun et au respect de tous, que ce soit dans la classe ou dans l'établissement.

En effet, les actes d'indiscipline sont incompatibles avec les conditions de sérénité nécessaires aux missions pédagogiques et éducatives dévolues aux enseignants.

C'est pourquoi il est apparu nécessaire de replacer le respect des règles au cœur de la vie scolaire en redonnant tout leur sens tant aux procédures disciplinaires qu'aux sanctions susceptibles d'être prononcées afin d'harmoniser sur l'ensemble du territoire l'application des règles et procédures disciplinaires au sein des établissements, dans un souci de clarification et d'équité.

À cette fin, deux nouveaux décrets ont été adoptés. Ils réforment le cadre réglementaire du régime disciplinaire.

La présente circulaire a pour objet d'exposer la lettre et l'esprit de cette réforme.

De façon générale, tous les personnels de l'établissement doivent être attentifs au respect des règles de vie au sein de l'établissement. Cette mission n'est pas du ressort exclusif des personnels de surveillance ou en charge, spécifiquement, de la vie scolaire.

Tout d'abord, parce que l'établissement scolaire est un lieu d'apprentissage et d'éducation, toute sanction qui y est prononcée doit prendre une dimension éducative. Or, il ne peut y avoir de sanction « éducative » au sens plein du terme si, en amont, les règles du savoir-vivre en collectivité n'ont pas été clairement présentées, rappelées et intériorisées. Cela est particulièrement nécessaire au niveau du collège où un travail pédagogique sera réalisé autour d'une charte des règles de civilité, adoptée par le conseil d'administration en même temps que le règlement intérieur. Le socle commun de connaissances et de compétences, notamment par la compétence 6 « compétences civiques et sociales », aborde cet apprentissage et sa maîtrise par l'élève.

Pour autant, toute règle ne vaut que si sa transgression est sanctionnée de manière ferme mais juste, quel que soit l'établissement scolaire concerné.

Désormais, il est clairement établi que les manquements les plus graves au règlement intérieur doivent donner lieu à l'engagement d'une procédure disciplinaire. Ainsi, une procédure disciplinaire sera engagée automatiquement en cas de violence verbale à l'égard d'un membre du personnel de l'établissement ou en cas d'acte grave à l'égard d'un membre du personnel ou d'un élève. Le conseil de discipline sera automatiquement saisi en cas de violence physique à l'égard d'un membre du personnel.

Toutefois, le principe de l'individualisation de la réponse disciplinaire en fonction du profil de l'élève, des circonstances de la commission des faits et de la singularité de ceux-ci demeure.

La nouvelle échelle de sanctions comprend notamment les mesures de responsabilisation, sanctions de nature à éviter un processus de déscolarisation tout en permettant à l'élève de témoigner de sa volonté de conduire une réflexion sur la portée de son acte tant à l'égard de la victime éventuelle que de la communauté éducative.

Parce que le conseil de discipline est un cadre solennel permettant une prise de conscience et une pédagogie de la responsabilité, cette nouvelle échelle doit permettre également de recourir à la saisine du conseil de discipline, y compris pour des actes de faible gravité mais qui, par leur caractère répété, portent une atteinte caractérisée au climat scolaire. La saisine du conseil de discipline ne saurait aboutir, par exemple en cas de harcèlement entre élèves, de manière exclusive au prononcé de mesures d'exclusions, comme c'est trop souvent le cas.

Autant que faire se peut, il convient donc de privilégier le recours à des sanctions éducatives destinées à favoriser un processus de responsabilisation, en faisant prendre conscience à l'élève de l'existence de règles, de leur contenu et des conséquences de leur violation pour lui-même, la victime éventuelle et la communauté éducative tout entière.

Toute sanction doit être explicitée à l'élève et aux détenteurs de l'autorité parentale, ce dialogue doit leur permettre de comprendre la portée et le sens de la décision prise. En outre, toute sanction sera d'autant mieux suivie d'effets que les parents auront été avisés et convaincus des motifs de celle-ci, faisant ainsi de ceux-ci des partenaires de l'école dans l'intérêt éducatif de leur enfant.

Par ailleurs, la création d'une commission éducative dans chaque établissement doit permettre la recherche et l'élaboration d'une solution éducative personnalisée.

Enfin, il est apparu nécessaire de rappeler et de clarifier dans cette circulaire l'ensemble des mesures offertes à chacun des membres de la communauté éducative pour sanctionner les actes qui portent atteinte à leur autorité, mais également à l'instauration d'un climat favorable à la réussite de chacun des élèves.

Sommaire

- I. Les punitions scolaires, les sanctions et les mesures alternatives à la sanction
 - A. Définitions
 - 1. Les punitions scolaires
 - 2. Les sanctions disciplinaires
 - B. Les punitions et les sanctions disciplinaires
 - 1. Liste indicative des punitions
 - 2. Échelle et nature des sanctions applicables
 - a). Échelle des sanctions
 - b). Nature des sanctions
 - 1). Avertissement
 - 2). Blâme
 - 3). Mesure de responsabilisation
 - 4). Exclusion temporaire de la classe
 - 5). Exclusion temporaire de l'établissement ou de l'un de ses services annexes
 - 6). Exclusion définitive de l'établissement ou de l'un de ses services annexes
 - c). Mesure alternative aux sanctions 4 et 5
 - 1). Finalité
 - 2). Régime juridique
 - C. Les titulaires du pouvoir disciplinaire
 - 1. En matière de punition
 - 2. En matière de sanction disciplinaire
 - a). Le chef d'établissement
 - b). Les conseils de discipline
 - c). Le conseil de discipline de l'établissement
 - d). Le conseil de discipline départemental
- II. La procédure disciplinaire
 - A. Une procédure soumise au respect des principes généraux du droit
 - 1. Le principe de légalité des fautes et des sanctions
 - 2. La règle « non bis in idem »
 - 3. Le principe du contradictoire
 - 4. Le principe de proportionnalité
 - 5. Le principe de l'individualisation
 - a). Énoncé du principe
 - b). Faits d'indiscipline commis en groupe
 - 6. L'obligation de motivation
 - B. Les modalités de la prise de décision en matière de sanctions
 - 1. Les mesures conservatoires
 - 2. La procédure disciplinaire
 - a). Initiative de la procédure disciplinaire

- b). Hypothèses où la procédure disciplinaire doit être obligatoirement engagée
 - c). Information de l'élève, de son représentant légal et de la personne éventuellement chargée de le représenter
 - d). Consultation du dossier administratif de l'élève
 - e). Convocation éventuelle du conseil de discipline et de l'élève
 - f). La procédure devant le conseil de discipline
 - g). Articulation entre procédure disciplinaire et procédure pénale
 - h). Articulation entre procédure disciplinaire et procédure civile en cas de dommages causés aux biens de l'établissement
- 3. La notification et le suivi des sanctions
 - a). Notification
 - b). Le registre des sanctions
 - c). Le suivi administratif des sanctions
 - 4. Les voies de recours
 - a). Les recours administratifs
 - b). Le recours contentieux
- III. Les mesures de prévention et d'accompagnement
- A. Les initiatives ponctuelles de prévention
 - B. La commission éducative : régulation, conciliation et médiation
 - 1. Composition
 - 2. Missions
 - C. L'accompagnement en cas d'interruption de la scolarité liée à une procédure disciplinaire
 - 1. Le principe directeur : préparer la réintégration de l'élève
 - 2. La poursuite du travail scolaire
 - D. Les mesures spécifiques d'accompagnement
 - 1. Les dispositifs relais
 - 2. Les établissements de réinsertion scolaire
 - 3. Les dispositifs en partenariat
 - 4. Les dispositifs d'aide aux victimes
- IV. Pilotage académique
- V. Entrée en vigueur de la réforme des procédures disciplinaires
- A. Une nouvelle échelle des sanctions applicables dès la rentrée scolaire
 - B. La modification du règlement intérieur
-

I - Les punitions scolaires, les sanctions et les mesures alternatives à la sanction

Le régime des punitions doit être clairement distingué de celui des sanctions disciplinaires. Elles ne visent pas, en effet, des actes de même gravité. Les mesures qui peuvent être prononcées au titre de l'une ou de l'autre des catégories sont donc différentes. Les autorités ou les personnels habilités à les prononcer, enfin, ne sont pas les mêmes.

A. Définitions

1 - Les punitions scolaires

Les punitions scolaires concernent essentiellement les manquements mineurs aux obligations des élèves et les perturbations dans la vie de la classe ou de l'établissement.

Elles sont prises en considération du comportement de l'élève indépendamment des résultats scolaires. Elles constituent de simples mesures d'ordre intérieur, qui peuvent être infligées par les enseignants ou d'autres personnels de l'établissement. À ce titre et à la différence des sanctions, elles ne sont pas susceptibles de recours devant le juge administratif. Les punitions ne sont pas mentionnées dans le dossier administratif des élèves concernés mais les parents doivent en être tenus informés.

Les punitions doivent s'inscrire dans une démarche éducative partagée par l'ensemble des équipes et de la communauté éducative. Il appartient au chef d'établissement de soumettre au conseil d'administration les principes directeurs qui devront présider au choix des punitions applicables. Ces principes seront énoncés

dans le règlement intérieur, dans un souci de cohérence et de transparence. Ils constitueront un cadre de référence obligatoire.

2 - Les sanctions disciplinaires

Les sanctions disciplinaires concernent les manquements graves ou répétés aux obligations des élèves et notamment les atteintes aux personnes et aux biens.

Les sanctions sont fixées de manière limitative à l'article R. 511-13 du code de l'Éducation.

Elles sont inscrites au dossier administratif de l'élève.

Les sanctions peuvent être assorties d'un sursis total ou partiel. Il s'agit néanmoins de sanctions à part entière. Il peut en effet s'avérer préférable, dans un souci pédagogique et éducatif, de ne pas rendre la sanction immédiatement exécutoire tout en signifiant clairement à l'élève qu'une nouvelle atteinte au règlement intérieur l'expose au risque de la mise en œuvre de la sanction prononcée avec sursis. La sanction prononcée avec sursis figure à ce titre dans le dossier administratif de l'élève. Toutefois, dans une telle hypothèse, la sanction est prononcée, mais elle n'est pas mise à exécution ou, en cas de sursis partiel, dans la limite de la durée fixée par le chef d'établissement ou le conseil de discipline.

Lorsqu'il prononce une sanction avec sursis, le chef d'établissement ou le conseil de discipline informe l'élève que le prononcé d'une seconde sanction, pendant un délai à déterminer lors du prononcé de cette sanction, l'expose automatiquement à la levée du sursis et à la mise en œuvre de la sanction initiale, sauf décision de l'autorité disciplinaire qui prononce la seconde sanction. Même si, dans ce dernier cas, la sanction initiale n'est pas mise en œuvre, elle ne se confond pas avec la sanction prononcée pour la seconde infraction au règlement intérieur.

B. Les punitions et les sanctions disciplinaires

1 - Liste indicative des punitions

La liste indicative ci-après sert de base à l'élaboration des règlements intérieurs des établissements :

- inscription sur le carnet de correspondance ou sur un document signé par les parents ;
- excuse publique orale ou écrite : elle vise à déboucher sur une réelle prise de conscience du manquement à la règle ;
- devoir supplémentaire (assorti ou non d'une retenue) qui devra être examiné et corrigé par celui qui l'a prescrit. Les devoirs supplémentaires effectués dans l'établissement doivent être rédigés sous surveillance ;
- retenue pour faire un devoir ou un exercice non fait.

D'autres punitions peuvent éventuellement être prononcées. Les principes directeurs qui devront présider au choix des punitions applicables figurent dans le règlement intérieur. Il est nécessaire que l'élève puisse présenter sa version des faits avant que la punition ne soit prononcée. Celle-ci devra être proportionnelle au manquement commis et individualisée, afin de garantir sa pleine efficacité éducative.

L'exclusion ponctuelle d'un cours ne peut être prononcée que dans des cas exceptionnels. Elle s'accompagne nécessairement d'une prise en charge de l'élève dans le cadre d'un dispositif prévu à cet effet et connu de tous les enseignants et personnels d'éducation. Toute punition doit faire l'objet d'une information écrite du conseiller principal d'éducation et du chef d'établissement.

Pour rappel, la note de zéro infligée à un élève en raison de motif exclusivement disciplinaire est proscrite.

2 - Échelle et nature des sanctions applicables

L'échelle des sanctions fixée à l'article R. 511-13 du code de l'Éducation est reproduite dans le règlement intérieur. Toutefois, le juge administratif (CE, 16 janvier 2008, MEN c/Mlle Ayse A, n° 295023) considère que, même en l'absence de toute mention dans le règlement intérieur, l'échelle des sanctions réglementaires est applicable de plein droit.

a) L'échelle des sanctions

L'échelle réglementaire des sanctions applicables est la suivante :

- l'avertissement ;
- le blâme ;

- la mesure de responsabilisation, exécutée dans l'enceinte de l'établissement ou non, en dehors des heures d'enseignement, qui ne peut excéder vingt heures ;
 - l'exclusion temporaire de la classe qui ne peut excéder huit jours et au cours de laquelle l'élève est accueilli dans l'établissement ;
 - l'exclusion temporaire de l'établissement ou de l'un de ses services annexes qui ne peut excéder huit jours ;
 - l'exclusion définitive de l'établissement ou de l'un de ses services annexes.
- Chacune de ces sanctions peut être assortie de sursis.

b) Nature des sanctions

1) L'avertissement, loin d'être symbolique, constitue une sanction. Premier grade dans l'échelle des sanctions, l'avertissement peut contribuer à prévenir une dégradation du comportement de l'élève. Comme les autres sanctions, il est porté au dossier administratif de l'élève qui est informé de cette inscription.

2) Le blâme constitue un rappel à l'ordre écrit et solennel. Les observations adressées à l'élève présentent un caractère de gravité supérieure à l'avertissement. Comme les autres sanctions, le blâme doit faire l'objet d'une décision dûment notifiée à l'intéressé ou à son représentant légal par le chef d'établissement. L'élève doit certifier en avoir pris connaissance. Cette décision, versée à son dossier administratif, peut être suivie, au besoin, d'une mesure d'accompagnement de nature éducative.

3) La mesure de responsabilisation consiste à participer, en dehors des heures d'enseignement, à des activités de solidarité, culturelles ou de formation ou à l'exécution d'une tâche à des fins éducatives pendant une durée qui ne peut excéder vingt heures.

Elle peut se dérouler au sein de l'établissement. Dans l'hypothèse où elle n'est pas effectuée dans l'établissement mais au sein d'une association, d'une collectivité territoriale, d'un groupement rassemblant des personnes publiques ou d'une administration de l'État, l'accord de l'élève et, lorsqu'il est mineur, celui de son représentant légal doit être recueilli. Le refus de l'élève ne peut l'exonérer de la sanction qui devra alors être exécutée au sein de l'établissement.

Une convention de partenariat entre l'établissement et l'organisme d'accueil doit avoir été autorisée par le conseil d'administration préalablement à l'exécution de la mesure. Un arrêté ministériel fixe les clauses-types de la convention. Le même arrêté décrit les informations qui doivent figurer dans le document signé par le chef d'établissement, le représentant légal et le responsable de la structure d'accueil, afin de définir les modalités d'exécution de la mesure de responsabilisation.

L'exécution de la mesure de responsabilisation doit demeurer en adéquation avec l'âge de l'élève et ses capacités. Toute activité ou tâche susceptible de porter atteinte à la santé et à la dignité de l'élève est interdite. Il appartient aux chefs d'établissement d'exercer un contrôle sur le contenu des activités ou tâches réalisées par l'élève afin de s'assurer que la nature et les objectifs de la mesure de responsabilisation sont conformes à l'objectif éducatif assigné à celle-ci.

La portée symbolique et éducative de la démarche doit primer sur le souci de la réparation matérielle du dommage causé aux biens ou du préjudice causé à un autre élève. Par exemple, dans le cas d'un propos injurieux envers un camarade de classe, l'élève sanctionné pourra avoir à réaliser une étude en lien avec la nature du propos qu'il a tenu ou, dans le cas du déclenchement d'une alarme, mener une réflexion sur la mise en danger d'autrui ou être invité à rencontrer des acteurs de la protection civile. Dans le cadre de cette démarche, l'engagement de l'élève à réaliser la mesure de responsabilisation est clairement acté.

Il est souhaitable qu'à l'issue de la mesure le chef d'établissement en fasse un bilan avec l'élève et ses parents.

4) L'exclusion temporaire de la classe peut être prononcée si un élève perturbe plusieurs cours de façon répétitive. Cela suppose une concertation, en amont, entre les différents membres de l'équipe pédagogique et éducative. Cette concertation est essentielle afin de garantir la portée éducative de la sanction. L'exclusion de la classe, dont la durée maximale est de huit jours, s'applique à l'ensemble des cours d'une même classe. Elle n'est pas assimilable à l'exclusion du cours qui relève, quant à elle, du régime des punitions. Pendant l'exclusion de la classe, l'élève est accueilli dans l'établissement.

5) L'exclusion temporaire de l'établissement ou de l'un de ses services annexes, qu'elle ait été prononcée par le chef d'établissement ou le conseil de discipline, est désormais limitée à huit jours, de façon à ne pas

compromettre la scolarité de l'élève.

6) L'exclusion définitive de l'établissement ou de l'un de ses services annexes peut avoir des conséquences préjudiciables à la scolarité de l'élève et apporte rarement une solution durable au problème posé. Le conseil de discipline est seul compétent pour prononcer cette sanction.

Lorsque l'exclusion définitive de l'établissement apparaît néanmoins inévitable et en particulier lorsque l'élève est encore soumis à obligation scolaire, l'inspecteur d'académie-directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, informé dès le début de la procédure, doit veiller à une réaffectation concomitante afin de garantir la continuité de la scolarité de l'élève ; un accueil spécifique devra être mis en place dans le nouvel établissement d'affectation pour favoriser son intégration.

En application de l'article D. 511-30 du code de l'Éducation, si l'élève a déjà fait l'objet d'une exclusion définitive au cours de l'année scolaire, l'information préalable de l'inspecteur d'académie-directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, est obligatoire.

En application de l'article L. 131-6 du code de l'Éducation, le maire de la commune où est domicilié l'élève doit être informé de la durée des sanctions d'exclusion temporaire ou définitive de l'établissement prononcées à l'encontre des élèves, afin de lui donner la possibilité de prendre les mesures à caractère social ou éducatif appropriées, dans le cadre de ses compétences.

c) Mesure alternative aux sanctions 4) et 5) prévues à l'article R. 511-13 du code de l'Éducation

Une mesure de responsabilisation peut être proposée à l'élève comme alternative aux sanctions 4°) et 5°) de l'article R. 511-13 du code de l'Éducation, ce qui suppose, par définition, que l'une de celles-ci ait fait l'objet d'une décision dûment actée. Si le chef d'établissement ou le conseil de discipline juge opportun de formuler une telle proposition à l'élève, elle doit recueillir, ensuite, l'accord de l'élève et de son représentant légal s'il est mineur.

1) Finalité

Cette alternative doit permettre à l'élève de manifester sa volonté de s'amender à travers une action positive.

Il s'agit pour l'élève de participer en dehors du temps scolaire à des activités de solidarité, culturelles ou de formation au sein de l'établissement, d'une association, d'une collectivité territoriale, d'un groupement rassemblant des personnes publiques ou d'une administration de l'État, afin de développer chez lui le sens du civisme et de la responsabilité. Elle peut consister en l'exécution d'une tâche visant à compenser le préjudice causé.

2) Régime juridique

La possibilité de prononcer une mesure alternative à la sanction n'est envisageable que dans l'hypothèse d'une exclusion temporaire de la classe ou d'une exclusion temporaire de l'établissement ou de l'un de ses services annexes.

Elle obéit au même régime juridique que la mesure de responsabilisation prononcée à titre de sanction (durée maximale de 20 heures, signature préalable d'une convention de partenariat en cas d'exécution à l'extérieur de l'établissement, accord de l'élève et de son représentant légal s'il est mineur, sur les modalités de réalisation de la mesure à l'extérieur de l'établissement, contrôle du chef d'établissement, engagement écrit de l'élève à la réaliser).

Cette démarche de nature éducative s'inscrit dans un processus de responsabilisation. Lorsque l'élève a respecté son engagement, la mention de la sanction initialement prononcée est retirée du dossier administratif de l'élève, au terme de l'exécution de la mesure de responsabilisation ; seule la mesure alternative à la sanction y figure.

L'élève et son représentant légal, s'il est mineur, sont avertis que le refus d'accomplir la mesure proposée a pour effet de rendre exécutoire la sanction initialement prononcée et son inscription dans le dossier administratif de l'élève. Le renoncement à la mesure alternative par l'élève au cours de son exécution a les mêmes conséquences.

C. Les titulaires du pouvoir disciplinaire

Il convient de distinguer les punitions et les sanctions disciplinaires qui ne sont pas soumises au même régime juridique.

1 - En matière de punition

Les punitions peuvent être prononcées par les personnels de direction, d'éducation, de surveillance et par les enseignants, à leur propre initiative ou sur proposition d'un autre membre de la communauté éducative en fonction au sein de l'établissement. Les punitions ne sauraient devenir le régime de droit commun en matière disciplinaire pour éviter la mise en œuvre d'une sanction quand elle se justifie. La punition, si elle peut utilement avoir un effet d'alerte auprès de l'élève, doit conserver sa spécificité. Le chef d'établissement doit donc exercer toutes ses responsabilités lorsqu'une sanction s'impose, notamment dans l'hypothèse où les punitions déjà prononcées se sont avérées inefficaces.

2 - En matière de sanction disciplinaire

L'initiative de la procédure disciplinaire appartient exclusivement au chef d'établissement, éventuellement sur demande d'un membre de la communauté éducative. C'est aussi le chef d'établissement qui décide ou non de réunir le conseil de discipline. Préalablement à la mise en œuvre d'une procédure disciplinaire, le chef d'établissement et l'équipe éducative recherchent, dans la mesure du possible, toute mesure utile de nature éducative.

Le chef d'établissement est tenu d'engager une procédure disciplinaire lorsqu'un membre du personnel de l'établissement a été victime de violence verbale ou physique et lorsque l'élève commet un acte grave à l'égard d'un membre du personnel ou d'un autre élève. La recherche de toute mesure utile de nature éducative doit, dans ce cas, être privilégiée au cours de la procédure contradictoire.

a) Le chef d'établissement

Le chef d'établissement peut prononcer, dans le respect de la procédure disciplinaire, toutes les sanctions qu'il juge utiles, dans la limite des pouvoirs propres qui lui sont reconnus aux termes des dispositions de l'article R. 511-14 du code de l'Éducation : avertissement, blâme, mesure de responsabilisation, exclusion temporaire de la classe, de l'établissement ou de l'un de ses services annexes d'une durée maximale de huit jours.

Si le chef d'établissement peut prononcer seul toutes les sanctions autres que l'exclusion définitive, il a néanmoins la possibilité de réunir le conseil de discipline en dehors des cas où cette formalité est obligatoire, car seule cette instance offre un cadre solennel permettant à l'élève comme à ses parents de prendre pleinement conscience de la portée des actes reprochés.

b) Les conseils de discipline

Le conseil de discipline de l'établissement doit être distingué du conseil de discipline départemental qui est réuni dans des circonstances particulières. Les règles de fonctionnement du conseil de discipline sont permanentes quelles que soient les modalités selon lesquelles il est réuni. Le conseil de discipline détient une compétence exclusive lorsqu'un personnel de l'établissement a été victime d'atteinte physique. Par ailleurs, il est seul habilité à prononcer les sanctions d'exclusion définitive de l'établissement ou de l'un de ses services annexes.

La réunion du conseil de discipline ne doit plus être réservée aux cas pour lesquels une exclusion définitive est envisagée.

Les différentes modalités de réunion du conseil de discipline sont les suivantes :

- Le conseil de discipline de l'établissement

Le conseil de discipline comprend 14 membres :

- . le chef d'établissement ;
- . son adjoint ;
- . un conseiller principal d'éducation désigné par le conseil d'administration sur proposition du chef d'établissement ;
- . le gestionnaire ;
- . cinq représentants des personnels dont quatre au titre des personnels d'enseignement et d'éducation et un au titre des personnels administratifs, sociaux et de santé, techniques, ouvriers et de service ;
- . trois représentants des parents d'élèves et deux représentants des élèves dans les collèges ;

. deux représentants des parents d'élèves et trois représentants des élèves dans les lycées.

Le conseil de discipline est présidé par le chef d'établissement ou, en cas d'absence de celui-ci, par son adjoint. Le conseil de discipline peut entendre, en tant que de besoin, des personnalités qualifiées, susceptibles d'éclairer ses travaux.

Les représentants des personnels sont élus chaque année en leur sein par les membres titulaires et suppléants du conseil d'administration appartenant à leurs catégories respectives. Cette élection a lieu, pour les représentants des personnels d'enseignement et d'éducation, au scrutin proportionnel au plus fort reste, pour le représentant des personnels administratifs, sociaux et de santé, techniques, ouvriers et de service, au scrutin uninominal à un tour.

Les représentants des parents d'élèves et des élèves sont élus chaque année en leur sein par les membres titulaires et suppléants du conseil d'administration appartenant respectivement à chacune de ces catégories au scrutin proportionnel au plus fort reste.

Pour chaque membre élu du conseil, un suppléant est élu dans les mêmes conditions.

En fonction de la situation et des risques de troubles, dans l'établissement et à ses abords, qu'est susceptible d'entraîner la réunion d'un conseil de discipline, celui-ci peut, sur décision de son président, être réuni dans un autre établissement ou, le cas échéant, dans les locaux de l'inspection académique. Dans cette hypothèse, sa composition n'est pas modifiée.

- Le conseil de discipline départemental

Le chef d'établissement a la possibilité de saisir l'inspecteur d'académie-directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, en vue de réunir le conseil de discipline départemental en lieu et place du conseil de discipline de l'établissement, dans les conditions prévues aux articles R. 511-44 et R. 511-45 du code de l'Éducation et suivants, s'il estime que la sérénité du conseil de discipline n'est pas assurée ou que l'ordre et la sécurité dans l'établissement seraient compromis. Cette procédure peut être mise en œuvre pour des faits d'atteinte grave portée aux personnes ou aux biens et est envisageable dans deux hypothèses :

. si l'élève a déjà fait l'objet d'une sanction d'exclusion définitive de son précédent établissement ;

. ou si l'élève fait parallèlement l'objet de poursuites pénales en raison des faits justifiant la saisine du conseil de discipline.

Le conseil de discipline départemental a les mêmes compétences et est soumis à la même procédure que le conseil de discipline de l'établissement.

Il comprend, outre l'inspecteur d'académie-directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, ou son représentant, président, deux représentants des personnels de direction, deux représentants des personnels d'enseignement, un représentant des personnels administratifs, sociaux et de santé, techniques, ouvriers et de service, un conseiller principal d'éducation, deux représentants des parents d'élèves et deux représentants des élèves ayant tous la qualité de membre d'un conseil de discipline d'établissement.

Ils sont nommés pour un an par le recteur d'académie. Celui-ci, en tant que de besoin, peut recueillir des propositions auprès des associations représentées au conseil de l'Éducation nationale institué dans le département pour les représentants des parents d'élèves, auprès du conseil académique de la vie lycéenne pour les représentants des élèves et auprès des organisations syndicales représentatives au niveau départemental pour les représentants des personnels.

Le conseil de discipline départemental siège à l'inspection académique.

II - La procédure disciplinaire

Les principes généraux du droit s'appliquent quelles que soient les modalités de la procédure disciplinaire : saisine ou non du conseil de discipline.

A. Une procédure soumise au respect des principes généraux du droit

1 - Le principe de légalité des fautes et des sanctions

Il convient de préciser dans le règlement intérieur les comportements fautifs qui contreviendraient aux obligations des élèves définies à l'article L. 511-1 du code de l'Éducation, susceptibles à ce titre d'entraîner l'engagement d'une procédure disciplinaire. Une faute peut reposer sur des faits commis hors de l'établissement scolaire, s'ils ne sont pas dissociables de la qualité de l'élève. Par exemple, il a été jugé que laisser un message injurieux sur le répondeur téléphonique personnel d'un enseignant qui l'avait exclu de ses cours n'est pas détachable de la qualité d'élève et peut être sanctionné (CAA Lyon, 13 janvier 2004 -

TA Paris, 17 novembre 2005 - TA Versailles, 13 novembre 2007). Un harcèlement sur internet entre élèves est donc de nature à justifier une sanction disciplinaire.

Par ailleurs, l'élève ne doit pas avoir le sentiment que la sanction lui est infligée par l'effet d'une volonté arbitraire, déliée d'une règle préalablement posée. C'est pourquoi il est nécessaire que la liste des sanctions prévues par l'article R. 511-13 du code de l'Éducation figure dans le règlement intérieur.

2 - La règle « non bis in idem »

Aucun élève ne peut faire l'objet de plusieurs sanctions au sein de l'établissement à raison des mêmes faits. Pour autant, cette règle ne fait pas obstacle à la prise en compte de faits antérieurs pour apprécier le degré de la sanction qui doit être infligée en cas de nouvelle faute, en particulier en cas de harcèlement.

3 - Le principe du contradictoire

Le principe du contradictoire est, en règle générale, insuffisamment appliqué. Sa méconnaissance peut conduire à l'annulation de la sanction. Outre le risque d'irrégularité de la sanction, il peut en résulter, chez l'élève, une incompréhension et un sentiment d'injustice, préjudiciable à la vocation éducative de la décision prise. Il est donc impératif d'instaurer un dialogue avec lui et d'entendre ses arguments avant toute décision de nature disciplinaire, qu'elle émane du chef d'établissement ou du conseil de discipline.

Pour être effective, la procédure contradictoire suppose un strict respect des droits de la défense, à peine de nullité de la sanction décidée, conformément aux articles R. 421-10-1 et D. 511-31 et suivants du code de l'Éducation.

4 - Le principe de proportionnalité

Le régime des sanctions est défini de façon graduelle : l'application qui en est faite doit être à la mesure de la gravité du manquement à la règle. Elle doit toujours constituer une réponse éducative adaptée.

Il convient à cet effet de prendre en compte la nature de la faute commise : les atteintes aux personnes et aux biens doivent, par exemple, être clairement distinguées. Il s'agit ainsi d'éviter toute confusion ou incohérence dans l'application de l'échelle des sanctions. Par conséquent, tout nouveau manquement au règlement intérieur ne saurait suffire, à lui seul, à justifier une nouvelle mesure à l'encontre de l'élève, plus lourde que la précédente.

5 - Le principe de l'individualisation

Le principe de l'individualisation des sanctions est conforme à la règle d'équité : elles ne peuvent atteindre indistinctement un groupe d'élèves.

a) Énoncé du principe

Le principe d'individualisation implique de tenir compte du degré de responsabilité de l'élève. La sanction ne se fonde pas seulement sur l'acte en lui-même mais également sur la prise en compte de la personnalité de l'élève, surtout s'agissant des mineurs, ainsi que du contexte dans lequel la faute a été commise. Les punitions ou sanctions collectives sont donc prohibées. Outre le fait qu'elles sont illégales, leur finalité éducative ne serait pas atteinte. Il s'agit en effet de mettre l'élève en situation de s'interroger sur sa conduite et les conséquences de ses actes.

b) Faits d'indiscipline commis en groupe

Le principe de l'individualisation n'est toutefois pas exclusif de sanctions prononcées à raison de faits commis par un groupe d'élèves identifiés qui, par exemple, perturbe le fonctionnement de la classe. Il convient d'établir, dans toute la mesure du possible, les degrés de responsabilité de chacun(e) afin d'individualiser la sanction, ce qui n'exclut pas qu'elle soit identique pour plusieurs élèves. Dans l'hypothèse d'incidents impliquant plusieurs élèves, la commission éducative (voir ci-après) peut notamment jouer son rôle dans la recherche d'une réponse éducative personnalisée.

6 - L'obligation de motivation

Qu'elle soit prononcée par le chef d'établissement ou par le conseil de discipline, toute sanction doit être écrite et comporter une motivation claire et précise, rappelant les considérations de droit et de fait qui constituent le fondement de la décision, en application de l'article 3 de la loi du 11 juillet 1979 relative à la motivation des actes administratifs et à l'amélioration des relations entre l'administration et le public. L'obligation légale de motivation ne dispense pas l'autorité décisionnaire d'un travail explicatif mené auprès de l'élève : la valeur éducative de la sanction passe par la parole, le strict respect de la règle formelle ne pouvant y suffire.

B. Les modalités de la prise de décision en matière de sanctions

1 - Les mesures conservatoires

Les mesures conservatoires ne présentent pas le caractère d'une sanction et ne sauraient en jouer ce rôle sous peine d'être annulées par le juge.

L'article D. 511-33 du code de l'Éducation donne la possibilité au chef d'établissement d'interdire l'accès de l'établissement à un élève, en cas de nécessité, en attendant la comparution de celui-ci devant le conseil de discipline. La mise en œuvre de cette mesure conservatoire implique donc la saisine préalable de ce conseil. Cette mesure, qui doit répondre à une véritable nécessité, peut s'avérer opportune notamment pour garantir l'ordre au sein de l'établissement.

2 - La procédure disciplinaire

Les modalités de la procédure disciplinaire, tant devant le chef d'établissement que devant le conseil de discipline, sont détaillées dans le règlement intérieur.

a) Initiative de la procédure disciplinaire

La décision d'engagement ou de refus d'engagement d'une procédure disciplinaire n'est pas susceptible de faire l'objet de recours en annulation devant le juge administratif.

b) Hypothèses où la procédure disciplinaire doit être obligatoirement engagée

Le chef d'établissement doit engager une procédure disciplinaire :

- en cas de violence verbale à l'adresse d'un membre du personnel de l'établissement ou de violence physique à son encontre ; à titre d'exemple, doivent être considérés comme violence verbale les propos outrageants et les menaces proférés notamment à l'occasion de discours tenus dans les lieux ou réunions publics ;

- lorsque l'élève commet un acte grave à l'encontre d'un membre du personnel ou d'un autre élève susceptible de justifier une sanction disciplinaire : harcèlement d'un camarade ou d'un membre du personnel de l'établissement, dégradations volontaires de biens leur appartenant, tentative d'incendie, introduction d'armes ou d'objet dangereux, racket, violences sexuelles, etc. Il s'agit de protéger tous les acteurs de la communauté scolaire contre ce type d'agissements, notamment lorsqu'ils présentent un caractère répétitif.

Le règlement intérieur peut préciser les trois cas dans lesquels l'engagement d'une procédure est obligatoire : violence verbale, acte grave et violence physique.

Il est rappelé que l'attitude des personnels doit avoir valeur d'exemplarité, conformément au deuxième alinéa de l'article L. 111-1 modifié du code de l'Éducation, issu de l'article 2 de la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école qui fait obligation aux personnels de « mettre en œuvre » les valeurs de la République « dans l'exercice de leurs fonctions ».

c) Information de l'élève, de son représentant légal et de la personne éventuellement chargée de le représenter

La communication à l'élève, à son représentant légal et à la personne susceptible de l'assister, de toute information utile à l'organisation de sa défense doit toujours être garantie, conformément au principe du contradictoire.

En application des articles D. 511-32 et R. 421-10-1 du code de l'Éducation, l'élève doit être informé des faits qui lui sont reprochés.

Lorsque le chef d'établissement se prononce seul sur les faits qui ont justifié l'engagement de la procédure, il fait savoir à l'élève qu'il peut, dans un délai de trois jours ouvrables, présenter sa défense oralement ou par écrit et se faire assister de la personne de son choix. Si l'élève est mineur, cette communication est également faite à son représentant légal afin qu'il puisse présenter ses observations. Dans l'hypothèse où le chef d'établissement notifie ses droits à l'élève à la veille des vacances scolaires, le délai de trois jours ouvrables court normalement.

Lorsque le conseil de discipline est réuni, le chef d'établissement doit préciser à l'élève cité à comparaître qu'il peut présenter sa défense oralement ou par écrit et se faire assister par une personne de son choix. Si l'élève est mineur, cette communication est également faite à son représentant légal afin qu'il puisse présenter ses observations. Le représentant légal de l'élève et, le cas échéant, la personne chargée de l'assister, sont informés de leur droit d'être entendus à leur demande par le chef d'établissement ou le conseil de discipline.

d) Consultation du dossier administratif de l'élève

Lorsque le chef d'établissement se prononce seul sur les faits qui ont justifié la procédure comme lorsque le conseil de discipline est réuni, l'élève, son représentant légal et la personne éventuellement chargée de l'assister pour présenter sa défense peuvent prendre connaissance du dossier auprès du chef d'établissement, dès le début de la procédure disciplinaire.

Lorsque le conseil de discipline est réuni, ses membres disposent de la même possibilité.

e) Convocation éventuelle du conseil de discipline et de l'élève

Le chef d'établissement s'entoure de l'avis de l'équipe pédagogique et éducative pour rechercher la réponse la mieux adaptée, préalablement à la saisine du conseil de discipline.

Le conseil de discipline est saisi par le chef d'établissement. Lorsque ce dernier, saisi par écrit d'une demande de saisine du conseil de discipline émanant d'un membre de la communauté éducative, décide de ne pas engager de procédure disciplinaire, il notifie par écrit à l'intéressé sa décision de refus motivée, en application de l'article D. 511-30 du code de l'Éducation.

Les convocations sont adressées par le chef d'établissement sous pli recommandé aux membres du conseil de discipline au moins huit jours avant la séance dont il fixe la date. Elles peuvent être remises en main propre à leurs destinataires, contre signature. Le chef d'établissement convoque dans les mêmes formes, en application de l'article D. 511-31 du code de l'Éducation, l'élève et son représentant légal s'il est mineur, la personne éventuellement chargée d'assister l'élève pour présenter sa défense, la personne ayant demandé au chef d'établissement la comparution de celui-ci et, enfin, les témoins ou les personnes susceptibles d'éclairer le conseil sur les faits motivant la comparution de l'élève.

f) La procédure devant le conseil de discipline

Les modalités de la procédure à suivre devant le conseil de discipline sont détaillées aux articles R. 511-30 et suivants du code de l'Éducation. Il convient de rappeler que le conseil de discipline entend l'élève en application de l'article D. 511-39 du code de l'Éducation et, sur leur demande, son représentant légal et la personne éventuellement chargée d'assister l'élève. Il entend également deux professeurs de la classe de l'élève en cause, désignés par le chef d'établissement, les deux délégués d'élèves de cette classe, toute personne de l'établissement susceptible de fournir des éléments d'information sur l'élève de nature à éclairer les débats, la personne ayant demandé au chef d'établissement la comparution de l'élève et, enfin, les témoins ou les personnes susceptibles d'éclairer le conseil sur les faits motivant sa comparution.

g) Articulation entre procédure disciplinaire et procédure pénale

Les procédures pénales et disciplinaires sont indépendantes.

La sanction prononcée sur le terrain disciplinaire n'est pas exclusive d'une qualification pénale des faits susceptible de justifier, éventuellement, la saisine du juge pénal. La décision du conseil de discipline ne porte pas atteinte à la présomption d'innocence.

La circonstance que le Procureur de la République décide de ne pas donner suite à la plainte déposée contre un élève ne prive pas l'administration de la possibilité d'engager une procédure disciplinaire. Il appartient dans ce cas à l'administration, sous le contrôle du juge administratif, d'apprécier si les faits

reprochés à l'intéressé sont matériellement établis et susceptibles de donner lieu au prononcé d'une sanction disciplinaire.

Néanmoins, il n'existe pas une étanchéité absolue entre la procédure pénale et la procédure disciplinaire. Le Conseil d'État considère en effet que si la qualification juridique retenue par le juge pénal ne lie pas l'administration, les faits qu'il constate et qui commandent nécessairement le dispositif de son jugement s'imposent à elle. Il n'en va pas de même, en revanche, d'un jugement de relaxe qui retient que les faits reprochés ne sont pas établis ou qu'un doute subsiste sur leur réalité. Un jugement de relaxe n'empêche donc pas qu'une sanction disciplinaire soit prononcée à l'encontre d'un élève, dès lors que l'administration est capable de démontrer la matérialité des fautes justifiant une sanction disciplinaire.

En application de l'article D. 511-47, lorsqu'un élève est traduit devant le conseil de discipline de l'établissement ou le conseil de discipline départemental et qu'il fait l'objet de poursuites pénales en raison des mêmes faits, l'action disciplinaire peut, en cas de contestation sérieuse sur la matérialité de ces faits ou sur leur imputation à l'élève en cause, être suspendue jusqu'à ce que la juridiction saisie se soit prononcée.

Avant d'envisager une éventuelle suspension de la procédure disciplinaire, il convient donc de s'assurer que les conditions suivantes sont réunies :

- l'effectivité des poursuites pénales : le simple signalement ou le dépôt de plainte auprès des autorités de police ne suffisent pas à déclencher les poursuites qui doivent être diligentées par le Parquet, selon les formes légales prescrites : citation à comparaître devant la juridiction de jugement compétente selon les procédures en vigueur (citation directe, comparution immédiate, convocation par officier de police judiciaire ou convocation par procès-verbal), ouverture d'une information judiciaire et mise en examen. Il est nécessaire que des partenariats locaux soient mis en place afin que l'autorité judiciaire informe les autorités académiques ainsi que les chefs d'établissement des suites judiciaires données à leurs signalements ;

- l'existence d'une contestation sérieuse : lorsqu'il existe une contestation sérieuse sur la matérialité des faits ou sur leur imputation à l'élève en cause, la procédure disciplinaire peut être suspendue dans l'attente de la décision de la juridiction saisie.

Il est envisageable qu'une suspension de la procédure disciplinaire dans l'attente de la décision de la juridiction pénale intervienne alors que le chef d'établissement a interdit à titre conservatoire, en application de l'article D. 511-33, l'accès de l'élève à l'établissement en attendant la réunion du conseil de discipline. Cette mesure est dans ce cas susceptible de se prolonger pendant une durée incompatible avec les obligations scolaires de l'élève, qui demeure inscrit dans l'établissement. Le chef d'établissement doit donc veiller à assortir sa décision des mesures d'accompagnement appropriées. Une inscription au Centre national d'enseignement à distance (Cned) ou, sous réserve de l'accord des parents, un accueil dans un autre établissement scolaire sont recommandés dans l'hypothèse de poursuites pénales.

Si, en revanche, le conseil de discipline estime qu'il n'existe pas de doute sur la matérialité des faits, il peut, selon sa libre appréciation, décider de poursuivre la procédure disciplinaire et prononcer éventuellement une sanction, sans attendre l'issue des poursuites pénales.

Cependant, dans toute la mesure du possible, il est préférable que le conseil de discipline se prononce sans délai.

Il est à relever qu'un dossier relatif à une procédure disciplinaire peut, le cas échéant, être saisi sous réquisition, c'est-à-dire sur ordre de l'autorité judiciaire compétente, dans le cadre d'une procédure judiciaire.

h) Articulation entre procédure disciplinaire et procédure civile en cas de dommages causés aux biens de l'établissement

La mise en cause de la responsabilité de l'élève majeur ou des personnes exerçant l'autorité parentale en cas de dommage causé aux biens de l'établissement relève respectivement des dispositions des articles 1382 et 1384 du code Civil. De façon générale, le principe de co-responsabilité des parents, auxquels l'éducation des enfants incombe au premier chef, doit pouvoir s'appliquer au sein de l'Éducation nationale, selon les règles de droit commun, lorsque les biens de l'établissement font l'objet de dégradations. Le chef d'établissement dispose ainsi de la possibilité d'émettre un ordre de recette à leur encontre afin d'obtenir réparation des dommages causés par leur enfant mineur.

3 - La notification et le suivi des sanctions

La notification de la décision, effectuée selon les formes prescrites, ne marque pas l'achèvement de la procédure disciplinaire car elle peut faire l'objet d'un recours administratif ou contentieux.

a) Notification

La sanction doit être notifiée à l'élève et, le cas échéant, à son représentant légal, par pli recommandé le jour même de son prononcé.

En vertu de la loi du 11 juillet 1979, la sanction notifiée à l'élève doit être motivée, sous peine d'être irrégulière. Concrètement, cette obligation légale est respectée si la notification de la sanction est accompagnée des motifs écrits, clairs et précis, de fait et de droit qui en constituent le fondement.

Les mentions des voies et délais de recours (voir en annexe) contre les sanctions prononcées, soit par le chef d'établissement, soit par le conseil de discipline, doivent toujours figurer sur la décision susceptible de faire l'objet d'un recours, à peine d'inopposabilité des délais de forclusion.

b) Le registre des sanctions

Chaque établissement tient un registre des sanctions infligées comportant l'énoncé des faits, des circonstances et des mesures prises à l'égard d'un élève, sans mention de son identité. Ce registre est destiné à être utilisé à l'occasion de chaque procédure disciplinaire, afin de guider l'appréciation des faits et de donner la cohérence nécessaire aux sanctions prononcées. Véritable mémoire de l'établissement, il constitue un mode de régulation et favorise les conditions d'une réelle transparence.

Il appartient au chef d'établissement de transmettre au recteur d'académie, sous couvert de l'inspecteur d'académie-directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, les procès-verbaux des conseils de discipline et un état trimestriel des exclusions éventuellement prononcées avec leurs motifs. Le registre des sanctions lui permet de donner une vision prospective de la politique suivie par l'établissement en la matière et constitue ainsi un instrument de pilotage.

Une synthèse académique des sanctions prononcées pourra être communiquée à l'ensemble des établissements publics locaux d'enseignement. Elle constituera un instrument utile de définition d'une politique cohérente en matière disciplinaire. L'harmonisation des sanctions prononcées dans les établissements est en effet un objectif vers lequel doit tendre chaque académie.

c) Le suivi administratif des sanctions

Le dossier administratif de l'élève permet d'assurer le même suivi sur le plan individuel.

Toute sanction disciplinaire constitue une décision individuelle qui doit être versée au dossier administratif de l'élève. Ce dossier peut, à tout moment, être consulté par l'élève ou s'il est mineur par son représentant légal.

Les sanctions d'avertissement, de blâme et la mesure de responsabilisation sont effacées du dossier administratif de l'élève à l'issue de l'année scolaire. Il en est de même pour toute mesure alternative à la sanction si l'élève a respecté l'engagement écrit précisant les conditions de mise en œuvre de ladite mesure. Dans le cas contraire, la sanction initialement envisagée est inscrite au dossier.

Les autres sanctions, hormis l'exclusion définitive, sont effacées du dossier administratif de l'élève au bout d'un an à partir de la date à laquelle elle a été prononcée. Le calcul des délais relatifs à l'effacement de la sanction s'effectue de date à date.

Afin d'encourager un dialogue éducatif sur le respect des règles de vie collective, l'élève peut demander au chef d'établissement l'effacement de toute sanction lorsqu'il change d'établissement. Cette possibilité ne s'applique pas, toutefois, à la sanction d'exclusion définitive. Le chef d'établissement se prononcera au vu du comportement de l'élève depuis l'exécution de la sanction dont il demande l'effacement et au regard de ses motivations : l'un et l'autre doivent suffisamment laisser apparaître une progression dans l'acceptation des règles de vie et une attitude positive à l'égard de la sanction prononcée. L'élève doit avoir compris le sens de la sanction qui lui a été infligée et tiré tous les enseignements utiles pour lui-même, dans la perspective de sa scolarité ultérieure, mais aussi dans l'intérêt de son développement personnel. Si l'effet éducatif de la sanction n'est pas avéré, son effacement pourra être refusé.

Dans tous les cas, les sanctions figurant au dossier administratif de l'élève en sont effacées au terme de ses études dans le second degré.

Il est rappelé que les lois d'amnistie couvrent de leur bénéfice les faits qui auraient pu ou qui ont donné lieu à une procédure disciplinaire, à l'exclusion de ceux constituant des manquements à la probité, aux bonnes mœurs ou à l'honneur, ou ayant donné lieu à une condamnation pénale qui n'a pas été amnistiée.

Les lois d'amnistie font obstacle au déclenchement de la procédure disciplinaire pour les faits qui sont couverts par elle, ainsi que, le cas échéant, à l'exécution de la sanction qui a été prononcée pour ces faits. Elles entraînent l'effacement des sanctions prononcées, qui sont regardées comme n'étant pas intervenues. En conséquence, si un élève qui a fait l'objet d'une exclusion définitive d'un établissement sollicite une nouvelle inscription dans ce même établissement ou dans un autre, cette demande ne peut être rejetée au motif de ladite sanction, l'administration n'étant plus autorisée à y faire référence (article L. 133-1 du code Pénal).

4 - Les voies de recours

Il existe deux types de recours ouverts : les recours administratifs ou contentieux. Les décisions éventuelles de rejet de demandes formulées par la voie gracieuse ou hiérarchique doivent porter mention, au même titre que les sanctions elles-mêmes, des voies et délais de recours.

a) Les recours administratifs

Les recours administratifs facultatifs, gracieux ou hiérarchiques, peuvent être formés à l'encontre des décisions prises par le chef d'établissement. Le recours administratif devant le recteur à l'encontre des décisions du conseil de discipline est un préalable obligatoire à un recours contentieux.

Les recours administratifs facultatifs, gracieux ou hiérarchiques

Dans l'hypothèse où le chef d'établissement a prononcé seul une sanction, l'élève ou, s'il est mineur, son représentant légal, a la possibilité de former un recours gracieux auprès du chef d'établissement dans un délai de deux mois à compter de sa notification.

Il peut également former un recours hiérarchique devant l'autorité académique. Les recours gracieux ou hiérarchiques ne sont pas suspensifs de l'exécution de la sanction.

Le recours administratif préalable obligatoire devant le recteur

Toute décision du conseil de discipline ou du conseil de discipline départemental peut être déférée au recteur d'académie, en application de l'article R. 511-49 du code de l'Éducation, dans un délai de huit jours à compter de la notification, soit par le représentant légal de l'élève, ou par ce dernier s'il est majeur, soit par le chef d'établissement. Cette règle vaut quelle que soit la nature de la décision prise par le conseil de discipline : décision de sanctionner ou non les faits à l'origine de la procédure disciplinaire. Le recteur d'académie prend sa décision après avis de la commission académique d'appel qu'il préside. En cas d'empêchement, il peut se faire représenter pour présider la commission. Le représentant du recteur appelé à présider la commission ne doit pas, toutefois, y siéger en qualité de membre de droit. La procédure devant la commission académique d'appel est la même que devant les conseils de discipline. La décision du conseil de discipline demeure néanmoins exécutoire, nonobstant la saisine du recteur. Sa décision doit intervenir dans un délai d'un mois à compter de la date de réception de l'appel.

Le recours administratif préalable obligatoire devant le recteur contre les décisions du conseil de discipline doit obligatoirement avoir été formé avant la saisine éventuelle de la juridiction administrative. Cette dernière ne pourra statuer que sur la décision du recteur, non sur la sanction prononcée par le conseil de discipline.

b) Le recours contentieux

L'élève ou son représentant légal, s'il est mineur, peut contester les sanctions prononcées par le chef d'établissement devant le tribunal administratif compétent, dans le délai de droit commun de deux mois après la notification.

L'élève ou son représentant légal, s'il est mineur, peut contester dans le même délai les sanctions prononcées par le recteur après une décision défavorable rendue à l'issue de la procédure d'appel.

Dans l'hypothèse de recours gracieux et/ou hiérarchique contre une décision rendue par le chef d'établissement seul, l'élève ou son représentant légal a la possibilité de former un recours contentieux devant la juridiction administrative dans les deux mois suivant l'éventuelle décision de rejet. Il est précisé que l'exercice d'un recours administratif facultatif interrompt le délai de deux mois du recours contentieux. Toutefois, le délai du recours contentieux ne peut être prorogé qu'une fois.

III - Mesures de prévention et d'accompagnement

Préalablement à la mise en œuvre de la procédure disciplinaire, le chef d'établissement et l'équipe éducative doivent rechercher, en application de l'article R. 511-12 du code de l'Éducation, toute mesure utile de nature éducative. Il peut s'agir de mesures ponctuelles prises à l'initiative du chef d'établissement. La commission éducative joue, quant à elle, un rôle de régulation et de médiation. Les mesures d'accompagnement des sanctions visent, enfin, à garantir la continuité de la scolarité de l'élève dans l'hypothèse où sa scolarité est interrompue.

A. Les initiatives ponctuelles de prévention

Il s'agit de mesures qui visent à prévenir la survenance d'un acte répréhensible, par exemple la confiscation d'un objet dangereux. Il est rappelé que l'objet confisqué est placé sous la responsabilité de celui qui en a la garde du fait de la confiscation. Il est également rappelé que les élèves ne peuvent être contraints à subir une fouille de leurs effets personnels, seul un officier de police judiciaire étant habilité à mettre en œuvre cette procédure.

Il peut être également prononcé des mesures de prévention pour éviter la répétition des actes répréhensibles : ce peut être d'obtenir l'engagement d'un élève sur des objectifs précis en terme de comportement. Cet engagement donne lieu à la rédaction d'un document signé par l'élève.

B. La commission éducative : régulation, conciliation et médiation

La commission éducative dont les missions sont désormais définies sur le plan réglementaire voit son rôle renforcé. La commission instituée par l'article R. 511-19-1 du code de l'Éducation est réunie en tant que de besoin selon des modalités prévues par le conseil d'administration de l'établissement scolaire. Ses travaux ne sont pas un préalable à l'engagement d'une procédure disciplinaire. Sa réunion est notamment pertinente en cas de harcèlement, car elle permet de croiser les regards et les compétences, notamment celles des personnels de santé et sociaux de l'établissement.

1 - Composition

La composition de la commission éducative instituée dans chaque collège et lycée est arrêtée par le conseil d'administration et inscrite au règlement intérieur. Le chef d'établissement qui en assure la présidence ou, en son absence, l'adjoint qu'il aura désigné, désigne les membres. Elle comprend au moins un représentant des parents d'élèves et des personnels de l'établissement dont au moins un professeur. Il est souhaitable que le parent d'élève soit un représentant élu des parents. La commission peut inviter toute personne qu'elle juge nécessaire à la compréhension de la situation de l'élève, y compris un élève victime de l'agissement de ses camarades. Chacun de ses membres est soumis à l'obligation du secret en ce qui concerne tous les faits et documents dont ils ont connaissance au cours de la réunion de la commission éducative.

2 - Missions

La commission éducative a pour mission d'examiner la situation d'un élève dont le comportement est inadapté aux règles de vie dans l'établissement ou qui ne répond pas à ses obligations scolaires. Elle doit favoriser la recherche d'une réponse éducative personnalisée. Elle doit amener les élèves, dans une optique pédagogique et éducative, à s'interroger sur le sens de leur conduite, les conséquences de leurs actes pour eux-mêmes et autrui. Le dialogue avec les parents ou le représentant légal de l'élève mineur doit s'engager de manière précoce. Il s'agit de les aider à mieux appréhender le sens des règles de la vie collective au sein de l'établissement. Elle est également consultée lorsque surviennent des incidents graves ou récurrents. À ce titre, elle peut participer, en lien avec les personnels de santé et sociaux de l'établissement, à la mise en place d'une politique claire de prévention, d'intervention et de sanctions pour lutter contre le harcèlement en milieu scolaire et toutes les discriminations. Parce qu'elle permet également d'écouter, d'échanger entre toutes les parties, elle peut être le lieu pour trouver une solution constructive et durable en cas de harcèlement ou de discrimination.

Ses compétences sont notamment les suivantes :

- La commission éducative a pour objet d'élaborer des réponses éducatives afin d'éviter, autant que faire se peut, que l'élève se voie infliger une sanction. Il peut notamment s'avérer utile d'obtenir de sa part un engagement fixant des objectifs précis et évaluable en termes de comportement et de travail scolaire. Cet engagement peut revêtir une forme orale ou écrite, être signé ou non. Il n'entraîne, en tout état de cause,

aucune obligation soumise à sanction au plan juridique. Il doit s'accompagner de la mise en place d'un suivi de l'élève par un référent. Le représentant légal de l'élève doit en être informé et, s'il le demande, pouvoir rencontrer un responsable de l'établissement.

- Elle assure le suivi de l'application des mesures de prévention, d'accompagnement et des mesures de responsabilisation ainsi que des mesures alternatives aux sanctions.

Le représentant légal est informé de la tenue de la commission, entendu et associé.

Le règlement intérieur de l'établissement peut reconnaître à la commission éducative des compétences complémentaires.

C. Accompagnement en cas d'interruption de la scolarité liée à une procédure disciplinaire

Ces mesures doivent être prévues au règlement intérieur afin d'assurer la continuité des apprentissages ou de la formation. Elles doivent s'appliquer pour toute période d'exclusion, temporaire, de la classe ou de l'établissement, mais également dans tous les cas d'interdiction d'accès à l'établissement prononcée à titre conservatoire. Il s'agit ainsi de prévenir tout risque d'échec scolaire et d'aggravation d'une situation souvent difficile à vivre pour l'élève et sa famille. Il convient de s'appuyer, dans cette perspective, sur une bonne connaissance des dispositifs en partenariat ci-après mentionnés.

1 - Le principe directeur : préparer la réintégration de l'élève

De façon générale, la période transitoire d'interruption de la scolarité ne doit pas se réduire, pour l'élève, à un temps de désœuvrement. La sanction d'exclusion temporaire de la classe doit ainsi donner lieu à une mesure d'accompagnement. Il est vivement recommandé qu'il en soit de même en cas d'exclusion temporaire de l'établissement.

Lorsqu'une sanction d'exclusion définitive est prononcée à l'encontre d'un élève soumis à l'obligation scolaire, l'article D. 511-43 du code de l'Éducation prévoit que le recteur ou l'inspecteur d'académie-directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, selon le cas, en est immédiatement informé. Il pourvoit aussitôt à l'inscription dans un autre établissement ou centre public d'enseignement par correspondance. Il est rappelé, en effet, qu'un élève exclu définitivement de l'établissement, même s'il n'est plus soumis à l'obligation scolaire, doit pouvoir mener à terme le cursus dans lequel il est engagé, en particulier lorsqu'il doit subir un examen à l'issue de son année scolaire. L'article L. 122-3 du code de l'Éducation dispose en effet qu'à l'issue de la scolarité obligatoire, tout élève qui n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau.

2 - La poursuite du travail scolaire

Il s'agit de prévenir tout retard dans le suivi des programmes, quel que soit le cas de figure : retour dans la classe ou dans une autre classe de l'établissement dans l'hypothèse d'une exclusion temporaire ; réintégration dans de bonnes conditions au sein d'un autre établissement, en cas d'exclusion définitive. Il appartient au chef d'établissement de veiller à ce que l'équipe éducative prenne toute disposition pour que cette période d'exclusion soit utilement employée afin d'éviter un retard préjudiciable au déroulement de la scolarité (thèmes de cours à travailler conformes aux programmes officiels ; devoirs à remettre à échéance fixe, etc.).

La poursuite du travail scolaire prend alors tout son sens. Il constitue la principale mesure d'accompagnement. L'élève devra, par exemple, être tenu de réaliser des travaux scolaires tels que leçons, rédactions, devoirs et de les faire parvenir à l'établissement. Ces travaux seront réalisés selon des modalités clairement définies par le chef d'établissement en liaison avec l'équipe éducative. L'élève doit pouvoir rencontrer un membre de l'équipe éducative afin d'être placé en position de responsabilité. L'élève qui fait l'objet d'une exclusion de la classe doit être présent dans l'établissement pendant le temps scolaire.

D. Les mesures spécifiques d'accompagnement

Ces mesures d'accompagnement concernent les dispositifs relais qui existent depuis plusieurs années et les établissements de réinsertion scolaire, mis en place dans la continuité des « États généraux de la sécurité à l'école ». Elles concernent également les mesures élaborées en partenariat avec d'autres services.

1 - Les dispositifs relais

Pour des situations particulièrement difficiles, une admission en dispositifs relais peut être prononcée par l'inspecteur d'académie après avis d'une commission départementale. Ces dispositifs peuvent en effet constituer, sur une période donnée, une réponse adaptée, par une action pédagogique et socio-éducative. Une prise en charge partielle de l'élève au sein de l'établissement peut également être envisagée dans le cadre d'un module relais, sur décision du chef d'établissement et après avis de l'équipe pédagogique et éducative.

2 - Les établissements de réinsertion scolaire

La circulaire n° 2010-090 du 29 juin 2010 prévoit que les élèves qui perturbent gravement la classe ou l'établissement scolaire et dont les relations avec les enseignants et les autres élèves sont très conflictuelles peuvent faire l'objet d'une mesure d'éloignement et d'une prise en charge spécifique. Ces établissements s'adressent à des élèves perturbateurs scolarisés dans le second degré, qui font l'objet de multiples exclusions, âgés de 13 à 16 ans, issus des classes de 5ème, 4ème et 3ème, qui ne relèvent ni de l'enseignement spécialisé et adapté, ni de structures de soins, ni d'un placement dans le cadre pénal au sens des dispositions de l'ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante.

3 - Les dispositifs en partenariats

Des partenariats peuvent être développés localement avec des équipes spécialisées pour prévenir l'exclusion et participer à l'accueil et au suivi des élèves exclus. Une prise en charge peut être proposée par les services sociaux, éducatifs et de santé de proximité ainsi que dans le cadre des programmes de réussite éducative (politique de la ville). Enfin, dans le cadre de la protection de l'enfance et de la prise en charge des mineurs en danger ou délinquants, la mise en place de mesures d'aide et d'assistance éducatives peut être envisagée respectivement par l'Aide sociale à l'enfance (Conseil général), la Protection judiciaire de la jeunesse avec le concours du secteur associatif habilité.

4 - Les dispositifs d'aide aux victimes

Une attention particulière doit être portée à l'accompagnement des victimes, personnels et élèves, et des parents des élèves concernés, à tous les niveaux de la hiérarchie. Une information précise doit leur être donnée sur les soutiens extérieurs d'ordres juridique, psychologique et social mis en place dans le cadre du dispositif d'aide aux victimes prévu par la convention conclue entre le ministère de l'Éducation nationale et l'Institut national d'aide aux victimes et de médiation (INAVEM).

IV - Pilotage académique

Les autorités académiques doivent assurer les modalités de pilotage de ce nouveau dispositif réglementaire avec notamment la désignation d'un IA-IPR référent. Les IA-IPR établissements et vie scolaire ont un rôle de premier plan à jouer notamment dans l'harmonisation des règles et procédures disciplinaires. Il leur appartient également d'accompagner les établissements dans la recherche de partenariat avec les associations, les collectivités territoriales, les groupements rassemblant des personnes publiques ou les administrations de l'État concernés, afin de faciliter la mise en place des mesures alternatives à la sanction et des mesures de responsabilisation. Afin d'apporter des éléments d'appréciation, un suivi particulier des établissements comptant un nombre important de réunions de conseils de discipline ou de décisions d'exclusions définitives doit être assuré. Cette information constituera notamment un indicateur de suivi de la réforme des procédures disciplinaire dans les établissements publics locaux d'enseignement.

Je vous demande de me saisir de toutes difficultés que vous pourriez rencontrer dans la mise en œuvre des nouvelles dispositions réglementaires et de ces instructions.

Les circulaires n° 97-085 du 27 mars 1997 relative aux mesures alternatives au conseil de discipline, n° 2000-105 modifiée du 11 juillet 2000 relative à l'organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté et n° 2004-176 du 19 octobre 2004 sont abrogées.

V - Entrée en vigueur de la réforme des procédures disciplinaires issue des décrets du 24 juin 2011

Au 1er septembre 2011, seront applicables, sans modification préalable des règlements intérieurs des établissements du second degré :

- la nouvelle échelle des sanctions ;
- le respect de la procédure contradictoire lorsque le chef d'établissement prononce seul une sanction sans saisine du conseil de discipline ;
- les nouvelles modalités de conservation des sanctions ;
- l'automatisme des procédures disciplinaires prévue dans certaines hypothèses.

En revanche, la commission éducative ne pourra être opérationnelle que si le conseil d'administration en a, au préalable, arrêté la composition et le règlement intérieur de l'établissement, précisé son fonctionnement.

A - Une nouvelle échelle des sanctions applicables dès la rentrée scolaire

Sans qu'une modification du règlement intérieur ne soit nécessaire, aucune exclusion temporaire de plus de huit jours de l'établissement ou de l'un de ses services annexes ne pourra être prononcée. La sanction d'exclusion temporaire de la classe s'applique.

La mesure de responsabilisation pourra être mise en place dès la rentrée scolaire si elle est exécutée au sein de l'établissement. En revanche, son exécution à l'extérieur de l'établissement ne pourra être décidée par les autorités disciplinaires qu'après autorisation du conseil d'administration, donnée au chef d'établissement, de signer des conventions selon le modèle prévu par arrêté.

B - La modification du règlement intérieur

Dès la rentrée scolaire et sans attendre le renouvellement du conseil d'administration, le processus de modification du règlement intérieur doit être initié afin de permettre une consultation de l'ensemble de la communauté éducative, notamment sur la mise en place des mesures de responsabilisation et le fonctionnement de la commission éducative.

Le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative,
Luc Chatel

Annexe

Les mentions des voies et délais de recours

La formule doit être la suivante :

- Pour une décision du conseil de discipline : « En application de l'article R. 511-49 et suivants du code de l'Éducation, toute décision du conseil de discipline de l'établissement ou du conseil de discipline départemental peut être déférée au recteur de l'académie, dans un délai de huit jours à compter de sa notification écrite par le représentant légal de l'élève ou par ce dernier s'il est majeur. La juridiction administrative ne peut être régulièrement saisie qu'après mise en œuvre des dispositions précédentes. En conséquence, si vous entendez contester cette décision, vous pouvez faire appel de cette décision auprès du recteur de l'académie de... dans le délai indiqué ci-dessus, à compter de la date de réception de la notification de la présente décision. »

- Pour une décision du chef d'établissement : « Si vous entendez contester cette décision, il vous appartient, dans un délai de deux mois à compter de sa notification, de saisir le tribunal administratif compétent.

Vous pouvez également, sans condition de délai, former un recours administratif gracieux devant le chef d'établissement ou hiérarchique devant le recteur. Si un tel recours est formé dans le délai de deux mois du recours contentieux devant le tribunal administratif, il proroge le délai d'exercice du recours contentieux. Vous conserverez ainsi la possibilité de former un recours devant le tribunal administratif compétent dans un délai de deux mois à compter de la décision intervenue sur recours gracieux ou hiérarchique. Le silence de l'administration pendant deux mois vaut rejet du recours administratif. »



La laïcité : la comprendre et l'enseigner – Tome 3

4^{ème} Partie

Documents pédagogiques

Première section

Vivre ensemble



La laïcité : la comprendre et l'enseigner – Tome 3

Document 43 : Diaporama
Gilbert de Césaire

L'Observatoire de la laïcité de Provence
OLPA



Observatoire de la Laïcité
de Provence
OLPA

Aix Association - Le Ligourès
Place Romée de Villeneuve
13090 Aix en Provence

Vous présente

LA LAÏCITÉ

L'art du vivre ensemble

Observatoire de la laïcité de Provence
OLPA

Pour vivre ensemble, il faut
respecter un certain nombre
de principes

Observatoire de la laïcité de Provence
OLPA

En classe,
nous suivons le même règlement



Observatoire de la laïcité de Provence
OLPA

Lorsqu'on joue ensemble,
nous devons respecter les mêmes règles



Jeu de dames
Exercices de règle

Observatoire de la laïcité de Provence
OLPA

Dehors,
nous respectons tous
le code de la route



Observatoire de la laïcité de Provence
OLPA

Nous obéissons aux mêmes lois

C'est ce qui nous rassemble

Observatoire de la laïcité de Provence
OLPA

Mais à l'école, comme dans la vie,
nous avons des différences



Observatoire de la laïcité de Provence
OLPA

Certains enfants sont handicapés



Observatoire de la laïcité de Provence
OLPA

Nos origines sont
différentes



Observatoire de la laïcité de Provence
OLPA



Nos parents, ou
nos ancêtres,
venaient de
différentes parties
du monde.

Observatoire de la laïcité de Provence
OLPA



Nos coutumes, notre folklore sont
différents

Observatoire de la laïcité de Provence
OLPA

Certains croient en Dieu

d'autres ne croient pas

Observatoire de la laïcité de Provence
OLPA

Et pour ceux qui croient en un Dieu,
la religion peut être différente

Alors, ils ne vont pas prier
dans les mêmes endroits

Observatoire de la laïcité de Provence
OLPA



Texte 44 : Comment éduquer à la laïcité ? Robert Lazennec

Les démarches méthodologiques

a) Première méthode (méthode historique nécessitant une connaissance préalable de certains faits historiques) proposée par l'enseignant d'histoire.

b) Dans le cadre d'une association de défense de la laïcité, présentation d'une méthode adoptée par des intervenants extérieurs à l'établissement (Robert Lazennec).

Cinq étapes en 2 séances avec comme support des fiches et des BD. Le déroulement se fait comme suit : travail du groupe sur les différences et la difficulté de vivre ensemble, début de résolution par le règlement intérieur du collège, définition de la laïcité, présentation de cas concrets en classe et dans l'établissement, extension des cas concrets hors de l'école dans l'« espace public », le domaine public et dans l'espace privé, présentation de cas de jurisprudence suivi de fiches de réponses à des questionnaires.

L'école est un lieu de vie et un lieu d'apprentissage du « bien vivre ensemble » et du respect des autres, un lieu d'apprentissage et de mise en application des principes laïques. Cette pratique doit être quotidienne et de la responsabilité de tous. Mais de plus, la laïcité figure dans les programmes d'enseignement, en particulier en histoire-géographie-éducation civique. L'enseigner n'est pas chose facile.

Éduquer à la laïcité est un travail permanent dans la communauté scolaire, une responsabilité de tous les personnels. Il s'agit dans le cadre de la formation du futur citoyen d'utiliser les épisodes de la vie quotidienne pour mener l'action d'éducation civique dans laquelle s'inscrit la dimension laïque. On ne peut ici développer les divers aspects de cette éducation, mais on peut souligner l'importance d'un des outils à privilégier dans cet investissement : l'utilisation du règlement intérieur des établissements, écoles ou EPLE (Établissements Publics Locaux d'enseignement).

Dans les écoles

Dans les écoles, le règlement doit s'inspirer du règlement départemental envoyé à toutes les écoles par chaque inspection académique. Ce règlement départemental rappelle l'ensemble des règles obligatoires, qui ne peuvent pas être interprétées par les écoles. Divers articles, concernant le fonctionnement interne de l'école, restent libres (modalités d'accueil, horaires...). Voté lors du premier conseil d'école de l'année, il doit être transmis à l'IEN de la circonscription qui vérifie sa validité. Il doit être également signé par les parents.

Dans les établissements publics du second degré

Deux textes permettent de comprendre ce qu'est le règlement intérieur :

- la circulaire n° 2000-106 du 11 juillet 2000, intitulée « Le règlement intérieur dans les EPLE », dont le texte suit⁴⁰ ;

- la circulaire n° 2004-084 du 17 mars 2004, intitulée « Respect de la laïcité – port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics » précisant les modalités d'application de la loi du 15 mars 2004.

⁴⁰ Source : <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/special8/regl.htm>

RÈGLEMENT INTÉRIEUR

LE RÈGLEMENT INTÉRIEUR DANS LES EPLE

Circulaire n° 2000-106 du 11 juillet 2000

NOR : MENE0001707C

RLR : 520-0

MEN - DESCO B4 et B6 - DAJ

Réf. : L. n° 89-486 du 10-7-1989 ; D. n° 85-924 du 30-8-1985 mod.

Texte adressé aux rectrices et aux recteurs d'académie ; au directeur de l'académie de Paris ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale ; aux chefs d'établissement

PRÉAMBULE

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 modifiée a accordé un rôle important à la communauté éducative. Pour donner vie à cette communauté éducative et lui apporter les moyens de sa mission, il est nécessaire d'en définir clairement les règles de fonctionnement ainsi que les droits et les obligations de chacun de ses membres : tel est l'objet du règlement intérieur.

Celui-ci ne peut en aucune façon se réduire, comme c'est parfois le cas, à un énoncé de dispositions relatives aux obligations des seuls élèves et au régime des punitions et des sanctions les concernant.

En effet, comme le précise le rapport de présentation du décret du 18 février 1991 relatif aux droits et obligations des élèves, le règlement intérieur indique les modalités de respect de leurs obligations, mais également les modalités d'exercice de leurs droits, dans le cadre scolaire.

Elaboré et réactualisé en concertation avec tous les acteurs de la communauté éducative et dans son application même, il place l'élève, en le rendant responsable, en situation d'apprentissage de la vie en société, de la citoyenneté et de la démocratie.

Texte à dimension éducative, le règlement intérieur doit se conformer aux textes juridiques supérieurs tels que les textes internationaux ratifiés par la France, les dispositions constitutionnelles, législatives et réglementaires en vigueur, qu'il doit respecter.

Il est lui-même l'expression notable, mais non la seule, du pouvoir de réglementation dont dispose l'établissement public local d'enseignement.

Dans le cadre de l'autonomie conférée par le décret du 30 août 1985 à l'EPL, en matière pédagogique et éducative, le conseil d'administration adopte les dispositions d'ordre général et permanent qui permettent à tous les membres de la communauté éducative de connaître les bases qui régissent la vie quotidienne dans l'établissement, ainsi que les décisions individuelles que le chef d'établissement peut prendre en application de ces règles.

La juridiction administrative a eu l'occasion à plusieurs reprises de se prononcer sur la régularité de certaines dispositions introduites dans des règlements intérieurs d'établissement scolaire, dont elle a reconnu qu'elles peuvent revêtir le caractère de décisions administratives opposables aux personnes qu'elles visent. La réglementation des droits et des obligations des élèves peut donc faire l'objet de recours devant les tribunaux administratifs.

Cette dimension juridique et normative du règlement intérieur implique que chaque adulte doit pouvoir s'appuyer sur lui pour légitimer son autorité, en privilégiant la responsabilité et l'engagement de chacun.

Il est donc paru opportun de préciser les principes sur lesquels repose le règlement intérieur, son contenu et notamment les éléments essentiels et indispensables qu'il doit contenir, ainsi que les modalités selon lesquelles un tel règlement est adopté, élaboré, modifié.

I - L'OBJET DU RÈGLEMENT INTÉRIEUR

Le règlement intérieur permet la régulation de la vie de l'établissement et des rapports entre ses différents acteurs. Chacun des membres doit être convaincu à la fois de l'intangibilité de ses dispositions et de la nécessité d'adhérer à des règles préalablement définies de manière collective.

Ainsi que cela ressort de l'article 3 du décret du 30 août 1985, le règlement doit contenir les règles qui s'appliquent à tous les membres de la communauté éducative ainsi que les modalités selon lesquelles sont mis en application les libertés et les droits dont bénéficient les élèves.

L'objet du règlement est en conséquence double :

- d'une part, fixer les règles d'organisation qu'aucun autre texte n'a définies et qu'il incombe à chaque établissement de préciser, telles que les heures d'entrées et de sorties, les modalités retenues pour l'attente des transports scolaires devant l'établissement, ou encore les déplacements des élèves ;

- d'autre part, après avoir procédé au rappel des droits et des obligations dont peuvent se prévaloir les membres de la communauté scolaire en raison des lois et décrets en vigueur, déterminer les conditions dans lesquelles ces droits et ces obligations s'exercent au sein de l'établissement, compte tenu de sa configuration, de ses moyens et du contexte local.

S'agissant notamment des élèves, le règlement intérieur ne peut en conséquence se contenter de procéder à un simple rappel des droits et des devoirs qui s'imposent à eux et qui figurent déjà dans le décret du 30 août 1985, mais il convient qu'il précise les modalités selon lesquelles ces droits et ces obligations trouvent à s'appliquer dans l'établissement.

II - LE CONTENU DU RÈGLEMENT INTÉRIEUR

Normatif, le règlement intérieur est aussi éducatif et informatif : document de référence pour l'action éducative, il participe également à la formation à la citoyenneté des élèves et facilite les rapports entre les acteurs de la communauté éducative.

2.1. Les principes qui régissent le service public d'éducation

Le service public d'éducation repose sur des valeurs et des principes spécifiques que chacun se doit de respecter dans l'établissement : la gratuité de l'enseignement, la neutralité et la laïcité, le travail, l'assiduité et la ponctualité, le devoir de tolérance et de respect d'autrui dans sa personne et ses convictions, l'égalité des chances et de traitement entre filles et garçons, les garanties de protection contre toute forme de violence psychologique, physique ou morale et le devoir qui en découle pour chacun de n'user d'aucune violence.

Le respect mutuel entre adultes et élèves et des élèves entre eux, constitue également un des fondements de la vie collective.

Ces principes doivent inspirer tout règlement intérieur, tout comme ceux relatifs aux droits de l'enfant institués par la convention internationale des droits de l'enfant du 20 novembre 1989, ratifiée par la France (cf. B.O. hors série n° 13 du 6 novembre 1997).

2.2. Les règles de vie dans l'établissement

Le règlement intérieur doit permettre de réguler la vie dans l'établissement et les rapports entre les différents membres de la communauté scolaire par des dispositions précises.

La liste ci-dessous, qui concerne les règles de fonctionnement de l'établissement, d'organisation des études et celles qui régissent la vie quotidienne, peut être complétée utilement par d'autres points en fonction de la situation locale et de la spécificité de l'établissement.

L'organisation et le fonctionnement de l'établissement

- horaires,
- usage des locaux et conditions d'accès,
- espaces communs,
- usage des matériels mis à disposition,
- modalités de surveillance des élèves,
- mouvement de circulation des élèves,
- modalités de déplacement vers les installations extérieures,

- récréations et inter-classes,
- régime des sorties pour les internes, les demi-pensionnaires et les externes,
- régime de la demi-pension et de l'internat,
- organisation des soins et des urgences.

L'organisation de la vie scolaire et des études

- gestion des retards et des absences,
- utilisation du carnet de correspondance,
- évaluation et bulletins scolaires,
- organisation des études,
- conditions d'accès et fonctionnement du CDI,
- modalités de contrôle des connaissances,
- usage de certains biens personnels (téléphone ou ordinateur portables, baladeur, « talkie-walkie »...).

La sécurité

- tenues incompatibles avec certains enseignements, susceptibles de mettre en cause la sécurité des personnes ou les règles d'hygiène ou encore d'entraîner des troubles de fonctionnement dans l'établissement.

Il faut rappeler en outre que toute introduction, tout port d'armes ou d'objets dangereux, quelle qu'en soit la nature, doivent être strictement prohibés.

De même, l'introduction et la consommation dans l'établissement de produits stupéfiants sont expressément interdites. Il doit en être de même pour la consommation d'alcool, excepté, pour les personnels, dans les lieux de restauration.

Il est rappelé qu'il est interdit de faire usage du tabac dans les établissements scolaires.

2.3. L'exercice des droits et obligations des élèves

Les droits et obligations définis par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 et par le décret du 18 février 1991, ont été précisés par les circulaires n° 91-051 et 91-052 du 6 mars 1991. Ils varient selon qu'il s'agit de collégiens ou de lycéens.

2.3.1. Les modalités d'exercice de ces droits

Dans les collèges, les élèves disposent, par l'intermédiaire de leurs délégués du droit d'expression collective et du droit de réunion.

Dans les lycées, les élèves disposent des droits d'expression individuelle et collective, de réunion, d'association et de publication.

Ceux-ci s'exercent dans le respect du pluralisme, des principes de neutralité et du respect d'autrui. Tout propos diffamatoire ou injurieux peut avoir des conséquences graves.

L'exercice de ces droits ne doit pas porter atteinte aux activités d'enseignement, au contenu des programmes et à l'obligation d'assiduité.

Outre le rappel de leurs droits spécifiques, le règlement intérieur doit préciser également, selon qu'il s'agit de collégiens ou de lycéens :

- les modalités d'exercice du droit de réunion et notamment les conditions auxquelles est subordonnée l'autorisation du chef d'établissement,
- les conditions d'affichage dans l'établissement en application du droit d'expression collectif (panneau d'affichage et sa localisation, texte obligatoirement signé...),
- la diffusion dans l'établissement, pour les lycéens, de leurs publications ainsi que le rôle de conseil et d'aide du chef d'établissement en la matière,
- les conditions de création et de fonctionnement des associations déclarées qui ont leur siège dans l'établissement.

2.3.2. Les obligations

L'obligation d'assiduité consiste à participer au travail scolaire, à respecter les horaires d'enseignement, ainsi que le contenu des programmes et les modalités de contrôle des connaissances. Un élève ne peut en aucun cas refuser d'étudier certaines parties du programme de sa classe, ni se dispenser de l'assistance à certains cours, sauf cas de force majeure ou autorisation exceptionnelle.

Il est rappelé que les élèves doivent être informés des modalités de contrôle des connaissances, les comprendre et les respecter.

Les modalités de contrôle des absences et des retards doivent être clairement précisées dans le règlement intérieur. Elles prendront appui sur une responsabilisation des élèves et de leurs familles : il s'agit de leur faire comprendre l'importance de l'assiduité et de maintenir le dialogue entre l'établissement et les parents.

Le rôle des enseignants dans le contrôle des absences et des retards doit être précisément défini.

L'absentéisme volontaire constitue un manquement à l'assiduité et peut, à ce titre, faire l'objet d'une procédure disciplinaire. C'est également souvent le signe d'un mal être nécessitant une prise en charge spécifique, ou d'une situation personnelle familiale et sociale fragilisée. Ces situations doivent faire l'objet d'un suivi attentif et précoce de l'équipe éducative.

Le respect d'autrui et du cadre de vie

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 et de ses convictions. Le respect de l'autre et de tous les personnels, la politesse, le respect de l'environnement et du matériel, sont autant d'obligations inscrites au règlement intérieur.

Les élèves sont associés aux décisions relatives à l'aménagement des espaces et des lieux de vie destinés à la vie scolaire.

Le devoir de n'user d'aucune violence

Les violences verbales, la dégradation des biens personnels, les brimades, les vols ou tentatives de vol, les violences physiques, le bizutage, le racket, 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.

2.4. La discipline : sanctions et punitions

Le règlement intérieur doit comporter un chapitre consacré à la discipline des élèves. Il doit faire mention de la liste des sanctions et punitions encourues ainsi que des mesures de prévention, d'accompagnement et de réparation. Toute punition ou sanction doit être individuelle et proportionnelle au manquement : elle doit être expliquée à l'élève concerné à qui la possibilité de s'expliquer, de se justifier et de se faire assister, doit être offerte.

À cet égard, il convient de se référer à la circulaire "Organisation des procédures disciplinaires dans les établissements scolaires" (cf. page 9 de ce B.O.) qui rappelle les principes généraux du droit sur lesquels se fonde toute procédure disciplinaire ainsi que l'échelle graduée des sanctions fixée par le décret du 30 août 1985. Elle prévoit une liste de punitions ainsi que des mesures de prévention, de réparation et d'accompagnement.

Un tableau de bord des sanctions prises l'année précédente dans l'établissement en application des dispositions du règlement intérieur peut également figurer en annexe.

2.5. Les mesures positives d'encouragement

Il y a lieu de mettre en valeur des actions dans lesquelles les élèves ont pu faire preuve de civisme, d'implication dans le domaine de la citoyenneté et de la vie du collège ou du lycée, d'esprit de solidarité, de responsabilité tant vis-à-vis d'eux-mêmes que de leurs camarades. Il peut s'agir d'encourager des initiatives ou des relations d'entraide notamment en matière de travail et de vie scolaire ainsi que dans les domaines de la santé et de la prévention des conduites à risque. Dans certains lycées, par exemple, des "adolescents-relais" facilitent l'information et les échanges entre les élèves.

Ce mode de "sanction positive" sera défini par chaque établissement en relation étroite avec son projet pédagogique et associera l'ensemble des membres de la communauté éducative. Il devra constituer un élément du règlement intérieur.

La valorisation des actions des élèves dans différents domaines – sportif, associatif, artistique, etc. – est de nature à renforcer leur sentiment d'appartenance à l'établissement et à développer leur participation à la vie collective.

2.6. Les relations entre l'établissement et les familles

Les parents d'élèves ou responsables légaux ont des droits et des devoirs de garde, de surveillance et d'éducation définis par les articles 286 à 295 et 371 à 388 du Code civil, relatifs à l'autorité parentale.

Le règlement intérieur constitue un support essentiel pour instaurer un véritable dialogue ainsi que des rapports de coopération avec les familles, notamment par les informations qu'il apporte sur le fonctionnement de l'établissement, l'organisation de contacts avec l'équipe enseignante et éducative et le calendrier des rencontres entre parents et enseignants.

C'est pourquoi il doit être, en début d'année, porté à la connaissance des parents, favorisant ainsi leur intégration à la communauté éducative et leur permettant un meilleur suivi de la scolarité de leurs enfants.

2.7. Situations particulières

Le règlement intérieur peut être complété par des dispositions particulières tenant à la spécificité de chaque établissement. Elles peuvent concerner notamment :

Les élèves majeurs

Le règlement intérieur s'applique aux élèves majeurs au même titre qu'aux autres élèves. Il convient cependant de respecter les dispositions réglementaires relatives à la majorité, en matière de gestion des absences et d'information directe de ces élèves.

Des règles particulières peuvent être appliquées aux étudiants majeurs (élèves de BTS et des CPGE).

La conduite à tenir en cas d'incident aux entrées et aux sorties

Bien que la protection des abords de l'établissement relève de la responsabilité des services de police et du maire de la commune, le chef d'établissement peut être amené à intervenir, en cas d'incident grave devant l'établissement. Aussi le règlement intérieur peut-il prévoir des modalités particulières concernant les entrées et les sorties de l'établissement.

L'internat

Un règlement particulier annexé au règlement intérieur sera élaboré pour l'organisation de la vie en internat. En ce qui concerne la discipline, les élèves internes relèvent des mêmes instances et procédures que les élèves externes.

Les stages

Des modalités spécifiques peuvent être inscrites au règlement intérieur, relatives à l'organisation des stages en alternance, des stages en entreprise, à la présence d'apprentis et à l'accueil d'adultes en formation continue.

III - ÉLABORATION ET MODIFICATIONS DU RÈGLEMENT INTÉRIEUR

Les modalités de préparation et d'élaboration du règlement intérieur tiennent compte des conditions locales et du niveau d'enseignement.

3.1. Élaboration et révision

Chaque établissement doit définir sa propre démarche d'élaboration ou de modification du règlement intérieur, appropriée à sa situation.

Il s'agit d'y associer l'ensemble des membres de la communauté éducative et de créer les conditions d'une véritable concertation pour que le règlement intérieur, au moins pour partie, soit le résultat d'un véritable travail collectif permettant une meilleure appropriation des dispositions qu'il contient.

Ce travail doit être réalisé au sein des instances participatives de l'établissement : conseil d'administration, commission permanente, conseil de la vie lycéenne, réunion des délégués des élèves dans les collèges. Il peut également donner lieu à la mise en place de groupes de travail, de commissions...

Cette phase de préparation constitue pour les élèves, un temps d'apprentissage de la responsabilité et de la citoyenneté.

La conduite de ce processus est de nature à permettre une meilleure appropriation et intégration des dispositions contenues dans le règlement intérieur.

Le projet de règlement intérieur doit être soumis au conseil d'administration qui l'adopte. Ce règlement intérieur, "document vivant", s'éprouve par la pratique et suppose une évolution par des ajustements ou des révisions périodiques. En conséquence, les conditions dans lesquelles une révision peut être demandée doivent être définies dans le document lui-même.

Ces modifications éventuelles sont élaborées selon la même procédure.

3.2. Information et diffusion

Il convient de veiller à ce que le règlement intérieur fasse l'objet d'une information et d'une diffusion les plus larges possibles auprès de tous les membres de la communauté éducative, par exemple lors des journées de prérentrée. Ceci requiert la mise en place d'actions d'information adaptées, complétées par un travail d'explication, notamment auprès des élèves et des parents d'élèves. À cet égard, l'heure de vie de classe, dans les collèges et les lycées, peut constituer un moment privilégié.

Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation,

Le directeur de l'enseignement scolaire
Jean-Paul de GAUDEMAR

Le directeur des affaires juridiques
Jacques-Henri STHAL

Le règlement intérieur a pour utilité de donner vie à la communauté éducative et lui apporte les moyens d'assurer ses missions en définissant les règles de vie, les droits et les devoirs de chacun de ses membres.

Ce règlement intérieur, qui doit respecter tous les textes juridiques supérieurs, et qui est adopté par le Conseil d'administration, est un texte normatif qui a force de loi. Cette dimension juridique et normative du texte permet à chaque adulte de s'appuyer sur lui pour légitimer son autorité en privilégiant la responsabilité de chacun. Le règlement intérieur contient les règles s'appliquant à tous les membres de la communauté éducative ainsi que les modalités selon lesquelles sont mis en application les libertés et les droits dont bénéficient les élèves. Ce règlement doit être un document « vivant » qu'il convient de diffuser, d'expliquer, d'utiliser au quotidien et si besoin de faire évoluer.

La circulaire 2004-084 a rappelé l'importance des principes de laïcité dans la vie de l'école. L'extrait du chapitre I ci-dessous concerne 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 valeurs de la République parmi lesquelles l'égalité 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.

Cette circulaire a aussi apporté de nouvelles dispositions concernant le respect de la laïcité dans les écoles, collèges et lycées publics. Est donné en annexe un « modèle d'article à insérer dans le règlement intérieur de l'établissement » :

Conformément aux dispositions de l'article L 141-5-1 du code de l'éducation, le port de signes ou de tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance est interdit. Lorsqu'un élève méconnaît l'interdiction posée à l'alinéa précédent, le chef d'établissement organise un dialogue avec cet élève avant l'engagement de toute procédure disciplinaire.

Intérêt d'une « charte des droits et devoirs des élèves » pour compléter le règlement intérieur

Pour les élèves les plus jeunes des établissements du second degré (premières années du collège), le règlement intérieur, document juridique, est souvent difficilement compréhensible et donc peu pratique pour un usage éducatif. Certains établissements ont tenté de régler ce problème en complétant le règlement intérieur, par une « charte des droits et devoirs », charte émanant de ce règlement intérieur et présentant sous une forme simplifiée les règles de vie scolaire et juxtaposant « j'ai le droit » et « j'ai le devoir ». Cette charte peut de plus être réalisée par le personnel « Vie scolaire » avec la participation des élèves. Voici un exemple de charte réalisée au collège Jean Rostand de Nîmes pour l'année scolaire 2000-2001.

CHARTRE DES DROITS ET DEVOIRS – ANNÉE SCOLAIRE 2000-2001	
<p>DROITS J'ai le droit</p> <p>1. SÉCURITÉ</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'être en sécurité dans le collège et ses abords • en cas de problème (agression, racket...), d'être aidé par un adulte (CPE, surveillants ou professeurs, agents, parents...) et d'être protégé par lui • de dire qu'un camarade est en danger à un adulte • de venir à vélo ou cyclomoteur au collège • de bénéficier de l'ascenseur en cas d'invalidité <p>2. DROITS DÉMOCRATIQUES ET CITOYENNETÉ</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'avoir des opinions personnelles et de m'exprimer librement dans le respect des opinions des autres • d'aller au collège quelle que soit ma religion • à l'aumônerie • d'être entendu, de me défendre, de ne pas être puni pour quelque chose que je n'ai pas fait • de ne pas me faire humilier par les professeurs ou par un camarade devant toute la classe sur un sujet personnel • à l'égalité • d'être préparé à la vie de citoyen • de se réunir entre élèves • d'élire des délégués et des représentants aux différents conseils, ou d'être élu moi-même • de solliciter l'aide de mon délégué • d'être aidé financièrement en cas de besoin <p>3. ÉDUCATION</p> <ul style="list-style-type: none"> • à l'éducation, à la culture et à l'instruction • à un enseignement gratuit • que l'on respecte mon rythme • de choisir mes options • de choisir mon orientation, avec l'aide d'un adulte • d'être aidé par un adulte si j'ai des difficultés scolaires (soutien scolaire, rencontre avec mes parents et mes professeurs) • d'être dispensé de sport à l'aide d'un certificat médical • de comprendre ce qu'on m'apprend et que l'on 	<p>DEVOIRS J'ai le devoir</p> <p>1. SÉCURITÉ</p> <ul style="list-style-type: none"> • de n'user d'aucune violence à l'encontre des autres • de me confier à un adulte si je suis en difficulté • d'aider quelqu'un qui a un problème, tout seul ou en appelant un adulte • de ne pas pousser quelqu'un ni courir ni crier dans les couloirs • de ne pas apporter d'objets dangereux ou étrangers à l'établissement, dans le collège • de dire qu'un camarade est en danger à un adulte • de respecter les consignes de circulation • de ne pas fumer, ni de consommer d'autres drogues • lorsque je viens à moto, de porter mon casque, d'arrêter mon moteur avant de rentrer dans le collège et de la garer aux emplacements prévus à cet effet • d'être prudent lors des déplacements au stade • de ne pas prendre l'ascenseur sans autorisation <p>2. DROITS DÉMOCRATIQUES ET CITOYENNETÉ</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'accepter les idées des autres • de ne pas dire n'importe quoi • de ne pas porter sur moi, ostensiblement, des signes d'appartenance à une religion • de ne pas être raciste • de ne pas humilier les autres • de demander l'autorisation pour afficher tout document • de demander une salle pour une réunion entre élèves • de ne pas faire de pétition <p>3. ÉDUCATION</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'aller à l'école jusqu'à 16 ans • d'assister à tous les cours • d'apprendre et de travailler, de faire les exercices donnés par les professeurs • de rattraper les cours en cas d'absence • d'avoir une tenue adéquate pour le cours d'EPS • d'avoir toutes mes affaires et mon carnet de correspondance, en bon état sur moi • de réfléchir à ce que je veux faire plus tard et choisir mon orientation selon mes goûts et mes possibilités

<ul style="list-style-type: none"> • m'explique de nouveau si je n'ai pas compris • d'étudier dans de bonnes conditions, dans des locaux propres et adaptés à l'enseignement • d'utiliser le matériel et les livres du collège • d'aller en permanence • de demander un déplacement de cours en cas d'absence de professeur • aux vacances scolaires <p>4. INFORMATIONS ET ACTIVITÉS CULTURELLES</p> <ul style="list-style-type: none"> • de bénéficier des activités culturelles organisées (sorties pédagogiques et voyages scolaires), des divers clubs (UNSS, informatique, échecs...), et des activités sportives • à l'accès au CDI <p>5. VIE COLLECTIVE</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'être écouté et respecté par tous les adultes du collège et par tous les élèves • au respect physique et moral (pas d'insulte, pas de moquerie ni de coup...) • que l'on ne se moque pas de moi si j'ai des difficultés • de travailler dans le calme, de ne pas être gêné par les autres • d'être informé de ce qui se passe au collège (activités, sorties, professeurs absents...) • de ne pas être volé • de bénéficier d'un casier • de jouer dans la cour pendant les récréations • de ne pas être doublé dans la file de la cantine • d'aller au service des objets trouvés • d'être demi-pensionnaire, ou de demander à manger exceptionnellement à la cantine • d'être dans un collège organisé au bénéfice de tous • de circuler dans le collège <p>6. HYGIÈNE ET SANTÉ</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'être accueilli à l'infirmerie • de rencontrer le médecin scolaire • de choisir comment je m'habille • d'aller dans des toilettes propres pendant les récréations • d'avoir accès à un point d'eau potable propre et convenable 	<ul style="list-style-type: none"> • de tenir mes parents informés de ma scolarité et de leur faire signer mon carnet de correspondance • de fournir un certificat médical en cas de dispense de sport • de respecter le matériel (tables, casiers, livres...) mis à ma disposition et les locaux du collège, et en cas de dégradation, d'assurer aux frais de ma famille, le remplacement de ce matériel ou d'assumer sa remise en état • de respecter les livres du CDI et les rendre en temps convenu <p>4. INFORMATIONS ET ACTIVITÉS CULTURELLES</p> <ul style="list-style-type: none"> • de participer aux activités culturelles organisées pour la classe (si gratuites) • de suivre les règles liées à la participation de chaque club <p>5. VIE COLLECTIVE</p> <ul style="list-style-type: none"> • de respecter le personnel • de respecter mes camarades physiquement et moralement, d'être responsable et tolérant • de ne pas agresser mes camarades • de ne pas me battre ni insulter ni racketter • de ne pas me moquer de quelqu'un d'autre • de ne pas mentir ou être de mauvaise foi, de respecter mes engagements • d'être poli et de ne pas exagérer dans mes paroles • de ne pas dire des « trucs » faux sur mes camarades • de ne pas influencer les autres • de respecter tous mes camarades, de ne pas les gêner et les embêter lorsqu'ils travaillent • de ne pas bavarder ni faire de bruit pendant les heures de cours et de permanence • de ne pas mastiquer de chewing-gum pendant les cours et les permanences • d'être ponctuel, et en cas d'absence, apporter un mot d'excuse • de bien me comporter dans le collège et en classe, participer et écouter en cours, ne pas être indiscipliné • de prendre les cours et les documents pour un camarade absent • de ne pas rester dans les couloirs pendant les heures de cours • de remettre les objets trouvés au CPE • de n'utiliser mon portable qu'en dehors des locaux • de respecter le règlement intérieur • de me rendre en permanence s'il y a une suppression de cours • de me ranger aux emplacements prévus lors des sonneries • de ne pas « flirter » avec quelqu'un(e) dans le collège • de ne pas voler, de ne pas tricher • de circuler dans le collège en respectant les règles de sécurité <p>6. HYGIÈNE ET SANTÉ</p> <ul style="list-style-type: none"> • de ne pas avoir de médicament sur moi, je dois les remettre à la lingère-secouriste avec l'ordonnance du médecin • de m'habiller de façon correcte, décente et propre • de laisser les toilettes propres • de ne pas faire circuler dans le collège des magazines malsains • de ne pas cracher • de laisser les points d'eau propres et en bon état de fonctionnement
---	--

**Texte 45 : Enseigner la laïcité – Pratique au collège
Robert Lazennec**

Exemple de présentation de la laïcité par l'Observatoire de la Laïcité de Provence, intervenant dans les collèges dans le cadre des actions éducatives du Conseil Général des Bouches-du-Rhône.

En s'insérant dans la progression du professeur de la classe, l'intervenant apporte dans un premier temps un certain nombre d'éléments de réflexion. Il aborde ensuite les questions concrètes qui se posent à propos de la laïcité en établissement scolaire, dans la société et hors de notre pays. Le professeur prolonge ultérieurement la réflexion, car l'intervention en deux étapes séparées ne permet pas d'aborder tous les aspects. Les documents utilisés sont plus ou moins complexes selon les possibilités des élèves rencontrés, et sont variés dans leur présentation, écrits ou projetés (PowerPoint).

Les éléments d'information

Le schéma simple ci-dessous est progressivement rempli en cours de séance ; sur ce schéma sont consignés divers aspects de la laïcité.

Est-ce facile ou difficile de vivre ensemble ?.....
 Pourquoi ?
 Comment vivre ensemble tout en conservant nos différences ?

Pour organiser la vie des hommes, trois règles :
 1/

 2/

 3/

École publique :

Textes importants pour la création de la laïcité :
 1/

 2/

 3/

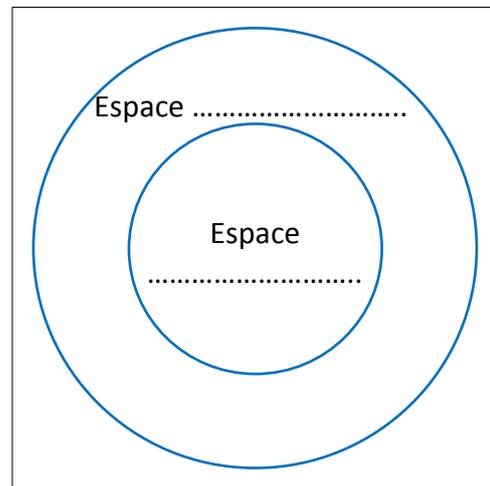
Lois concernant l'enseignement :

Convictions spirituelles :

Comment définir simplement la laïcité ?

Séparation des Églises et de l'État

- **Espace public - Espace privé**
 Dans l'espace, ce qui nous rassemble
 Dans l'espace, ce qui nous divise



- **Neutralité** : pourquoi ?

Compléter le schéma à l'aide des groupes de mots :
 enseignement - santé - religion - transport - coutumes -
 sécurité - agnosticisme - opinions - athéisme - justice - liberté
 de conscience

Première étape :

La réflexion est organisée autour des 3 points suivants :

1. Réflexion sur la difficulté du vivre ensemble et ses causes ;
2. Divers modes d'organisation di vivre ensemble : exercice de choix proposé aux élèves concernant leur établissement et élargissement à la société ;
3. Bien vivre ensemble : la laïcité.

I/ Vivre ensemble

1/ Un constat : nous sommes tous différents

Lecture du texte par différents élèves et analyse du texte : « Dans une classe, nous sommes tous différents ».

Nous sommes tous différents

- Moi, je suis née à Marseille ...
- Moi, je suis né en Algérie, je suis venu en France à 2 ans ...
- Moi, avant de venir à Marseille, j'habitais en Bretagne ...
- Moi, mes parents viennent d'Italie, mais je suis né à Aubagne ...
- Moi, j'ai les cheveux blonds et les yeux bleus ...
- Moi, j'ai les cheveux noirs et frisés ...
- Moi, je suis grande et mince ...
- Moi, je suis petit et un peu gros ...
- Moi, j'ai la peau noire ...
- Moi, j'ai la peau claire et le nez plein de taches de rousseur ...
- Moi, je ne mange pas de porc, c'est interdit ...
- Moi, je vais à la messe tous les dimanches avec mes parents ...
- Moi, je fais le Ramadan ...
- Moi, je fais le Shabbat ...
- Moi, je ne crois pas en Dieu et je ne suis pas baptisé ...
- Moi, mon père, il a dit que les Dieux, ça n'existe pas ...
- Moi, je crois que Allah, c'est le plus grand ...
- Moi, un jour, ma mère m'a dit que j'irai vivre en Israël ...
- Moi, chez moi, je regarde la télévision autant que je veux ...
- Moi, je vais me coucher à huit heures et demie et je lis dans mon lit ...
- Moi, je fais du tennis le mercredi ...
- Moi, le mercredi, je fais mes devoirs ...

Lister les différences. Élargir aux sociétés.

II/ Difficultés du vivre ensemble

Réflexion sur la difficulté du « vivre ensemble »

À l'aide de documents, divers dans leur présentation, les élèves sont amenés à réfléchir sur la difficulté du vivre ensemble et de se respecter. Référence est faite à l'histoire, à la société (y compris l'école), au monde contemporain et son évolution pour comprendre les causes de cette difficulté de vivre en paix.

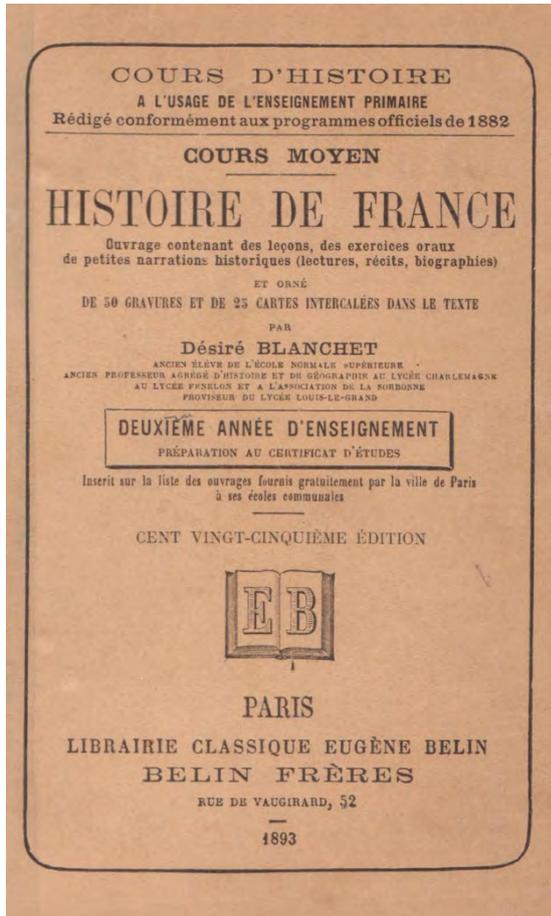
La place des conflits politico-religieux est évidemment intégrée.

1/ La violence une réalité d'hier et d'aujourd'hui

a/ Hier

En fonction du niveau des élèves trouver des exemples dans le cadre des programmes étudiés. Par exemple, pour le passé, les trois documents d'histoire suivants peuvent être utilisés :

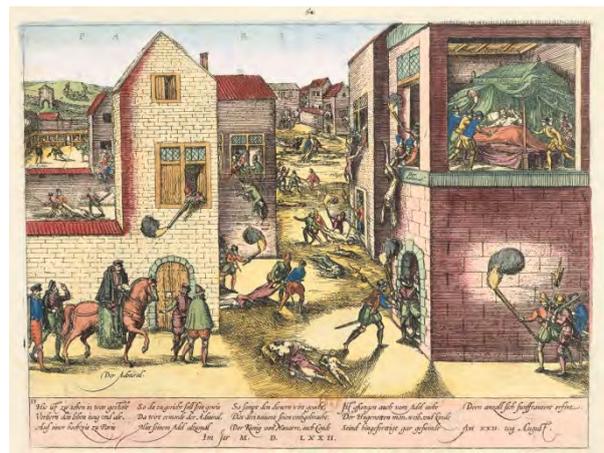
- > une image représentant la prise de Jérusalem par les Croisés (document 1)
- > une image représentant la Saint-Barthélemy (document 2)
- > la couverture (document 3A) et la révision des dates principales (document 3B), extraites d'un livre d'histoire de 1893, cours moyen conforme aux programmes officiels de 1882, époque où l'histoire était surtout une histoire événementielle.



Document 3A : Couverture d'un livre d'histoire de 1893



Document 1 : la prise de Jérusalem



Document 2 : le massacre de la Saint-Barthélemy

Document 3B : Révision des dates principales de l'histoire de France

RÉVISION DES DATES PRINCIPALES

Branche des Capétiens-Valois (1328-1498)

<p>1328. <i>Philippe VI de Valois</i>, roi. – Troisième application de la loi salique.</p> <p>1328. Victoire de Cassel sur les Flamands.</p> <p>1337. Commencement de la guerre de Cent ans.</p> <p>1346. Bataille de Crécy.</p> <p>1347. Prise de Calais.</p> <p>1349. Acquisition du Dauphiné.</p> <p>1350. <i>Jean le Bon</i>, roi.</p> <p>1356. Bataille de Poitiers.</p>	<p>1356. Étienne Marcel et les états généraux.</p> <p>1360. Traité de Brétigny.</p> <p>1364. <i>Charles V le Sage</i>, roi.</p> <p>1364. Duguesclin gagne la bataille de Cocherel.</p> <p>1366. Duguesclin conduit les grandes compagnies en Espagne.</p> <p>1380. Mort de Duguesclin.</p> <p>1380. <i>Charles VI</i>, roi.</p> <p>1382. Les Flamands sont battus par le roi et le duc de Bourgogne à</p>	<p>Roosebeke.</p> <p>1392. Charles VI devient fou.</p> <p>1407. Assassinat du duc d'Orléans, frère du roi.</p> <p>1415. Défaite des Français à Azincourt.</p> <p>1420. Isabeau de Bavière signe le honteux traité de Troyes.</p> <p>1422. <i>Charles VII</i>, roi.</p> <p>1424. Les Français sont défaits à Cravant et à Verneuil.</p> <p>1429. Jeanne d'Arc délivre la ville d'Orléans.</p>
---	---	--

<p>1431. Supplice de Jeanne d'Arc à Rouen.</p> <p>1435. Philippe le Bon signe avec Charles VII le traité d'Arras.</p> <p>1436. Charles VII entre à Paris.</p> <p>1439. Ordonnance d'Orléans pour la création d'une armée permanente.</p> <p>1440. Révolte des seigneurs sous le nom de <i>Praguerie</i>.</p> <p>1450. Victoire de Formigny.</p>	<p>1453. Victoire de Castillon. – Fin de la guerre de Cent ans.</p> <p>1461. <i>Louis XI</i>, roi.</p> <p>1465. Bataille de Montlhéry.</p> <p>1468. Entrevue de Louis XI et de Charles le Téméraire à Péronne.</p> <p>1472. Siège de Beauvais.</p> <p>1477. Mort de Charles le Téméraire.</p> <p>1482. Traité d'Arras.</p> <p>1483. <i>Charles VIII</i>, roi ; régence d'Anne de Beaujeu.</p>	<p>1484. États généraux de Tours.</p> <p>1488. Bataille de Saint-Aubin-du-Cormier.</p> <p>1491. Mariage de Charles VIII avec Anne de Bretagne. – Annexion de la Bretagne.</p> <p>1492. Découverte de l'Amérique.</p> <p>1494. Commencement des guerres d'Italie.</p> <p>1495. Bataille de Fornoue.</p>
---	---	--

Branche des Capétiens Valois-Orléans (1498-1515)

<p>1498. <i>Louis XII le Père du Peuple</i>, roi.</p> <p>1500. Conquête du Milanais.</p>	<p>1505. Traité de Blois.</p> <p>1509. Victoire de Louis XII à Agnadell.</p>	<p>1512. Bataille de Ravenne ; mort de Gaston de Foix.</p>
--	--	--

Branche des Capétiens Valois-Angoulême (1515-1589)

<p>1515. <i>François I^{er}</i>, roi.</p> <p>1515. Bataille de Marignan.</p> <p>1519. Charles-Quint, empereur.</p> <p>1524. Mort de Bayard.</p> <p>1525. Bataille de Pavie</p> <p>1526. Traité de Madrid.</p> <p>1527. Siège de Rome. – Mort du Connétable de Bourbon.</p> <p>1529. Traité de Cambrai ou paix des Dames.</p> <p>1537. Invasion de la Provence.</p> <p>1538. Trêve de Nice.</p> <p>1544. Victoire de Cérisoles.</p> <p>1544. Traité de Crespy.</p> <p>1547. <i>Henri II</i>, roi.</p>	<p>1552. Conquête des trois évêchés, Metz, Toul et Verdun.</p> <p>1556. Abdication de Charles-Quint.</p> <p>1557. Défaite de Saint-Quentin.</p> <p>1558. François de Guise s'empare de Calais.</p> <p>1559. Traité de Cateau-Cambrésis.</p> <p>1559. <i>François II</i>, roi.</p> <p>1560. Conjuraison d'Amboise.</p> <p>1560. <i>Charles IX</i>, roi.</p> <p>1562. Massacre de Vassy.</p> <p>1562. Bataille de Dreux.</p> <p>1563. Paix d'Amboise.</p> <p>1567. Bataille de Saint-Denis.</p> <p>1567. Paix de Longjumeau.</p>	<p>1569. Bataille de Jarnac. – Mort de Condé. – Bataille de Moncontour.</p> <p>1570. Paix de Saint-Germain.</p> <p>1572. Massacre de la Saint-Barthélemy.</p> <p>1572. Siège de La Rochelle.</p> <p>1574. <i>Henri III</i>, roi.</p> <p>1575. Henri de Guise, le Balafgré, gagne la bataille de Dormans.</p> <p>1576. Organisation de la Sainte-Ligue.</p> <p>1587. Bataille de Coutras.</p> <p>1588. Journée des Barricades. – Assassinat du duc de Guise.</p> <p>1589. Assassinat de Henri III.</p>
--	--	---

Branche des Capétiens-Bourbons (1589-1792)

<p>1589. <i>Henri IV</i>, roi. – Bataille d'Arques.</p> <p>1590. Bataille d'Ivry. – Siège de Paris.</p> <p>1593. Abjuration du roi.</p> <p>1594. Entrée du roi à Paris.</p> <p>1598. Édikt de Nantes et paix de Vervins.</p> <p>1610. Assassinat de Henri IV.</p> <p>1610. <i>Louis XIII</i>, roi.</p> <p>1614. États généraux de Paris.</p> <p>1617. Meurtre de Concini.</p> <p>1618. Commencement de la guerre de Trente ans.</p> <p>1624. Ministère de Richelieu.</p> <p>1627. Siège de La Rochelle.</p> <p>1629. Paix d'Alais.</p> <p>1632. Révolte de Montmorency. – Bataille de Castelnaudary.</p> <p>1635. Création de l'Académie française. – Période française de la guerre de Trente ans.</p> <p>1639. Conquête de l'Alsace.</p> <p>1642. Mort de Richelieu.</p> <p>1643. <i>Louis XIV</i>, roi.</p> <p>1643. Régence d'Anne d'Autriche et ministère de Mazarin.</p> <p>1643. Victoire de Rocroi.</p> <p>1644. Victoire de Fribourg.</p> <p>1645. Victoire de Nordlingen.</p> <p>1648. Bataille de Lens. – Traités de Westphalie.</p> <p>1652. Fin de la Fronde.</p> <p>1659. Traité des Pyrénées.</p>	<p>1661. Mort de Mazarin. – Gouvernement personnel de Louis XIV.</p> <p>1667. Guerre de dévolution.</p> <p>1668. Traité d'Aix-la-Chapelle.</p> <p>1672. Guerre de Hollande.</p> <p>1674. Bataille de Senef. – Campagne de Turenne en Alsace.</p> <p>1674. Bataille de Salzbach. – Mort de Turenne.</p> <p>1678. Paix de Nimègue. – Acquisition de la Franche-Comté.</p> <p>1683. Mort de Colbert.</p> <p>1685. Révocation de l'Édit de Nantes.</p> <p>1688. Guerre de la ligue d'Augsbourg.</p> <p>1692. Bataille navale de la Hougue.</p> <p>1697. Traité de Ryswick.</p> <p>1700. Guerre de la succession d'Espagne.</p> <p>1704. Défaite d'Hochstedt.</p> <p>1706. Défaites de Ramillies et de Turin.</p> <p>1708. Défaite d'Oudenarde.</p> <p>1709. Hiver cruel et misère de la France.</p> <p>1712. Victoire de Villars à Denain.</p> <p>1713. Traités d'Utrecht.</p> <p>1715. <i>Louis XV</i>, roi. – Régence du duc d'Orléans.</p> <p>1718. Système de Law.</p> <p>1723. Ministère du duc de Bourbon.</p> <p>1726. Ministère de Fleury.</p> <p>1733. Guerre de la succession de Pologne.</p>	<p>1740. Guerre de la succession d'Autriche.</p> <p>1745. Victoire de Fontenoy.</p> <p>1748. Traité d'Aix-la-Chapelle.</p> <p>1756. Guerre de Sept ans.</p> <p>1757. Défaite de Rosbach.</p> <p>1763. Traité de Paris. – Perte des colonies françaises.</p> <p>1766. Réunion de la Lorraine à la France.</p> <p>1768. Annexion de la Corse.</p> <p>1774. <i>Louis XVI</i>, roi.</p> <p>1774. Ministère de Turgot.</p> <p>1776. Ministère de Necker. – La France soutient les États-Unis.</p> <p>1783. Le traité de Versailles reconnaît l'indépendance des États-Unis.</p> <p>1783. Ministère de Calonne.</p> <p>1787. Ministère de Brienne.</p> <p>1788. Deuxième ministère de Necker.</p> <p>1789. États généraux. – Révolution française. <i>Assemblée Constituante</i>. 20 juin. Serment du Jeu de Paume. 14 juillet. Prise de la Bastille. 4 août. Abolition des privilèges.</p> <p>1790. Fête de la Fédération.</p> <p>1791. Fuite du roi. – Assemblée législative.</p> <p>1792. Journée du 20 juin. – du 10 août. – Massacres de septembre.</p> <p>1792. Victoire de Valmy. – Abolition de la royauté.</p>
--	---	---

b/ Aujourd'hui

Prendre quelques exemples dans l'actualité, sans oublier les cas liés aux différences de convictions spirituelles (documents à actualiser chaque année). Réflexions sur les difficultés actuelles concernant le vivre ensemble, en particulier sur les difficultés interethniques et interreligieuses vécues aujourd'hui. Ceci peut s'effectuer à l'aide de titres d'articles de journaux. Quelques exemples :

Ouest France (2 novembre 2010)

Un carnage dans une église de Bagdad
 Un groupe armé, affilié à Al-Qaïda, a fait irruption en pleine messe, dimanche soir, à Notre-Dame du Sacrament. Les forces de l'ordre ont donné l'assaut : 48 fidèles et sept policiers sont morts.

Le Monde (13 janvier 2010)

A l'éheran, le procès des anciens responsables de la communauté religieuse bahaïe devrait s'ouvrir
 Ce groupe dissident de l'islam, persécuté en Iran, est accusé d'espionnage au profit d'Iraaq.

Le Monde (2 mai 2010)

Au Pakistan, la minorité chiite vit dans la peur des attaques d'extrémistes sunnites
 Victimes de plusieurs attentats, les chiites vivent barricadés. Les djihadistes, qui sont légion à Karachi, peuvent frapper à tout moment ceux qu'ils tiennent pour des infidèles.

Le Monde (10 février 2010)

En Indonésie, la loi sur le blasphème donne prétexte à des violences contre des églises et une secte musulmane
 Les extrémistes tentent de tirer profit de l'affaiblissement politique du président Susilo Bambang Yudhoyono pour endiguer la baisse du radicalisme religieux dans le pays.

L'école n'est pas épargnée :

Le Monde (28 mars 2005)

Les conduites violentes en augmentation à l'école

Le Monde (16 octobre 2004)

Le Monde
La violence scolaire a augmenté de 12 % en 2003-2004 dans le second degré
 Au total, plus de 81 000 signalements ont été recensés par le biais du logiciel Signa dans les collèges et les lycées

Le Monde (28 mai 2009)

Mobilisation contre l'aggravation de la violence en milieu scolaire
 Xavier Laroque, ministre de l'éducation nationale, veut se doter des moyens de « sanctuariser » l'école et se prononce pour des portiques de détection, des agents de sécurité et la fouille des sacs et cartables.

Le Monde (21 janvier 2010)

Au Nigeria, des violences interreligieuses éprouvent un pouvoir fédéral affaibli
 Entre cent et trois cents personnes ont été tuées à Jos, au centre du pays, lors d'affrontements entre chrétiens et musulmans. Le vice-président a ordonné le déclassement de renforts militaires.

Le Monde (27 mai 2009)

Le Pendjab en proie à des violences après l'assaut d'un temple sikh en Autriche
 Le conflit dans cet Etat du nord-ouest de l'Inde illustre la fragmentation du culte sikh dans une société indienne en pleine mutation.

Le Monde (3 novembre 2010)



La Provence (18 septembre 2012)

Le marché de la violence scolaire

Deux profs frappés, insultés, harcelés ; une surveillante marseillaise rouée de coup : après trois agressions de personnel en milieu scolaire la semaine dernière, Vincent Peillon (ci-contre) a annoncé la création d'un observatoire de la violence, au sein de son ministère. Mais si la question de la violence à l'école inquiète légitimement parents et professeurs, les compagnies d'assurances ne perdent pas le nord. Après les garanties agression proposées depuis plusieurs années aux enseignants (55 % ont souscrit un contrat de ce type cette année), les assureurs s'emparent du marché du racket. Pour cette rentrée 2012, les compagnies rivalisent de formules, qui comprennent le remboursement du matériel volé, ainsi qu'un soutien juridique pour les parents et un soutien psychologique pour les enfants victimes. Aide utile ou rocolage malsain ?

/ PHOTO CYRIL SOLLIER

La Tribune (20 mars 1996)

Violences : un lycée sur deux touché

L'état des lieux dressé par les proviseurs constate que les passages à l'acte sont de plus en plus nombreux.

2/ Recherche des causes

Ensuite faire rechercher les diverses causes de ces violences, violences d'hier et violences d'aujourd'hui. Les élèves trouvent facilement des réponses. Causes diverses mais permanence de causes politico-religieuses ; approfondir la notion de « convictions spirituelles » (option religieuse, humanisme athée, humanisme agnostique). Concernant les options spirituelles, l'extrait de *l'Histoire de la laïcité. Genèse d'un idéal* de Henri Peña-Ruiz peut être distribué pour lecture et analyse.

Croyants, athées et agnostiques

Les hommes sont différents par leurs convictions spirituelles comme par leurs traditions culturelles...

Trois grandes options s'offrent aux hommes en matière spirituelle. Celle des croyants, c'est-à-dire ceux qui croient en Dieu, en une puissance surnaturelle, transcendante au monde et aux hommes. Eux-mêmes sont très divers dans leurs façons de croire comme dans la conception de leur dieu. D'où le pluralisme des religions, systèmes de croyances, voire de dogmes, assorties de valeurs régulatrices. Ainsi saint Augustin, Maïmonide ou Averroès furent des croyants qui se reconnaissaient dans chacun des trois monothéismes (christianisme, judaïsme, islam).

D'autres hommes ne croient pas en Dieu, mais font confiance à l'humanité pour s'organiser par elle-même. Ce sont les athées, qui peuvent aussi se référer à un système de représentations et de valeurs, mais sans le fonder sur la croyance religieuse. Feuerbach, Bertrand Russell ou Sartre étaient athées.

D'autres enfin jugent inconnaissable (en grec, agnostos) ce qui dépasse les limites de l'entendement, ou tout simplement n'est pas démontrable rationnellement. Ce sont les agnostiques, eux aussi capables de se référer à des valeurs, mais soucieux de ne pas les asseoir sur des croyances dont l'objet reste très hypothétique. Thomas Huxley, voire Hume, étaient agnostiques.

Le document suivant peut aider à faire comprendre pourquoi les religions peuvent être source de conflits.

Extrait de « Tuez-les tous » d'Élie Barnavi (2006)

Qu'est-ce qu'une guerre de religion donc ? Une guerre pour la religion, une guerre dont la religion est le mobile. Non le seul, évidemment. La religion cache bien d'autres enjeux, politiques et sociaux toujours, nationaux, voire internationaux parfois. Mais la religion n'est jamais un prétexte. C'est une cause, une vraie. Les hommes ne montaient pas jadis sur le bûcher les Psaumes à la main pour un prétexte, pas plus qu'ils ne se transforment en bombes vivantes pour un prétexte aujourd'hui. Il faut écouter ce qu'ils disent, et les croire. Ils sont sincères et d'autant plus dangereux.

À ce jeu-là, il n'est de guerre de religion, que là où la religion a une vérité à proposer, une vérité absolue. C'est le cas des monothéismes, et d'eux seuls. Les Romains ne faisaient pas la guerre pour leurs dieux. Leur religion ne leur

paraissait pas plus vraie qu'une autre, elle était civique, tolérante et inclusive. Les juifs faisaient la guerre pour leur Dieu, qui était celui de tous les hommes, leur apportait la Vérité et ne supportait pas de concurrent. Les premiers n'ont jamais compris pourquoi eux étaient prêts à mettre Jahvé dans leur panthéon, alors que les seconds refusaient de mettre Jupiter dans leur Temple. Ils appelaient cela fanatisme et superstition.

[...] Bien sûr les hommes n'ont pas besoin de la religion pour se sauter à la gorge ; un lopin de terre, un territoire de chasse, une femme, tout peut leur être cause ou prétexte, comme on voudra. On a même vu une guerre de football. Mais la religion ajoute à la guerre une dimension unique qui la rend particulièrement féroce et inexpiable : la conviction des hommes qui, en la faisant, obéissent à une volonté qui les dépasse et qui, par cela même, fait de leur cause un droit absolu. Si je convoite la terre du voisin pour arrondir la mienne, la guerre que je lui ferai pourra bien s'achever par la négociation et un quelconque compromis, plus ou moins favorable à lui ou à moi, en fonction de nos forces respectives. Mais si sa terre m'a été promise par Dieu, si elle constitue mon patrimoine sacré, la négociation ne servira à rien et le compromis ne sera pas possible. La guerre de religion est celle dont la seule fin concevable est la soumission totale ou la disparition de l'adversaire.

La justification de la guerre de religion a été donnée par saint Augustin (354-430), évêque d'Hippone, dans l'exemple ci-dessous.

C'est pourquoi, si en vertu du pouvoir que Dieu lui a conféré, au temps voulu, par le moyen des rois religieux et fidèles, l'Église force à entrer dans son sein ceux qu'elle trouve dans les chemins et dans les haies, c'est-à-dire parmi les schismes et les hérésies, que ceux-ci ne se plaignent pas d'être forcés, mais qu'ils considèrent où on les pousse. Le banquet du Seigneur, c'est l'unité du corps du Christ, non seulement dans le sacrement de l'autel, mais encore dans le lieu de la paix. Des Donatistes* au contraire, nous pouvons dire qu'ils ne forcent personne au bien ; tous ceux qu'ils contraignent, c'est vers le mal qu'ils les entraînent. [...] Il y a une persécution injuste, celle que font les impies à l'Église du Christ ; et il y a une persécution juste, celle que font les Églises du Christ aux impies. L'Église persécute par amour et les impies par cruauté.

* Donatisme : schisme qui divisa les Églises africaines du IV^{ème} au VI^{ème} siècles. De Donat, évêque de Carthage.



Alors comment s'organiser pour tenter de « bien vivre ensemble » ?

II/ On propose aux élèves un exercice de choix entre 4 modes d'organisation imaginaires de leur établissement scolaire : *quel est le meilleur à votre avis pour assurer le « bien vivre ensemble » ?*

Ces exemples fictifs (certes irréalisables dans une école républicaine laïque) permettent de faire comprendre divers modes d'organisation possibles et de passer à l'existence (cette fois réelle) de ces modes d'organisation dans la société :

1. la théocratie
2. des privilèges accordés à certains
3. le communautarisme
4. le choix par les élèves d'un règlement en rapport avec la liberté, l'égalité, l'universalité de la loi, la mise en sourdine des différences spirituelles et la définition des buts de l'école.

Premier cas

La majorité du conseil d'administration fait appliquer une même loi religieuse à tous (prendre un exemple concret). Quelles conséquences pour le vivre ensemble dans l'établissement ?

Faire varier les exemples.

Deuxième cas

Le conseil d'administration accorde des privilèges à certains. Les élèves ayant une conviction donnée (prendre un exemple concret) bénéficient donc, par exemple, de réductions de prix à la cantine, d'aide spécifique, d'une priorité pour aller au CDI, de punitions moins sévères, etc.

Quelles conséquences pour le vivre ensemble dans l'établissement ?

Faire varier les exemples.

Troisième cas

Le conseil d'administration décide de modifier le mode de répartition des élèves dans les classes.

Deux hypothèses sont envisagées.

Première hypothèse : la répartition se fait par origine géographique.

Dans la 3^{ème} A, tous les élèves qui se disent provençaux ;

Dans la 3^{ème} B, tous les élèves qui viennent de Bretagne ;

Dans la 3^{ème} C, tous les élèves qui viennent du pays basque ;

Dans la 3^{ème} D, tous les élèves qui viennent d'Afrique du nord ;

Dans la 3^{ème} E, tous les élèves qui viennent des régions de l'Océan indien...

Quelle est l'incidence sur le vivre ensemble ? Y a-t-il un risque de séparation ? Par ailleurs, des demandes peuvent accentuer la séparation. Par exemple, la demande des Bretons de modification des programmes d'histoire-géographie pour une étude approfondie de l'histoire et la géographie de la Bretagne.

Ne va-t-on pas voir une concurrence s'installer ? Cela peut se manifester dans des

demandes diverses des groupes. Par exemple, les Bretons ne vont-ils pas demander une part plus grande des crédits du CDI pour des achats touchant la Bretagne ? Et les autres alors ? Les crédits ne sont pas extensibles... Exemple plus grave encore : les Bretons ne vont-ils pas demander à parler breton ? Que faire des autres demandes ?

Deuxième hypothèse : la répartition des élèves dans les classes se fait sur la base des convictions spirituelles. Quelles pourraient être les conséquences sur le vivre ensemble ? En effet, avant d'être un élève, on risque d'être un catholique ou un musulman ou un athée, alors que l'on doit d'abord être un élève garçon ou fille qui s'instruit et apprend à l'école à devenir citoyen.

Quelles conséquences pour le vivre ensemble dans l'établissement ?

Quatrième cas

Les membres de la communauté scolaire se réunissent pour élaborer le règlement intérieur de l'établissement et décident d'organiser le vivre ensemble sur les bases suivantes :

- > Chaque élève, garçon ou fille, aura le droit de choisir en toute liberté, sans aucune contrainte, la conviction spirituelle de son choix : option religieuse (n'importe quelle religion) ou option athée ou option agnostique ;
- > chaque élève, garçon ou fille, sera considéré de la même façon quel que soit son choix, option religieuse ou athée ou agnostique ;
- > le règlement sera le même pour tous ;
- > pour éviter les affrontements liés à ces différences spirituelles, on les mettra en sourdine dans l'établissement ;
- > l'école cherchera à donner à tous le plus haut niveau d'instruction possible, à préparer le futur citoyen, à développer l'esprit critique et les personnels devront respecter la neutralité.

Entre les quatre cas présentés, quel est celui qui à votre avis permet le mieux de bien vivre ensemble ?

Les élèves choisissent massivement le dernier cas. Le quatrième cas que vous avez choisi s'appelle la laïcité. Les trois premiers cas sont donc irréalisables dans l'école républicaine laïque, mais ils ont existé et existent encore dans l'organisation du vivre ensemble.

Premier cas

Il a été possible et l'est encore dans certaines sociétés d'hier et d'aujourd'hui :

- > le peuple hébreu à un moment de son histoire,
- > l'Iran aujourd'hui : la loi religieuse, la charia, est intégrée à la Constitution.

Voici un extrait de la Constitution de la République islamique d'Iran (théocratie sacerdotale sous l'autorité des Ayatollahs).

Premier Principe

Le gouvernement de l'Iran est une République Islamique que le peuple iranien, sur la base de sa foi séculaire dans le règne du droit et de la justice du Coran, a adopté à la suite de sa révolution victorieuse sous la direction de la

Haute Autorité Spirituelle du Grand Ayatollah Imam Khomeiny lors du référendum du dix et du onze Farvardine mille trois cent cinquante-huit de l'Hégire solaire, correspondant au premier et au deux Djamadi Al-oula de l'année mille trois cent quatre-vingt-dix-neuf de l'Hégire lunaire (30 et 31 mars 1979), à une majorité de 98,2% de l'ensemble des personnes ayant le droit de vote.

La République Islamique est un système basé sur la foi en :

- 1 - Un Dieu unique (il n'y a de dieu que Dieu), l'exclusivité de sa souveraineté, son pouvoir exclusif de légiférer et la nécessité de se soumettre à ses commandements.
- 2 - La Révélation divine et son rôle fondamental dans l'énonciation des Lois.
- 3 - La Résurrection et son rôle constructif dans la marche évolutive de l'être humain vers Dieu.
- 4 - La Justice de Dieu dans la Création et dans ses commandements.

Quatrième Principe

L'ensemble des lois et règlements civils, pénaux, financiers, économiques, administratifs, culturels, militaires, politiques et autres doit être basé sur les préceptes islamiques. Ce principe prime sur le caractère général et absolu de tous les principes de la Loi constitutionnelle et des autres lois et règlements, l'appréciation de cette prescription incombe aux jurisconsultes religieux du Conseil de Surveillance.

Deuxième cas

Il a existé et existe encore dans certaines sociétés :

- > le Concordat napoléonien (toujours appliqué en Alsace-Moselle) ;
- > aujourd'hui : concordats en Europe (Italie, Espagne) ; religions ayant un statut particulier au sein de l'État, y compris en Europe : religion anglicane en Grande-Bretagne, catholicisme en Irlande, religion orthodoxe en Grèce, protestantisme au Danemark, religion catholique en Pologne...

Préciser ici la différence entre communauté (légitime) et communautarisme (danger pour le bien vivre ensemble), et montrer comment on peut glisser vers le communautarisme. Vouloir le communautarisme, c'est vouloir se trouver unis par exemple autour d'une coutume, d'une langue ou d'une religion ou autre critère. Mais c'est vouloir en plus que ce critère soit érigé en loi politique, en excluant toute autre norme de référence.

Donner des exemples dans la société de tendances communautaristes : en France, ou dans les autres pays européens (Pays-Bas, Grande-Bretagne...).

Tableaux pouvant être utilisés :

Les convictions spirituelles :

- religion :

Exemples :

- athéisme :

- agnosticisme :

Et si on organisait notre collège de la manière suivante, cela favoriserait-il le bien vivre ensemble ?

Cela a-t-il réellement existé ou cela existe-t-il toujours ?

1/ Si une même conviction était imposée à tous (une religion ou l'athéisme ou l'agnosticisme)

- choisir un exemple :

- que peuvent penser les autres élèves qui ne partagent pas cette conviction ?

- est-ce que cette façon d'organiser la vie du collège favorise le bien-vivre ensemble ?

OUI NON

1/ Cela a existé :

exemple ; Louis XIV, « Un roi, une loi, une foi »



Cela existe encore aujourd'hui. En Iran, la loi islamique, la « charia » est appliquée dans tout le pays.

2/ Si des privilèges sont accordés à certaines convictions spirituelles et pas à toutes les convictions (paient moins cher la cantine, sont moins punis que d'autres...):

- choisir un exemple ou deux de convictions privilégiées :

- que peuvent penser les autres élèves n'ayant pas ces convictions ?

- cette situation est-elle juste ou injuste ?

- est-ce que cette façon d'organiser la vie du collège favorise le bien-vivre ensemble ?

OUI NON

2/ Cela a existé et existe encore (en Europe par exemple)

- il existe des religions officielles mieux reconnues que les autres religions :

Religion anglicane en Grande-Bretagne

Religion orthodoxe en Grèce

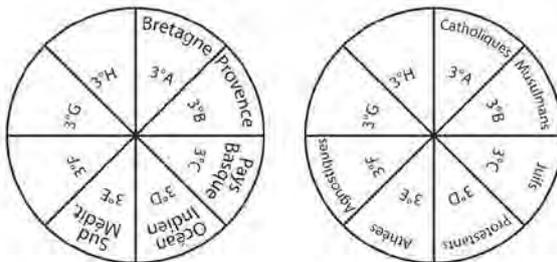
Religion catholique en Irlande

Religion protestante au Danemark

- il existe des concordats (traité signé entre un gouvernement et le pape, chef de l'Église catholique, concernant les affaires religieuses.

Exemple en Alsace-Moselle :

3/ Si on répartit les élèves dans les classes de la manière suivante :



Heureusement, dans notre pays laïque, on ne peut pas organiser le collège comme dans les trois exemples ci-dessus !

3/ C'est le communautarisme

Nous vivons tous dans diverses communautés. Citer une ou deux communautés auxquelles tu appartiens :

Mais attention !

Ne pas confondre communauté et communautarisme !

- Nous devons respecter les lois. Pourquoi ?

- Que fait la loi ?

- Est communautariste celui qui ne prend en compte que les règles de sa communauté et rejette les autres règles. La règle des communautaristes et souvent une règle religieuse.

1/ La loi religieuse s'impose à tous

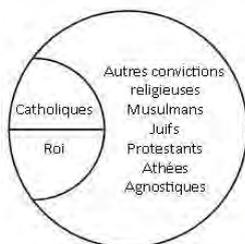
Louis XIV : « Un Roi, une loi, une foi »

La monarchie de droit divin

Alliance du trône et de l'autel

Aujourd'hui en Iran : application de la charia

La théocratie.



Approbation de la Révocation de l'Édit de Nantes

– *M^{me} de Sévigné à sa fille* : « Vous aurez vu sans doute l'édit par lequel le Roi révoque celui de Nantes. Rien n'est si beau que tout ce qu'il contient, et jamais aucun roi n'a fait et de ne fera rien de plus mémorable. » (28 octobre 1685)

– *Bossuet* (oraison funèbre de Le Tellier : « Publiés ce miracle de nos jours, épanchons nos cœurs sur la piété de Louis ; poussons jusqu'au ciel nos acclamations, et disons à ce nouveau Constantin, à ce nouveau Théodose [...], à ce nouveau Charlemagne : « C'est le digne ouvrage de votre règne ; par vous, l'hérésie n'est plus ; Dieu seul a fait cette merveille. »

Pouvoir divin du roi

Le trône royal n'est pas le trône d'un homme, mais le trône de Dieu même. Les princes agissent donc comme ministres de Dieu et ses lieutenants sur Terre.

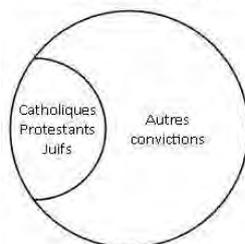
Bossuet

C'est que les Souverains, à qui Dieu a permis de parvenir au Pouvoir absolu, n'ont aucune loi qui les régle à l'égard de leurs sujets ; leur seule volonté est leur loi ; & ce qui leur plaît, leur est licite, dans cette relation à ceux sur qui ils dominent ; quoi que Dieu doive un jour examiner leur compte, & les punir de leurs injustices s'ils en commettent.

Pasteur Élie Merlat

2/ Des privilèges sont accordés à certaines convictions, religieuses ou autres

Exemple : le **Concordat napoléonien** (existe toujours en Alsace-Moselle et dans certains départements et territoires d'outremer).



Le Concordat napoléonien : c'est une convention passée entre le gouvernement français et le pape Pie VII.

Des avantages sont accordés à quatre cultes reconnus.

L'État contrôle le clergé qui doit favoriser l'obéissance au pouvoir.

Religions d'État : Une religion est religion officielle. Les exemples sont nombreux dans l'Europe aujourd'hui.

Le catéchisme impérial

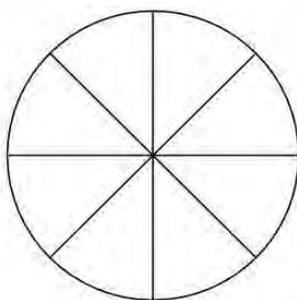
D – Quels sont les devoirs des chrétiens à l'égard des princes qui les gouvernent, et quels sont en particulier nos devoirs envers Napoléon I^{er}, notre Empereur ?

R – Les Chrétiens doivent aux princes qui les gouvernent, et nous devons en particulier à Napoléon I^{er}, notre Empereur, l'amour, le respect, l'obéissance, la fidélité, le service militaire, les tributs ordonnés pour la conservation et la défense de l'Empire et de son trône ; nous lui devons encore des prières ferventes pour son salut et pour la prospérité spirituelle et temporelle de l'État.

D – Pourquoi sommes-nous tenus de tous ces devoirs envers notre Empereur ?

R – C'est, premièrement, parce que Dieu, qui crée les empires et les distribue selon sa volonté, en comblant notre Empereur de dons, soit dans la paix, soit dans la guerre, l'a établi notre souverain, l'a rendu le ministre de sa puissance et son image sur la terre. Honorer et servir notre Empereur est donc honorer et servir Dieu lui-même.

3/ Le communautarisme



L'espace public est ici partagé entre diverses communautés juxtaposées.

Ne pas confondre communauté et communautarisme : est communautariste celui qui prend sa communauté comme unique référence de son comportement en rejetant les autres règles en référence.

La religion participe souvent à cette « construction identitaire », mais il existe d'autres marqueurs comme la coutume, l'origine ethnique, la langue...

Quelle place pour l'individu ici ?

III/ La laïcité

Voir les fiches « Ce qu'est la laïcité ».

Sur la fiche de synthèse, faire apparaître les principes du vivre ensemble avec la laïcité et les textes fondateurs.

<p>Il est difficile de vivre ensemble, et aujourd'hui, nous vivons encore dans un monde souvent déchiré où resurgissent les fanatismes politico-religieux.</p> <p>La réponse de la laïcité à ces difficultés est de créer un monde commun aux hommes et femmes tout en leur permettant de conserver leurs différences (religions, croyances, langues, coutumes, etc.), différences compatibles avec la loi commune.</p>	<p>Convictions spirituelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - option religieuse - option athée - option agnostique
<p>Trois règles pour organiser la vie des hommes et des femmes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La liberté de conscience : pour chaque être humain, le droit, en toute liberté, de choisir son option spirituelle et le droit d'en changer (option religieuse, athée ou agnostique). 2. Égalité des citoyens et citoyennes quelle que soit leur option spirituelle. 3. Même loi pour tous, une loi qui privilégie l'intérêt général. <p>École publique : école du peuple accueillante à tous. Ses buts :</p> <ul style="list-style-type: none"> > Former le futur citoyen. > Donner à chacun le plus haut niveau d'instruction possible en développant l'esprit critique. 	<p>Séparation des Églises et de l'État</p> <ul style="list-style-type: none"> - dans l'espace public, sphère citoyenne, ce qui nous rassemble ; - dans l'espace privé, ce qui nous divise (nos convictions spirituelles, coutumes, etc.) <div style="text-align: center;"> </div> <p>L'espace public est NEUTRE : l'État ne privilégie aucune option spirituelle et n'en finance aucune.</p> <p>Chacun peut donc se sentir à l'aise dans l'espace public.</p>
<p>Textes importants pour la naissance de la laïcité :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen du 26 août 1789 Art. 10 : « Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi ». 2. Loi de Séparation des Églises et de l'État du 9 décembre 1905 Principes : 1°) La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes... 2°) La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte... 3. Constitutions de 1946 et 1958 Article 2 de la Constitution de 1958 : La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité des citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. <p>Lois concernant l'école : Lois de la III^{ème} République dont les lois Jules Ferry de 1881 (gratuité) et de 1882 (obligation).</p>	



« Les représentants du Peuple français, constitués en Assemblée nationale, considérant que l'ignorance, l'oubli ou le mépris des droits de l'homme sont les seules causes des malheurs publics et de la corruption des gouvernements, ont résolu d'exposer, dans une déclaration solennelle, les droits naturels, inaliénables et sacrés de l'homme, afin que cette déclaration, constamment présente à tous les membres du corps social, leur rappelle sans cesse leurs droits et leurs devoirs ; afin que les actes du pouvoir législatif et ceux du pouvoir exécutif, pouvant être à chaque instant comparés avec le but de toute institution politique, en soient plus respectés ; afin que les réclamations des citoyens, fondées désormais sur des principes simples et incontestables, tournent toujours au maintien de la constitution et au bonheur de tous.

En conséquence, l'Assemblée nationale reconnaît et déclare, en présence et sous les auspices de l'Être suprême, les droits suivants de l'homme et du citoyen.

Article premier.

Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune.

[...]

Article X.

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

[...]



Loi de Séparation des Églises et de l'État du 9 décembre 1905

Principes

- 1/ La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes...
- 2/ La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte.

Constitution du 4 octobre 1958

Le peuple français proclame solennellement son attachement aux Droits de l'homme et aux principes de la souveraineté nationale tels qu'ils ont été définis par la Déclaration de 1789, confirmée et complétée par le préambule de la Constitution de 1946, ainsi qu'aux droits et devoirs définis dans la Charte de l'environnement de 2004.

En vertu de ces principes et de celui de la libre détermination des peuples, la République offre aux territoires d'Outre-Mer qui manifestent la volonté d'y adhérer des institutions nouvelles fondées sur l'idéal commun de liberté, d'égalité et de fraternité et conçues en vue de leur évolution démocratique.

Art. 1. - La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée.

La loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales.



Caricature : l'enseignement public et l'enseignement religieux se disputent les élèves



Caricature de l'enseignement supérieur clérical sous la III^{ème} République (Le Grelot n° 474 du 9 mai 1880)

JOURNAL OFFICIEL DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques

Le Sénat et la Chambre des Députés ont adopté, Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Art. 1^{er}.- Il ne sera plus perçu de rétribution scolaire dans les écoles primaires publiques, ni dans les salles d'asile publiques.
Le prix de pension dans les écoles normales est supprimé.



Loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire

Le Sénat et la Chambre des Députés ont adopté, Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Art. 1^{er}.- L'enseignement primaire comprend :

- L'instruction morale et civique ;
- La lecture et l'écriture ;
- La langue et les éléments de la littérature française ;
- La géographie, particulièrement celle de la France ;
- L'histoire, particulièrement celle de la France jusqu'à nos jours ;
- Quelques leçons usuelles de droit et d'économie politique ;
- Les éléments des sciences naturelles physiques et mathématiques, leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels, travaux manuels et usage des outils des principaux métiers ;
- Les éléments du dessin, du modelage et de la musique ;
- La gymnastique ;
- Pour les garçons, les exercices militaires ;
- Pour les filles, les travaux à l'aiguille.

L'article 23 de la loi du 15 mars 1850 est abrogé.

Art. 2. Les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse en dehors des édifices scolaires.

L'enseignement religieux est facultatif dans les écoles privées.

Art. 4.- L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, âgés de six à treize ans révolus ; elle peut être donnée soit dans les établissements d'instruction primaire ou secondaire, soit dans les écoles publiques ou libres, soit dans les familles, par le père de famille lui-même ou par toute personne qu'il aura choisie.
Un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles.

Questions :

A. Quelles sont les deux mesures importantes prises par Jules Ferry ?

- 1/
- 2/

B. Pourquoi a-t-on commencé par rendre l'école gratuite ?

.....

C. Dans le texte de 1882, quelle est la discipline citée en premier ? Pourquoi ?

Disciplines :

Explication :

.....

<p style="text-align: center;">Préambule de la Constitution de 1946</p> <p>[...] La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, la formation professionnelle et la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État.</p>	<p style="text-align: center;">Extrait de l'article 29 de la Convention internationale des Droits de l'Enfant (20 novembre 1989)</p> <p>1/ Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :</p> <p>a/ Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;</p> <p>[...] d/ Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques...</p>
--	--

Voici deux extraits du discours de Victor Hugo à l'Assemblée le 15 janvier 1850

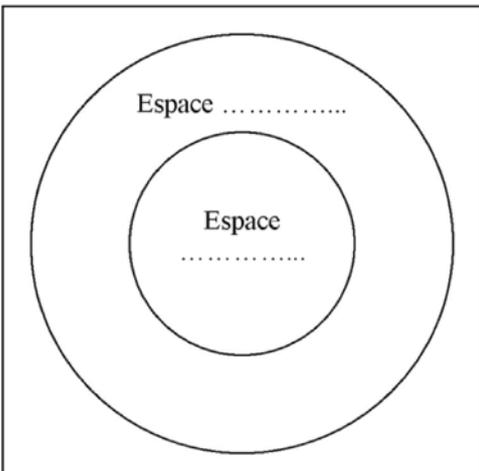
J'entends maintenir, quant à moi, et au besoin faire plus profonde que jamais, cette antique et salutaire séparation de l'Église et de l'État, qui était l'utopie de nos pères, et cela dans l'intérêt de l'Église comme dans l'intérêt de l'État. *(Acclamation à gauche - Protestation à droite)*

Jusqu'au jour, que j'appelle de tous mes vœux, où la liberté complète de l'enseignement pourra être proclamée, et en commençant je vous ai dit à quelles conditions, jusqu'à ce jour-là, je veux l'enseignement de l'Église en dedans de l'Église et non au dehors. Surtout je considère comme une dérision de faire surveiller, au nom de l'État, par le clergé l'enseignement du clergé. En un mot, je veux, je le répète, ce que voulaient nos pères, l'Église chez elle et l'État chez lui. *(Oui ! oui !)*

Séparation des Églises et de l'État

– **espace public - espace privé**

Dans l'espace ce qui nous rassemble
 Dans l'espace ce qui nous divise



– **neutralité** : pourquoi ?

Compléter le schéma à l'aide des groupes de mots :
 enseignement - santé - religion - transport - coutumes - sécurité - agnosticisme - opinions - athéisme - justice - liberté de conscience

Distinction espace public - espace privé.

Dans l'espace public, on met les affaires que l'on a en France à gérer en commun (exemple : tout le monde est concerné par l'école, par les transports, les affaires de sécurité, tout le monde a besoin d'être soigné...). Tout ce qui nous rassemble est dans cet espace, et cet espace est neutre puisqu'il appartient à tous, donc on ne favorise pas une religion plus qu'une autre, il est en dehors des religions : on ne s'en occupe pas. Tout le monde peut s'y sentir à l'aise, il est neutre ; c'est notre monde commun. C'est là où se trouve la neutralité de l'État, d'où on peut définir le statut des fonctionnaires.

L'espace privé, c'est l'espace des convictions, des coutumes de chacun, c'est l'espace de la liberté de conscience. On pratique là sa religion comme on veut : c'est l'espace des différences.

Comprendre ainsi que, d'un côté, on a la liberté très large, de l'autre, on peut se rassembler pour gérer les affaires communes.

Loi de séparation des Églises et de l'État du 9 décembre 1905. Expliquer les deux principes. Le sens des mots est à préciser : par exemple, la « sécurité » peut être publique ou privée...

Abécédaire

Le principe de neutralité du service public est le corollaire du principe d'égalité devant la loi consacré par la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen à l'article VI : « *La loi est l'expression de la volonté générale. [...] Elle doit être la même pour tous, soit qu'elle protège, soit qu'elle punisse.* » Ainsi le service public doit être assuré avec neutralité, c'est-à-dire sans considérations politiques, religieuses ou philosophiques des fonctionnaire ou des usagers.

Ostensiblement : Qui est fait sans se cacher ou avec l'intention d'être remarqué.

Source : Assemblée nationale

Ai-je la bonne réponse ?

Question 1 : La phrase suivante : « **La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale** » se trouve :

- dans la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789
- dans la loi Jules Ferry de 1882
- dans la loi de Séparation des Églises et de l'État de 1905
- dans la Constitution de 1958

Constitution 1958

PRÉAMBULE

Le peuple français proclame solennellement son attachement aux Droits de l'homme et aux principes de la souveraineté nationale tels qu'ils ont été définis par la Déclaration de 1789, confirmée et complétée par le préambule de la Constitution de 1946.

En vertu de ces principes et de celui de la libre détermination des peuples, la République offre aux territoires d'outre-mer qui manifestent la volonté d'y adhérer des Institutions nouvelles fondées sur l'idéal commun de liberté, égalité et de fraternité et conçues en vue de leur évolution démocratique.

Article premier. – La République et les peuples des territoires d'outre-mer qui, par un acte de libre détermination, adoptent la présente Constitution instituent une Communauté. La Communauté est fondée sur l'égalité et la solidarité des peuples qui la composent.

TITRE PREMIER DE LA SOUVERAINÉTÉ

Article 2. – La France est une République Indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de

religion.

Elle respecte toutes les croyances.

L'emblème national est le drapeau tricolore, bleu, blanc, rouge.

L'hymne national est *la Marseillaise*.

La devise de la République est « Liberté, Égalité, Fraternité ».

Son principe est : gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple.

Question 2 : La phrase suivante : « **les Hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits** » se trouve :

- dans la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789
- dans la loi Jules Ferry de 1882
- dans la loi de Séparation des Églises et de l'État de 1905
- dans la Constitution de 1958

Les Représentants du Peuple Français, constitués en Assemblée nationale, considérant que l'ignorance, l'oubli ou le mépris des droits de l'Homme sont les seules causes des malheurs publics et de la corruption des Gouvernements, ont résolu d'exposer, dans une Déclaration solennelle, les droits naturels, inaliénables et sacrés de l'Homme, afin que cette Déclaration, constamment présente à tous les Membres du corps social, leur rappelle sans cesse leurs droits et leurs devoirs ; afin que leurs actes du pouvoir législatif, et ceux du pouvoir exécutif, pouvant être à chaque instant comparés avec le but de toute institution politique, en soient plus respectés ; afin que les réclamations des citoyens, fondées désormais sur des principes simples et incontestables, tournent toujours au maintien de la Constitution et au bonheur de tous.

En conséquence, l'Assemblée Nationale reconnaît et déclare, en présence et sous les auspices de l'Être suprême, les droits suivants de l'Homme et du Citoyen.

Article 1^{er}.

Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune.

Question 3 : Les phrases suivantes : « **La République assure la liberté de conscience** » et « **la République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte** » se trouvent :

- dans la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789
- dans la loi Jules Ferry de 1882
- dans la loi de Séparation des Églises et de l'État de 1905
- dans la Constitution de 1958

**Loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Églises et de l'État
(Publiée au Journal Officiel du 11 décembre 1905)**

**Titre 1^{er}
Principes.**

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

Article 2. – La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte. En conséquence, à partir du 1^{er} janvier qui suivra la promulgation de la présente loi, seront supprimées des budgets de l'État, des départements et des communes, toutes dépenses relatives à l'exercice des cultes. Pourront toutefois être inscrites aux dits budgets les dépenses relatives) des services d'aumônerie et destinées à assurer le libre exercice des cultes dans les établissements publics tels que lycées, collèges, écoles, hospices, asiles et

prisons.

Les établissements publics du culte sont supprimés, sous réserve des dispositions énoncées à l'article 3.

Question 4 : La phrase suivante : « **L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus** » se trouve :

- dans la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789
- dans la loi Jules Ferry de 1882
- dans la loi de Séparation des Églises et de l'État de 1905
- dans la Constitution de 1958

Loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire

*Le Sénat et la Chambre des députés ont adopté,
Le Président de la République promulgue la loi dont la
teneur suit :*

Article 1^{er}. – L'enseignement primaire comprend :
L'instruction morale et civique ;
La lecture et l'écriture ;
La langue et les éléments de la littérature française ;
La géographie, particulièrement celle de la France ;
L'histoire, particulièrement celle de la France
jusqu'à nos jours ;
Quelques notions usuelles de droit et d'économie
politique ;
Les éléments des sciences naturelles physiques et
mathématiques ; leurs applications à l'agriculture, à
l'hygiène, aux arts industriels, travaux manuels et
usages des outils des principaux métiers ;
Les éléments du dessin, du modelage et de la
musique ;
La gymnastique ;
Pour les garçons, les exercices militaires ;
Pour les filles, les travaux à l'aiguille.
L'article 23 de la loi du 15 mars 1850 est abrogé.

Article 4. – L'instruction primaire est
obligatoire pour les enfants des deux sexes de
six ans révolus à treize ans révolus ; elle peut
être donnée soit dans les établissements
d'instruction primaire ou secondaire, soit
dans les écoles publiques ou libres, soit dans
les familles, par le père de famille lui-même
ou par toute personne qu'il aura choisie.
Un règlement déterminera les moyens
d'assurer l'instruction primaire aux enfants
sourds-muets et aux aveugles.

Deuxième étape :

Quelques études de cas

Ces cas, réglés par la jurisprudence, partent de l'école et des préoccupations des élèves, touchant élèves et professeurs, pour s'élargir ensuite aux secteurs public et privé. Pour les cas concernant les établissements scolaires, le lien est fait avec le règlement intérieur de l'établissement.

Études de cas (élèves)



La scène se passe dans un collège public.

Cas n° 1

Dans un établissement scolaire public, le directeur a refusé d'accorder à un élève une autorisation ponctuelle d'absence pour que celui-ci puisse assister à une fête religieuse non prévue par le calendrier scolaire.

Question : Ce refus est-il justifié ?



La scène se passe dans un lycée public.

Cas n° 2

Dans un établissement scolaire public, le directeur a refusé la dispense des cours de natation à un élève qui explique que sa religion lui interdit de se rendre dans une piscine mixte.

Question : Ce refus est-il justifié ?



La scène se passe dans un collège public.

Cas n° 3

Dans un établissement scolaire public, le directeur a refusé à un élève l'autorisation de s'absenter un jour par semaine afin de pratiquer sa religion.

Question : Ce refus est-il justifié ?



La scène se passe dans un collège public.

Cas n° 4

Dans un établissement scolaire public, le directeur a renvoyé temporairement un élève qui portait ostensiblement son appartenance religieuse et refusait de l'enlever dans l'établissement.

Question : Ce renvoi temporaire est-il justifié ?

Études de cas (enseignants et intervenants)



La scène se passe dans un lycée public.

Cas n° 5

Dans une école publique, le directeur a demandé la suspension d'un professeur au motif que celui-ci participait durant les week-ends à des conférences religieuses.

Question : Le directeur pouvait-il demander cette suspension ?

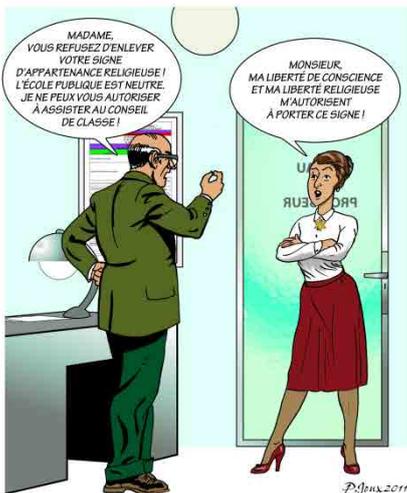


La scène se passe dans un lycée public.

Cas n° 6

Dans une école publique, le directeur a demandé la suspension de l'Assistante sociale scolaire au motif que celle-ci refusait d'enlever dans l'école un signe qui manifestait ostensiblement son appartenance religieuse.

Question : Le directeur pouvait-il demander cette suspension ?



La scène se passe dans un lycée public.

Cas n° 7

Dans un collège, un adulte représentant les parents d'élèves se présente à l'entrée du conseil de classe arborant un signe ostensible de son appartenance religieuse.

Question : Le directeur est-il en droit de lui demander de retirer ce signe ?

Étude de cas (services publics)



Cas n° 8

Mlle L., usagère de la poste et qui venait prendre un imprimé, a été priée par le chef de service de retirer son foulard avant d'entrer dans les locaux de la poste.

Question : Mlle L. devra-t-elle retirer son foulard avant d'entrer dans la poste ?



Cas n° 9

Mme B., employée de la poste, a été suspendue de ses fonctions par son chef de service parce qu'elle refusait d'ôter, pendant les heures de travail, le foulard qui couvrait ses cheveux, au nom de sa liberté de conscience religieuse.

Question : Le juge administratif confirmera-t-il la décision du chef de service ?

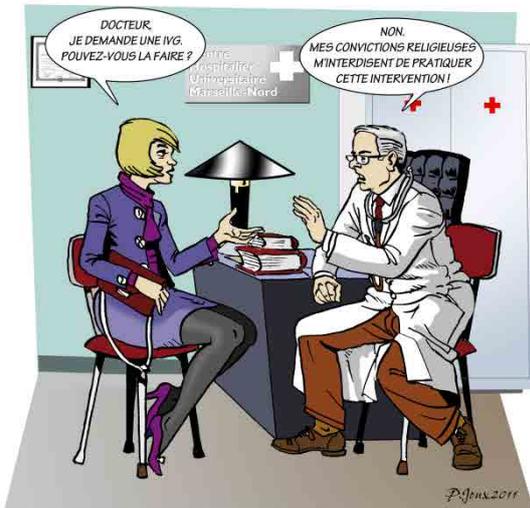


Cas n° 10

Une femme s'est vue refuser la délivrance d'une carte d'identité au motif qu'elle n'avait pas la tête nue sur les photos d'identité. Mlle R. est religieuse catholique et conteste l'obligation d'être tête nue en invoquant sa liberté religieuse.

Question : Peut-elle contester l'obligation de présenter des photos « tête nue » ?

Étude de cas (services publics hospitaliers)



Cas n° 11

Dans un hôpital public, un médecin a refusé de pratiquer une interruption volontaire de grossesse au motif que cette pratique allait à l'encontre de ses convictions religieuses.

Question : Le médecin pouvait-il refuser cette interruption de grossesse ?



Cas n° 12

Ce médecin, chef du service, a refusé qu'un autre médecin de son service pratique cette interruption.

Question : Le médecin chef de service pouvait-il refuser l'IVG par un autre médecin que lui ?



Cas n° 13

M. Y. est hospitalisé en urgence dans un hôpital public. Dans une lettre écrite, il a signalé son refus, en tant que « Témoin de Jéovah », que lui soient administrés des produits sanguins, même dans le but de sauver sa vie. Devant l'aggravation de son état de santé, le médecin a estimé qu'il y avait situation d'urgence et a choisi de pratiquer une transfusion sanguine.

Question : Le médecin pouvait-il ignorer la volonté du malade et le transfuser ?

Étude de cas (entreprises)



Cas n° 14

Un chef d'entreprise a licencié son employé, M. B., parce que celui-ci n'avait pas signalé, lors de son embauche, sa qualité de prêtre. Le chef d'entreprise estime que M. B. a violé le règlement de l'entreprise selon lequel "toute fausse déclaration à l'embauche peut entraîner le licenciement du salarié".

Question : Ce licenciement est-il légal ?



Cas n° 15

Un chef d'entreprise a licencié une salariée qui avait refusé de subir une visite médicale réglementaire après avoir appris que l'examen serait pratiqué par un homme, ce que ses convictions religieuses lui interdisent.

Question : Le licenciement est-il justifié ?

Conclusion :

Regards sur les autres pays

Dimension de la laïcité

Dangers menaçant la laïcité

La laïcité

Un principe simple et concret définit donc la laïcité. La religion n'engage et ne doit engager que les croyants, l'athéisme que les athées. En revanche, les services publics, par leur mission sociale, sont communs à tous.

À toutes fins utiles, il faut rappeler que les principes qui définissent la laïcité sont bons pour tous les êtres humains, qu'ils soient croyants, athées ou agnostiques. La liberté de conscience est aussi bonne pour le croyant que pour l'humaniste athée. La laïcité ne se confond nullement avec l'athéisme officiel. Supprimer les privilèges publics de la croyance religieuse ce n'est pas détruire ou amoindrir la liberté de croire.

Résumons-nous. Laïcité veut donc dire simultanément, liberté de conscience, égalité de tous sans distinction d'option spirituelle, et promotion du bien commun et de lui seul par la puissance publique.

Henri Peña-Ruiz dans sa préface : « Petit manuel de laïcité à usage citoyen »,
Pascale Le Néouanic

Dans un monde où l'on voit resurgir les fanatismes politico-religieux, où l'on voit se multiplier les replis identitaires, où les gains de productivité servent le plus souvent au creusement des fossés qui séparent les hommes quant à leur condition d'existence, je crois que la laïcité peut permettre le bien vivre ensemble, parce qu'elle met d'abord en avant le fait que l'on est homme, qu'il y a une unité de l'humanité ; quelles que soient nos options spirituelles, nous provenons de la même source. La laïcité, c'est la conviction que l'humanité est une avant de se partager entre croyants, agnostiques et athées.

C'est un idéal qui peut permettre aux hommes de participer à un monde commun, qu'ils soient athées, agnostiques ou croyants, un idéal qui peut donner du sens à la vie des hommes, un idéal qui concilie unité et diversité de l'humanité. Idéal qui dit que l'on n'est pas condamné à être prisonnier de ses différences (croire à l'unité du peuple, *laos*).

En choisissant la laïcité, on ne choisit pas l'hostilité à une religion ou l'hostilité à l'athéisme, on choisit un monde commun à tous les citoyens par-delà leurs différences, un monde qui permet effectivement à tous les hommes, à tous les êtres humains de vivre ensemble, parce qu'ils savent reconnaître cette unité première de l'humanité qui dit que nous sommes hommes avant d'être croyants de telle religion ou tenant de telle conviction spirituelle.

Le vivre ensemble de la laïcité est cimenté non par une religion ou une coutume ou une tradition mais par des principes de droit qui assurent la liberté et l'égalité. C'est ce qu'a apporté la Révolution française. La République laïque propose une figure de paix, de concorde, d'intégration, de respect de la diversité, mais sans jamais oublier l'unité de l'humanité.

L'idéal laïque place l'idéal du vivre ensemble à la hauteur la plus élevée qui soit, à la hauteur de l'humanité – humanité libre, de l'humanité réconciliée avec elle-même – ; car aussitôt que je reconnais qu'un autre être humain vaut autant que moi, qu'il est dépositaire de l'humanité entière comme j'en suis dépositaire, immédiatement découle le respect de l'humanité de l'autre homme et immédiatement découle l'idée qu'il doit avoir les mêmes droits que moi et moi les mêmes droits que lui. Donc le principe d'égalité se vérifie de l'affirmation de l'unité et de l'universalité de la condition humaine de la même façon que le principe de liberté de conscience se déduit de la reconnaissance de la valeur de l'humanité.

Henri Peña Ruiz

Texte 46 : Exemples d'exercices pour les élèves Robert Lazennec

Le texte suivant : *"La religion catholique est la religion de la grande majorité des Français"* est inscrit :

- 1 – dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1789)
- 2 – dans le Concordat entre la République française et le Pape (1801)
- 3 – dans le Code civil (1804)
- 4 – dans la Constitution de la IV^e République (1946)

Le texte suivant : *"La République ne reconnaît, ne salarie, ni ne subventionne aucun culte"* est inscrit :

- 1 – dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1789)
- 2 – dans le Concordat entre la République française et le Pape (1801)
- 3 – dans le Code civil (1804)
- 4 – dans la séparation des Églises et de l'État
- 5 – dans la Constitution de la IV^e République (1946)

Le texte suivant : *"Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses"* est inscrit :

- 1 – dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1789)
- 2 – dans le Concordat entre la République française et le Pape (1801)
- 3 – dans le Code civil (1804)
- 4 – dans la séparation des Églises et de l'État
- 5 – dans la Constitution de la IV^e République (1946)

Le texte suivant : *"L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État"* est inscrit :

- 1 – dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1789)
- 2 – dans le Concordat entre la République française et le Pape (1801)
- 3 – dans le Code civil (1804)
- 4 – dans la séparation des Églises et de l'État
- 5 – dans la Constitution de la IV^e République (1946)

Le texte suivant : *"La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances"* est inscrit :

- 1 – dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1789)
- 2 – dans le Concordat entre la République française et le Pape (1801)
- 3 – dans le code civil (1804)
- 4 – dans la séparation des Églises et de l'État
- 5 – dans la Constitution de la IV^e République (1946)
- 6 – dans la Constitution de la V^e République (1958)

Exercice : Entourer la bonne réponse

La laïcité

- | | | |
|--|-----|-----|
| • permet aux gens d'avoir une religion | oui | non |
| • oblige les gens à avoir une religion | oui | non |
| • empêche les gens d'avoir une religion | oui | non |
| • permet aux gens de ne pas avoir de religion | oui | non |
| • critique une religion | oui | non |
| • critique l'athéisme | oui | non |
| • fait l'éloge d'une religion | oui | non |
| • dit que tous les hommes, toutes les femmes sont égaux même s'ils sont différents | oui | non |
| • critique les gens qui n'ont pas de religion | oui | non |
| • apprend à tous qu'il faut séparer espace public et espace privé | oui | non |
| • dit que l'État doit être neutre | oui | non |

Autres questions :

1/ Ma mère va à la mairie chercher un acte de naissance. Peut-elle garder son signe religieux visible ?	OUI	NON
2/ Ma grande sœur travaille à la Préfecture. A-t-elle le droit de garder la croix visible sur ses vêtements ?	OUI	NON
3/ Le maître m'a demandé d'enlever ma kippa, est-ce que je dois lui obéir ?	OUI	NON
4/ Je suis une élève musulmane. Est-ce que j'ai le droit de garder mon voile à l'école ?	OUI	NON
5/ Est-ce que le professeur peut porter une croix visible sur sa robe à l'école ?	OUI	NON
6/ Quand je vais au stade le dimanche avec mon père, est-ce que je peux garder mon voile ?	OUI	NON
7/ Le directeur de l'école peut-il accrocher des crucifix aux murs des classes ?	OUI	NON
8/ Puis-je pour des raisons religieuses manquer la classe un jour par semaine pendant l'année scolaire ?	OUI	NON
9/ Puis-je, pour des raisons religieuses, me dispenser de certains travaux scolaires ?	OUI	NON
10/ Le professeur hors de l'école peut-il porter un signe religieux visible ?	OUI	NON

Document 47 : Quelques pages tirées de Méthode de Français, Livre de l'élève
Fabrice Barthélémy, Christine Kleszewski, Émilie Perrichon, Sylvie Wuattier. Conseil pédagogique de révision : Christian Puren

5

Vivre ensemble

À la fin de cette unité, nous allons réaliser la présentation orale d'un exposé sur le thème des discriminations et/ou rédiger, mettre en scène et jouer un sketch humoristique sur le thème des discriminations.

Premier contact

1. INTOLÉRANCE

- A.** Comment comprenez-vous la citation de Goethe ? Discutez-en entre vous.
- B.** Que pensez-vous de ces affiches ?
- C.** À quel(s) type(s) de discrimination êtes-vous sensible ? Expliquez pourquoi en vous servant des mots du nuage.

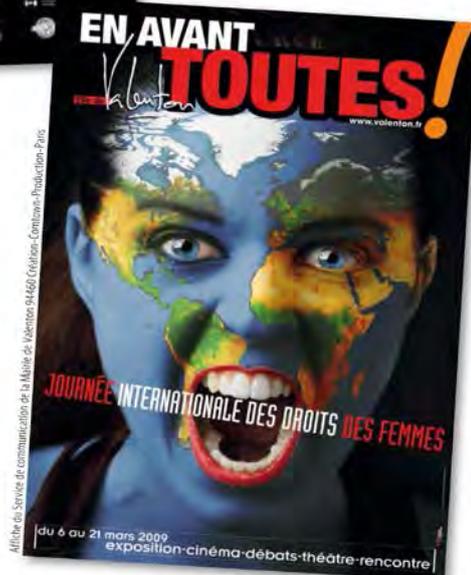
56 | cinquante-six

droits handicapés peur injuste
 blessant actes brutalités égaux différent
 dignité autre attitudes combattre femmes respect
 propos tolérance étrangers société



« L'homme ne peut vivre qu'avec ses semblables, et même avec eux il ne peut pas vivre, car il lui devient intolérable qu'un autre soit son semblable. »

Johann Wolfgang von Goethe



À la recherche de l'information | 5

2. PRÉJUGÉ, QUAND TU NOUS TIENS !

A. Observez cette affiche et répondez individuellement à la question finale.

N'AVEZ-VOUS JAMAIS PENSÉ QUE...

LES NOIRS NE SONT BONS QUE POUR LE FOOT

LE MÉNAGE EST UNE AFFAIRE DE FEMME

LES ROMS SONT DES VOLEURS DE POULES

LES MUSULMANS SONT TOUS DES INTÉGRISTES

LA JOURNÉE DES JEUNES COMMENCE À 14H

LES HOMOS ADORENT LE ROSE

Les discriminations, ça part toujours d'un préjugé...
Et vous, vous en êtes où dans vos clichés ?

*Animafac

3. L'ÉTRANGETÉ DE L'ÉTRANGER

A. Lisez l'extrait du texte de Lévi-Strauss. Comment explique-t-il la xénophobie ?

L'attitude la plus ancienne, et qui repose sans doute sur des fondements psychologiques solides puisqu'elle tend à réapparaître chez chacun de nous quand nous sommes placés dans une situation inattendue, consiste à répudier purement et simplement les formes culturelles – morales, religieuses, sociales, esthétiques – qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions. « Habitudes de sauvages », « cela n'est pas de chez nous », « on ne devrait pas permettre cela », etc., autant de réactions grossières qui traduisent ce même frisson, cette même répulsion, en présence de manières de vivre, de croire ou de penser qui nous sont étrangères. Ainsi l'Antiquité confondait-elle tout ce qui ne participait pas de la culture grecque (puis gréco-romaine) sous le même nom de « barbare » ; la civilisation occidentale a ensuite utilisé le terme de « sauvage » dans le même sens. Or, derrière ces épithètes se dissimule un même jugement : il est probable que le mot barbare se réfère étymologiquement à la confusion et à l'inarticulation du chant des oiseaux, opposées à la valeur signifiante du langage humain ; et sauvage, qui veut dire « de la forêt », évoque aussi un genre de vie animale, par opposition à la culture humaine. Dans les deux cas, on refuse d'admettre le fait même de la diversité culturelle ; on préfère rejeter hors de la culture, dans la nature, tout ce qui ne se conforme pas à la norme sous laquelle on vit.

Claude Lévi-Strauss, *Race et Histoire*, Gonthier, 1961.

B. Quelle phrase du texte correspond le mieux, selon vous, au message de l'affiche ci-contre ?

C. Montrez en quoi ces deux documents présentent deux aspects complémentaires du même phénomène.

B. Dans votre culture, existe-t-il ces mêmes préjugés ? D'autres ? Discutez-en avec la classe.

C. Quel est le lien entre préjugés, clichés et discriminations ?



10. LA LAÏCITÉ À LA FRANÇAISE

A. Lisez la définition de la laïcité à la française. Ce principe s'applique-t-il dans votre pays ? Expliquez.

Consacrée par la loi de 1905 sur la séparation de l'Église et de l'État, la laïcité est une valeur fondatrice et un principe essentiel de la République. Grande liberté publique, la laïcité garantit les droits de l'homme et les protège. La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte sauf pour les dépenses relatives à

des exercices d'aumônerie et destinées à assurer le libre exercice des cultes dans les établissements publics tels que les lycées, collèges, écoles, hospices, asiles et prisons (Article 2 de la loi du 9 décembre 1905). 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 laïc à tous les degrés est un devoir de l'État. Le principe de laïcité est inscrit dans la Constitution de 1946, puis repris dans la Constitution de 1958 et figure ainsi dans l'article 1^{er} de la Constitution : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. »

B. Lisez le titre et le sous-titre de l'article ci-dessous. D'après vous, pourquoi la statue a-t-elle suscité une telle protestation de la part de certains habitants de la ville de Publier ?

C. Lisez maintenant l'ensemble de l'article et vérifiez si vos hypothèses s'y trouvent. Quels sont les arguments de certains habitants pour faire retirer la statue ?

LAÏCITÉ : LA VIERGE DE LA DISCORDE

La mairie va se séparer de la statue en raison des protestations des laïcs.

Le maire de Publier (Haute-Savoie) va finalement vendre la statue de la Vierge, bénie le 15 août dernier à l'occasion de l'Assomption. Financée par des fonds publics, elle avait déclenché l'ire de certains habitants, du Parti socialiste et des libres-penseurs, pour lesquels elle constituait une entorse au principe de laïcité. « J'avoue que j'ai un peu flirté avec la loi de 1905. Je me suis trompé, j'assume sans problème », a avoué hier Gaston Lacroix, maire de Publier et conseiller général du canton d'Évian. Trois associations se sont dites prêtes à la racheter. « Il reste la question de l'implantation de la statue sur le domaine public », précise l'élu, qui se dit prêt à la déplacer sur un terrain privé situé vingt mètres plus loin.

La sculpture incriminée, qui repose sur un socle où figure l'inscription « Notre-Dame-du-Léman, veille sur tes enfants », a été achetée par la commune pour la somme rondelette de 23 700 € hors-taxes. Mesurant 1,60 m, elle représente une Vierge d'une blancheur immaculée. « La construction de cette statue est totalement illégale, car elle est contraire à la loi de séparation de l'Église et de l'État de 1905 », nous a

assuré hier Joël Goemans, président de la Fédération de Haute-Savoie de la libre-pensée. « La République est neutre et laïque. Elle ne doit pas se préoccuper de religion. » Claire Donzel, première secrétaire du PS de Haute-Savoie, avait de son côté jugé que cette affaire avait « de quoi choquer tout citoyen français ».

« Œuvre d'art »

Gaston Lacroix, qui avait qualifié cette statue d'« œuvre d'art », précisant que « cette Vierge est un repère dans une société qui n'en a plus », avait engagé cette dépense sans information publique ni appel d'offres. Le budget débloqué avait été voté *a posteriori* par le conseil municipal. Des pratiques qui risquaient d'attirer l'attention du Trésor public, d'autant que les libres-penseurs, de même qu'un habitant du bourg, avaient annoncé qu'ils déposeraient un recours devant le tribunal administratif afin de faire retirer la statue.

Philippe Peter, *France-Soir*, 7 septembre 2011

D. En groupes, imaginez les autres arguments qui pourraient être utilisés en faveur ou contre le maintien sur place de cette statue.

E. Cette affaire, ou une affaire similaire mettant en jeu la relation entre l'État et la religion, pourrait-elle déclencher une telle polémique dans votre pays ?

11. LA MIXITÉ À L'ÉCOLE

Le 15 mai 2008, en France, le Parlement a transposé en droit français des textes de l'Union européenne sur les discriminations. L'un d'eux a fait polémique : la mixité sexuelle à l'école ne serait plus une obligation.



A. Écoutez le document. Qui sont les personnes interrogées ? Comment réagissent-elles ?

B. Êtes-vous pour ou contre la mixité sexuelle à l'école ? Pourquoi ? Discutez-en entre vous.

soixante-trois | 63

13. LES DISCRIMINATIONS ONT LA VIE DURE !

Vous allez rédiger, mettre en scène et jouer un sketch humoristique sur le thème des discriminations.

A. Lisez la définition de la parodie et commentez-la entre vous.

LA PARODIE

La parodie est une forme d'humour qui utilise le cadre, les personnages, le style et le fonctionnement d'une œuvre pour s'en moquer. Elle se base entre autres sur l'inversion et l'exagération des caractéristiques appartenant au sujet parodié.

Toute exploitation d'œuvres sans l'autorisation de son auteur constitue un acte de contrefaçon. Toutefois, l'article L 122-5 du Code de la Propriété intellectuelle aménage, afin de ne pas compromettre la liberté de parodier, certaines exceptions à ce droit exclusif de l'auteur. Il en est ainsi

notamment de la parodie, du pastiche et de la caricature, compte tenu des lois du genre.

Le but poursuivi doit être, en principe, de faire sourire ou rire, sans pour autant chercher à nuire à l'auteur. C'est la poursuite d'une intention humoristique qui permet à la parodie d'échapper au principe du droit d'auteur. Ces lois impliquent une absence de confusion entre l'œuvre parodiée et la parodie elle-même, de telle sorte que le public sache tout de suite laquelle est l'originale.

De ce fait, la parodie est une exception au droit d'auteur car c'est une de nos libertés. À la télévision, quelques émissions sont devenues cultes comme *Les Guignols de l'Info*, parodie de l'information. Certains films utilisent également les clins d'œil à d'autres films, auxquels ils peuvent rendre hommage ou non, comme *OSS 117 : Le Caire, nid d'espions*, qui est une parodie de films d'espionnage.

Christanna Klewua, *Sur la parodie*, décembre 2011

B. Observez ces deux photos et expliquez pourquoi la deuxième relève de la parodie.



LES GUIGNOLS DE L'INFO

C. En groupes, choisissez la discrimination que vous voulez dénoncer. Rédigez le sketch. Vous pouvez parodier une œuvre si vous le souhaitez.

D. Travaillez la mise en scène en ajoutant à votre texte des didascalies : indications concernant les lieux, les costumes, les intonations, les gestes et mimiques, etc.

E. Faites une répétition générale, puis jouez devant la classe entière. Quel sketch a eu le plus de succès ? Pourquoi ?



La laïcité : la comprendre et l'enseigner – Tome 3

Deuxième section

Instruction civique



La laïcité : la comprendre et l'enseigner – Tome 3

Texte 48 : Travailler en éducation civique De l'analyse de situation à la mise en perspective

L'analyse de situation

Situation réelle : un élève refuse de ne pas porter un signe religieux ostensible ou s'absente régulièrement pour des motifs religieux.

Document : un témoignage réel ou un article de presse

Six jeunes filles musulmanes ont été exclues jeudi des cours du lycée Lislet Geoffroy à Saint-Denis de la Réunion pour avoir refusé d'enlever leur foulard suite à une décision du proviseur de l'établissement, a-t-on appris samedi auprès du rectorat.

"L'administration scolaire ne peut pas faire autrement que d'appliquer la législation", a déclaré le proviseur à la vie scolaire du rectorat Éric Rottier qui s'était rendu dans le lycée dès mercredi. Après une discussion avec l'équipe pédagogique, il a annoncé que la loi du 15 mars 2004 interdisant les signes ostensibles d'appartenance religieuse serait appliquée à la lettre. Il a exclu que le foulard puisse être porté à la manière d'un bandana, comme le réclament les jeunes filles. Depuis jeudi les six jeunes filles – quatre en seconde et deux en terminale – n'ont plus été autorisées à entrer dans l'établissement. Vendredi, deux d'entre elles ont accepté d'enlever leur foulard, selon un professeur, les quatre autres persistant à le porter. « Nous portons le voile depuis que nous sommes enfants. Nous y sommes attachées. L'an dernier, au collège, on était autorisées à le conserver en bandana », a expliqué une des jeunes filles à la presse, en déclarant toutefois « comprendre la réaction du lycée compte tenu de la loi ».

Libération, 7 septembre 2008 (d'après AFP)

L'analyse de situation

Le problème est pris en main par les adultes du collège.

Première confrontation : en quoi cet élève ne respecte-t-il pas les règles de l'établissement ?

Document : Extrait du règlement intérieur du collège

Extrait du règlement intérieur du collège Jean Giono

Conformément aux dispositions de l'article L. 141-5-1 du code de l'éducation, le port de signes ou de tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit. Lorsqu'un élève méconnaît l'interdiction posée à l'alinéa précédent, le chef d'établissement organise un dialogue avec cet élève avant l'engagement de toute procédure disciplinaire.

Les mêmes règles s'appliquent à la demi-pension et aux sorties.

L'analyse de situation

– La loi est-elle respectée ? Seconde mise en confrontation non seulement de l'acte de l'élève mais aussi de l'équipe éducative (la loi dit notamment qu'un dialogue doit précéder une exclusion).

– Mise en évidence des difficultés qui peuvent apparaître dans l'application d'un texte de loi.

Document : Le (ou les) texte(s) de loi

Loi du 15 mars 2004 sur l'application du principe de laïcité dans les établissements scolaires et publics, modifiant le Code de l'Éducation, art. L 141-5-1

Dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit.

Le règlement intérieur rappelle que la mise en œuvre d'une procédure disciplinaire est précédée d'un dialogue avec l'élève.

La mise en perspective

Première démarche :

Une réflexion large sur la laïcité, ses origines historiques, son sens dans notre pays



L'enlèvement des crucifix dans les écoles de la ville de Paris, dessin de Galle, paru dans La Presse illustrée, 20 février 1881 (droits réservés)

Chronologie

26 août 1789 : L'article 10 de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen proclame la liberté religieuse : "Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses (...)".

1791 : La Constitution instaure la liberté des cultes.

1881-1882 : Les lois Jules Ferry instituent l'école publique gratuite, laïque et obligatoire.

1905 : Loi de séparation des Églises et de l'État : "La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte" (art. 2).

1946 : Inscription du principe de laïcité dans le Préambule de la constitution.

1989 : Incidents dits "du foulard islamique" suivis des avis des 27 novembre 1989 et 2 novembre 1992 du Conseil d'État privilégiant une solution au cas par cas.

15 mars 2004 : Loi interdisant, dans les établissements scolaires, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse.

Seconde démarche : la laïcité... ailleurs

- en France (dans le service public)
- dans les autres pays

Espagne : pita de crucifix dans les salles de classe

Pour la première fois en Espagne, un juge a décidé le retrait des crucifix ornant les salles de classe d'une école publique, ont annoncé plusieurs journaux, dimanche 23 novembre.

Un juge du tribunal administratif de Valladolid (nord), Alejandro Valentin, a demandé à l'école publique Macias Picavea de Valladolid de "*retirer les symboles religieux des salles de classe et espaces publics*", selon la décision du magistrat, citée par le journal conservateur ABC.

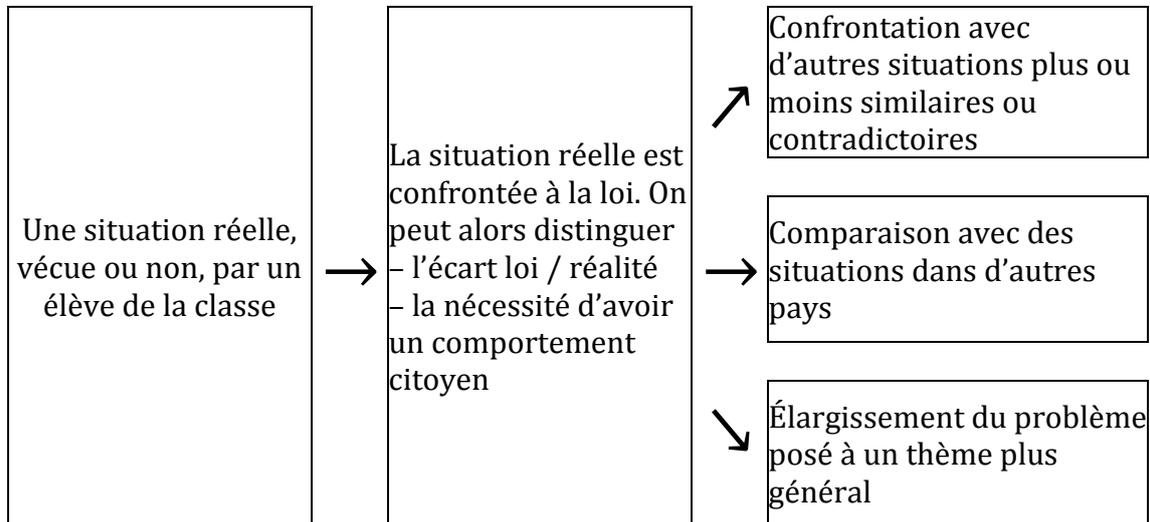
Le magistrat qui ainsi accède à la demande formulée dès 2005 par un parent d'élève et une association locale de défense de l'école laïque, s'appuie sur la Constitution espagnole qui garantit la "liberté de religion et de culte" et assure le caractère "laïque et neutre" de l'État espagnol. "*La présence de ces symboles dans les zones (...) où des mineurs en pleine phase de formation reçoivent des cours, peut provoquer chez eux le sentiment que l'État est plus proche de la religion catholique que d'autres confessions*", argumente le juge.

Nouvel observateur, 23 novembre 2008

La démarche de travail en éducation civique

Tentative de conceptualisation

Analyse de situation —————> Mise en perspective



L'analyse de situation entre en collège en histoire et en géographie. On peut remarquer qu'elle existait plus ou moins déjà en éducation civique. L'analyse de situation ou plutôt la démarche d'analyse de situation consiste à traiter une situation précise, singulière, voire vécue, et à l'analyser en fonction des textes de loi. Cette situation doit par la suite faire l'objet d'une mise en perspective, c'est-à-dire être confrontée à une réalité plus large, que la complexité des situations ne nous permet pas d'appeler généralisation. Pour cela, plusieurs solutions sont imaginables. Le cas étudié peut être comparé à d'autres cas ressemblants mais qui seront souvent différents voire contradictoires dans leurs issues. On peut aussi imaginer des comparaisons à une échelle plus petite, c'est-à-dire avec d'autres pays du monde sans donner lieu toutefois à une typologie exhaustive. Enfin, il est possible de procéder à un élargissement du thème traité lors de l'analyse de situation. Ainsi, la laïcité peut trouver sa continuité dans une réflexion autour de la tolérance des différences et de la lutte contre les discriminations, un problème local de pollution permet une mise en perspective sur le développement durable...

Nous pouvons observer que, dans cette démarche d'analyse de situation, les deux étapes sont indispensables. Sans la mise en perspective, la démarche risque de se limiter à du « pratico-pratique » et on risque de produire un enseignement trop centré sur les élèves. Au contraire, sans cette analyse de situation, l'éducation civique risque d'être trop théorique et peu porteuse de sens pour les élèves.

Romain Agnel
Professeur d'histoire-géographie
Collège Jean Giono à Manosque
Formateur nouveaux programmes de collège

Document 49 : Deux exemples de séquences tirées d'un manuel de sixième

Les missions et l'organisation du collège

5. Comment appliquer la laïcité au collège ?

Je découvre la diversité

Relever et confronter des informations



Maï est bouddhiste



Thomas est athée



Tous ensemble au collège

Que dit la loi ?



Article 1^{er}. La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances.

Constitution de la V^e République, 1958

Questions sur les documents

1 Doc. 1 et 2. Que découvrent les élèves lors de leur conversation ?

Ces élèves découvrent que certains ont une religion et d'autres pas.

2 Doc 3. et 4. Que permet la République aux élèves malgré leurs différences ?

La République permet à tous les élèves de fréquenter le même collège. Elle respecte toutes les croyances.

3 Doc 4. Quel principe est donc appliqué ?

Le principe de laïcité est appliqué.

Je comprends le principe de laïcité

Mettre en relation des informations et le règlement intérieur

Leïla : « À 11 ans, j'ai découvert la laïcité. »

Je suis arrivée en France avec mes parents à l'âge de 11 ans, venant du Maroc. Là-bas, dans ma classe, tous les élèves étaient musulmans. Je pensais qu'ici, en France, tous mes camarades seraient chrétiens. Mais je me suis aperçue qu'en classe, personne ne parlait de religion.

Lors d'une sortie scolaire à Évry, dans le cadre du programme d'histoire, je suis entrée dans une cathédrale, puis dans une synagogue. Le professeur a demandé à deux élèves d'expliquer comment on y priait.

Puis nous avons visité une mosquée et il m'a donné la parole. C'est à ce moment que j'ai compris le sens du mot laïcité : nous sommes tous différents et nous respectons nos différences.

Leïla, étudiante en anglais, Paris, 2009.

Que dit le règlement intérieur ?

Article 3. Le principe de laïcité

Au collège, le port de signes discrets manifestant un attachement personnel à des convictions, notamment religieuses, est admis, mais les signes ostentatoires [trop marqués] de même que toute forme de propagande¹ ou de discrimination sont interdits.

D'après le règlement intérieur du collège du Val-de-Rance (Côtes-d'Armor).

1. Propagande : action de répandre des idées de manière à influencer les autres.

Je rédige mon résumé

• Qu'est-ce que la laïcité ? Rédigez quelques phrases où vous emploieriez les mots suivants : diversité - croyances - égalité - respect - laïcité.

Il n'y a pas de corrigé type.
L'élève devra indiquer que dans un établissement public, les élèves peuvent avoir des religions différentes ou ne pas avoir de religion (diversité).
La République respecte toutes ses croyances.
Dans les classes, il y a une égalité entre les élèves, quelles que soient leurs croyances. Chacun a le droit au respect de ses croyances. Le principe de laïcité permet ce respect et cette égalité.

Questions sur les documents

- Doc. 1.** Que découvre Leïla en arrivant en France ?
Leïla s'aperçoit qu'en classe, personne ne parle de religion.
- Doc. 1.** Qui organise les visites ? Pourquoi ?
Le professeur d'histoire. Car c'est au programme.
- Doc. 2 et Infos.** Cette visite respecte-t-elle le principe de laïcité ?
Oui, car plusieurs lieux de culte ont été visités et aucun n'est privilégié.
- Doc. 1.** Pour Leïla, que signifie le mot laïcité ?
Pour Leïla, le mot laïcité signifie respect des différences.

Infos

• En France, l'école publique est laïque depuis la loi Ferry du 28 mars 1882.

• Le respect des croyances des élèves et de leurs parents implique : l'absence d'instruction religieuse dans les programmes scolaires, la laïcité du personnel, l'interdiction du prosélytisme (action menée pour essayer de convertir une personne à une religion).

Vocabulaire

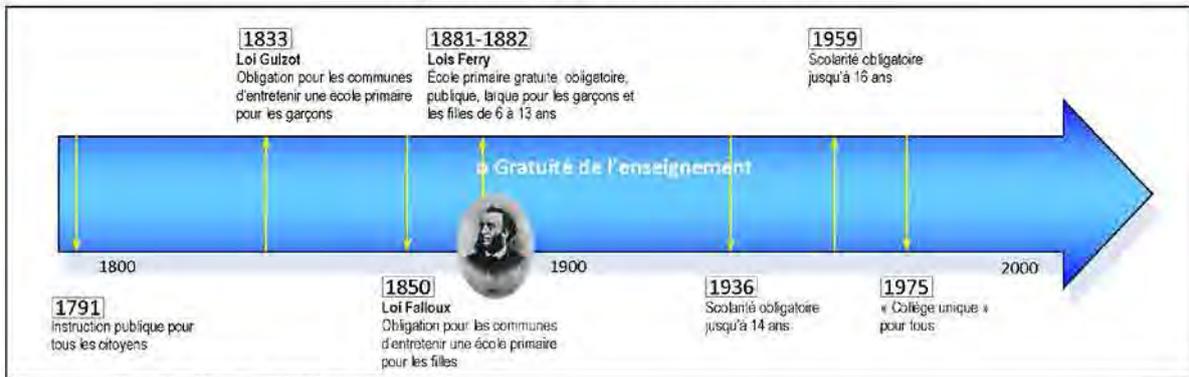
- **Laïcité :** l'État ne favorise aucune religion et, à l'école, la religion ne doit pas être ostentatoire (trop marquée).

L'éducation : un droit, une liberté, une nécessité

6. Quel droit à l'éducation en France ?

Le droit à l'éducation, une conquête

Analyser et mettre en relation des informations



La conquête du droit à l'éducation en France

Questions sur les documents

1 Doc. 1. Depuis quand les enfants de 6 à 13 ans sont-ils tous scolarisés ?

Les enfants de 6 à 13 ans sont tous scolarisés depuis 1882 (lois Ferry).

2 Doc. 1. Sur la chronologie, entourez l'âge de la scolarité obligatoire aux différentes époques. Que constatez-vous ?

Âges et dates à entourer : 13 ans en 1882 ; 14 ans en 1936 ; 16 ans en 1959.
On remarque que la scolarité a été allongée.

3 Doc. 1 et 2. Pourquoi la gratuité de l'école est-elle un progrès social important ?

Parce qu'elle permet à tous les enfants, même ceux des familles pauvres, d'aller à l'école.

Que dit la loi ?

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.

Constitution de la V^e République (1958), préambule de 1946

Infos

En France, le pourcentage d'enfants allant à l'école est de :

- 99 % à l'école primaire.
- 79,3 % à l'âge de 18 ans.
- 800.000 élèves environ rentrent en 6^e chaque année.

Source : Insee, 2006

4 Doc. 2. Qu'est-ce qui est, d'après la Constitution, un devoir de l'État ?

L'organisation de l'enseignement public (gratuit et laïque) est un devoir de l'État.

Je me documente sur le droit à l'éducation

B2i

Compétence 4.3 : Je sais utiliser les fonctions d'un outil de recherche sur le Web (moteur de recherche, annuaire).

- Effectuez sur Internet une recherche sur le droit à l'éducation dans le monde.
Pour cela, inscrivez l'expression « droit à l'éducation » dans le moteur de recherche de votre navigateur Internet.
- Sélectionnez un ou plusieurs sites, par exemple www.unicef.org (le site de l'Unicef) ; www.unesco.org (le site de l'Unesco) ; www.europarl.europa.eu (le site du parlement européen).
- Cliquez sur la proposition choisie pour lire les informations et vous documenter.
- Enfin, choisissez l'option recherche d'images du « moteur de recherche » pour trouver une photographie ou une affiche montrant une action de l'Unicef en faveur de l'éducation. Qu'avez-vous trouvé ? Justifiez votre choix.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

En résumé

La conquête du droit à l'éducation

- En 1882, Jules Ferry rend l'école gratuite, laïque et obligatoire pour les garçons et les filles de 6 à 13 ans. Elle devient un service public de l'État.
→ voir p. 16.
- Aujourd'hui, l'école est obligatoire de 6 à 16 ans. Elle accueille également les élèves handicapés, car tous les enfants ont droit à l'éducation.
→ voir pp. 18-19.
- Le droit à l'éducation existe, en principe, partout dans le monde. Il est affirmé par la Convention Internationale sur les droits de l'enfant de 1989.

Donner à chacun sa chance

- En France, le collège permet à chaque élève de construire son projet d'orientation. L'élève en difficulté scolaire peut bénéficier d'heures de soutien.
→ voir p. 17.
- Dans les États les plus pauvres, des aides à la scolarisation des enfants, en particulier des filles, sont apportées par des organisations internationales comme l'Unicef.
→ pp. 20-21.
- Mais tous les enfants du monde n'ont pas encore accès à l'école.

Les mots à retenir

- **Droit à l'éducation** : droit pour tout enfant de bénéficier d'un enseignement primaire gratuit.
- **Service public** : service assuré par l'État ou les collectivités territoriales pour répondre aux besoins de la population (éducation, santé, etc.).
- **Unicef** : institution de l'ONU qui aide les enfants dans le monde (éducation et santé surtout).

Document 50 : Un exemple de séquence tirée d'un manuel de cinquième

L'école respecte mes croyances

Comment respecter les croyances de chacun ?

ACTIVITÉ 1 La laïcité, une règle fondatrice de la République française

1 Souligne en **bleu** les libertés et les droits que la loi te reconnaît et en **rouge** les obligations qu'elle t'impose [DOC. 1] & [DOC. 2].

DOC. 1 La laïcité s'applique à chaque établissement scolaire public

« L'école de la République se conforme au principe de laïcité.
La **liberté d'exprimer une opinion** dans un esprit de tolérance est reconnue pour tous. Cependant, ce droit s'exerce **sans prosélytisme ni atteinte à la dignité des autres. Aucune action ou propos à caractère discriminatoire** ne peut être accepté.
Conformément aux dispositions de l'article L. 141.5 du code de l'éducation, **le port de signes ou de tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit.** »

Règlement intérieur du collège Les Petits Sentiers reprenant la loi du 15 mars 2004 sur l'application du principe de laïcité dans les établissements scolaires et publics.

DOC. 2 Les professeurs et les programmes doivent rester neutres dans les écoles publiques

a. « Les programmes et les enseignants dispensent **un enseignement neutre** qui respecte la liberté de conscience des élèves. »

D'après l'avis du Conseil d'État, 27 novembre 1989

b. « La laïcité garantit **la liberté de conscience**. Elle protège la liberté de croire ou de ne pas croire, elle assure à chacun la possibilité d'exprimer et de pratiquer paisiblement sa foi. [...] C'est bien la neutralité de l'école qui assure la liberté de conscience des élèves, le respect égal de toutes les convictions. »

D'après l'exposé des motifs du projet de loi encadrant le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles publiques, in *Guide républicain*, Ed. Scéren Delagrave, 2004.

2 Complète le schéma en écrivant ces droits dans les cases bleues et ces obligations dans les cases rouges.

DICTIONNAIRE

Dignité : respect dû à une personne.

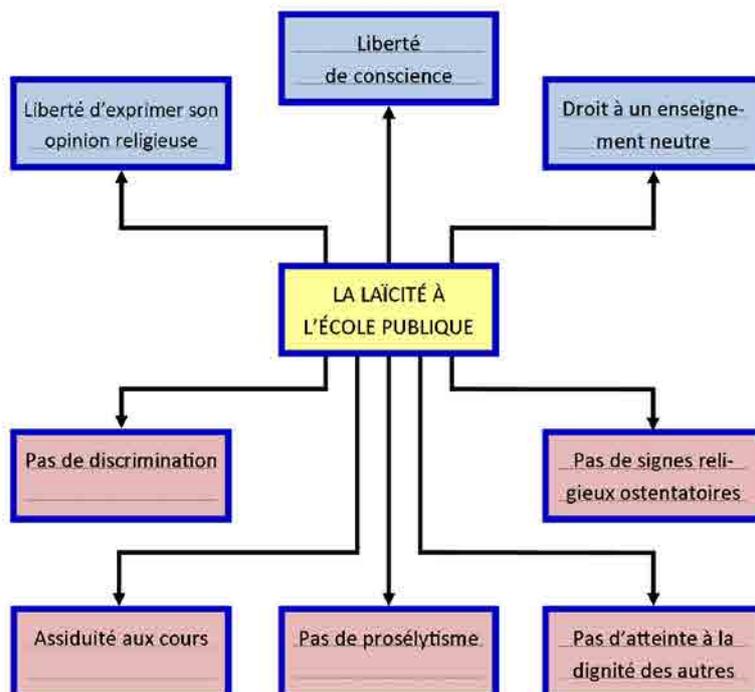
Discriminatoire : qui rejette une personne à cause de sa différence.

Foi : croyance religieuse.

Liberté de conscience : droit de croire ou de ne pas croire, d'avoir ou non une religion.

Ostensiblement : visiblement, afin d'être remarqué, qui cherche à être vu.

Prosélytisme : volonté de convaincre les autres, d'imposer ses idées.



ACTIVITÉ 2 L'éducation est devenue un droit pour tous

► **DOC. 4** La France reconnaît le droit à l'éducation depuis plus d'un siècle

1816	Les communes doivent scolariser les garçons.
1819	Les communes doivent scolariser les filles.
1833	La loi Guizot oblige les communes à avoir une école primaire de garçons afin d'appliquer réellement la loi de 1816. Cette loi est étendue aux filles en 1836.
1850	Les communes de plus de 800 habitants doivent entretenir une école de filles (loi Falloux).
<u>1881-1882</u>	Les écoles primaires publiques sont gratuites, laïques et obligatoires pour les filles comme pour les garçons (lois Ferry).
1930	L'enseignement secondaire est gratuit.
<u>1959</u>	L'école devient obligatoire jusqu'à 16 ans (cette loi entre en vigueur à partir de 1967).

❶ Quelles sont les lois qui rendent obligatoire l'école pour les filles comme pour les garçons en France ? En quelles années [DOC. 3] ? Souligne les réponses.

❷ Depuis quand l'école est-elle obligatoire jusqu'à 16 ans ? Encadre la réponse.

❸ Qu'est-ce qui montre que vouloir une éducation pour tous les jeunes Français ne fut pas chose facile [DOC 3.] ?

Beaucoup de temps s'est écoulé entre les premières lois sur l'école (1816) et les lois Ferry... Les lois ont d'abord été faites pour les garçons avant d'être étendues aux filles...

❹ Depuis quand les États du monde se sont-ils mis d'accord pour reconnaître le droit de l'enfant à l'éducation [DOC. 4] ?

Il a fallu attendre 1959 pour que les États du monde reconnaissent le droit à l'éducation pour tous les enfants...

► **DOC. 5** Un droit reconnu dans le monde depuis 20 ans



« Art. 28-1 : Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation [...].

Art. 29-1 : [...] l'éducation de l'enfant doit viser à :

a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de ses potentialités. »

Convention internationale des Droits de l'Enfant, 1989

❺ Pour les pays du monde, à quoi doit d'abord servir l'éducation donnée aux enfants [DOC. 4] ? Es-tu d'accord avec cela ?

Elle doit d'abord servir à les aider à développer leur personnalité et toutes leurs capacités... Pour la deuxième partie de la question, on attend que l'élève s'investisse personnellement et constate l'utilité de l'école pour lui-même...

JE RETIENS	LE MOT DU JOUR
<p>En t'aidant de tes réponses dans les deux activités, réponds à la question : pourquoi faut-il que tout le monde puisse aller à l'école ?</p> <p><i>Savoir lire et écrire correctement est le minimum indispensable pour vivre libre et heureux. Aller à l'école est donc une nécessité absolue. C'est pourquoi, en France d'abord, puis dans le monde ensuite, l'éducation a été reconnue un droit pour tous les enfants.</i></p>	<p>École : lieu où l'on vient apprendre...</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Ça ne permet pas
de zapper, mais ça
permet de choisir.

Pour voter en 2012,
inscrivez-vous avant
le 31 décembre 2011.



Mairie de Besançon – Service élections – 2 rue Mégevand, entrée C, 1^{er} étage
ouvert du lundi au vendredi de 8 h 30 à 12 h et de 13 h 30 à 17 h 30
Le samedi matin de 8 h 30 à 12 h – Tél. 03 81 61 52 55

Ville de
Besançon
www.besancon.fr

2

Campagne de la ville de Besançon pour l'inscription sur les listes électorales (2011)

Étude de cas 1

Naître ou devenir français

La **nationalité** est le lien juridique qui relie une personne à son pays, quelle que soit la façon dont la nationalité a été acquise (droit du sang, droit du sol, **naturalisation**, mariage). En France, la nationalité française s'acquiert en effet de différentes manières : soit de manière automatique à la naissance, soit plus tard en fonction de divers critères qui sont inscrits dans le Code civil. Ce lien juridique est commun à tous les citoyens, qui constituent ainsi la communauté nationale.

► **Comment devient-on français ? Comment la Nation française accueille-t-elle les différents individus qui la composent ?**

1 Témoignages d'étrangers souhaitant obtenir la nationalité française

[...] Ben est arrivé en France à la fin de l'année 1980 pour entamer un troisième cycle de biologie. Sa thèse obtenue, il est resté. Il a [...] épousé une Algérienne qui avait fui en France les années noires de l'islamisme. Ensemble, ils ont trois enfants nés en France et Ben dit qu'il est « Français qu'on le veuille ou non ». [...]

Fatah est arrivé en 1994 d'Algérie. Durant quinze ans, [...] il fut l'un des chanteurs de l'Orchestre national de Barbès : « J'ai représenté la France dans le monde entier. [...] Je veux voter, me sentir Français. Je cotise pour les impôts [...]. Donner ma voix,

c'est dire que j'existe. [...] » L'argument revient souvent : « militer », « s'engager », « participer à un parti ». Ben [...] dit que c'est « la première motivation » pour devenir Français. Loin devant « les conditions matérielles ou sociales » : « Je pouvais vivre aisément en Algérie et matériellement mieux qu'en France mais c'est pour ma liberté intellectuelle que je suis en France. »

Témoignages recueillis au bureau des naturalisations de la préfecture de police de Paris par Chloé Leprince, cités dans l'article « Devenir Français et voter, pour ne plus se sentir "humiliés" » www.rue89.com, 22 mai 2011

2 Les principaux modes d'acquisition de la nationalité française

À la naissance, la nationalité française est attribuée :	Plus tard, on acquiert la nationalité française :
<p>Par filiation : si les parents de l'enfant sont français. Est français l'enfant dont l'un des parents au moins est français (<i>Code civil</i>, Art. 18).</p>	<p>Par déclaration : à partir de 16 ans (ou à partir de 13 ans, au nom de l'enfant mineur) pour un enfant mineur né en France de parents étrangers, qui vit en France depuis au moins 5 ans (<i>Code civil</i>, Art. 21-11). Pour un étranger marié avec un/une Français(e) après 4 ans de mariage (<i>Code civil</i>, Art. 21-2).</p>
<p>Par le lieu de naissance : si l'enfant naît en France et que l'un de ses parents est né en France (<i>Code civil</i>, Art. 19-3). Si l'enfant naît en France et que ses parents sont apatrides (<i>Code civil</i>, Art. 19-1) ou inconnus (<i>Code civil</i>, Art. 19).</p>	<p>Par décret de naturalisation : à la majorité, pour un jeune né en France de parents étrangers et qui vit en France depuis au moins 5 ans, depuis l'âge de 11 ans (<i>Code civil</i>, Art. 21-7). Pour un étranger résidant en France et qui remplit les conditions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ► être majeur ; ► avoir un titre de séjour ; ► être assimilé à la société française ; ► ne pas avoir été condamné ; (<i>Code civil</i>, Art. 21-15 à 21-27).



3 Une cérémonie de réception dans la citoyenneté française à la préfecture de Mâcon (2009)

La cérémonie de réception dans la citoyenneté française concerne les personnes devenues françaises par décret ou par déclaration.



5 Les documents officiels distribués aux nouveaux citoyens français

Un certificat de naturalisation, un livret de famille et un guide informatif

Analyse des documents

- Doc. 1 :** Pour quelles raisons ces personnes veulent-elles devenir françaises ?
- Doc. 2 :** Combien existe-t-il de modes d'accès à la nationalité française ? Citez-les.
- Doc. 2 :** À la naissance, on parle d'acquies la nationalité par « droit du sang » ou « droit du sol ». À quelles situations correspondent ces deux expressions ?

4 Intégrer une communauté nationale

Vous souhaitez devenir Français. C'est une décision importante et réfléchie. Devenir Français n'est pas une simple démarche administrative. Acquies la nationalité française est une décision qui vous engage et, au-delà de vous, engage vos descendants. C'est [...] la volonté d'adopter ce pays qui vous a accueilli et qui va devenir le vôtre, adopter son histoire, ses principes et ses valeurs et ainsi, en intégrant la communauté nationale, accepter de contribuer à le défendre et devenir un acteur solidaire de son avenir.

En retour, la France vous reconnaît comme un citoyen de la République. [Vous] bénéficierez de tous les droits et serez tenu à toutes les obligations attachées à la qualité de citoyen français à dater du jour de cette acquisition. En devenant Français, vous ne pourrez plus vous réclamer d'une autre nationalité sur le territoire français.

Afin de s'assurer de votre bonne compréhension des droits et devoirs de tout citoyen français, et en particulier de la loyauté que chacun doit à la République française, il vous est demandé de prendre connaissance de la présente charte, puis, si vous y adhérez, de la signer. Votre signature qui est la marque de votre engagement, est une condition indispensable d'obtention de la nationalité française.

Extraits du *Projet de Charte des droits et des devoirs du citoyens français* présentée à la signature des demandeurs de la nationalité française en application de l'article 21-24 du Code civil, novembre 2011

Vocabulaire

- Étranger :** voir la définition p. 382.
- Nationalité :** lien juridique qui relie un individu à un État.
- Naturalisation :** action de conférer à un étranger la nationalité du pays où il réside.

4. Doc. 2 et 3 : À quelle situation décrite dans le tableau correspond cette cérémonie ?

5. Doc. 4 : D'après ce document, que signifie devenir citoyen français ?

Expliquer

Expliquez en quelques lignes comment on acquies la nationalité française. Vous préciserez quels sont les droits et les devoirs liés à la citoyenneté française.

Étude de cas 2

De la citoyenneté française à la citoyenneté européenne

L'Union européenne est une union politique et économique entre plus de 450 millions de personnes. En 1992, le traité de Maastricht instaure une citoyenneté européenne, complétée par le traité d'Amsterdam en 1997 et réaffirmée dans la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne en 2000. Les citoyens européens disposent désormais de droits politiques et sociaux, garantis par des traités. L'instauration d'une citoyenneté européenne a pour but de renforcer une identité européenne en construction.

► Quels droits la citoyenneté européenne donne-t-elle aux citoyens des États de l'Union européenne ?

1 Des Européens candidats aux élections municipales

Dans leur langue natale, maire se dit « *bürgermeister* », « *mayor* » ou « *prefeito* ». Le 9 mars prochain, sur les 7 300 candidats aux municipales [en] Essonne, 53 n'ont pas la nationalité française, [soit] 0,7 % des candidats au poste de conseiller municipal. Une preuve que de plus en plus de citoyens européens ont décidé de s'investir dans leur pays d'adoption. [...] C'est en 2001 que les Européens ont obtenu le droit de vote pour les élections locales et la possibilité de siéger au conseil municipal. De nationalité belge, Cécile Couvreur a fait partie des premières élues européennes

en Essonne. Depuis qu'elle a quitté sa Wallonie natale il y a vingt-deux ans pour s'installer en France, Cécile s'était beaucoup investie dans le monde associatif et social. Et puis un jour, un ami m'a dit : *Si tu veux vraiment faire avancer les choses, il faut faire de la politique!* [...] Malgré son implication, elle ne deviendra pas maire adjointe le 16 mars prochain, même en cas de victoire de son camp. « *C'est frustrant* », sourit-elle. Car la loi est formelle : les Européens ne peuvent pas devenir maire ou adjoint.

Le Parisien, 4 mars 2008

2 Le traité de Maastricht institue une citoyenneté européenne

Art. 8. – Il est institué une citoyenneté de l'Union. Est citoyen de l'Union toute personne ayant la nationalité d'un État membre. Les citoyens de l'Union jouissent des droits et sont soumis aux devoirs prévus par le présent traité.

Art. 8 A. – Tout citoyen de l'Union a le droit de circuler et de séjourner librement sur le territoire des États membres [...].

Art. 8 B. – Tout citoyen de l'Union résidant dans un État membre dont il n'est pas ressortissant a le droit de vote et d'éligibilité aux élections municipales dans l'État membre où il réside, dans les mêmes conditions que les ressortissants de cet État [...]. Tout citoyen de l'Union résidant dans un État

membre dont il n'est pas ressortissant a le droit de vote et d'éligibilité aux élections au Parlement européen dans l'État membre où il réside, dans les mêmes conditions que les ressortissants de cet État [...].

Art. 8 C. – Tout citoyen de l'Union bénéficie, sur le territoire d'un pays tiers où l'État membre dont il est ressortissant n'est pas représenté, de la protection de la part des autorités diplomatiques et consulaires de tout État membre, dans les mêmes conditions que les nationaux de cet État [...].

Art. 8 D. – Tout citoyen de l'Union a le droit de pétition devant le Parlement européen [...].

Extraits du traité sur l'Union européenne
du 1^{er} février 1992

LEPOTREKAR L'UNION EUROPEE - EUROPSKÁ UNIE - BEN EUROPEISCHE UNION - EUROPAISCHE UNION - EUROPSKA UNIJA - REPUBLIKK EN TEMA - EUROPEAN UNION
 UNION EUROPEENNE - AN MONTIS CIEPRIM - UNIONE EUROPEA - EUROPSKA SAVUNIBA - EUROPOS DA JUNGA - EUROPA UNIO - UNIJOMI ENROPER - EUROPESE UNIE
 UNIJA EUROPEJSKA - UNIÃO EUROPEIA - UNIONEA EUROPEANĂ - EUROPSKA UNIJA - EVROPSKA UNIJA - EUROPSKÁ UNIE - EUROPEAN UNION



3 L'Union européenne, « unie dans la diversité »

4 Passeport d'un Français



Le passeport est un document de circulation personnel délivré par un État à ses ressortissants, en vue de certifier leur identité aux autorités étrangères.



5 La « caravane civique européenne » à Montpellier (2009)

À l'approche des élections européennes de juin 2009, le CIDEM (Centre d'information civique regroupant 11 associations) a mis en place une caravane d'information et de sensibilisation destinée aux citoyens, qui a sillonné toute la France. Le CIDEM a pour but d'encourager les citoyens à participer à la vie démocratique aux niveaux national et européen.

Analyse des documents

- Doc. 1 :** Comment et pour quelles raisons Cécile Couvreur s'engage-t-elle ?
- Doc. 1 et 2 :** En vertu de quel texte les citoyens européens peuvent-ils être candidats au poste de conseiller municipal ?
- Doc. 3 :** Justifiez la devise de l'Union européenne, « unie dans la diversité », à l'aide du document.

- Doc. 2 et 4 :** Qui sont les citoyens européens ? Relevez les droits dont ils bénéficient.
- Doc. 5 :** Par quelles initiatives peut-on renforcer la citoyenneté européenne ?
- À l'aide de vos connaissances et des documents p. 383, citez d'autres initiatives qui permettent de faire émerger un sentiment d'appartenance à l'Union européenne.

Leçon

Nationalité et citoyenneté

A. Nationalité et citoyenneté

- ▶ Avoir la **nationalité** française, c'est appartenir à une communauté nationale : la Nation, le peuple français (**étude de cas 1**). La nationalité s'acquiert soit par filiation (droit du sang), soit par naissance en France (droit du sol), soit par acquisition (naturalisation, mariage). En cas de motifs graves, on peut perdre ou être déchu de sa nationalité.
- ▶ En France, la citoyenneté est historiquement liée à la nationalité. La nationalité est une condition nécessaire pour avoir la qualité de **citoyen**.

B. La citoyenneté française : des droits et des devoirs

- ▶ Chaque citoyen est, par son droit de vote, détenteur et dépositaire d'une part de la souveraineté nationale (**chapitre 27**). Il participe aux choix et aux décisions concernant l'intérêt général. Le citoyen dispose également de droits politiques et sociaux (liberté d'expression, d'association, droit à l'instruction, à la santé, etc.).
- ▶ Être citoyen, c'est aussi avoir des devoirs. Les citoyens doivent respecter la loi, afin de vivre ensemble dans une société organisée. Chacun doit également participer à l'effort commun : payer des impôts (**doc. 2**), accomplir l'obligation de Défense (**chapitre 32**). La citoyenneté française se définit aussi par les valeurs de **civilité**, de civisme et de solidarité (**doc. 3**).
- ▶ Toutefois, tous les habitants qui vivent en France ne sont pas citoyens français. Les personnes qui n'ont pas la nationalité française sont désignées par le terme d'étranger. S'ils ne possèdent pas de droits politiques (droit de vote et d'éligibilité), les **étrangers** ont des droits fondamentaux (droit d'association, liberté d'expression, liberté de conscience, droit de se syndiquer, etc.). Ils ont aussi des devoirs (respecter les lois, payer des impôts, etc.).

C. La citoyenneté de l'Union européenne

- ▶ Depuis le traité de Maastricht (1992) les ressortissants d'un État membre de l'Union européenne sont citoyens européens. Cette citoyenneté se superpose à la citoyenneté nationale (**doc. 5**).
- ▶ La citoyenneté européenne offre un certain nombre de droits à l'intérieur de l'Union européenne : droits de vote et d'éligibilité aux élections au Parlement européen (**chapitre 28**) et aux élections municipales, droit de saisir la Cour de justice de l'Union européenne, droit de pétition devant le Parlement européen, liberté de circulation et de séjour, protection diplomatique et consulaire (**étude de cas 2**).



1 Le droit syndical, un droit pour tous les habitants de France

Le droit syndical fait partie des droits fondamentaux qui concernent tous les habitants de France, qu'ils soient étrangers ou citoyens. Chaque habitant peut donc participer aux élections professionnelles, s'engager dans un syndicat pour défendre ses droits.

Vocabulaire

Citoyen : membre d'un État, qui de ce fait jouit des droits civils et politiques garantis par cet État.

Civilité : respect des règles de savoir-vivre qui régissent la vie en société.

Étranger : personne ne possédant pas la nationalité du pays dans lequel elle vit.

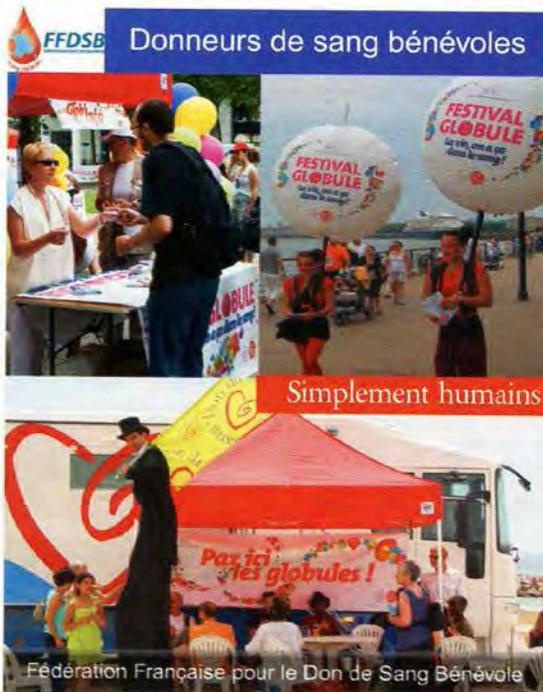
Nationalité : voir la définition p. 379.

2 À quoi servent les impôts ?

L'obligation de payer ses impôts a été établie par la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789 : « Pour l'entretien de la force publique, et pour les dépenses d'administration, une contribution commune est indispensable : elle doit être également répartie entre tous les citoyens, en raison de leurs facultés » (Art. 13). En effet, la participation à l'effort commun est nécessaire, sinon aucun ser-

vice public (police, justice, éducation, hôpitaux, ramassage des ordures...) ne pourrait être financé. Une société sans impôt impliquerait d'accepter une société dans laquelle tout service serait privé, éventuellement fort coûteux et inégalitaire en fonction des revenus ou de la localisation géographique de chacun.

D'après le site internet www.vie-publique.fr, 2011

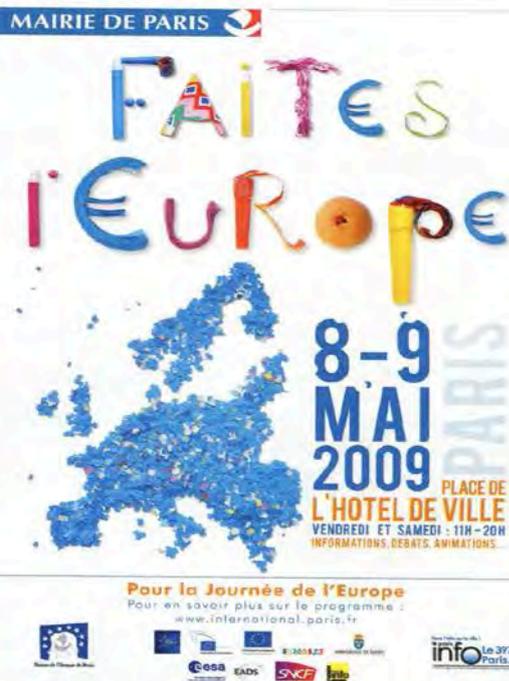


3 Le don du sang, un acte de solidarité

5 L'institution d'une citoyenneté européenne

L'Union se fonde sur les valeurs indivisibles et universelles de dignité humaine, de liberté, d'égalité et de solidarité; elle repose sur le principe de la démocratie et le principe de l'État de droit. Elle place la personne au cœur de son action en instituant la citoyenneté de l'Union et en créant un espace de liberté, de sécurité et de justice.

Préambule de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, 2000



4 La journée de l'Europe, le 9 mai

Affiche de la Mairie de Paris à l'occasion de la journée de l'Europe (9 mai)

Analyse des documents

- Doc. 1 :** Qui bénéficie du droit syndical en France ?
- Doc. 2 :** Pourquoi doit-on payer des impôts ? Les citoyens sont-ils aujourd'hui les seuls à payer des impôts ?
- Doc. 3 :** Sur quelle valeur le don du sang repose-t-il ?
- Doc. 4 :** Expliquez le choix de la date du 9 mai pour la fête de l'Europe à l'aide du doc. 1 p. 140.
- Doc. 5 :** Quelles valeurs sont attachées à la citoyenneté européenne ?

Socle

Existe-t-il une citoyenneté européenne ?

En 1992, le traité de Maastricht instaure une citoyenneté européenne. Celle-ci offre aux citoyens européens de nombreux droits, qui s'ajoutent à leurs droits nationaux. Toutefois, le sentiment d'appartenance à une communauté européenne émerge difficilement.

Activité : vous êtes journaliste dans un grand quotidien. À l'occasion de la journée de l'Europe, le 9 mai, vous devez rédiger un article soulignant le paradoxe de la citoyenneté de l'Union européenne : elle offre des droits aux citoyens français, mais ne semble pourtant pas concerner les citoyens de l'Union européenne.

Quelques consignes pour la rédaction de l'article : le journaliste doit rendre compte d'une situation avant d'exprimer un éventuel avis. Votre article comportera donc trois parties : une première partie rappelant les droits et devoirs du citoyen européen, une deuxième faisant le constat de l'indifférence des citoyens européens (en utilisant votre travail sur les résultats aux élections européennes), une troisième proposant des pistes d'explication à cette indifférence.

Compétences travaillées

Compétence 1 > Écrire, dire.

Compétence 3 > Savoir utiliser des connaissances et des compétences mathématiques.

Compétence 5 > Avoir des connaissances et des repères.

1 Les résultats aux élections européennes de juin 2009

	Nombre	en % des Inscrits
Inscrits	44 282 823	100
Abstentions	26 290 662	59,37
Votants	17 992 161	...
Nuls	773 547	...
Suffrages exprimés	17 218 614	...

D'après le ministère de l'Intérieur, 2010

	Nombre	en % des votants
Votants	17 992 161	100
Nuls	773 547	...
Suffrages exprimés	17 218 614	...

D'après le ministère de l'Intérieur, 2010

Avant de rédiger votre article, complétez les cases vides du tableau. Analysez ensuite les résultats obtenus.

Fiche méthode

Analyser un tableau de résultats électoraux

1. Comprendre les termes techniques

Abstentions : il s'agit des personnes inscrites sur les listes électorales qui ne se sont pas déplacées pour voter.

Votants : nombre de personnes inscrites sur les listes électorales qui sont allées voter.

Blancs : les bulletins blancs ne comportent aucun nom de candidats.

Nuls : il s'agit des bulletins de vote qui ne sont pas comptabilisés car ils portent une inscription ou sont déchirés.

Suffrages exprimés : il s'agit de l'ensemble des bulletins, moins les votes blancs et nuls.

2. Faire attention aux cases et à leur intitulé

Il faut faire la différence entre le pourcentage des inscrits et le pourcentage des votants.

Par exemple, on peut dire que 95,7 % des suffrages se sont exprimés et sont répartis entre telle et telle liste. On a l'impression qu'il y a beaucoup de personnes qui se sont exprimées alors que si l'on dit que 40,63 % des votants ont apporté leurs suffrages à différentes listes, on a l'impression que cela fait beaucoup moins.

Explication : le chiffre 95,7 % se réfère au pourcentage de votants et non d'inscrits ; cela signifie qu'il y a 95,7 % des votants qui se sont exprimés donc 95,7 % sur les 40,63 % d'inscrits.

Il ne faut jamais oublier que l'on peut faire dire ce que l'on veut aux chiffres ; il faut absolument savoir de quoi l'on parle et ce que l'on compare. On ne peut comparer que des chiffres de même nature, qui se rapportent aux mêmes choses et selon les mêmes critères de comparaison.

Travailler avec le numérique

Nationalité française : la presse a dit...

Vous allez créer un mur de messages collaboratif sur le thème de la nationalité à partir des débats dont la presse se fait l'écho.

Compétences b2i 4.2.1 > Connaître et respecter les règles élémentaires du droit relatif à sa pratique.

4.2.4 > Participer à des travaux collaboratifs.

4.4.2 > Identifier, trier et évaluer des ressources.

Culture numérique

Il est fondamental, dans une société de l'information, de savoir bien indiquer la provenance des sources : qui écrit, quand et où est-ce publié ? L'information est-elle fiable ? Pourquoi ?

Internet devient le premier média d'informations pour les citoyens, qui disposent de moteurs de recherche comme news.google.fr ou les sites d'actualités des grands médias traditionnels (journaux, télévision). Wallwisher est un service de mur de messages, sous forme de post-it, qui peut contenir des textes brefs et des documents audiovisuels.

Démarche :

1. Consultez la fiche B2i interactive en vous connectant sur : http://b2i.livrescolaire.fr/nationalite_francaise
2. Sur le site internet du ministère des Affaires étrangères ou sur le site www.vie-publique.fr, recherchez la définition de la nationalité et intégrez cette définition sur un mur créé par votre enseignant avec Wallwisher.
3. À l'aide du moteur de recherche Google Actualités, recherchez les informations récentes concernant les questions de nationalité : présentez quelques cas à partir des informations récoltées sur Wallwisher.
4. La classe se partage le mur, ajoute les éléments trouvés et en fait le commentaire, pour aboutir à la rédaction d'une revue de presse qui explique d'une part les conditions d'obtention de la nationalité française et les débats que ces conditions suscitent.

Document 52 : Contrat de vie scolaire établi par le collège Virebelle de La Ciotat (Bouches-du-Rhône)

Collège Virebelle—La Ciotat Contrat de vie scolaire

Le présent contrat définit les droits et les devoirs de chacun des membres de la communauté scolaire. Élèves et adultes du collège s'engagent à le respecter et à s'y conformer. Il a été adopté démocratiquement par le Conseil d'Administration du 21 juin 1996.

RESPECT ET TOLÉRANCE

Le respect d'autrui tant dans sa personne (opinions, choix...) que dans ses biens est une obligation qui s'impose à tous les élèves et à l'ensemble de la communauté éducative.

LAÏCITÉ ET NEUTRALITÉ

Le respect des principes de laïcité et de neutralité est incompatible avec toute propagande politique, idéologique et religieuse. Tout port d'objet apparent à caractère religieux ou politique est interdit.

ASSIDUITÉ ET PONCTUALITÉ

Tout élève a l'obligation d'être présent aux cours prévus par son emploi du temps et de participer au travail scolaire. L'exactitude s'impose à tous, jeunes et adultes.

SOLIDARITÉ - RESPONSABILITÉ

La communauté scolaire doit veiller à ce qu'aucun de ses membres ne soit laissé à l'écart. Chacun doit être responsable de ses actes.

HYGIÈNE ET SÉCURITÉ

Une tenue propre et correcte est exigée. C'est une forme de respect envers tout membre de la communauté scolaire.

RESPECT DES BIENS PUBLICS

Tout élève est tenu de préserver le cadre de vie. Il s'engage à respecter les locaux et le matériel pédagogique ainsi que le travail du personnel d'entretien.

AUTO-DISCIPLINE

Tout élève doit participer au bon déroulement de la vie scolaire et travailler dans l'ordre et dans le calme. Mettre des élèves en autodiscipline, c'est leur faire confiance.

VIOLENCE ET ÉDUCATION

La violence sous toutes ses formes, les agressions physiques et morales s'opposent à toute éducation.

INTERDITS ET SANCTIONS

Les sanctions doivent être appliquées en tenant compte des circonstances dans lesquelles les fautes ont été commises. Le développement du sens des responsabilités chez les élèves doit permettre de limiter le nombre des sanctions.

OBLIGATION DU TRAVAIL SCOLAIRE

Tout élève a l'obligation d'apprendre ses leçons, de rendre ses devoirs en temps voulu, de se soumettre aux contrôles des connaissances, de participer aux activités de la classe et d'apporter le matériel demandé.

LIBERTÉS INDIVIDUELLES - LIMITES

Chacun a droit à sa liberté de conscience et dispose de la liberté d'exprimer son opinion. Il en use dans un esprit de tolérance et de respect d'autrui. L'exercice des libertés ne peut porter atteinte aux activités d'enseignement.

INFORMATION - COMMUNICATION

Chacun, adulte et élève, a le droit d'être informé et le devoir d'informer les autres sur tout ce qui touche à la vie de l'établissement. De la bonne circulation de l'information va dépendre la qualité de la vie scolaire.

LOI

Les lois de la République française s'appliquent à tous les membres de la communauté scolaire.

Troisième section

La voix de la chanson engagée



La laïcité : la comprendre et l'enseigner – Tome 3

Texte 53 : Vigilance Paroles et musique de Michel Lebourg

Dis donc Marianne mais qu'est-ce que c'est que ces sornettes ?
T'aurais troqué l'bonnet phrygien contre une cornette...
Not' président se met à nous servir le cathé
Au mépris du principe de laïcité.
*Vigilance, vigilance,
Vigilance citoyen, ça sent l'encens.*

Il est question de laïcité positive
Jusqu'à présent faut croire qu'elle était négative
Il prône une laïcité pas trop laïque
Qui aurait l'heur de plaire à nos ecclésiastiques.
*Vigilance, vigilance,
Vigilance citoyen, ça sent l'encens.*

Apprendre aux mômes à distinguer le bien du mal
Ça serait trop pour l'éducation nationale !
Il paraît que ces mécréants d'instituteurs
Sont moins compétents qu'un curé ou qu'un pasteur.
*Vigilance, vigilance,
Vigilance citoyen, ça sent l'encens.*

Faut-il donc pour exercer en pédagogie
Etre à tout prix diplômé en théologie ?
Et la morale issue de la laïcité
Ne vaudrait pas celle qu'on enseigne au cathé ...
*Vigilance, vigilance,
Vigilance citoyen, ça sent l'encens.*

J'ai pas la nostalgie du temps des cathédrales,
Quand l'obscurantisme était quasi général ...
S'il fallait à tout prix revenir en arrière,
Je choiserais plutôt le siècle des lumières !
*Vigilance, vigilance,
Vigilance citoyen, ça sent l'encens.*

Not' président préfère les brebis dociles,
Coutumières de l'acquiescement imbécile !
Not' président aime les citoyens dociles
Qui ne sentent rien passer quand on les
Not' président aime les citoyens crédules,
Qui ne sentent rien passer quand on les... bouscule. (*ça passe mieux dans la conversation !*)

Texte 54 : Ton Christ est juif Julos Beaucarne

Ton Christ est juif
Ta voiture est japonaise
Ton couscous est algérien
Ta démocratie est grecque
Ton café est brésilien
Ton chianti est italien

Et tu reproches à ton voisin d'être un étranger

Ta montre est suisse
Ta chemise est indienne
Ta radio est coréenne
Tes vacances sont tunisiennes
Tes chiffres sont arabes
Ton écriture est latine

Et tu reproches à ton voisin d'être étranger

Tes figues sont turques
Tes bananes viennent du Cameroun
Ton saumon vient de Norvège
Ton Tchantchès vient de Liège
Uilenspiegel vient de Damme
Du Zaïre vient ton tam-tam

Et tu reproches à ton voisin d'être un étranger

Tes citrons viennent du Maroc
Tes litchis de Madagascar
Tes piments du Sénégal
Tes mangues viennent du Bangui
Tes noix d'coco d'Côte d'Ivoire
Tes ananas d'Californie

Et tu reproches à ton voisin d'être un étranger

Ta vodka vient de Russie
Ta bière de Rhénanie
Tes oranges d'Australie
Tes dattes de Tunisie
Ton Gulf-Stream vient des Antilles
Tes pommes de Poméranie

Et tu reproches à ton voisin d'être un étranger

Ton djembe vient de Douala
Ton gingembre vient d'Ouganda
Ton boubou vient d'Tombouctou
Tes avocats du Nigéria
Tes asperges viennent du Chili
Ton ginseng vient d'chez Li Peng

Et tu reproches à ton voisin d'être un étranger

Texte 55 : La femme grillagée Pierre Perret

Chanson dédiée à toutes les femmes du monde

Écoutez ma chanson bien douce,
Que Verlaine aurait su mieux faire,
Elle se veut discrète et légère,
Un frisson d'eau sur de la mousse.
C'est la plainte de l'épouse,
De la femme derrière son grillage,
Ils la font vivre au Moyen-âge.
Que la honte les éclabousse.

Quand la femme est grillagée,
Toutes les femmes sont outragées,
Les hommes les ont rejetées dans l'obscurité...

Elle ne prend jamais la parole.
En public ce n'est pas son rôle.
Elle est craintive, elle est soumise,
Pas question de lui faire la bise
On lui a appris à se soumettre.
À ne pas contrarier son maître.
Elle n'a droit qu'à quelques murmures,
Les yeux baissés sur sa couture.

Quand la femme est grillagée,
Toutes les femmes sont outragées,
Les hommes les ont rejetées dans l'obscurité...

Elle respecte la loi divine,
Qui dit par la bouche de l'homme,
Que sa place est à la cuisine,
Et qu'elle est sa bête de somme.
Pas question de faire la savante.
Il vaut mieux qu'elle soit ignorante.
Son époux dit que les études
Sont contraires à ses servitudes.

Quand la femme est grillagée,
Toutes les femmes sont outragées,
Les hommes les ont rejetées dans l'obscurité...

Jusqu'aux pieds sa burqa austère,
Est garante de sa décence
Elle prévient la concupiscence,
Des hommes auxquels elle pourrait plaire.
Un regard jugé impudique
Serait mortel pour la captive.

Elle pourrait finir brûlée vive,
Lapidée en place publique.

Quand la femme est grillagée,
Toutes les femmes sont outragées,
Les hommes les ont rejetées dans l'obscurité...

Jeunes femmes larguez les amarres,
Refusez ces coutumes barbares.
Dites non au manichéisme,
Au retour à l'obscurantisme.
Jetez ce moucharabieh triste,
Né de coutumes esclavagistes,
Et au lieu de porter ce voile,
Allez vous-en, mettez les voiles.

Quand la femme est grillagée,
Toutes les femmes sont outragées,
Les hommes les ont rejetées dans l'obscurité...

Texte 56 : Et si en plus y'a personne Alain Souchon

Abderhamane, Martin, David
Et si le ciel était vide
Tant de processions, tant de têtes inclinées
Tant de capuchons tant de peur souhaitées
Tant de démagogues de Temples de Synagogues
Tant de mains pressées, de prières empressées

Refrain :
Tant d'angélus
Ding
Qui résonne
Et si en plus
Ding
Y'a personne

Abderhamane, Martin, David
Et si le ciel était vide
Il y a tant de torpeurs
De musiques antalgiques
Tant d'anti-douleurs dans ces jolis cantiques
Il y a tant de questions et tant de mystères
Tant de compassions et tant de révolvers

Refrain

Arour hachem, Inch Allah
Are Krishhna, Alléluia

Abderhamane, Martin, David
Et si le ciel était vide
Si toutes les balles traçantes
Toutes les armes de poing
Toutes les femmes ignorantes
Ces enfants orphelins
Si ces vies qui chavirent
Ces yeux mouillés
Ce n'était que le vieux plaisir
De zigouiller

Refrain

Refrain (bis)



La laïcité : la comprendre et l'enseigner – Tome 3

Troisième section

Le support des textes

Nous donnons ici quelques exemples de programmes et activités de cours de français qui se prêtent plus particulièrement à une pédagogie de la laïcité et qui contribuent à former des esprits autonomes, capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain. La littérature dans son ensemble constitue une source de développement de l'esprit critique. L'étude des œuvres littéraires est donc en elle-même une activité pédagogique mettant en œuvre les principes de la laïcité. Mais certains textes jouent en outre un rôle non négligeable dans la diffusion des idées qui président à son invention. Favorisant l'esprit d'examen, mettant en question les idées reçues, prônant l'exercice du jugement, ils instaurent la distance critique nécessaire à l'élaboration d'une pensée libérée, refusant de se laisser enfermer dans les limites imposées par les dogmes et les croyances de tous ordres. Leur étude, associée aux différentes activités, notamment la réalisation d'un spectacle de théâtre, constitue donc un socle sur lequel peut se construire l'esprit critique : ainsi, guidé par le pédagogue, l'élève pourra apprendre à distinguer la valeur « culturelle » d'un texte (le « fait religieux » tel qu'il est compris par les adeptes de la religion) de son sens historique, existentiel, éthique, intellectuel afin de mettre en place les éléments du débat.

En conclusion, nous souhaiterions insister sur un point central qui permet l'éthique laïque. Comme le rappelle Eduscol « il s'agit d'instruire sans conditionner ». Pour cela l'enseignant doit être *impartial*, c'est-à-dire ne pas imposer son point de vue (notamment par rapport à la foi), et tout faire pour que la diversité des points de vue possibles s'exprime et que, grâce à leur confrontation, chacun choisisse librement celui qui lui paraît le meilleur ou même refuse de choisir. L'impartialité ne signifie pas absence de conviction et neutralité des valeurs. L'impartialité promue par l'éthique laïque est au service de la *liberté de l'esprit*.



La laïcité : la comprendre et l'enseigner – Tome 3

Texte 57 : Montaigne, le pionnier de la liberté de conscience David Ravet

C'est bien à Montaigne que revient en France le rôle de pionnier dans l'Histoire et la pensée d'une déstructuration de toute systématisation philosophique, à la base d'une véritable liberté de pensée. Le style même de Montaigne dans ses *Essais*, loin de paraître « à saut et à gambade » comme il l'exprime lui-même, est en fait organisé selon ce principe fondamental d'un affranchissement total de la réflexion. Mais cet affranchissement passe non pas par une construction totalement personnelle et subjective, mais par une assise antique. L'écrivain puise ses exemples et parfois ses modèles dans l'Histoire et la philosophie grecque et romaine.

L'intertextualité des Anciens qui permet de dépasser une vision restrictive chrétienne du monde est ensuite surpassée. Le socle intellectuel de retour à la culture antique est une base à la nouveauté philosophique. Le respect des peuples dits barbares, l'engagement en faveur de la liberté des cultes en pleine guerre de religion, l'idée très moderne d'un décentrement du moi pour accéder à Autrui dans les voyages (présenté également dans *Journal de mon voyage en Italie*), la démythification des privilégiés comme simples jouets des vanités sociales, la condamnation de l'asservissement des esprits à cause de la religion chrétienne et de sa croyance aux miracles et aux martyrs : toutes ces idées fondamentales vont nourrir avec force les idées révolutionnaires républicaines, vont renforcer fortement le désir de dépasser une société enfermée sur elle-même et sur des dogmes qui la détruisent de l'intérieur.

Dans le chapitre XIX du livre II des *Essais*, Montaigne développe une notion fondamentale qui sera à la base de la construction de la laïcité : la liberté de conscience, titre même de son chapitre. Citons deux passages :

« Il est ordinaire de voir les bonnes intentions, si elles sont conduites sans modération, pousser les hommes à des effets très vicieux. [...] Il est certain qu'en ces premiers temps que notre religion commença de gagner autorité avec les lois, le zèle arma plusieurs contre toute sorte de livres païens, de quoi les gens de lettres souffrent une merveilleuse perte. J'estime que ce désordre ait plus porté de nuisance aux lettres que tous les feux des barbares. »⁴¹

Montaigne prend ensuite l'exemple des actions de l'empereur Julien. Il montre que la liberté de conscience peut devenir aussi une manipulation politique à des fins d'asservissement et de division. Cette idée paradoxale est fondatrice : il s'agit de dépasser une instauration rudimentaire de la liberté de cultes pour créer une assise

⁴¹ MONTAIGNE, *Essais livre second*, édition présentée, établie par Pierre Michel - 638 pages). Chapitre XIX : « De la liberté de conscience », p. 430.

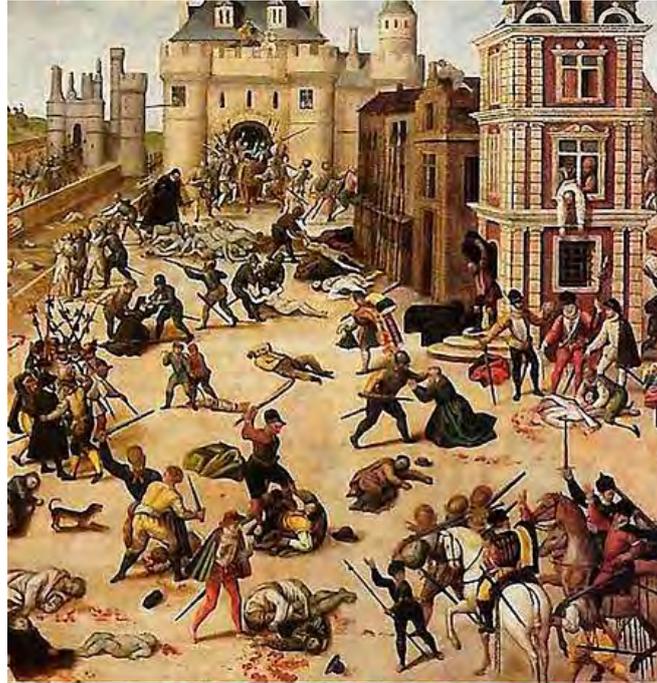
philosophique universaliste et humaniste forte dépassant les différences culturelles, les différences religieuses, et les communautarismes pour employer un vocabulaire moderne. Il s'agit de trouver le ciment qui rassemblerait les Hommes et les conduirait à la paix au-delà de leur appartenance :

« [...] en quoi cela est digne de considération que l'empereur Julien se sert, pour attiser le trouble de la dissension civile, de cette même recette de liberté de conscience que nos rois viennent d'employer pour l'éteindre. On peut dire, d'un côté, que lâcher la bride aux parts [partis] d'entretenir leur opinion, c'est épandre et semer la division ; c'est prêter quasi la main à l'augmenter, n'y ayant aucune barrière ni coercition des lois qui bride et empêche sa course. Mais d'un autre côté, on dirait aussi que de lâcher bride aux parts [partis] d'entretenir leur opinion, c'est les amollir et relâcher par la facilité et l'aisance, et que c'est émousser l'aiguillon qui s'affine par la rareté, la nouveauté et la difficulté. »⁴²

La liberté de conscience peut servir, non seulement à la paix sociale si elle est encadrée, mais aussi au ralentissement des revendications religieuses ou politiques de nature parfois virulentes ou même violentes. La pensée de Montaigne est très importante car elle pose les limites mêmes de cette liberté de conscience et préparerait l'idée d'une séparation entre sphère publique et sphère privée. Si les libertés de conscience religieuses et de cultes envahissent l'espace du pouvoir, elles provoquent la discorde et l'implosion de l'État.

Nous pourrions comparer ce passage de Montaigne à un tableau de François Dubois sur le massacre de la Saint Barthélemy, et surtout à une peinture *quasi* contemporaine dénonçant sous couvert d'un événement de l'Histoire romaine les ravages des guerres de religion en France : *Les Massacres du Triumvirat* d'Antoine Caron peint en 1566.

⁴² MONTAIGNE, Essais II, *op.cit.*, p.434.



DUBOIS, François (1529-1584), *Massacre de la Saint Barthélemy*, huile sur toile, 24 août 1572, Musée cantonal des Beaux-Arts, Lausanne.



CARON, Antoine, *Les Massacres du Triumvirat*, huile sur toile, 1566
Musée du Louvre

Ce tableau de Caron, peintre attiré de Marie de Médicis nous livre une vision sanglante des guerres de religion. Sa composition très architecturale, construite de nombreuses verticales, est très sophistiquée parce que Caron parsème cette scène de massacre d'un décor de statues antiques célèbres comme le *Dioscure* de Quirinal. Il existe donc chez le

peintre Caron et l'écrivain Montaigne la même référence culturelle qui permet une critique ferme mais indirecte des dérives de leur Histoire contemporaine. Les lecteurs et les spectateurs doivent dépasser la première vision historique pour comprendre les enjeux politiques et philosophiques de ces œuvres d'art engagées contre la guerre des religions et pour la liberté de conscience et de cultes.

Nous présenterons un programme et quelques pistes pédagogiques pour l'étude des principes laïcs chez Montaigne destinée à des élèves de collège et de lycée.

La première séance sera consacrée à la notion de liberté de conscience, de liberté de cultes et au combat contre les abus et l'obscurantisme des religions. Les apprenants étudieront ainsi plusieurs passages des *Essais* de Montaigne dont les chapitres *Des cannibales* et *De la liberté de conscience*. Les élèves analyseront le principe du regard d'une société sur l'étranger avec la notion très moderne de décentrement du regard, un nécessaire anéantissement des préjugés sur Autrui, le danger d'un européocentrisme néfaste à toute pensée d'une égalité des Hommes. Les élèves travailleront tout particulièrement sur cet extrait :

« Je ne suis pas marri que nous remarquons l'horreur barbaresque qu'il y a en une telle action [il s'agit de l'action de manger ses ennemis] mais oui bien de quoi, jugeant bien de leurs fautes, nous soyons si aveugles aux nôtres. Je pense qu'il y a plus de barbarie à manger un homme vivant qu'à le manger mort, à déchirer par tourments et par gênes un corps encore plein de sentiment, le faire rôtir par le menu, le faire mordre et meurtrir aux chiens et aux pourceaux (comme nous l'avons non seulement lu, mais vu de fraîche mémoire, non entre des ennemis anciens, mais entre des voisins et concitoyens, et, qui pis est, sous prétexte de piété et de religion), que de le rôtir et manger après qu'il est trépassé. »⁴³

La compréhension écrite de cet extrait du chapitre *Des Cannibales* sera suivie d'un exercice d'expression écrite sur la découverte d'un pays étranger et la rencontre entre le moi et l'Autre. Il s'agit d'écrire un dialogue sur le thème de la tolérance, qu'elle soit politique, sociale ou religieuse. Ensuite chaque groupe d'élèves devra jouer la scène écrite devant la classe.

Dans la séance 3, les apprenants analyseront le passage cité dans cet article : « De la liberté de conscience » selon trois axes : argumentatif, intertextuel et interartistique. Il s'agit de démonter la construction argumentative et de comparer ce passage à deux tableaux dénonçant les guerres de religion. Les exercices proposés seront : l'analyse des tableaux et l'écriture d'une narration inspirée de ces deux peintures. L'apprenant pourra

⁴³ MONTAIGNE, *Essais livre premier*, édition présentée, établie et annotée par Pierre Michel, chapitre 33 : *Des cannibales*, Paris, Gallimard, 1965

aussi faire un dossier iconographique composé de reproduction de peintures et de photographies sur le thème de l'intolérance et de la tolérance. Enfin, il présentera de manière argumentée des solutions concrètes pour combattre cette violence inter-religieuse et interculturelle.

Un projet pédagogique plus complexe pourrait être mis en œuvre au cours du premier trimestre : il s'agit pour l'enseignant et ses élèves de recueillir et d'étudier des textes sur la liberté de conscience et la liberté de cultes à travers les écrits français et francophones du XVI^{ème} au XXI^{ème} siècle. L'objectif est de développer les compétences de recherche des élèves tout en aiguisant leur esprit critique.

David Ravet
Dr. Université Paris III

Bibliographie des œuvres

CARON, Antoine, *Les Massacres du Triumvirat*, 1566, Musée du Louvre, Paris

DUBOIS, François, *Massacre de la Saint Barthélemy*, 24 août 1572, Musée cantonal des Beaux-Arts, Lausanne

MONTAIGNE, Michel de *Essais livre premier*, édition présentée, établie et annotée par Pierre Michel, chapitre XXXIII : *Des cannibales*, Paris, Gallimard, 1965,

MONTAIGNE, Michel de, *Essais livre second*, édition présentée, établie par Pierre Michel, chapitre XIX : « De la liberté de conscience », 638 p.

Pour aller plus loin

GIOCANTI, Sylvia, FONTANA, Biancamaria, VINCENT, Hubert, *Dossier Montaigne*, Paris, Ministère de l'éducation, Centre national de documentation pédagogique, 2008, 55 p.

Texte 58 : Montaigne – Des cochés (texte et commentaire)
Claude Hernandez

MONTAIGNE, Essais, III, 6, « Des Cochés » (1580). Extrait.

Nostre monde vient d'en trouver un autre (et qui nous respond si c'est le dernier de ses freres, puis que les Dæmons, les Sybilles, et nous, avons ignoré cettuy-cy jusqu'asture¹ ?) non moins grand, plain, et membru que luy : toutesfois si nouveau et si enfant, qu'on luy apprend encore son a, b, c : il n'y a pas cinquante ans, qu'il ne sçavoit, ny lettres, ny poix,
5 ny mesure, ny vestements, ny bleds, ny vignes. Il estoit encore tout nud, au giron, et ne vivoit que des moyens de sa mere nourrice. Si nous concluons bien de nostre fin², et ce Poëte³ de la jeunesse de son siecle, cet autre monde ne fera qu'entrer en lumiere, quand le nostre en sortira. L'univers tombera en paralysie : l'un membre sera perclus, l'autre en vigueur.

10 Bien crains-je, que nous aurons tres-fort hasté sa declinaison⁴ et sa ruyne, par nostre contagion : et que nous luy aurons bien cher vendu nos opinions et nos arts. C'estoit un monde enfant : si ne l'avons nous pas fouëté et soumis à nostre discipline, par l'avantage de nostre valeur et forces naturelles : ny ne l'avons practiqué par nostre justice et bonté : ny subjugué par nostre magnanimité. La plus part de leurs responces,
15 et des negotiations faictes avec eux, tesmoignent qu'ils ne nous devoient rien⁵ en clarté d'esprit naturelle et en pertinence. L'espouventable magnificence des villes de Cusco et de Mexico, et entre plusieurs choses pareilles, le jardin de ce Roy, où tous les arbres, les fruicts, et toutes les herbes, selon l'ordre et grandeur qu'ils ont en un jardin, estoient excellemment formees en or : comme en son cabinet, tous les animaux, qui naissoient en
20 son estat et en ses mers : et la beauté de leurs ouvrages, en pierrerie, en plume, en cotton, en la peinture, montrent qu'ils ne nous cedoient non plus en l'industrie. Mais quant à la devotion, observance des loix, bonté, liberalité, loyauté, franchise, il nous a bien servy, de n'en avoir pas tant qu'eux : Ils se sont perdus par cet avantage, et vendus, et trahis eux memes.

25 Quant à la hardiesse et courage, quant à la fermeté, constance, resolution contre les douleurs et la faim et la mort, je ne craindrois pas d'opposer les exemples que je trouverois parmy eux, aux plus fameux exemples anciens, que nous ayons aux memoires de nostre monde par deçà⁶. Car, pour ceux qui les ont subjuguez, qu'ils ostent les ruses et batelages, dequoy ils se sont servis à les piper⁷ : et le juste estonnement, qu'apportoit
30 à ces nations là, de voir arriver si inopinément des gens barbus, divers en langage, religion, en forme, et en contenance, d'un endroit du monde si esloigné, et où ils n'avoient jamais imaginé qu'il y eust habitation quelconque : montez sur des grands monstres incongneuz : contre ceux qui n'avoient non seulement jamais veu de cheval, mais beste quelconque duicte⁸ à porter et soustenir homme ny autre charge : garnis
35 d'une peau luisante et dure⁹, et d'une arme trenchante et resplendissante, contre ceux, qui pour le miracle de la lueur d'un miroir ou d'un cousteau, alloient eschangeant une grande richesse en or et en perles, et qui n'avoient ny science ny matiere, par où tout à loysir ils sçeussent percer nostre acier : adjoustez y les foudres et tonnerres de nos
40 pieces et harquebuses, capables de troubler Cæsar mesme, qui l'en eust surpris autant inexperimenté, et à cett'heure, contre des peuples nuds, si ce n'est où l'invention estoit arrivee de quelque tyssu de cotton : sans autres armes pour le plus que d'arcs, pierres,

bastons et boucliers de bois : des peuples surpris sous couleur d'amitié et de bonne foy, par la curiosité de veoir des choses estrangeres et incognues : ostez, dis je, aux conquerans cette disparité¹⁰, vous leur ostez toute l'occasion de tant de victoires.

1. À cette heure
2. Que nous sommes à la fin du monde
3. Lucrèce, auteur des deux citations précédentes
4. Déclin
5. Ils ne nous étaient pas inférieurs
6. De ce côté-ci de l'Océan
7. Tromper
8. Dressée
9. La cuirasse
10. Cette inégalité

Montaigne (1533-1592) a reçu une solide éducation humaniste, puis a fait carrière dans le droit et la diplomatie. Il rencontre La Boétie en 1558 : les deux hommes se lieront d'une profonde amitié, qui a inspiré de belles pages à Montaigne. Celui-ci se retire sur ses terres et commence la rédaction des Essais en 1563, après la mort de son ami.

L'essai est une forme libre de l'écriture philosophique et de l'écriture de soi. Montaigne affirme vouloir se peindre aussi vrai que possible et présente ses idées librement, sans prétendre à la vérité et en dehors de tout système figé. Ces idées évoluent dans le temps, et Montaigne procède à de nombreux enrichissements du texte initial, enrichissements qui vont parfois jusqu'à contredire l'idée premièrement énoncée. Montaigne s'appuie le plus souvent sur des citations ou des exemples de l'Antiquité, dont il fait un commentaire qui déborde largement la citation ou l'exemple choisis. Les Essais témoignent en outre de la grande érudition de Montaigne.

« Des Coches » fait partie du livre III, le plus récent, et la réflexion se fonde sur des récits de voyage que Montaigne a lus. On ne voit pas bien le rapport entre le titre du chapitre et le thème abordé ici, ce qui donne une idée de la manière de l'auteur, qui use volontiers de la digression. Le titre ne concerne que le début du chapitre ; il est suivi de deux méditations, dont la plus importante, étant donné son actualité, est la dernière, qui concerne l'attitude des Européens face aux habitants du Nouveau Monde. Montaigne fait preuve de sens critique, de tolérance et de courage à travers la dénonciation des violences exercées par les Européens sur les Amérindiens.

Dans cet extrait, Montaigne procède à une comparaison entre les deux continents, proposant une pensée singulièrement novatrice.

D'abord, sa réflexion s'efforce d'éviter les préjugés liés à son origine

Montaigne met d'emblée les deux civilisations sur un pied d'égalité. Le terme de « frères » est utilisé aussitôt. Les parallélismes (*notre monde/un autre ; cet autre monde/le nôtre ; l'un/l'autre*) soulignent cette égalité, ainsi que les expressions *ne nous devaient rien ; ne nous cédaient non plus*. Il se situe ainsi du côté de la tolérance, à l'encontre du mépris dont les conquérants et les colonisateurs ont l'habitude de faire preuve à l'égard des peuples pour justifier leur domination.

Montaigne ne nie pas les différences de niveau de développement (lignes 3 à 5), et l'accumulation des tournures négatives, renforcée par l'anaphore de *ny* (lignes 4-5), rend compte de l'ignorance des Amérindiens, ainsi que la métaphore conventionnelle assimilant le peuple à un enfant nouveau-né et la terre à une nourrice (*Il estoit encore tout nud au giron, et ne vivoit que des moyens de sa mère nourrice*). Cependant, cette

même phrase retourne le constat en avantage : l'absence de connaissances a pour corollaire une vie plus proche de la nature. La personnification de la nature fait d'elle la dispensatrice de tous les biens et peut suggérer le paradis terrestre, l'âge d'or des Anciens, aussi bien que l'invocation à Vénus (*alma Venus*) qui ouvre le De Natura Rerum de Lucrèce, que l'auteur vient de citer. Par ce procédé, il détruit un des préjugés des colonisateurs en inversant le rapport nature/culture.

Par la suite, dans le parallèle qu'il va établir entre les deux civilisations, c'est la plus éloignée qui sortira victorieuse.

Montaigne utilise la comparaison pour montrer la supériorité des peuples d'Amérique sur les Européens.

L'antithèse opposant la jeunesse à la vieillesse (ligne 7) est renforcée par la métaphore du corps malade ou en bonne santé : l'analogie du microcosme et du macrocosme constitue d'ailleurs un topos de l'argumentation. Ainsi, le Nouveau Monde l'emporte par sa vitalité. Il domine aussi par les qualités morales, dont l'abondance est soulignée par le procédé d'accumulation (*la devotion, observance des loix, bonté, libéralité, loyauté, franchise*), et dont l'absence caractérise les Européens, qui doivent leurs succès au fait de *n'en avoir pas tant qu'eux*. Plus loin (lignes 25 à 28), l'auteur compare l'endurance des Amérindiens et celle des Anciens : le lexique est emprunté aux valeurs prônées par les Stoïciens (*fermeté, constance, resolution contre les douleurs et la faim et la mort*). Le superlatif à valeur hyperbolique (*aux plus fameux*) renforce l'admiration suscitée par leurs qualités. Les échanges soulignent la malhonnêteté des Européens, qui abusent de la naïveté des Indiens (ligne 33). À l'inverse, les Européens l'emportent dans le domaine des armes. Montaigne oppose les armes presque inoffensives des Indiens et les armes destructrices et efficaces des Européens. Cette opposition se fonde sur la matière, *le bois* d'un côté, *l'acier*, de l'autre, ainsi que sur la technique, *les foudres et tonnerres de nos pieces et harquebuses* s'opposant aux *arcs, pierres, bastons et boucliers* des Indiens.

En reconnaissant à des peuples conquis, généralement méprisés et maltraités par ses contemporains, appelés *sauvages*, une dignité au moins égale à celle des conquérants, Montaigne se montre particulièrement clairvoyant, mais aussi nous donne l'exemple d'une pensée qui a su s'affranchir des idées ordinaires de son époque. En cela, Montaigne nous fournit un exemple de ce que doit être la **liberté de jugement**.

En outre, il nous met en garde contre ce qui peut pervertir notre jugement, à savoir l'adoption d'un point de vue unilatéral. Comment démontre-t-il que les Amérindiens ont été facilement soumis ? Il adopte **le point de vue** de ce peuple pour traduire l'effet produit par l'aspect, l'équipement, la langue, les armes des hommes, ainsi que par les chevaux dont ils ignoraient l'existence.

Par les périphrases désignant les chevaux (*grands monstres inconnus*), ou l'épée (*une arme tranchante et resplendissante*), il traduit les perceptions des Amérindiens ; de la même façon, les armes sont évoquées à travers leur fracas avant d'être nommées, et ce fracas est désigné par des termes métaphoriques appartenant aux phénomènes naturels, ainsi que les percevaient les indigènes : *les foudres et tonnerres*. L'expression *juste étonnement*, la répétition de l'intensif *si* qui souligne le caractère extraordinaire des scènes auxquelles ils sont confrontés, le terme de *miracle* justifient aux yeux des lecteurs la réaction apeurée des peuples conquis ; le même effet est recherché avec l'utilisation du renchérissement, souligné par les connecteurs *non seulement... mais* (lignes 33-34), et

par l'impératif *Ajoutez-y*. L'exemple de César intervient comme ultime et incontestable justification. Grâce à l'adoption de ce point de vue, Montaigne montre que la supériorité des Européens est fondée sur l'illusion.

Or, c'est sur l'illusion que jouent les Européens pour assurer leurs intérêts et pour l'emporter à la guerre : le lexique de la tromperie parcourt le passage : *ruses, piper, sous couleur d'amitié et de bonne foi*.

Montaigne nous montre ici que toute pensée est sujette à l'erreur. L'illusion trompe les Indiens, mais la vanité détourne les Européens de la vérité, s'ils pensent que c'est leur mérite qui leur vaut leurs succès. Ainsi, c'est seulement par une méfiance continuelle à l'égard de nos opinions et de nos certitudes que nous pourrions approcher de la vérité. Pour cela, la confrontation avec l'autre, avec celui qui nous est étranger, est un rempart contre les idées reçues.

C'est pourquoi il nous donne une leçon de **tolérance** en accordant à d'autres peuples des qualités supérieures aux nôtres, et en mettant en évidence la relativité des coutumes, et, par conséquent, la nécessité de mettre en question nos habitudes et nos idées. Montaigne ne cherche pas de modèle à travers l'altérité ; il ne s'agit pas pour lui, par exemple, de refuser l'héritage culturel dont il fait un constant usage, ni de renoncer à ce qu'il est, mais de progresser dans la connaissance des hommes et de lui-même afin de se référer à des valeurs fondées sur la réflexion et non imposées par la tradition.

Bien sûr, la dénonciation des pratiques de la colonisation donne à ses propos un caractère subversif.

Or, l'écriture des Essais elle-même participe de cette subversion. Montaigne appuie sa pensée sur une tradition (auteurs latins et exemples empruntés à l'Antiquité), et sur une formation solide. Mais il construit librement sa propre réflexion à partir de ce support. Il adopte la forme de l'essai, qui lui permet d'éviter tout système, donc toute pensée figée, et revient d'ailleurs constamment sur ce qu'il a écrit. Enfin, il dévie parfois de sa trajectoire, modifiant son point de vue, afin de donner une allure plus libre à son discours, du moins en apparence. Il contraint ainsi le lecteur à exercer son esprit critique et à participer à son tour à la construction du sens. C'est ce dernier point que nous pouvons observer dans ce passage. Dès le début Montaigne nous surprend : la parenthèse, qui est une interrogation rhétorique, met en question nos certitudes (*qui nous répond si... ?*) en soulignant la relativité et l'insuffisance de nos connaissances. Par ailleurs, les trois sujets de la proposition de cause introduite par la conjonction *puisque* (introduisant une cause avérée) se succèdent de façon surprenante : on met sur le même plan les Démons, les Sibylles, qui appartiennent à la mythologie antique, et « nous », c'est-à-dire les chrétiens, ou les hommes civilisés. Est-ce à dire que nous ne valons pas mieux et que nos connaissances sont tout aussi sujettes à caution ? Montaigne n'accorde ici aucune espèce de crédit au savoir humain, quel qu'il soit, quelle que soit sa philosophie. Le lecteur prend ainsi conscience de la nécessité de la tolérance, et, dans le même temps, de la fragilité de ses certitudes.

Mais c'est surtout dans la construction du raisonnement que l'auteur dérouté le lecteur. On trouve en apparence un développement organisé rationnellement, ponctué par de nombreux liens logiques : l'adverbe *toutefois* et la conjonction *car* ; l'emploi d'une consécutive (ligne 3). Le raisonnement est souligné explicitement : « si nous concluons bien de notre fin, et ce poète de son siècle » ; l'auteur utilise les parallélismes et les balancements.

Cependant, par deux fois, le texte semble s'infléchir et décevoir nos attentes. Ainsi, l'articulation entre le premier et le deuxième paragraphe, qui débute par l'expression *bien crains-je* (ligne 10), paraît en décalage avec la logique attendue. D'après ce qui précède, ce que l'on peut craindre, c'est que le monde nouveau ne vienne supplanter, ou dominer le monde ancien. Or, la crainte du locuteur porte sur le Nouveau Monde et les risques que lui fait courir la fréquentation du nôtre. Un peu plus loin, le connecteur d'opposition « mais » (ligne 21) introduit bien une opposition, mais pas celle que l'on attend. L'auteur vient d'évoquer les qualités du nouveau monde ; un « mais » laisse attendre la découverte de défauts : or, c'est le monde ancien qui fait l'objet de la remarque ; le glissement s'opère à travers une construction en chiasme : les pronoms de première et de troisième personne interviennent dans un ordre inversé dans les deux phrases comparant les deux peuples. *Ils ne nous cedoient non plus en l'industrie ; mais quant à la devotion, observance des loix, bonté, libéralité, loyauté, franchise, il nous a bien servy de n'en avoir pas tant qu'eux.*

Montaigne fait ainsi dévier le raisonnement, et c'est un trait de l'écriture des *Essais*. C'est donc bien **la liberté** qui caractérise l'écriture de l'auteur, comme sa pensée. C'est en outre un appel à la vigilance du lecteur, contraint de rétablir la cohérence, et donc de participer à la réflexion.

Conclusion

Montaigne peut donc être considéré comme un des fondateurs de la pensée moderne, par la manière dont il met en question nos préjugés, nous invitant à prendre garde à tout ce qui peut fausser notre jugement, ainsi que par les valeurs de tolérance et de liberté qui caractérisent ses positions. Sa modernité tient également à son écriture qui procède « à sauts et à gambades » comme la poésie, et tant pis pour « l'indiligent lecteur » qui s'y perd.

Claude Hernandez
Agrégée de Lettres Classiques
Lycée Georges Duby, Luynes.

**Texte 59 : Article « philosophe » tiré de
l'Encyclopédie (1751-1772) – Dumarsais
Claude Hernandez**

La raison est à l'égard du philosophe ce que la grâce est à l'égard du chrétien. La grâce détermine le chrétien à agir ; la raison détermine le philosophe...

Le philosophe forme ses principes sur une infinité d'observations particulières. Le peuple adopte le principe sans penser aux observations qui l'ont produit : il croit que la maxime existe, pour ainsi dire, par elle-même ; mais le philosophe prend la maxime dès sa source ; il en examine l'origine ; il en connaît la propre valeur, et n'en fait que l'usage qui lui convient.

De cette connaissance que les principes ne naissent que des observations particulières, le philosophe en conçoit de l'estime pour la science des faits ; il aime à s'instruire des détails et de tout ce qui ne se devine point ; ainsi, il regarde comme une maxime très opposée au progrès des lumières de l'esprit que de se borner à la seule méditation et de croire que l'homme ne tire la vérité que de son propre fonds... La vérité n'est pas pour le philosophe une maîtresse qui corrompt son imagination, et qu'il croie trouver partout ; il se contente de la pouvoir démêler où il peut l'apercevoir. Il ne la confond point avec la vraisemblance ; il prend pour vrai ce qui est vrai, pour faux ce qui est faux, pour douteux ce qui est douteux, et pour vraisemblable ce qui n'est que vraisemblable. Il fait plus, et c'est ici une grande perfection du philosophe, c'est que lorsqu'il n'a point de motif pour juger, il sait demeurer indéterminé...

L'esprit philosophique est donc un esprit d'observation et de justesse, qui rapporte tout à ses véritables principes ; mais ce n'est pas l'esprit seul que le philosophe cultive, il porte plus loin son attention et ses soins.

L'homme n'est point un monstre qui ne doive vivre que dans les abîmes de la mer ou au fond d'une forêt : les seules nécessités de la vie lui rendent le commerce des autres nécessaire ; et dans quelque état où il puisse se trouver, ses besoins et le bien-être l'engagent à vivre en société. Ainsi, la raison exige de lui qu'il étudie, et qu'il travaille à acquérir les qualités sociables.

Notre philosophe ne se croit pas en exil dans ce monde ; il ne croit point être en pays ennemi ; il veut jouir en sage économe des biens que la nature lui offre ; il veut trouver du plaisir avec les autres ; et pour en trouver il en faut faire ; ainsi il cherche à convenir à ceux avec qui le hasard ou son choix le font vivre ; et il trouve en même temps ce qui lui convient : c'est un honnête homme qui veut plaire et se rendre utile.

La plupart des grands, à qui les dissipations ne laissent pas assez de temps pour méditer, sont féroces envers ceux qu'ils ne croient pas leurs égaux. Les philosophes ordinaires qui méditent trop, ou plutôt qui méditent mal, le sont envers tout le monde ; ils fuient les hommes, et les hommes les évitent : mais notre philosophe qui sait se partager entre la retraite et le commerce des hommes est plein d'humanité. C'est le Chrémès de Térence qui sent qu'il est un homme, et que la seule humanité intéresse à la mauvaise ou à la bonne fortune de son voisin. *Homo sum, humani nil a me alienum puto.*

Il serait inutile de remarquer ici combien le philosophe est jaloux de tout ce qui s'appelle honneur et probité. La société civile est, pour ainsi dire, une divinité pour lui sur la terre ; il l'encense, il l'honore par la probité, par une attention exacte à ses devoirs, et par un désir sincère de n'en être pas un membre inutile ou embarrassant. Les sentiments de probité entrent autant dans la constitution mécanique du philosophe que les lumières de l'esprit. Plus vous trouverez de raison dans un homme, plus vous trouverez en lui de

- 45 probité. Au contraire, où règnent le fanatisme et la superstition, règnent les passions et l'emportement. Le tempérament du philosophe, c'est d'agir par esprit d'ordre ou par raison ; comme il aime extrêmement la société, il lui importe bien plus qu'au reste des hommes de disposer tous ses ressorts à ne produire que des effets conformes à l'idée d'honnête homme...
- 50 Cet amour de la société si essentiel au philosophe fait voir combien est véritable la remarque de l'empereur Antonin : "Que les peuples seront heureux quand les rois seront philosophes, ou quand les philosophes seront rois !" ... Le vrai philosophe est donc un honnête homme qui agit en tout par raison, et qui joint à un esprit de réflexion et de justesse, les mœurs et les qualités sociables. Entez un souverain sur un philosophe d'une
- 55 telle trempe, et vous aurez un parfait souverain.

De 1751 à 1772, Diderot et D'Alembert dirigent la publication de *L'Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, qui est une œuvre collective. L'article « Philosophe » de Dumarsais, publié dans cet ouvrage, met en lumière l'idéal humain que représente le philosophe, homme de raison, de science et de mesure, mais aussi être sociable plein d'humanité dont la vertu est garante du bonheur des peuples. Comment Dumarsais fait-il du philosophe des Lumières une figure conciliant rigueur du raisonnement et utilité sociale ?

La volonté de convaincre est perceptible dans l'ensemble du passage.

L'article de dictionnaire se caractérise par son objectivité : ainsi, la troisième personne domine largement (*Le philosophe, il, l'esprit philosophique...*), et l'ensemble du texte conserve un caractère impersonnel : on rencontre ainsi la tournure impersonnelle *il serait inutile...* Deux exceptions cependant : « Notre philosophe » oppose le philosophe des Lumières au philosophe des temps passés ; le pronom « vous » (lignes 44 et 55) et l'impératif « Entez » (ligne 54) viennent impliquer le lecteur pour conclure. L'objectivité s'allie donc à la volonté de persuader par une forme de complicité avec le lecteur, invité à participer à la réflexion.

Par ailleurs, l'ensemble du texte est rédigé au présent de généralité ; l'emploi des articles définis a la même fonction de généralisation. La première phrase se présente comme une définition de dictionnaire ; chaque paragraphe intervient comme la suite logique du précédent, parfois soulignée par une reprise (*De cette connaissance [...] le philosophe en conçoit...* ; *cet amour de la société*), ou par un connecteur (*donc*). À l'intérieur des paragraphes les connecteurs logiques sont nombreux : *mais, ainsi, mais, ainsi, ainsi, mais, au contraire, donc*. L'ensemble de ces procédés traduit la volonté d'expliquer et caractérise l'intention didactique.

Enfin, l'auteur nous présente un éloge du philosophe, en particulier dans les deux derniers paragraphes où sont présentées les qualités du philosophe : *la probité, une attention exacte à ses devoirs, sincère, cet amour de la société, un honnête homme, les qualités sociables, un parfait souverain*.

Ainsi l'auteur, qui amorce sa réflexion par un style impersonnel soucieux d'objectivité, termine sur un éloge du philosophe. Il fait donc appel à la réflexion du lecteur tout en manifestant sa volonté de le convaincre de la supériorité des philosophes des Lumières et de leur utilité sociale.

Pour conduire le lecteur à partager son point de vue, il va s'appuyer sur un raisonnement rigoureux qui repose à la fois sur la logique et sur une culture commune.

La forme du raisonnement est celle de l'opposition (l'analogie philosophe/chrétien qui ouvre l'article souligne en effet l'opposition entre *raison* et *grâce*). Le premier paragraphe repose donc sur l'analogie philosophe/chrétien, qui est en fait une opposition ; le deuxième sur l'opposition philosophe/peuple ; le paragraphe 3 oppose aveuglement et vérité ; le 4 constitue une transition qui permet le passage à la question du philosophe dans la société ; le cinquième paragraphe met implicitement en parallèle retraite et vie en société ; dans le septième paragraphe, les grands et les philosophes ordinaires s'opposent au philosophe des Lumières ; le huitième oppose honneur et probité d'une part, fanatisme et superstition de l'autre. Deux paragraphes, le sixième et le neuvième, présentent les conséquences de ce qui vient d'être montré.

À l'intérieur des paragraphes, le raisonnement déductif est souvent utilisé en concurrence avec les oppositions : on rencontre le connecteur *ainsi* dans les troisième, cinquième et sixième paragraphes, une subordonnée relative à valeur causale est utilisée dans le septième, une subordonnée causale dans le huitième, la conjonction *donc* dans le dernier. Dumarsais choisit, pour souligner les qualités du philosophe, le renchérissement : *il fait plus*, ou la comparaison *Plus vous trouverez... plus vous trouverez*, qui met en lumière le haut degré de ces qualités.

Pour préciser sa pensée, Dumarsais a recours à un seul exemple précis, celui du Chrémès de Térence illustrant le sentiment d'appartenance à l'humanité. Mais il fait aussi appel à une métaphore issue de l'expérience ordinaire pour caractériser la véritable philosophie : le refus d'assimiler la vérité à « une maîtresse qui corrompt son imagination » suggère à la fois la clairvoyance des philosophes des Lumières et, par opposition, l'aveuglement des autres, prisonniers d'un système.

Le raisonnement du philosophe se caractérise donc par sa rigueur logique, mais fait parfois appel à l'expérience de ses lecteurs.

L'objectif de Dumarsais est de nous présenter le philosophe comme un modèle.

À l'intérieur du système d'oppositions qu'il met en place, il utilise des doublets, mettant en regard un lexique à connotation positive et un lexique à connotation négative : les termes *raison/grâce* ; *philosophe/chrétien* ; *forme/adopte* ; *philosophe/peuple* ; *prend/examine*, *connaît/croit*. Dans un cas on a affaire à des convictions non démontrables et non transmissibles, ou encore à des opinions reçues et adoptées sans examen ; à l'opposé le philosophe fait intervenir la raison, qui suppose la possibilité de transmettre un savoir ou de démontrer la validité d'un point de vue ; il ne reçoit pas ses idées d'autrui, ni de la tradition, ni de la société, mais les met en cause, et ne les valide qu'après réflexion.

D'autre part, le philosophe se caractérise par ses scrupules et ses efforts pour parvenir à la vérité. Ces efforts sont traduits par la juxtaposition de propositions soulignant les étapes de l'examen qu'il fait subir à toute idée : *le philosophe prend la maxime dès sa source, il en examine l'origine, il en connaît (sens étymologique : apprend à connaître) la propre valeur, et n'en fait que l'usage qui lui convient*. Ils sont implicites dans le verbe *s'instruire*. Par ailleurs, il a le sens des nuances qui sont nécessaires à l'élaboration d'une pensée, et distingue vrai et faux, mais aussi vrai et vraisemblable. Enfin il refuse de s'engager sans certitude : *il sait demeurer indéterminé*. Il est donc présenté comme un idéal de rigueur. À ces scrupules s'opposent les obstacles à l'exercice du jugement : l'acceptation passive, qui est celle du peuple, mais aussi les erreurs de la métaphysique et celles des esprits solitaires, qui ne savent pas confronter leurs principes à la réalité

des choses et des êtres, celles des grands qui sont aveuglés par les préjugés sociaux, et surtout celles qui sont engendrées par le *fanatisme et la superstition*.

Dumarsais désigne ainsi les ennemis de la raison, et donne à son propos une tonalité polémique : les chrétiens dont le seul mode de pensée est la grâce, les philosophes ordinaires, misanthropes, qui élaborent dans la solitude des systèmes qui ne sont jamais vérifiés par l'expérience, les grands de ce monde, qui ne prennent pas le temps de méditer, le fanatisme et la superstition, qui s'opposent à la fois à la raison et à la vie en société.

À l'issue de ce raisonnement, il conclut naturellement que ce sont les philosophes qui doivent gouverner, s'appuyant en outre sur une citation de l'empereur Antonin en guise d'argument d'autorité.

Conclusion

Le philosophe selon Dumarsais est donc présenté comme un modèle de savoir et de rigueur, mais aussi comme un monarque idéal. Et c'est en produisant un raisonnement aussi rigoureux que possible que l'auteur en fait la démonstration. S'il nous est impossible aujourd'hui d'adhérer à l'illusion du roi-philosophe, ou du monarque éclairé, qui a traversé la pensée des Lumières, la manière dont Dumarsais présente le philosophe est porteuse d'idées novatrices qui établissent les fondements de notre réflexion politique et sociale.

D'abord par l'évocation de la méthode du philosophe : mise en question de toute idée donnée comme vraie, travail d'investigation en amont (origine des idées) et en aval (mise à l'épreuve des faits). Ensuite, par la modestie du philosophe, qui, tout en cherchant à opérer des discriminations, ne cherche pas à tout savoir sur tout, et accepte le doute. Enfin par les mises en garde qu'il nous adresse contre tout ce qui peut pervertir notre jugement : acceptation passive, isolement, mépris, fanatisme et superstition.

Ce sont les fondements de notre liberté de juger qui sont ici précisés, et les menaces qui pèsent sur cette liberté qui sont identifiées.

Claude Hernandez
Agrégée de Lettres Classiques
Lycée Georges Duby, Luynes

Texte 60 : Le souper
Voltaire – Zadig ou la Destinée, chapitre 12

Sétoc, qui ne pouvait se séparer de cet homme en qui habitait la sagesse, le mena à la grande foire de Balzora, où devaient se rendre les plus grands négociants de la terre habitable. Ce fut pour Zadig une consolation sensible de voir tant d'hommes de diverses contrées réunis dans la même place. Il lui paraissait que l'univers était une grande famille qui se rassemblait à Balzora. Il se trouva à table, dès le second jour, avec un Égyptien, un Indien gangaride, un habitant du Cathay, un Grec, un Celte, et plusieurs autres étrangers qui, dans leurs fréquents voyages vers le golfe arabe, avaient appris assez d'arabe pour se faire entendre. L'Égyptien paraissait fort en colère. « Quel abominable pays que Balzora ! disait-il ; on m'y refuse mille onces d'or sur le meilleur effet du monde. – Comment donc ! dit Sétoc ; sur quel effet a-t-on refusé cette somme ? – Sur le corps de ma tante, répondit l'Égyptien ; c'était la plus brave femme d'Égypte. Elle m'accompagnait toujours ; elle est morte en chemin : j'en ai fait une des plus belles momies que nous ayons ; et je trouverais dans mon pays tout ce que je voudrais en la mettant en gage. Il est bien étrange qu'on ne veuille pas seulement me donner ici mille onces d'or sur un effet si solide. » Tout en se courrouçant, il était prêt de manger d'une excellente poule bouillie, quand l'Indien, le prenant par la main, s'écria avec douleur : « Ah ! qu'allez-vous faire ? – Manger de cette poule, dit l'homme à la momie. – Gardez-vous-en bien, dit le Gangaride. Il se pourrait faire que l'âme de la défunte fût passée dans le corps de cette poule, et vous ne voudriez pas vous exposer à manger votre tante. Faire cuire des poules, c'est outrager manifestement la nature. – Que voulez-vous dire avec votre nature et vos poules ? reprit le colérique Égyptien ; nous adorons un bœuf, et nous en mangeons bien. – Vous adorez un bœuf ! est-il possible ? dit l'homme du Gange. – Il n'y a rien de si possible, répartit l'autre ; il y a cent trente-cinq mille ans que nous en usons ainsi ; et personne parmi nous n'y trouve à redire. – Ah ! cent trente-cinq mille ans ! dit l'Indien, ce compte est un peu exagéré ; il n'y en a que quatre-vingt mille que l'Inde est peuplée, et assurément nous sommes vos anciens ; et Brahma nous avait défendu de manger des bœufs avant que vous vous fussiez avisés de les mettre sur les autels et à la broche. – Voilà un plaisant animal que votre Brahma, pour le comparer à Apis ! dit l'Égyptien ; qu'a donc fait votre Brahma de si beau ? » Le bramin répondit : « C'est lui qui a appris aux hommes à lire et à écrire, et à qui toute la terre doit le jeu des échecs. – Vous vous trompez, dit un Chaldéen qui était auprès de lui ; c'est le poisson Oannès à qui on doit de si grands bienfaits, et il est juste de ne rendre qu'à lui ses hommages. Tout le monde vous dira que c'était un être divin, qu'il avait la queue dorée, avec une belle tête d'homme, et qu'il sortait de l'eau pour venir prêcher à terre trois heures par jour. Il eut plusieurs enfants, qui furent rois, comme chacun sait. J'ai son portrait chez moi, que je révère comme je le dois. On peut manger du bœuf tant qu'on veut ; mais c'est assurément une très grande impiété de faire cuire du poisson ; d'ailleurs vous êtes tous deux d'une origine trop peu noble et trop récente pour ne rien disputer.

La nation égyptienne ne compte que cent trente-cinq mille ans et les Indiens ne se vantent que de quatre-vingt mille, tandis que nous avons des almanachs de quatre mille siècles. Croyez-moi, renoncez à vos folies, et je vous donnerai à chacun un beau portrait d'Oannès. »

L'homme de Cambalu, prenant la parole, dit : « Je respecte fort les Égyptiens, les Chaldéens, les Grecs, les Celtes, Brahma, le bœuf Apis, le beau poisson Oannès ; mais peut-être que le Li ou le Tien, comme on voudra l'appeler, vaut bien les bœufs et les poissons. Je ne dirai rien de mon pays ; il est aussi grand que la terre d'Égypte, la Chaldée et les Indes ensemble. Je ne dispute pas d'antiquité, parce qu'il suffit d'être heureux, et que c'est fort peu de chose d'être ancien ; mais, s'il faut parler d'almanachs, je dirais que toute l'Asie prend les nôtres, et que nous en avons de fort bons avant qu'on sût l'arithmétique en Chaldée.

– Vous êtes de grands ignorants tous tant que vous êtes, s'écria le Grec ; est-ce que vous ne savez pas que le chaos est le père de tout, et que la forme et la matière ont mis le monde dans l'état où il est ? » Ce Grec parla longtemps ; mais il fut enfin interrompu par le Celte, qui, ayant beaucoup bu pendant qu'on disputait, se crut alors plus savant que tous les autres, et dit en jurant qu'il n'y avait que Teutath et le gui de chêne qui valussent la peine qu'on en parlât ; que, pour lui, il avait toujours du gui dans sa poche ; que les Scythes, ses ancêtres, étaient les seuls gens de bien qui eussent jamais été au monde ; qu'ils avaient, à la vérité, quelquefois mangé des hommes, mais que cela n'empêchait pas qu'on ne dût avoir beaucoup de respect pour sa nation ; et qu'enfin, si quelqu'un parlait mal de Teutath, il lui apprendrait à vivre. La querelle s'échauffa pour lors, et Sétoc vit le moment où la table allait être ensanglantée. Zadig, qui avait gardé le silence pendant toute la dispute, se leva enfin : il s'adressa d'abord au Celte, comme au plus furieux ; il lui dit qu'il avait raison, et lui demanda du gui ; il loua le Grec sur son éloquence, et adoucit tous les esprits échauffés. Il ne dit que très peu de choses à l'homme de Cathay, parce qu'il avait été le plus raisonnable de tous. Ensuite il leur dit : « Mes amis, vous alliez vous quereller pour rien, car vous êtes tous du même avis. » À ce mot, ils se récrièrent tous. « N'est-il pas vrai, dit-il au Celte, que vous n'adorez pas ce gui, mais celui qui a fait le gui et le chêne ? – Assurément, répondit le Celte. – Et vous, monsieur l'Égyptien, vous révérez apparemment dans un certain bœuf celui qui vous a donné les bœufs ? – Oui, dit l'Égyptien. – Le poisson Oannès, continua-t-il, doit céder à celui qui a fait la mer et les poissons. – D'accord, dit le Chaldéen. – L'Indien, ajouta-t-il, et le Cathayen reconnaissent comme vous un premier principe ; je n'ai pas trop bien compris les choses admirables que le Grec a dites, mais je suis sûr qu'il admet aussi un Être supérieur, de qui la forme et la matière dépendent. » Le Grec, qu'on admirait, dit que Zadig avait très bien pris sa pensée. « Vous êtes donc tous de même avis, répliqua Zadig, et il n'y a pas là de quoi se quereller. » Tout le monde l'embrassa. Sétoc, après avoir vendu fort cher ses denrées, reconduisit son ami Zadig dans sa tribu. Zadig apprit en arrivant qu'on lui avait fait son procès en son absence et qu'il allait être brûlé à petit feu.

Ce texte s'inscrit à la suite du texte précédent. Il propose un épisode en entier du conte philosophique pour une lecture suivie.

Zadig, sage oriental, qui ressemble comme un frère au philosophe des Lumières, suit tant bien que mal un parcours riche en renversements permanents. Il était le tout puissant premier ministre du monarque, le voilà esclave de Sétoç, un riche marchand arabe. L'épisode du « Souper » nous fait assister à un nouveau renversement. De plus en plus apprécié par Sétoç, admiré par tous pour la leçon de tolérance qu'il vient d'apporter, le sage apprend qu'il va être brûlé « à petit feu ».

Sa destinée sans cesse menacée n'est pas sans rappeler celle de Voltaire et des philosophes de son temps et de tous les temps (comme Socrate...). Amené à la grande foire de Balzora où se retrouvent de nombreux peuples, Zadig a vite fait de constater le trouble qu'apportent la polyphonie des croyances et des modes de cultes dans ce rassemblement où il croyait trouver « une grande famille ».

Le texte organise sur le mode ludique d'une confrontation : celle des propos de plus en plus véhéments d'interlocuteurs enfermés dans leurs convictions, étayés d'arguments qu'ils ressassent jusqu'à l'absurde, et celle du sage qui, avec beaucoup d'habileté, propose liberté d'esprit et tolérance.

Le défilé burlesque des croyances désignées par des biais très naïvement totémiques (la poule, le bœuf, le poisson, le gui, le chêne...) contraste lourdement avec la violence réelle ou virtuelle (« Sétoç vit le moment où la table allait être ensanglantée ») qui apparaît de plus en plus menaçante dans le récit, et renvoie aux guerres et massacres trop réels engendrés par les croyances et le fanatisme qu'elles entraînent. La sagesse et l'humour féroce travaillent ensemble à la conquête de la tolérance et de la liberté d'esprit.

Hélène Moreau

Texte 61 : Article « fanatisme » tiré de l'Encyclopédie (1751-1772) – Voltaire Claude Hernandez

Le fanatisme est à la superstition ce que le transport est à la fièvre, ce que la rage est à la colère. Celui qui a des extases, des visions, qui prend des songes pour des réalités, et ses imaginations pour des prophéties, est un enthousiaste ; celui qui soutient sa folie par le meurtre est un fanatique [...].

Il n'y a d'autre remède à cette maladie épidémique que l'esprit philosophique qui, répandu de proche en proche, adoucit enfin les mœurs des hommes, et qui prévient les accès du mal ; car dès que ce mal fait progrès, il faut fuir, et attendre que l'air soit purifié. Les lois et la religion ne suffisent pas contre la peste des âmes ; la religion, loin d'être pour elles un aliment salubre, se tourne en poison sans les cerveaux infectés. Ces misérables ont sans cesse présent à l'esprit l'exemple d'Aod, qui assassine le roi Eglon ; de Judith, qui coupe la tête d'Holopherne en couchant avec lui ; de Samuel, qui hache en morceaux le roi Agag : ils ne voient pas que ces exemples qui sont respectables dans l'Antiquité, sont abominables dans le temps présent ; ils puisent leurs fureurs dans la religion même qui les condamne.

Les lois sont encore très impuissantes contre ces accès de rage ; c'est comme si vous lisiez un arrêt du Conseil⁴⁴ à un frénétique. Ces gens-là sont persuadés que l'Esprit-Saint qui les pénètre est au-dessus des lois, que leur enthousiasme est la seule loi qu'ils doivent entendre.

Que répondre à un homme qui vous dit qu'il aime mieux obéir à Dieu qu'aux hommes, et qui en conséquence est sûr de mériter le ciel en vous égorgeant ?

Ce sont d'ordinaire les fripons qui conduisent les fanatiques, et qui mettent le poignard entre leurs mains ; ils ressemblent à ce vieux de la montagne⁴⁵ qui faisait, dit-on, goûter les joies du paradis à des imbéciles, et qui leur promettait une éternité de ces plaisirs, dont il leur avait donné un avant-goût, à condition qu'ils iraient assassiner tous ceux qu'il leur nommerait. Il n'y a eu qu'une seule religion dans le monde qui n'ait pas été souillée par le fanatisme, c'est celle des lettrés de la Chine. Les sectes des philosophes étaient non seulement exemptes de cette peste, mais elles en étaient le remède.

Car l'effet de la philosophie est de rendre l'âme tranquille, et le fanatisme est incompatible avec la tranquillité.

Voltaire a, parmi les combats des Lumières, lutté ardemment contre l'intolérance religieuse et le fanatisme, non seulement par ses écrits (*Traité sur la Tolérance*, 1763), mais aussi par son action (affaire Calas 1761-1762). Génie de la polémique et de l'ironie, il est sans cesse menacé par la censure (il sera emprisonné, devra s'exiler à Londres, sera même poursuivi à l'étranger). À la fin de sa vie, il s'installe à Ferney afin de pouvoir gagner rapidement la Suisse. Il saura mettre en valeur ses terres et développer

⁴⁴ Le Conseil : le gouvernement.

⁴⁵ Le vieux de la Montagne : Hassan Sabbah, chef de la secte des Assassins, branche de l'Islam chiite.

l'économie régionale. Son œuvre est considérable et variée : lettres, articles, histoire, contes philosophiques. Il évoluera vers le pessimisme. Le *Dictionnaire philosophique* est une œuvre emblématique du siècle des Lumières. Elle répond au souci de transmission du savoir, et poursuit l'œuvre initiée par Diderot et D'Alembert, *L'Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, éditée de 1751 à 1772). Voltaire y a d'ailleurs rédigé plusieurs articles.

Le détournement de l'outil comme moyen de transformer la pensée

Voltaire rédige un dictionnaire, outil didactique. Son ouvrage répond aux critères de ce type d'ouvrage, en particulier par l'emploi du présent de généralité, le respect de l'ordre alphabétique, ainsi que le recours aux exemples.

Mais l'article s'en écarte d'abord par le recours à l'analogie en guise de définition. La première phrase met en effet en parallèle *fanatisme, transport, rage* dans leurs rapports respectifs à la *superstition*, à la *fièvre*, à la *colère*. Quant à la deuxième phrase, elle décrit un comportement, et *fanatisme* devient *fanatique*. Voltaire ne donne donc pas une définition du terme : d'une part il le met en relation avec la superstition, puis avec l'enthousiasme, d'autre part il le présente comme un paroxysme, grâce aux analogies. Ces dernières, aux connotations péjoratives, sont empruntées aux domaines de la maladie et de la morale, facilement accessibles à n'importe quel lecteur : le souci de l'accession de tous au savoir est un des principes des Encyclopédistes.

Ces deux domaines seront repris dans les deux paragraphes suivants : *cette maladie épidémique* (ligne 6), et *ces accès de rage* (ligne 17). La métaphore de la maladie est développée dans le deuxième paragraphe avec les termes *le mal, l'air [...] purifié, la peste des âmes, poison, cerveaux infectés*. Par la métaphore filée, Voltaire souligne les dangers du fanatisme : danger de propagation, impossibilité d'arrêter le mal ; même les remèdes le renforcent : *la religion [...] se tourne en poison*.

Voltaire enfin refuse la neutralité attendue dans un ouvrage didactique. D'une part, il emploie un vocabulaire dépréciatif : *misérables, abominables, fureurs, ces gens-là, fripons, imbéciles*. D'autre part, il manifeste son point de vue à travers la modalité injonctive (*il faut...*, ligne 8) et l'interrogation rhétorique (*Que répondre...*, ligne 22).

Le dictionnaire, outil didactique, est donc détourné de son usage et remplacé par un article polémique : l'écriture devient une arme au service de la pensée des Lumières.

Fanatisme et religion

Les liens entre le fanatisme et la religion sont évidents, ne serait-ce que par l'étymologie. Le terme est issu du latin *fanaticus* (lui-même issu de *fanum*, le temple) qui signifie "ce qui concerne le temple", puis prend le sens d'"inspiré", "en délire". D'où le sens du mot "fanatique" : qui se croit inspiré par la divinité, « illuminé ».

Or, Voltaire met en relation avec le titre de son article deux autres termes, eux aussi liés à la religion. Le premier, *la superstition*, « cette infâme » selon Voltaire, est un comportement irrationnel, soit précisément l'antithèse de la philosophie, qui fait appel à la raison. Au XVIII^{ème} siècle, elle est définie comme l'« ensemble des traditions religieuses, des préjugés contraires à la raison ». C'est dire si, en faisant du fanatisme un degré de plus dans la superstition, Voltaire met en question la religion elle-même. Le second, l'enthousiasme, est lui aussi lié à la religion par son étymologie. Il vient du grec *ἐνθουσιασμός enthousiasmos* "transport divin", de *ἐνθουσία enthousia* "inspiration divine", de l'adjectif *ἐνθεος entheos* "inspiré par un dieu". Il désigne celui qui est inspiré

par la divinité. Par ailleurs, le vocabulaire associé à ce terme est celui de l'erreur et de l'illusion : *extases, visions, songes, imaginations*. Du reste, de la superstition au fanatisme, de l'enthousiaste au fanatique, il n'y a qu'une différence de degré, pas de nature : le parallélisme des deux propositions de la deuxième phrase souligne la ressemblance, le terme de *folie* reprenant l'ensemble de ceux qui définissent le comportement de l'enthousiaste.

Enfin, le lien entre fanatisme et religion est explicite aux lignes 9-10 : *la religion, loin d'être pour elles un aliment salubre, se tourne en poison dans les cerveaux infectés*. Si Voltaire ne rend pas la religion directement responsable du fanatisme (qu'elle *condamne*, ligne 15), il en montre les dérives possibles et, par là, la présente comme un risque plutôt que comme un rempart. Les exemples du deuxième paragraphe sont empruntés à la Bible. Celui du cinquième fait allusion à la secte des Assassins, qui est issue de l'Islam. Ce sont donc les religions monothéistes qui sont visées ici. Certes, Voltaire nuance ces propos, avec l'excuse de l'*Antiquité* pour les exemples bibliques, et la manipulation des esprits pour l'exemple du *vieux de la montagne*. Ce n'est pas la religion qui est cause du fanatisme, mais l'interprétation ou l'utilisation que certains en font : lignes 11-14 & 25-26. Cependant, malgré ces précautions, c'est la violence des exemples cités qui frappe le lecteur.

Ainsi, la religion est présentée comme un danger, non par elle-même, mais en tant que support d'attitudes et de pensées contraires à la raison. Voltaire va lui opposer la philosophie.

L'éloge de la philosophie

Si l'on recourt à l'étymologie, le terme de philosophie signifie *amour de la sagesse et de la science* tout à la fois (le terme grec σοφία *sophia* ayant les deux significations, confondues chez les Anciens). L'article fait référence à ce double sens, avec d'une part l'exemple des *lettrés* de la Chine (on sait l'admiration que Voltaire voue à ce pays), d'autre part l'évocation des effets de la philosophie, qui *adoucit les mœurs* et rend *l'âme tranquille*. Par ailleurs, la connaissance des philosophes, s'oppose implicitement à l'opinion qui caractérise l'attitude des fanatiques : *sont persuadés* (ligne 18), *est sûr* (ligne 23).

Voltaire met en parallèle philosophie, religion et lois. Dès la première phrase du second paragraphe, il exprime le point de vue qui fera l'objet d'une démonstration. C'est la restriction *ne...que* qui sera explicitée par la suite. L'efficacité de la philosophie est mise en évidence par un vocabulaire que l'on peut mettre en parallèle avec les termes évoquant la maladie à combattre ; *l'esprit philosophique est répandu de proche en proche*, comme *ce mal fait progrès* ; par ailleurs il *prévient les accès du mal*. C'est donc bien le remède souhaité.

Cette efficacité est déniée aux deux autres recours.

La religion est disqualifiée à travers une opposition qui souligne au contraire son caractère néfaste. Voltaire présente ensuite des exemples comme preuves.

Les lois se caractérisent par leur impuissance ; cette idée est d'abord explicitée par une comparaison (*c'est comme si vous lisiez un arrêt du Conseil à un frénétique*) puis justifiée par un argument à valeur causale (*Ces gens-là sont persuadés que l'Esprit-Saint qui les pénètre est au-dessus des lois, que leur enthousiasme est la seule loi qu'ils doivent entendre*), enfin illustrée par un exemple (interrogation rhétorique des lignes 22-23).

Voltaire s'appuie sur le raisonnement pour convaincre le lecteur.

L'avant-dernier paragraphe se termine sur le constat de l'efficacité de la philosophie face au fanatisme : *Les sectes des philosophes étaient non seulement exemptes de cette peste, mais elles en étaient le remède.* Le balancement souligné par les connecteurs *non seulement...mais* renforce l'idée exprimée. Celle-ci est ensuite expliquée dans la dernière phrase de l'article, comme l'indique la conjonction de cause *car*.

Cette dernière phrase met en évidence l'opposition entre la philosophie et le fanatisme : il s'agit d'un enthymème. On peut rétablir ainsi le syllogisme suivant :

L'effet de la philosophie est de rendre l'âme tranquille
Or, le fanatisme est incompatible avec la tranquillité
Donc, le fanatisme est incompatible avec la philosophie.

Voltaire se livre donc à un éloge de la philosophie, mais il montre aussi, par la rigueur de son raisonnement, qu'elle n'affirme que ce qu'elle peut prouver.

Conclusion

Cet article illustre parfaitement l'esprit des Lumières, et la maxime d'Horace *Aude sapere* (ose savoir), traduite généralement par « Aie le courage de te servir de ton propre entendement », et devenue la devise des Lumières selon Emmanuel Kant, qui définit ainsi la pensée nouvelle : « *Le mouvement des Lumières est la sortie de l'homme de sa minorité dont il est lui-même responsable. Minorité, c'est-à-dire incapacité de se servir de son propre entendement sans la direction d'autrui, minorité dont il est lui-même responsable puisque la cause en réside non dans un défaut de l'entendement mais dans un manque de décision et de courage de s'en servir sans la direction d'autrui.* » Voltaire s'inscrit pleinement dans ce combat pour l'émancipation de l'humanité.

Claude Hernandez
Agrégée de Lettres classiques
Lycée Georges Duby, Luynes

Texte 62 : Le conte philosophique comme arme contre l'intolérance religieuse et l'inégalité **David Ravet**

Les écrivains-philosophes du XVIII^{ème} siècle créent et développent des notions fondatrices de la future laïcité. Ils condamnent ainsi toute oppression politique, religieuse, dogmatique, tout obscurantisme et fanatisme par le biais d'une véritable déification de la Raison. Ils luttent pour l'Égalité des Hommes, et condamnent l'esclavage et tout ce qui peut correspondre à la diabolisation ou l'animalisation de l'étranger.

Voltaire, à la pointe de ce combat, utilisera deux genres qui diffuseront sa pensée avec une force considérable : le traité et la forme mixte du conte philosophique. Il convient de souligner que *Candide* paru en 1759 a été vendu à plus de 25 000 exemplaires en quelques années. Voltaire se sert alors d'une arme redoutable pour combattre les ravages de l'intolérance, de la xénophobie et de l'ignorance : la narration viatique exotique, propre à exciter la curiosité du public. Grâce à sa maîtrise parfaite de l'ironie, il parvient à créer une subversion comique ravageuse.

L'engagement philosophique joue ainsi à plusieurs niveaux : thématique, stylistique, phrastique et argumentatif. Au niveau pédagogique, les œuvres de Voltaire passionnent souvent les élèves par leur relative simplicité, par des procédés d'accélération narrative, par un dépaysement, et enfin par la multiplication des types de comique propres au plaisir de la lecture. Nous citerons deux passages du conte *Histoire de Jenni ou le sage et l'athée* dénonçant l'intolérance avec ironie et cynisme.

« Ce peuple, qui venait nous attaquer de si loin, s'appelle d'un nom qu'il est difficile de prononcer, car c'est English. Notre révérend père inquisiteur don Jeronimo Bueno Caracucarador prêcha contre ces brigands. Il lança contre eux une excommunication majeure dans Notre-Dame d'Elpino. Il nous assura que les English avaient des queues de singes, des pattes d'ours, et des têtes de perroquets; qu'à la vérité ils parlaient quelquefois comme les hommes, mais qu'ils sifflaient presque toujours; que de plus ils étaient notoirement hérétiques; que la sainte Vierge, qui est très favorable aux autres pécheurs et pécheresses, ne pardonnait jamais aux hérétiques, et que par conséquent ils seraient tous infailliblement exterminés, surtout s'ils se présentaient devant le Mont-Joui. À peine avait-il fini son sermon que nous apprîmes que le Mont-Joui était pris d'assaut. »⁴⁶

Après la dénonciation ironique de la diabolisation d'autrui et des croyances superstitieuses des hommes sur le pouvoir de Dieu face à la réalité, Voltaire utilise le dialogue pour dénoncer de manière plus vivante la fureur fanatique de l'Inquisition et pour condamner l'antisémitisme chrétien catholique avec une argumentation rationaliste concise et précise.

« Qui es-tu ? lui dit notre ami; viens-tu de l'enfer ?

— À peu près, répondit l'autre; je suis don Jeronimo Bueno Caracucarador, inquisiteur pour la foi; je vous demande très humblement pardon d'avoir voulu cuire monsieur votre fils en place publique; je le prenais pour un Juif.

⁴⁶ VOLTAIRE, *Histoire de Jenni ou l'athée et le sage in Romans et contes*, chronologie, préface et notes par René Pomeau, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p.614, 716 p.

— *Eh ! quand il serait Juif, répondit notre ami avec son sang-froid ordinaire, vous sied-il bien, M. Caracucarador, de cuire des gens, parce qu'ils sont descendus d'une race qui habitait autrefois un petit canton pierreux tout près du désert de Syrie ? Que vous importe qu'un homme ait un prépuce ou qu'il n'en ait pas, et qu'il fasse sa pâque dans la pleine lune rousse, ou le dimanche d'après ? « Cet homme est Juif ; donc il faut que je le brûle, et tout son bien m'appartient »* voila un très mauvais argument ; on ne raisonne point ainsi dans la société royale de Londres.

« Savez-vous bien, monsieur Caracucarador, que Jésus-Christ était Juif, qu'il naquit, vécut, et mourut Juif, qu'il fit sa pâque en Juif dans la pleine lune ; que tous ses apôtres étaient Juifs ; qu'ils allèrent dans le temple juif après son malheur, comme il est dit expressément ; que les quinze premiers évêques secrets de Jérusalem étaient Juifs ? Mon fils ne l'est pas, il est anglican : quelle idée vous a passé par la tête de le brûler ? »⁴⁷

Ce plaidoyer contre l'antisémitisme est marqué par la répétition des origines juives de Jésus, par l'introduction de la notion fondamentale de liberté religieuse, par une dénonciation très nette et crue de la barbarie de l'Inquisition, cette dernière se servant de la religion comme instrument de haine. Voltaire utilise l'esthétique du renversement comique, l'Inquisiteur se reconnaissant comme suppôt du Diable, et non plus comme représentant de Dieu.

Toutes ces idées fondamentales de Voltaire, qui seront également développées au XVIII^{ème} siècle par Diderot et Rousseau permettent de légitimer la Révolution française et l'abolition de grands pans d'inégalité sociale, religieuse et raciale en France. Ainsi se trouvent justifiés le droit des Juifs à la citoyenneté, la suppression de l'esclavage par l'abbé Grégoire, la première séparation de l'Église et de l'État de 1792 à 1796 et, en ce qui concerne les congrégations religieuses, leur interdiction totale d'enseigner. Cette interdiction correspond alors à une laïcité totale, sans concession. Le texte fondateur de cette époque est bien sûr *la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* que les élèves français étudient dès l'école primaire.

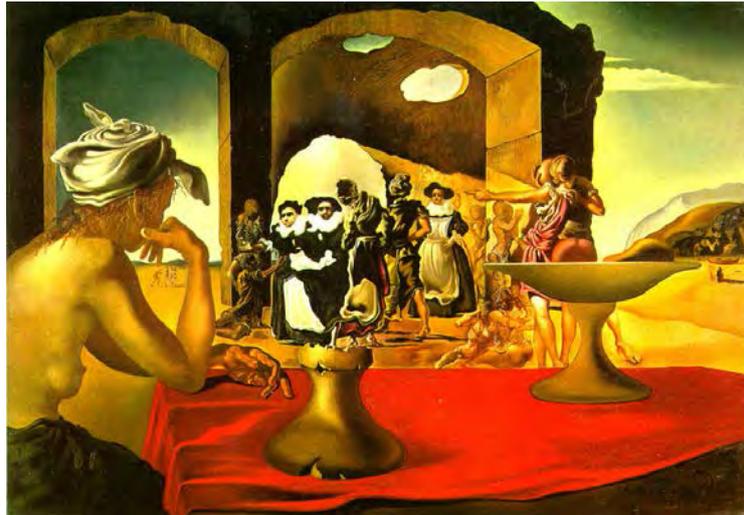
L'approche transartistique, et plus précisément la confrontation entre littérature et peinture, devrait permettre d'enseigner de manière plus originale et interactive les notions clés de la démocratie, de la liberté et de la laïcité. Cette approche est de plus en plus prônée par les Instructions officielles, notamment avec l'introduction d'une nouvelle discipline enseignée, l'Histoire des Arts, qui compte désormais pour le Diplôme National du Brevet.

Dans le cadre d'un programme pédagogique, les deux contes philosophiques de Voltaire, *Jenni* et *Candide*, peuvent être abordés selon trois axes de recherche : structurel et viatique (construction des récits de voyage), philosophique (argumentation, dénonciation sociale et religieuse), stylistique (ironie comme instrument de critique) et transartistique.

La première séance sera consacrée aux idéaux des philosophes des Lumières. L'élève devra chercher au CDI ou à la maison les principes mêmes de l'originalité idéologique de

⁴⁷ VOLTAIRE, *Histoire de Jenni ou l'athée et le sage*, op.cit., p.617.

Voltaire. L'idée de la Raison comme fer de lance d'un changement des mentalités et de la société pour la liberté, l'égalité, la séparation entre religion et État sera traitée. Dans une deuxième séance, l'enseignant présentera les deux œuvres à étudier en se focalisant sur le genre mixte du conte philosophique : sur ses possibilités narratives, sur ses fonctions, sur son instrumentalisation politique et idéologique. Plusieurs passages de *Candide* seront ensuite analysés dans la séance suivante comme le célèbre chapitre sur le nègre de Surinam que les apprenants compareront à un tableau de Dali : *Marchés d'esclaves avec buste invisible de Voltaire* de 1940.



Salvador Dalí, *Marchés d'esclaves avec buste invisible de Voltaire* (1940)
Huile sur toile, 47x66cm, Musée de Saint Petersburg, Floride

Dans ce tableau, Dalí utilise une figure ambiguë. Il emploie cette technique de la « double image » ou de « l'objet invisible » depuis 1929. Il existe deux niveaux de perception de la toile. Au premier plan à gauche, une esclave, au buste nu, est représentée de dos, accoudée à une table sur laquelle se trouve un compotier. Le deuxième plan présente un marché d'esclaves dans une sorte de caravansérail, au milieu d'un paysage désertique inquiétant. Des dames bourgeoises en gorgerette et crinoline font face à des hommes enturbannés, et dominant des esclaves aux visages masqués ou inexistantes. Ces esclaves se tordent sur le sol ou rasant les murs du marché.

Le spectateur voit, dans un deuxième niveau de lecture, à une certaine distance, le buste de Voltaire, écrivain engagé contre l'esclavage de son époque. Nous avons tous en mémoire, par exemple, la scène de la rencontre entre Candide et un pauvre « nègre » de Surinam mutilé par son maître, au chapitre dix-neuvième de *Candide*. Voltaire présente ainsi le dialogue entre l'esclave et Candide.

« En approchant de la ville, ils rencontrèrent un nègre étendu par terre, n'ayant plus que la moitié de son habit, c'est-à-dire d'un caleçon de toile ; il manquait à ce pauvre homme la jambe gauche et la main droite.

– Eh ! mon Dieu ! lui dit Candide, que fais-tu là, mon ami, dans l'état horrible où je te vois ?

– J'attends mon maître, monsieur Vanderdendur, le fameux négociant, répondit le nègre.

– Est-ce monsieur Vanderdendur, dit Candide, qui t'a traité ainsi ?

– *Oui, monsieur, dit le nègre, c'est l'usage. On nous donne un caleçon de toile pour tout vêtement deux fois l'année. Quand nous travaillons aux sucreries, et que la meule nous attrape le doigt, on nous coupe la main ; quand nous voulons nous enfuir, on nous coupe la jambe : je me suis trouvé dans les deux cas. C'est à ce prix-là que vous mangez du sucre en Europe. Cependant, lorsque ma mère me vendit dix écus patagons sur la côte de Guinée, elle me disait : "Mon cher enfant [...] tu as l'honneur d'être esclave de nos seigneurs les blancs, et tu fais par là la fortune de ton père et de ta mère." Hélas ! je ne sais pas si j'ai fait leur fortune, mais ils n'ont pas fait la mienne. Les chiens, les singes et les perroquets sont mille fois moins malheureux que nous [...].* »

Ce passage présente, de manière très crue, la condition esclavagiste des colonies hollandaises du XVIII^{ème} siècle. Le négrier a droit de vie et de mort sur ses esclaves qu'il traite et mutilé selon les règlements inhumains de son exploitation sucrière. L'originalité de ce passage de Voltaire est l'utilisation et la valorisation de la parole des opprimés. Le « nègre de Surinam » présente clairement les effets néfastes de l'esclavage : destruction de la main d'œuvre ; disproportion entre le travail des Noirs et leur traitement bien pire que celui des animaux ; vente des esclaves par des Africains misérables ; décalage entre le discours d'évangélisation des esclaves et la réalité de leur statut « d'inférieur » dans la société coloniale. *Candide* compatit à la douleur du « nègre », et devient ainsi le double du philosophe.

Les deux niveaux de lecture du tableau de Salvador Dali présentent une opposition forte entre les idées tolérantes de la philosophie et des écrits viatiques de Voltaire et la pratique inhumaine de l'esclavage. À la figure ambiguë employée par Dali se superpose alors une référence textuelle viatique plus précise. Une autre originalité du tableau de Dali réside dans le point de vue. En effet, le spectateur de la toile a le même point de vue que l'esclave du premier plan puisqu'ils regardent tous deux la scène du marché d'esclaves. Ce procédé renforce la condamnation de l'esclavage ainsi que l'effet de la figure ambiguë. En effet, le buste de Voltaire se perçoit ou se dresse entre l'esclave et la scène du marché. Ce procédé de disposition spatiale dramatise la scène en présentant Voltaire comme une figure concrète de dénonciation de la traite humaine. L'étude de ce tableau par les apprenants les initie, non seulement à l'interprétation picturale d'un thème central dans la compréhension des enjeux de l'égalité et de la laïcité, mais leur permet d'étudier la présence d'un symbole fort de la littérature française des Lumières dans un tableau surréaliste. L'enseignant et ses élèves travailleront ainsi la compétence culturelle et apprendront également à analyser une peinture. L'exercice demandé sera : l'analyse de la toile de Dali et l'analyse de certains chapitres de *Candide*.

Deux procédés plus complexes de création artistique seront présentés par le professeur en quatrième séance : l'intertextualité (intertextualité biblique présente notamment dans le 2^{ème} passage étudié de *Jenni* de Voltaire) et l'intericonicité ou mémoire des images (par exemple la figure ambiguë chez Dali) : un tableau faisant référence à d'autres toiles antérieures. Cette initiation permettra aux élèves d'affiner leurs analyses littéraires et iconographiques.

En cinquième et sixième séances, les élèves travailleront sur *Jenni* de Voltaire dans un axe argumentatif : il s'agit de démonter les arguments des adversaires de Voltaire,

d'analyser les discours de haine pour mieux les comprendre, les critiquer et les dénoncer. Dans un deuxième temps, les apprenants étudieront les procédés littéraires de l'engagement propres à l'esthétique de Voltaire : dénonciation par renversement, présentation concise de la folie des actions des religieux, ironie, situations paradoxales, comique de répétitions, de situations. Les arguments en faveur de la liberté de cultes, de l'égalité des Hommes, de la réhabilitation des esclaves, de la lutte contre l'antisémitisme et le fanatisme religieux seront analysés par groupe d'élèves.

En travail collectif, les élèves pourront écrire un conte philosophique sur la laïcité. Les consignes seront l'utilisation du genre de l'écrit viatique, la création d'un personnage étranger à la société et au monde qu'il décrit, l'utilisation des procédés de dramatisation, d'ironie, la présence de nombreux dialogues entre le personnage principal et les représentants de dogmes et de philosophie diverses. Ce projet peut se dérouler sur plusieurs mois.

En prolongement, il serait intéressant de comparer le conte philosophique de Voltaire comme arme pour défendre l'égalité des hommes et la liberté religieuse, et le théâtre de Marivaux en tant qu'instrument de dénonciation des castes, des privilèges et de l'esclavage. *L'Île aux esclaves*, représentée pour la première fois en 1725, est une pièce engagée de Marivaux qui présente une utopie de la démocratie politique. Un exercice d'expression écrite peut être proposé aux étudiants, consistant à imaginer sous forme d'une description, d'un dialogue ou autre, une société juste et idéale dans lesquels les concepts propres à la laïcité seraient adoptés par les citoyens.

David RAVET
Dr. Université Paris III

Bibliographie des œuvres

DALI, Salvador, *Marché d'esclaves avec buste invisible de Voltaire* de 1940, Huile sur toile, 47×66cm, Musée de Saint Petersburg, Floride

VOLTAIRE, *Histoire de Jenni ou l'athée et le sage in Romans et contes*, chronologie, préface et notes par René Pomeau, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, 716 p.

VOLTAIRE, *Candide in Romans et contes*, chronologie, préface et notes par René Pomeau, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, 716 p.

Pour aller plus loin

RENWICK, John, (études réunies et présentées par), *Voltaire : la tolérance et la justice*, Louvan, Peeters Pub&Booksellers, 2011, 482 p.

Voltaire, Rousseau et la tolérance, Actes du colloque franco-néerlandais des 16 et 17 novembre 1978, Maison Descartes d'Amsterdam, 1980, Amsterdam, Presses Universitaires de Lille, 1980, 174 p.

Texte 63 : La liberté de l'enseignement – Victor Hugo Claude Hernandez

Messieurs, toute question a son idéal. Pour moi, l'idéal de cette question de l'enseignement, le voici : l'instruction gratuite et obligatoire. Obligatoire au premier degré seulement, gratuite à tous les degrés (*Murmures à droite - Applaudissements à gauche*). L'instruction primaire obligatoire, c'est le droit de l'enfant (*Mouvements*) qui, ne vous y trompez pas, est plus sacré encore que le droit du père et qui se confond avec le droit de l'État.

Je reprends. Voici donc, selon moi, l'idéal de la question : l'instruction gratuite et obligatoire dans la mesure que je viens de marquer. Un grandiose enseignement public, donné et réglé par l'État, partant de l'école de village et montant de degré en degré jusqu'au Collège de France, plus haut encore, jusqu'à l'Institut de France. Les portes de la science toutes grandes ouvertes à toutes les intelligences. Partout où il y a un champ, partout où il y a un esprit, qu'il y ait un livre. Pas une commune sans une école, pas une ville sans un collège, pas un chef-lieu sans une faculté. Un vaste ensemble, ou, pour mieux dire, un vaste réseau d'ateliers intellectuels, lycées, gymnases, collèges, chaires, bibliothèques, mêlant leur rayonnement sur la surface du pays, éveillant partout les aptitudes et échauffant partout les vocations. En un mot, l'échelle de la connaissance humaine dressée fermement par la main de l'État, posée dans l'ombre des masses les plus profondes et les plus obscures, et aboutissant à la lumière. Aucune solution de continuité : le cœur du peuple mis en communication avec le cerveau de la France (*Longs applaudissements*).

Voilà comme je comprendrais l'éducation publique nationale. Messieurs, à côté de cette magnifique instruction gratuite, sollicitant les esprits de tout ordre, offerte par l'État, donnant à tous, pour rien, les meilleurs maîtres et les meilleures méthodes, modèle de science et de discipline, normale, française, chrétienne, libérale, qui élèverait, sans nul doute, le génie national à sa plus haute somme d'intensité, je placerais sans hésiter la liberté d'enseignement, la liberté d'enseignement pour les instituteurs privés, la liberté d'enseignement pour les corporations religieuses, la liberté d'enseignement pleine, entière, absolue, soumise aux lois générales comme toutes les autres libertés, et je n'aurais pas besoin de lui donner le pouvoir inquiet de l'État pour surveillant, parce que je lui donnerais l'enseignement gratuit de l'État pour contrepoids (*Bravo ! à gauche - Murmures à droite*).

Ceci, Messieurs, je le répète est l'idéal de la question. Ne vous en troublez pas, nous ne sommes pas près d'y atteindre, car la solution du problème contient une question financière considérable, comme tous les problèmes sociaux du temps présent.

Messieurs, cet idéal, il était nécessaire de l'indiquer, car il faut toujours dire où l'on tend ; il offre d'innombrables points de vue, mais l'heure n'est pas venue de le développer. Je ménage les instants de l'assemblée, et j'aborde immédiatement la question dans sa réalité positive actuelle. Je la prends où elle en est aujourd'hui, au point relatif de maturité où les événements d'une part, et d'autre part la raison publique, l'ont amenée. À ce point de vue restreint, mais pratique, de la situation actuelle, je veux, je le déclare, la liberté de l'enseignement ; mais je veux la surveillance de l'État, et comme je veux cette

surveillance effective, je veux l'État laïque, purement laïque, exclusivement laïque. L'honorable M. Guizot l'a dit avant moi, en matière d'enseignement, l'État n'est pas et ne peut pas être autre chose que laïque.

Je veux, dis-je, la liberté de l'enseignement sous la surveillance de l'État, et je n'admets, pour personnifier l'État dans cette surveillance si délicate et si difficile, qui exige le concours de toutes les forces vives du pays, que des hommes appartenant sans doute aux carrières les plus graves, mais n'ayant aucun intérêt, soit de conscience, soit de politique, distinct de l'unité nationale. C'est vous dire que je n'introduis, soit dans le conseil supérieur de surveillance, soit dans les conseils secondaires, ni évêques, ni délégués d'évêques. J'entends maintenir, quant à moi, et au besoin faire plus profonde que jamais, cette antique et salutaire séparation de l'Église et de l'État, qui était l'utopie de nos pères, et cela dans l'intérêt de l'Église comme dans l'intérêt de l'État (*Acclamations à gauche - Protestations à droite*).

Etude d'un extrait du discours

Chacun connaît le génie de Victor Hugo comme poète, dramaturge et romancier. Ses œuvres littéraires sont traversées par ses engagements : mais il participa aussi personnellement à la vie politique de son pays durant la courte Seconde République, en tant que député de la Seine, et représentant de la droite à l'Assemblée Législative.

Il n'en défend pas moins ses propres convictions, quand bien même elles heurtent celles de son bord. Ainsi, dans son discours sur « la liberté de l'enseignement », il s'oppose à la Loi Falloux confiant de fait l'instruction publique au clergé. C'est l'occasion pour lui de présenter un projet éducatif. C'est sur ce projet que portera l'analyse (la suite du discours est une réfutation des arguments du parti clérical à tonalité polémique). Victor Hugo vient de définir son idéal en matière d'enseignement : une instruction gratuite du premier degré au plus haut, obligatoire au niveau du primaire. Il va ensuite mettre en relation cet idéal et la réalité de son temps.

Comment Hugo fait-il de la laïcité la condition de la liberté de l'enseignement ?

Un discours caractérisé par la prise en compte du destinataire

Nous avons affaire à un discours prononcé devant des députés. Ainsi, l'orateur intervient personnellement, à la première personne du singulier (*selon moi, je comprendrais, je le répète*). Quant aux destinataires, leur présence est soulignée dans les parenthèses signalant leurs réactions (*Longs applaudissements, Bravo! à gauche - Murmures à droite*). Dans le discours lui-même, les apostrophes sollicitent l'attention de l'assemblée : *Messieurs* est répété 3 fois dans le passage ; les pronoms de deuxième personne et l'impératif *Ne vous en troublez pas* visent également à impliquer le destinataire.

Par ailleurs, l'auteur montre un souci didactique que l'on perçoit à travers les nombreux liens logiques qui émaillent le discours (*donc, en un mot, Voilà, parce que, car, car, d'une part ... d'autre part, comme, c'est vous dire que...*). Ce souci se manifeste aussi à travers les redondances, parfois soulignées par l'orateur (*je le répète, dis-je*), ainsi que par le retour des mêmes constructions, les répétitions et les anaphores (*Partout où, pas ... sans, je veux, soit ... soit, ni ... ni, dans l'intérêt de*). Les mises en relief, qui caractérisent l'oralité, constituent également une aide à l'auditeur : *cet idéal, il était nécessaire de*

l'indiquer, et cela dans l'intérêt... Le martèlement de l'adjectif *laïque* et le rythme ternaire permettent à l'orateur d'insister sur ce qui lui paraît essentiel : *je veux l'État laïque, purement laïque, exclusivement laïque*. C'est le cas aussi des nombreuses phrases nominales qui définissent les objectifs à atteindre dans le premier paragraphe : *Un grandiose enseignement public, Les portes de la science toutes grandes ouvertes, Pas une commune sans école*.

Enfin, Hugo montre de l'intérêt pour son public. C'est pourquoi il justifie son point de départ : *car il faut dire où l'on tend*. C'est pourquoi surtout il montre son souci de ne pas faire perdre aux députés un temps qui leur est précieux : *Je ménage les instants de l'assemblée, et j'aborde immédiatement la question dans sa réalité positive actuelle*. Il s'inscrit ainsi dans la tradition rhétorique, en se conciliant la sympathie de l'auditoire, selon le principe de la « *captatio benevolentiae* ».

La structure d'ensemble de l'extrait

L'extrait étudié se compose de deux moments qui s'articulent autour d'un paragraphe de transition. Le premier moment comporte deux paragraphes dans lesquels Hugo évoque sa vision d'une éducation idéale ; le deuxième, comportant deux paragraphes également, concerne les règles à observer dans le contexte contemporain. Hugo distingue ainsi *l'idéal de la question* d'une part et *le point de vue ... de la situation actuelle* d'autre part. Le paragraphe qui relie ces deux points de vue insiste sur l'impossibilité de mettre en œuvre dans l'immédiat les principes développés dans la première partie : *nous ne sommes pas près d'y atteindre*. Il reprend cette idée au début du paragraphe suivant, *l'heure n'est pas venue de le développer*. Pourtant, il justifie son premier développement : *il était nécessaire de l'indiquer*. Il montre ainsi que les mesures de l'Assemblée ne peuvent être prises que dans une perspective d'ensemble, en visant de grands objectifs. Les deux premiers paragraphes constituent donc une perspective, un but à atteindre, qu'on ne doit pas perdre de vue en légiférant. Ils élargissent la vision des auditeurs. Les deux derniers paragraphes s'inscrivent ainsi dans la perspective définie par les deux premiers, tout en l'infléchissant en fonction de réalités concrètes et *du point relatif de maturité où les événements d'une part, et d'autre part la raison publique l'ont amenée*.

L'organisation du discours est soulignée par les reprises du terme *idéal* dans les premier, troisième et quatrième paragraphes. Dans le premier, cet *idéal* est présenté : *Voici ... l'idéal de la question*. Dans le troisième, il est repris pour rappeler à l'auditoire qu'on ne peut le mettre en œuvre dans l'immédiat. Dans le quatrième, il est mis en relation avec la mesure préconisée : *il faut toujours dire où l'on tend*. L'emploi du conditionnel présent souligne dans le deuxième paragraphe le caractère irréel de cet idéal : *je comprendrais, je placerais, je n'aurais pas besoin, je lui donnerais*.

La conjonction *mais* dans le quatrième paragraphe indique le passage de l'idéal à la réalité. Celle-ci constitue en effet un obstacle à la mise en place de l'éducation idéale. Hugo souligne son caractère *relatif* et ses liens avec l'évolution de l'histoire et des mentalités. La construction en chiasme souligne l'influence de ces deux éléments sur la situation : *les événements d'une part, et d'autre part la raison publique*. Sa réflexion va donc se situer à *ce point de vue restreint, mais pratique, de la situation actuelle*. C'est ce qui conditionne selon lui la *liberté de l'enseignement*.

Le raisonnement de l'orateur se construit donc à partir d'une perspective visionnaire, mais aussi d'un point de vue pragmatique, tenant compte de la réalité.

Les supports de l'argumentation : l'éloge et le raisonnement

Après avoir défini son idéal, *l'instruction gratuite (à tous les degrés, a-t-il précisé) et obligatoire (au premier degré seulement)*, Hugo déploie sa vision de la France dotée d'un tel outil à travers un éloge lyrique. Le lexique laudatif parcourt les deux premiers paragraphes de l'extrait (*grandiose, rayonnement, magnifique, modèle*), renforcé par des superlatifs (*les plus profondes/les plus obscures, les meilleurs maîtres et les meilleures méthodes*). Le rythme des phrases est remarquable. Hugo utilise le rythme binaire, renforcé par une anaphore, dans une courte phrase, pour mettre en relief la nécessité de l'éducation : *Partout où il y a un champ, partout où il y a un esprit, qu'il y ait un livre*. Le même rythme lui permet de préciser sa pensée un peu plus loin, et de passer du terme *ensemble* à celui de *réseau*, qui traduit l'activité et l'interaction entre les différents lieux culturels. Dans la deuxième phrase, le mouvement ascendant du système éducatif est souligné par les participes présents, puis par les adverbes et prépositions : *partant... montant... jusqu'au... plus haut encore... jusqu'à...* Dans la quatrième, le rythme ternaire, martelé par les anaphores, traduit les différents degrés de l'instruction : *Pas une commune sans une école, pas une ville sans un collège, pas un chef-lieu sans une faculté*. Les accumulations mettent en évidence l'enthousiasme de l'orateur face au projet qu'il envisage : *lycées, gymnases, collèges, chaires, bibliothèques*, et, plus loin, *normale, française, chrétienne, libérale*. Enfin, les images visent à frapper l'auditoire : celle des *portes de la science* ; mais surtout la métaphore filée de *l'échelle de la connaissance humaine dressée fermement par la main de l'État*, qui passe de *l'ombre* à *la lumière*, ou celle du *cœur du peuple* communiquant avec le *cerveau de la France*, qui traduit l'accès de tous au savoir.

Un court éloge de la laïcité vient clore l'extrait, qualifiant la *séparation de l'Église et de l'État* d'*antique et salutaire* et la caractérisant comme *l'utopie de nos pères*. Là encore, le lyrisme affleure, mais il ne se prolonge pas, car la laïcité est justifiée par le raisonnement.

En effet, Hugo veut convaincre, et pour cela, il fait appel au raisonnement logique et propose des arguments. Malgré la place accordée à l'éloge dans le premier moment du discours, Hugo justifie par la logique la liberté de l'enseignement. Celle-ci est donnée comme le corollaire de l'instruction gratuite et obligatoire : *à côté de cette magnifique instruction gratuite [...], je placerais sans hésiter la liberté de l'enseignement*. Elle est ensuite caractérisée par trois adjectifs, *pleine, entière, absolue*, qui supposent son caractère illimité. Mais cette liberté totale n'est possible que dans le cas d'une instruction gratuite : *et je n'aurais pas besoin de lui donner le pouvoir inquiet de l'État pour surveillant, parce que je lui donnerais l'enseignement gratuit de l'État pour contrepoids*. La subordonnée de cause est au conditionnel, et se situe dans la perspective d'un idéal de gratuité non réalisé. Dans la deuxième partie de l'extrait, Hugo ne met pas en cause la liberté de l'enseignement : *je veux, je le déclare, la liberté de l'enseignement*. Mais il va lui associer *la surveillance de l'État* ; la suite du discours indiquera pourquoi les contenus de l'enseignement ne peuvent dépendre des institutions religieuses. Dans le passage qui nous intéresse, Hugo relie cette surveillance à la laïcité, qui garantit l'indépendance. Il emploie à nouveau une subordonnée de cause, *comme je veux cette surveillance effective*, faisant à nouveau appel à la logique. Dans le dernier paragraphe, il explicitera cette idée : *et je n'admets, [...], que des hommes [...] n'ayant aucun intérêt soit de conscience, soit de politique, distinct de l'unité nationale*. Les deux adjectifs précédés de l'intensif *si (si délicate et si difficile)* et la relative (*qui exigent le concours de toutes les*

forces vives du pays) justifient cette idée. La phrase suivante en présente les conséquences comme le souligne l'expression *c'est vous dire que...*

Les arguments de l'auteur font donc appel à la logique. Mais Hugo invoque aussi un argument d'autorité par la référence à *l'honorable M. Guizot*. Enfin, il s'appuie sur des valeurs dans l'ensemble du passage. La première est à l'évidence celle de la science et de la culture, comme le montrent le champ lexical de la connaissance (*l'instruction, enseignement, les portes de la science, livre, ateliers intellectuels, la connaissance humaine, le cerveau de la France, les esprits, science, le génie national*) et l'image de la lumière qui lui est associée. Par ailleurs, il se fonde sur l'universalité et sur l'égalité, comme le soulignent l'adverbe *partout* et la répétition de *tout* employé comme adjectif, pronom ou adverbe dans les deux premiers paragraphes. C'est ensuite au nom du pragmatisme (*à ce point de vue restreint, mais pratique ; dans l'intérêt de l'Église comme dans l'intérêt de l'État*), et, surtout, de l'impartialité qu'il justifie la laïcité : *des hommes [...] n'ayant aucun intérêt, soit de conscience, soit de politique, distinct de l'unité nationale*. Seule cette impartialité peut garantir la liberté.

Ainsi, l'orateur use de différents moyens de convaincre et de persuader, et s'appuie pour ce faire sur des valeurs partagées.

Conclusion

L'étude de cet extrait a permis de mettre en évidence les procédés par lesquels Hugo cherche à emporter l'adhésion de son auditoire sur des questions qui ne font pas l'unanimité, comme l'indiquent certaines réactions du public. Le discours présente la laïcité comme la seule garante de la liberté de l'éducation dans une société où il est nécessaire de préserver l'enseignement des atteintes d'une idéologie partisane. Dès 1834, dans le plaidoyer de l'auteur en faveur de Claude Gueux, Hugo préconisait l'éducation contre le crime : *Les nations ont le crâne bien ou mal fait selon leurs institutions. Rome et la Grèce avaient le front haut. Ouvrez le plus que vous pourrez l'angle facial du peuple.* (Victor, Hugo, Claude Gueux, 1834). En évoquant dans ce passage l'idéal d'une scolarité gratuite et obligatoire, il ouvre la voie à Jules Ferry.

Claude Hernandez
Agrégée de Lettres classiques
Lycée Georges Duby, Luynes

Texte 64 : Le statut de la femme – Victor Hugo (1872) Claude Hernandez

Lettre à Monsieur Léon Richer,
rédacteur en chef de « L'Avenir des Femmes »⁴⁸

La pensée politique de Victor Hugo n'a cessé d'évoluer. Monarchiste sous la restauration, sa compassion pour les humbles le conduira progressivement à se rapprocher des socialistes, et à devenir partisan d'une République universelle. Élu en 1848 parmi les députés de la droite, puis contempteur de Napoléon III, il deviendra une figure centrale de l'opposition républicaine en exil après le coup d'État.

En septembre 1870, pendant la guerre franco-prussienne, Victor Hugo est rentré en France et a pris sa place le 8 février au sein de l'Assemblée Nationale de la III^{ème} République, qui siège à Bordeaux, parmi les députés de l'extrême gauche. Mais il démissionnera en mars de la même année devant une assemblée majoritairement à droite et défaitiste. Rentré à Paris le 18 mars, jour de l'insurrection de la Commune, pour y ramener le corps de son fils Charles, décédé par suite d'une apoplexie, il se rendra à Bruxelles pour y régler les problèmes de succession. Il y restera pendant l'insurrection, dont il rejette certains excès tout en condamnant le parti versaillais : après la répression, il proposera, dans une lettre du 26 mai, de donner chez lui asile aux soldats de la Commune, ce qui causera une émeute et une agression de son domicile à laquelle il n'échappera que grâce à l'intervention de la police. Forcé de quitter Bruxelles, il se rend au Luxembourg avant de rentrer à Paris le 23 septembre. Sans mandat officiel, Victor Hugo continue à s'impliquer dans la vie politique et à apporter ses lumières à la pensée de son temps.

La lettre étudiée ici nous montre sa lucidité et ses conceptions novatrices, en avance sur son temps, concernant le statut de la femme. Elle met en évidence l'injustice de la situation et en appelle aux intellectuels pour y mettre un terme.

Comment l'auteur souligne-t-il le rôle des intellectuels dans la mise en question du statut de la femme ?

La construction du raisonnement

Le texte que nous étudions est une lettre, dont il adopte la forme traditionnelle, par la mention du lieu et de la date de l'écriture, par l'en-tête et la formule d'appel. L'énonciation est aussi caractéristique de la lettre, avec une forte présence du destinataire, à travers l'emploi du pluriel de politesse. Le locuteur apparaît en tant qu'individu dès la première ligne, avec *je m'associe*. Mais il est ensuite repris par la première personne du pluriel, associé alors avec le destinataire et l'ensemble des partisans d'une modification du statut de la femme. Cette première personne du pluriel est opposée au pronom indéfini *on*, désignant les législateurs, voire l'ensemble du corps social, qui a besoin d'être éclairé.

La lettre est constituée de sept paragraphes⁴⁹. Le premier présente la prise de position du locuteur. Il emploie un vocabulaire élogieux à la fois pour le destinataire (*noblement*) et pour la cause qu'il défend (*utile manifestation, grande cause sociale*). Ce passage relève

⁴⁸ Voir le texte tome 2, page 215.

⁴⁹ Le calcul des paragraphes et des numéros de lignes se fait à partir de *je m'associe*.

donc de la « *captatio benevolentiae* ». Le deuxième paragraphe présente la situation de la femme. Les troisième et quatrième soulignent l'urgence de l'action. Le locuteur justifie le combat pour le changement de statut de la femme dans les paragraphes cinq et six. Les dernières lignes montrent sa confiance en l'avenir : l'emploi du futur traduit son assurance.

Hugo cherche à convaincre, et fait appel à la logique. Le raisonnement déductif est souligné par l'anaphore de *de là* aux lignes 8 et 9, et par le verbe *découler* à la ligne 37. Dans le premier cas, il met en évidence un dysfonctionnement de la société, aboutissant au *trouble* et à la *servitude*. Dans le second, il fait dépendre l'organisation sociale d'une conception de l'homme : *Toute l'organisation sociale doit découler de là*. Enfin, il justifie l'urgence de la situation dans le troisième paragraphe à l'aide de deux phrases dont le parallélisme souligne les oppositions : *Quand cette jonction est faite à temps, le progrès est obtenu et les révolutions sont évitées. Si la jonction tarde, il y a péril*. La brièveté de la deuxième phrase renforce l'effet à produire. En outre, Hugo compare l'attitude des députés face aux femmes et face à la peine de mort ou à l'éducation : il utilise donc un raisonnement par analogie. D'abord, il établit un parallèle avec la question de la peine de mort, déplorant les *hésitations* de l'Assemblée qui permettent une situation moralement inacceptable : *En attendant, l'échafaud sévit*. Dans la phrase suivante, il introduit un troisième terme, l'éducation, et poursuit le parallèle, mis en évidence par les constructions (*dans la question de l'éducation/dans la question de la répression, l'irrévocable qu'il faut ôter du mariage/l'irréparable qu'il faut ôter de la pénalité, dans la question de la femme/dans la question de l'enfant*) ainsi que par le rapprochement des termes (utilisation du même préfixe et du même suffixe pour *irrévocable* et *irréparable*). Parfois, il rompt la monotonie du rythme binaire, mettant ainsi en relief son idée de l'enseignement par le rythme ternaire des adjectifs *obligatoire, gratuit et laïque*. L'analogie permet de signaler les grandes urgences du moment et les dégâts causés par les atermoiements. Enfin, il a recours au raisonnement concessif dans le troisième paragraphe, qui s'ouvre sur la concession *je sais que* et se poursuit avec l'opposition annoncée par le connecteur *cependant* : cette concession donne plus de force à sa pensée, en montrant qu'il est conscient des réalités.

Nous avons donc affaire à une lettre destinée à donner au destinataire l'espoir d'une évolution du statut de la femme. Hugo use du raisonnement pour convaincre. Mais il a aussi recours à différents procédés rhétoriques pour mettre en évidence le sort des femmes et la nécessité du changement.

Une injustice intolérable

D'emblée, la femme est présentée comme une *esclave*. Le terme est mis en relief à la fin de la première phrase du deuxième paragraphe. Il est ensuite repris par le nom *servitude*, qui désigne un statut. Ce dernier nie l'individu, ce que traduisent les tournures négatives *la femme ne possède pas, elle n'este pas en justice, elle ne vote pas, elle ne compte pas, elle n'est pas*. L'accumulation présente en outre une gradation qui va de la négation des droits à celle de l'existence. On retrouve les tournures négatives à la fin de la lettre avec la répétition de la préposition *sans*. En outre, l'auteur fera appel à l'émotion avec une autre accumulation qui présente la situation de la femme : *cet être souffre, cet être saigne, pleure, languit, souffre, tremble*. Ainsi, par la force du vocabulaire et par l'appel à l'émotion, l'auteur insiste sur les souffrances de la femme.

Il va aussi montrer l'hypocrisie et l'injustice sur lesquelles repose la société. L'hypocrisie est soulignée à travers l'imposture du langage. Dès le début, le terme *euphémismes* est explicité par l'opposition entre la réalité et sa désignation. La construction en chiasme renforce l'effet produit : *ce que j'appelle une esclave ; elle l'appelle une mineure ; cette mineure selon la loi, cette esclave selon la réalité*. L'idée est reprise à la fin de la lettre avec le verbe *se déguise sous le nom de*. Par ailleurs, pour mettre en évidence l'injustice dont les femmes sont victimes, il emploie l'adverbe *inégalement* associé à l'image de la balance qui est un des attributs de la justice, avec *les deux plateaux du Code*. Puis il met en place des oppositions renforcées par le parallélisme des constructions : *tous les droits/tous les devoirs ; de son côté/du côté de la femme ; il y a/il n'y a pas*. On retrouve ces oppositions à la fin de lettre : *la charge est plus lourde/l'épaule est plus faible ; le bonheur de l'homme/la souffrance de la femme*.

Enfin, Hugo justifie la place de la femme dans la société. Il définit l'humanité comme *l'homme, plus la femme, plus l'enfant* ; il traduit leur unité fondamentale par la périphrase *cette créature une et triple*, et y insiste dans la conclusion du paragraphe : *Assurer le droit de l'homme sous cette triple forme, tel doit être le but...* Il joue sur la polysémie du substantif *homme* pour inviter le lecteur à réfléchir : *L'homme à lui seul n'est pas l'homme*. D'autre part, il met l'accent sur la grandeur de la femme qu'il qualifie d'être *sacré* (ligne 30) : la relative qui suit vient justifier cette épithète à travers une accumulation de participes juxtaposés constituant une gradation dans les bienfaits reçus de la femme.

Hugo montre donc qu'il est nécessaire de faire évoluer le statut des femmes, parce qu'il est injuste. Il donne en même temps une leçon de civisme aux intellectuels.

Le rôle des intellectuels dans la société

Le parallèle – et parfois l'opposition – entre les gouvernants et les intellectuels permettent à Victor Hugo de rappeler à ces derniers qu'ils ont un rôle à jouer dans la construction sociale. Il rejoint ici une des préoccupations constantes de son œuvre, proclamée avec force dans *Les Rayons et les Ombres* (1840) par le poème « Fonction du poète » et dont nous citons un extrait :

« Honte au penseur qui se mutile
Et s'en va, chanteur inutile,
Par la porte de la cité ! »

Ce rôle, il le définit d'abord par opposition à celui des hommes politiques, *ceux qui font les mœurs* s'opposant à *ceux qui font les lois* ; les antithèses du troisième paragraphe illustrent cette opposition : *vite/lentement ; dans l'absolu/dans le relatif, superficiels/profond*. Cette opposition traduit une différence de degré, liée à la question du temps, et de nature liée à la vision du monde. Insistant sur ce dernier point, il définit les *philosophes* comme des *contemplateurs de l'idéal social*, permettant au progrès de s'accomplir et aux idées de guider la réflexion politique. Par ailleurs, il montre la nécessité de l'action, de la persévérance et de la réflexion au service de la justice. C'est le sens des nombreux impératifs d'exhortation des trois derniers paragraphes : *ne nous laissons pas, étudions, apportons, apportons-y, apportons-y, dévouons-nous, défendons-le, secourons-le, protégeons-le, baisons les pieds, n'en doutons pas, redoublons de persévérance*.

Et la sensibilité du poète s'exprime à travers le lexique (*du fond du cœur, il est douloureux, pathétique, vénération, compassion*) ou l'intonation. Les tournures exclamatives, l'injection *Ah !* (ligne 32), traduisent la compassion ; la formule *Quoi ! Il y a ... et cet être ...* marque l'indignation. Ce sentiment perce aussi dans les anaphores de *quand* du dernier paragraphe, comme à travers le vocabulaire dépréciatif qui caractérise la société contemporaine : *C'est là un état violent* (ligne 11) ; *une société est mal faite* (ligne 41). Par ailleurs, les tournures impersonnelles qui ponctuent le raisonnement soulignent le caractère impérieux et urgent du changement : *il faut* employé quatre fois (lignes 11, 13, 14 & 20), *il est temps* (ligne 22), *il est urgent* (ligne 22) ; *il est difficile* traduit un jugement ; le verbe *doit* (ligne 38) traduit encore la nécessité. L'implication du poète se fait donc sentir à travers l'expression de ses émotions, celle du penseur à travers les formules marquant l'urgence ou l'obligation.

Le philosophe se manifeste enfin à travers l'exaltation d'un idéal humaniste fondé sur des valeurs universelles. La société est définie comme réplique d'un idéal divin vers lequel il faut tendre. C'est ainsi qu'il désigne la loi par la périphrase *cette providence d'en bas*. Il s'agit d'instaurer une société idéale dont les valeurs sont incontestables. La justice d'abord, puisque *l'équilibre (des deux plateaux du Code) importe à la conscience humaine*, mais aussi *la vénération, et la compassion*. Hugo se situe donc sur le plan de la raison, mais aussi sur celui des sentiments qui doivent garantir l'équité. C'est d'ailleurs pourquoi le bonheur ne peut être trouvé dans la souffrance d'autrui, comme le stipule la conclusion. En outre, l'humanité, perçue comme une *unité* (qui correspond à celle de la trinité divine) doit se fonder sur l'égalité et accorder à chacun ce dont il a besoin : ainsi l'enfant doit recevoir la *lumière* et la charge ne doit pas être plus *lourde* pour l'épaule la plus *faible*. Enfin, la société doit accorder à la femme *l'initiative* et la libérer de sa *servitude*. Ne retrouve-t-on pas dans un ordre inversé les valeurs affirmées par la devise républicaine, la liberté, l'égalité et la fraternité ? Hugo se situe aussi dans une perspective plus pragmatique, associant la situation de dépendance de la femme à *un trouble profond*, porteur de risques pour la *paix sociale* ; il convoque aussi l'argument de l'utilité, puisque la libération des femmes est une condition du bonheur des hommes (dernière phrase).

Conclusion

Dans cette lettre, l'auteur associe la raison et l'émotion pour justifier son point de vue ; par ailleurs, il s'engage personnellement pour une cause sociale, insistant sur le rôle des intellectuels dans la vie politique. Victor Hugo montre encore une fois à quel point sa pensée est en avance sur son temps. Alors qu'il déplore en 1872 que les femmes *ne votent pas*, il ignore qu'elles n'obtiendront ce droit qu'en 1945. Quand il évoque la *tutelle* qui régit le statut de la femme, il ne sait pas qu'elles demeureront mineures jusqu'en 1965, soit près d'un siècle plus tard. Et que dire des régressions de nous connaissons aujourd'hui, en France et dans le monde ?

Claude Hernandez
Professeur agrégé de lettres classiques
Lycée Georges Duby, Luynes

Texte 65 : Victor Hugo : un génie au service du peuple et de la laïcité David Ravet

C'est avec Victor Hugo que naissent dès les années 1850 de nouveaux combats et qu'apparaissent d'autres notions clés construisant une démocratie et une laïcité plus modernes : la volonté d'une systématisation du pouvoir du peuple dans l'État, la liberté d'expression, de réunion et de presse, la diffusion d'une éducation laïque gratuite obligatoire dans toutes les classes de la société.

Alors que Montaigne utilise l'écriture autobiographique et Voltaire le conte philosophique, la pensée laïque et démocratique emploie essentiellement au XIX^{ème} siècle l'arme du roman populaire engagé, c'est-à-dire d'un roman prenant son inspiration dans le peuple, afin de le défendre et de l'instruire. L'exemple le plus pertinent correspond aux *Misérables* parus en 1862. Dans cette immense fresque romanesque, Victor Hugo s'engage notamment pour les idéaux de la Révolution de 1848 qui reprennent en partie ceux de la révolution de 1789.

Nous citerons ce passage célèbre mettant en scène Gavroche engagé dans la révolution de 1848 sur une barricade.

Gavroche regarda, et vit que cela venait de la banlieue. Il se dressa tout droit, debout, les cheveux au vent, les mains sur les hanches, l'œil fixé sur les gardes nationaux qui tiraient, et il chanta :

*On est laid à Nanterre
C'est la faute à Voltaire
Et bête à Palaiseau
C'est la faute à Rousseau*

Puis il ramassa son panier, y remit, sans en perdre une seule, les cartouches qui en étaient tombées, et, avançant vers la fusillade, alla dépouiller une autre giberne. [...] Une cinquième balle ne réussit qu'à tirer de lui un troisième couplet :

*Joie est mon caractère
C'est la faute à Voltaire
Misère est mon trousseau
C'est la faute à Rousseau*

[...] Le spectacle était épouvantable et charmant. Gavroche, fusillé, taquinait la fusillade. Il avait l'air de s'amuser beaucoup. [...] Il répondait à chaque décharge par un couplet. On le visait sans cesse, on le manquait toujours. Les gardes nationaux et les soldats riaient en l'ajustant. [...] Les insurgés, haletant d'anxiété, le suivaient des yeux. La barricade tremblait ; lui, il chantait. Ce n'était pas un enfant, ce n'était pas un homme ; c'était un étrange gamin fée. On eût dit le nain invulnérable de la mêlée. [...] Il jouait on ne sait quel effrayant jeu de cache-cache avec la mort ; [...] Une balle pourtant, mieux ajustée ou plus traître que les autres, finit par atteindre l'enfant feu follet. On vit Gavroche chanceler, puis il s'affaissa. [...] Gavroche n'était tombé que pour se redresser ; il resta assis sur son séant, un long filet de sang rayait son visage, il éleva ses deux bras en l'air, regarda du côté d'où était venu le coup, et se mit à chanter :

Je suis tombé par terre,

*C'est la faute à Voltaire,
Le nez dans le ruisseau,
C'est la faute à...*

Il n'acheva point. Une seconde balle du même tireur l'arrêta court. Cette fois, il s'abattit la face contre le pavé, et ne remua plus. Cette petite grande âme venait de s'envoler.⁵⁰

Ce passage montre Gavroche comme une allégorie vivante de la puissance de la liberté du peuple, et d'un engagement sans faille contre l'oppression, contre la bourgeoisie, contre la monarchie, contre les inégalités sociales. L'esthétique du contraste entre le danger et l'attitude désinvolte de Gavroche bravant la mort, structure le texte et permet sa dramatisation. Les couplets de la chanson de Gavroche sont ironiques et antithétiques. C'est une parodie cinglante dénonçant l'opinion des religieux opposée à la philosophie des Lumières. En effet, Victor Hugo crée cette chanson à partir d'une composition de Béranger qui lui-même parodiait un « Mandement des vicaires de Paris ». L'Église réactionnaire et la monarchie s'opposent au peuple et à son désir de libération.

Ce combat pour la libération du peuple du joug monarchique et religieux passe, chez Victor Hugo, non seulement par l'appel aux armes, mais également par la politique et l'importance d'une démocratisation de la lecture et de l'éducation.

C'est par l'instrument du roman-feuilleton et par ses discours à l'Assemblée nationale qu'Hugo peut diffuser de manière considérable son engagement pour la laïcité, avec une condamnation ferme des dérives de l'oppression des religieux catholiques. Les procédés utilisés pour renforcer sa condamnation de l'alliance État-Religion sont la dramatisation, l'allégorie, l'ironie, la mise en scène tragique d'une figure symbolique, l'hyperbole, l'esthétique du contraste.

Il s'agit de condamner la mainmise de la religion sur l'enseignement qui ne permet pas un véritable développement de l'esprit critique des élèves, mais les assujettit à des dogmes moralisateurs. Pire, selon Hugo, l'enseignement catholique combattrait toute liberté artistique, voilerait tout progrès scientifique, serait une régression socio-historique néfaste à la diffusion du génie français et étranger. Elle accompagnerait la politique d'un État centralisateur opposé à la volonté du peuple. Hugo combat avec fermeté et talent les partis cléricaux renforcés dès 1851 par la politique conservatrice du Second Empire.

Cet engagement de Victor Hugo eut un grand retentissement dans les milieux populaires, littéraires, intellectuels et politiques. Il amorce ce que la loi de 1905 fera : la séparation des Églises et de l'État pour le bien du peuple et le développement d'une instruction libérée des doctrines religieuses et de l'oppression de l'idéologie chrétienne dominante qui s'avérait rigide et rétrograde.

Hugo militera pour cette séparation à l'Assemblée nationale dès 1850 par de nombreux discours condamnant l'instruction religieuse comme étouffant la pensée progressiste, le génie et l'Art. Nous citerons un passage de son discours de 1850 contre la loi Falloux.

« J'entends maintenir, quant à moi, et au besoin faire plus profonde que jamais, cette antique et salutaire séparation de l'Église et de l'État, qui était la sagesse de nos pères, et cela dans l'intérêt de l'Église comme dans l'intérêt de

⁵⁰ HUGO, Victor, *Les Misérables*, Paris, Gallimard, nouvelle édition présentée et établie et annotée par Yves Gohin, 1973 et 1995, tome 2, p.598-599, 960 p.

l'État. (*Applaudissements.*) Oh ! oui certes, qui que vous soyez, qui vous appelez le parti catholique et qui êtes le parti clérical, nous vous connaissons. Voilà longtemps déjà que la conscience humaine se révolte contre vous et vous demande : qu'est-ce que vous me voulez ? Voilà longtemps déjà que vous essayez de mettre un bâillon à l'esprit humain ! (*Acclamations à gauche.*)

Et vous voulez être les maîtres de l'enseignement ! Et il n'y a pas un poète, pas un écrivain, pas un philosophe, pas un penseur que vous acceptiez ! Et tout ce qui a été écrit, trouvé, rêvé, déduit, illuminé, imaginé, inventé par les génies, le trésor de la civilisation, l'héritage séculaire des générations, le patrimoine commun des intelligences, vous les rejetez ! Si le cerveau de l'humanité était là devant vos yeux à votre discrétion, ouvert comme la page d'un livre, vous y feriez des ratures (*Oui ! Oui !*) convenez-en ! (*Mouvement prolongé.*) »

Pour donner plus de force à son discours, pour rendre plus vivants ses arguments, Victor Hugo utilise à merveille toutes les ressources et les ressorts de la rhétorique, en employant notamment une remarquable personnification de la conscience humaine. Son discours est dramatisé par des constructions paratactiques, des accumulations, une répétition *quasi* systématique des phrases exclamatives. Tous ces procédés superposés sont au service d'une dénonciation très ferme de l'instruction religieuse perçue comme une force destructrice, agressive, violente, totalitaire. Elle est liberticide et réactionnaire. Le terme « bâillon » exprime bien cette idée. L'éducation religieuse apparaît aussi comme appauvrissant l'horizon intellectuel car elle se refuse à intégrer tous les penseurs et artistes qui ne rentrent pas dans son système de dogmes, de morale, de bienséance ou dans sa conception du monde et de Dieu. En creux se dessinent les idéaux d'une éducation purement laïque : ouverte, plurielle, libérale (dans son sens premier), basée sur un patrimoine artistique commun, sur un panthéon toujours renouvelé de grands génies, sur la liberté des consciences (déjà défendue par Montaigne dans ses *Essais*). L'éducation religieuse est fermée et oppressante alors que l'instruction laïque épousera les progrès de la science, explorera l'imagination et les inventions humaines. La dernière image de cet extrait de discours est originale et puissante : Hugo compare le cerveau à un livre que les religieux voudraient censurer. Cette image très forte nous fait penser également à la critique par Voltaire des autodafés de livres et « d'infidèles » par l'Inquisition espagnole et portugaise, et à la formule du poète juif allemand Heinrich Heine : « *là où l'on brûlera des livres, on finira par brûler des Hommes* ».

Nous comparerons ces deux textes engagés à certaines œuvres iconographiques de Victor Hugo et au célèbre tableau d'Eugène Delacroix : *La Liberté guidant le peuple* de 1830.



Eugène DELACROIX, *La Liberté guidant le peuple*, 1830, Musée du Louvre

Dans *La Liberté guidant le peuple*, Delacroix utilise la figure de l'Allégorie : une femme tenant un drapeau tricolore révolutionnaire et une baïonnette symbolise la Liberté. À sa gauche apparaît un enfant qui ressemble fort au portrait de Gavroche brossé par Hugo trente ans plus tard : petit, téméraire, combatif, aux vêtements populaires, à la casquette parisienne, une gibecière en bandoulière. Les personnages suivent cette Femme-Liberté. Son corps les surplombe et son visage se tourne vers eux comme pour les encourager et les guider vers un même objectif. Son corsage est dégrafé, symbole aussi de libération de la femme, d'affranchissement des convenances. C'est un mouvement de fédération d'une foule qu'elle provoque à sa droite. Elle marche sur une barricade : lieu même de nombreuses scènes des *Misérables* de Victor Hugo. Elle domine également des cadavres de soldats ou de combattants révolutionnaires présentés au premier plan. Une femme se prosterne aux pieds de la Liberté. Cette mise en scène picturale renforce le procédé d'allégorie. Nous retrouvons ce même système de dramatisation dans le passage sur la mort de Gavroche.

Nous présenterons un programme pédagogique de cinq séances pour des élèves de niveau secondaire sur l'engagement de Victor Hugo pour la laïcité, la Liberté, la République démocratique, l'épanouissement du peuple et la réhabilitation des marginaux de la société.

En séance initiale, le professeur peut présenter de manière succincte la carrière politique de Victor Hugo et les principales œuvres où l'écrivain s'est engagé pour défendre ses idéaux et sa conception du peuple.

La séance suivante sera consacrée à l'étude du passage sur « La mort de Gavroche » dans les *Misérables*. Les élèves travailleront sur les procédés littéraires de la dramatisation, sur l'esthétique du contraste, sur l'intertextualité et leurs fonctions idéologiques.

Le professeur mettra ensuite en place une approche transartistique en confrontant le texte de Victor Hugo à la *Liberté guidant le peuple* de Delacroix. Les procédés d'allégorie en art et de mise en scène littéraire et picturale seront étudiés en rapport avec la diffusion des idées de Liberté politique. Les élèves devront écrire un court texte narratif présentant des personnages allégoriques : Liberté, Égalité, Laïcité ou leurs adversaires : Inégalité, Instruction Religieuse, Fanatisme, Despotisme. Il s'agit pour l'apprenant de mettre en scène leurs dialogues de manière très vivante en caractérisant très nettement les personnages, en utilisant des procédés d'hyperbole et des figures de répétitions. Le contraste et le comique, le mélange des registres pourront être au cœur de leur création car le mélange du comique et du tragique est au centre de l'esthétique hugolienne.

La quatrième séance sera consacrée entièrement à la question de l'instruction laïque à travers l'étude de plusieurs discours de Victor Hugo prononcés à l'Assemblée nationale. L'enseignant et l'apprenant travailleront sur les différents procédés rhétoriques renforçant les messages politiques laïques de Victor Hugo. Ils étudieront les mécanismes argumentatifs de son célèbre discours contre la loi Falloux de 1850. L'étude de l'argumentation sera développée à travers deux autres exercices : une production écrite d'un discours pour la laïcité dans l'éducation et dans la société civile, suivi d'un exposé oral présentant l'étude d'un discours laïque du XIX^{ème} au XXI^{ème} siècle.

La cinquième séance se composera d'une recherche sur les autres engagements politiques de Victor Hugo. Il s'agit de créer avec les apprenants un groupement de textes intitulé : « Combat pour la Liberté, la Laïcité et la Dignité Humaine ». Ce recueil pourra contenir des extraits du *Dernier Jour d'un condamné à mort* pour l'abolition de la peine de mort, du pamphlet *Napoléon le petit* contre le despotisme et les forces réactionnaires du Second Empire, de son journal *Choses vues* militant en faveur des idéaux de la Commune comme la séparation de l'Église et de l'État, et de son roman *Quatrevingt-Treize*. L'objectif pédagogique est de développer l'autonomie et l'initiative des élèves, et de leur faire pratiquer une lecture sélective de recherche. Les apprenants pourront également justifier leurs choix de textes devant la classe.

David RAVET
Dr. Université Paris III

Bibliographie des œuvres

DELACROIX, Eugène, *La Liberté guidant le peuple*, 1830, Musée du Louvre

HUGO, Victor, *Les Misérables*, Paris, Gallimard, nouvelle édition présentée et établie et annotée par Yves Gohin, 1973 et 1995, tome 2, 960 p.

HUGO, Victor, *Le Dernier Jour d'un condamné à mort* précédé de *Bug-Jargal*, préface, notices et notes de Roger Borderie, Paris, Gallimard, 1989, 442 p.

HUGO, Victor, *Histoire d'un crime ; Napoléon le petit*, Paris, J.J. Pauvert, 1963, 609 p.

HUGO, Victor, *Choses vues 1830-1846*, édition établie, présentée et annotée par Hubert Juin, Paris, Gallimard, 1972, 508 p.

HUGO, Victor, *Choses vues 1849-1869*, édition établie, présentée et annotée par Hubert Juin, Paris Gallimard, 1972, 500 p.

HUGO, Victor, *Quatrevingt-Treize, préface d'Yves Gohin*, Paris, Gallimard, 1979, 533 p.

Pour aller plus loin

GRANET, Michel, *L'évolution de la pensée politique et sociale de Victor Hugo : d'après son œuvre postérieure à 1848*, Thèse de Lettres, Paris X, 1973, Lille, Service de reproduction des thèses de Lille III, 1973, XX-692 p.

WINOCK, Michel, *Victor Hugo dans l'arène politique*, Paris, Bayard, 2005, 132 p.

Texte 66 : Martin Niemöller – Quand ils sont venus chercher les communistes **Claude Hernandez**

Martin Niemöller (1892-1984) est un pasteur protestant qui, après avoir soutenu un temps l'idéologie nazie, s'est radicalement opposé au régime dès 1933, et a été déporté à Sachsenhausen, puis à Dachau.

On lui attribue un court poème dont voici la traduction en français.

**Quand ils sont venus chercher les communistes,
Je n'ai rien dit,
Je n'étais pas communiste.**

**Quand ils sont venus chercher les syndicalistes,
Je n'ai rien dit,
Je n'étais pas syndicaliste.**

**Quand ils sont venus chercher les juifs,
Je n'ai pas protesté,
Je n'étais pas juif.**

**Quand ils sont venus chercher les catholiques,
Je n'ai pas protesté,
Je n'étais pas catholique.**

**Puis ils sont venus me chercher,
Et il ne restait personne pour protester.**

Malgré les incertitudes concernant l'authenticité du texte et de sa traduction, on est contraint de reconnaître la force de persuasion de ce poème, qui constitue une mise en garde contre la passivité et l'indifférence.

Qu'est-ce qui donne au poème son expressivité et sa force de persuasion ?

Le poème a certains caractères du récit.

On y retrouve l'alternance du passé composé et de l'imparfait, figurant respectivement le premier plan et l'arrière-plan du récit. L'imparfait a une valeur explicative, le dernier vers de chacune des quatre premières strophes exprimant la raison du silence de l'énonciateur. Il permet en même temps de dénoncer les dangers de l'indifférence.

Le poème met également en scène trois groupes de personnages.

Le pluriel représentant les instruments de la répression reste vague. L'emploi du pronom de troisième personne du pluriel en souligne à la fois l'éloignement et l'anonymat ; ce groupe indéterminé acquiert ainsi un caractère inquiétant.

Les différents substantifs qui terminent le premier vers de chaque strophe sont mis en relief, d'une part par la répétition en anaphore du début du vers, d'autre part par leur reprise comme adjectifs à la fin du dernier vers de chacune des quatre premières strophes. Ces substantifs désignent les victimes de la répression, qui s'ajoutent les unes aux autres. Une gradation souligne l'élargissement progressif du nombre et de l'« innocence » de ces victimes. On peut en effet considérer que les « communistes » et les « syndicalistes » sont des adultes responsables de

leur engagement, les « juifs » et les « catholiques » pouvant être des enfants et des jeunes, ou le résultat de l'appartenance à une tradition qui n'a rien à voir avec un choix personnel. Cette gradation permet de mettre en évidence l'engrenage du totalitarisme, qui s'en prend petit à petit à l'ensemble de la population, et recherche l'uniformisation de la pensée. Elle dénonce encore les dangers de l'indifférence et montre la nécessité de réagir à toute atteinte à la liberté.

Le dernier personnage est représenté par le pronom de première personne du singulier qui ouvre, en anaphore, les deux derniers vers de chacune des quatre premières strophes. Il désigne le locuteur, qui peut se confondre avec l'auteur, mais dans lequel le lecteur peut aussi se reconnaître. Ce pronom est le sujet de propositions négatives qui expriment sa passivité et son indifférence à autrui. On retrouve ce pronom dans la dernière strophe, cette fois en position d'objet. Ce passage d'un « je » sujet, encore en capacité d'agir, à un « me » objet met en évidence l'impuissance du locuteur, qui, par son attitude, est passé du statut d'observateur à celui de victime. L'auteur met ainsi en garde tous les lecteurs.

Enfin, ce récit propose un certain nombre de péripéties à caractère répétitif.

Les anaphores qui ouvrent les quatre premières strophes, les répétitions du verbe « dire », puis du verbe « protester », celles du verbe « être », la reprise des tournures négatives mettent en évidence le retour des mêmes faits, soulignant l'engrenage infernal qui prive peu à peu tout un chacun de sa liberté.

Mais en même temps, ces procédés mettent en relief ce qui change. Nous avons vu ce qui concernait les victimes de la répression. Mais quelques autres variations méritent un commentaire. Le passage du verbe « dire » au verbe « protester » permet d'éclairer le sens du premier.

Mais c'est surtout la dernière strophe qui doit être étudiée de ce point de vue. Le premier vers introduit très peu de variations par rapport aux strophes précédentes. D'abord, ce qui était une subordonnée temporelle devient une indépendante introduite par « puis » : on conserve ici l'idée de temps, mais le fait est mis en relief.

Ensuite, le complément d'objet du verbe « chercher » est placé avant (c'est un pronom) au lieu de figurer après le verbe (ce commentaire n'engage que la traduction française) : le vers, plus court sur la page, dessine ainsi un espace vide, qui peut figurer la solitude qui entoure désormais le locuteur. Cette solitude est explicitée dans le dernier vers par le pronom indéfini « personne ». Ainsi, l'énonciateur met en relief le désert humain qu'il a lui-même contribué à créer par son indifférence.

Enfin, la réduction de la dernière strophe à deux vers alerte le lecteur : la condamnation paraît rapide et sans appel. Le dernier mot du texte, répétition d'un des verbes des strophes précédentes, sonne ainsi comme le regret d'une réaction dont la nécessité n'a pas été perçue à temps.

C'est pourquoi le texte revêt une tonalité tragique d'où il tire toute sa force. Les répétitions en soulignent la fatalité, conduite par un « ils » anonyme, figurant une puissance supérieure. Comme dans les pièces tragiques, la lucidité du protagoniste intervient une fois qu'il est trop tard : « Et il ne restait personne pour protester ». De même que la scène tragique se vide peu à peu de toute présence humaine, de même le court poème se clôt sur l'absence : « il ne restait personne ». Pourtant, dès le début, la possibilité de conjurer le sort, de « dire », de « protester » était une évidence, face à laquelle le poète, comme le héros tragique, est resté aveugle.

Conclusion

On peut admirer comment, avec une remarquable économie de moyens lexicaux, le poète a su faire naître l'émotion. La tonalité tragique du texte lui donne sa force persuasive : l'auteur nous montre ainsi la nécessité de s'engager, aussi éloignées que nous paraissent les victimes de la répression. Il exalte aussi les valeurs de liberté et de solidarité, par-delà les convictions individuelles ; c'est finalement le sentiment d'appartenance à l'humanité qui l'emporte sur tout le reste. Il est intéressant de constater que ce sentiment est au

centre des préoccupations de nombreux témoignages d'anciens déportés, dont les conditions d'internement ont été si dures qu'elles les ont conduits à rechercher, à reconquérir l'humanité qu'on cherchait précisément à leur dénier.

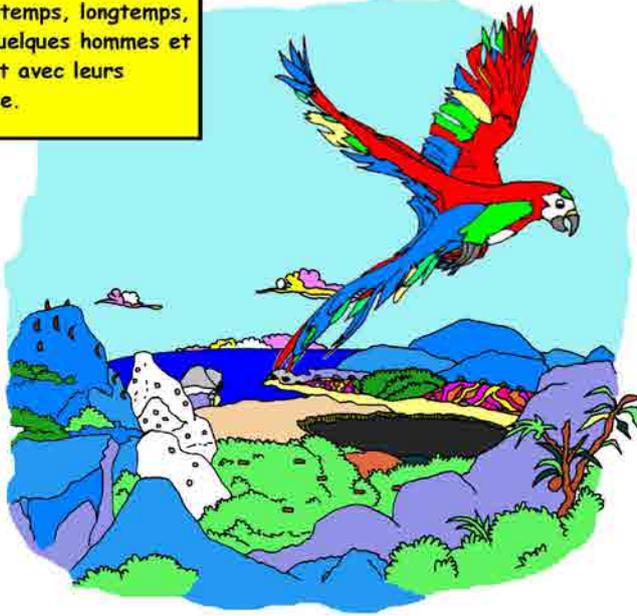
Claude Hernandez
Agrégee de Lettres Classiques
Lycée Georges Duby, Luynes

Document 67 : Un exemple de petit conte laïque
Dorothee Yven

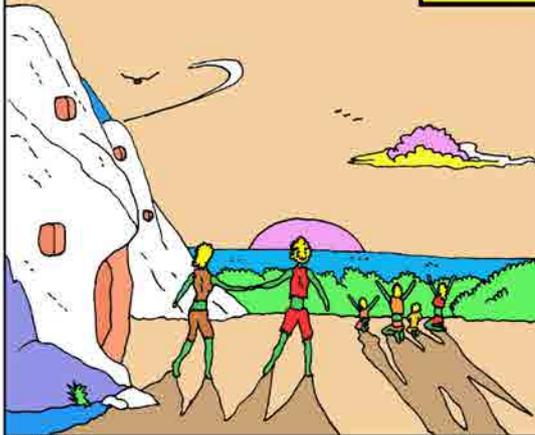


Observatoire de la Laïcité de Provence O.L.P.A.

Il était une fois, il y a longtemps, longtemps, du temps des dinosaures, quelques hommes et quelques femmes qui vivaient avec leurs enfants au bord de la lagune.



Les uns s'appelaient les "Solaires" parce qu'ils adoraient le dieu soleil.



Les autres les "Lunaires" :
ils pensaient que la lune était
un dieu !



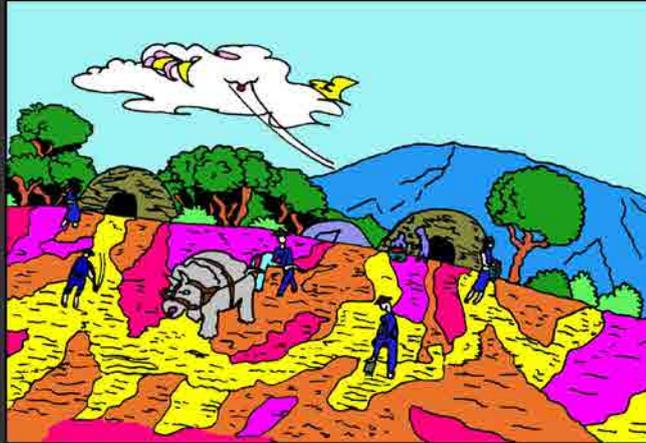
Ça va durer encore
longtemps ces chants
au clair de lune ???



Voilà une cohabitation
bien difficile !

D'autres encore, les "Stellaires"
croyaient que les étoiles étaient des
dieux !

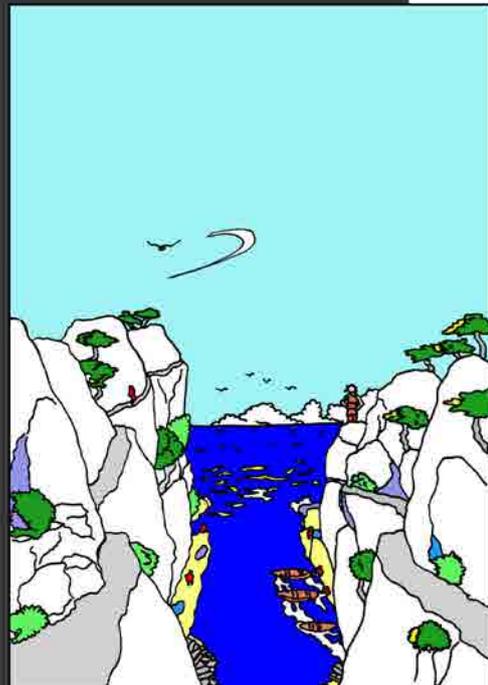




Les "Rationnaires", eux, pensaient que rien n'existait en dehors de ce qu'ils voyaient ou entendaient autour d'eux.



Et puis les "Estuaires", qui vivaient près de la mer, se demandaient s'il n'y avait pas tout au fond quelque chose de très puissant, mais sans y croire vraiment !



Ceux qui croyaient en leurs dieux pensaient que ces dieux les obligeaient à vivre selon des lois qu'ils respectaient beaucoup.



Par exemple, les uns ne mangeaient que de la viande, d'autres que des légumes, d'autres encore, que des fruits.

Les Rationnaires se nourrissaient de tout ce qu'ils pouvaient trouver, sans se poser de questions, et les autres ne voulaient plus leur parler à cause de cela.



Il n'est pas question que j'aille à la lagune avec un individu qui mange tout et n'importe quoi !

Quand la religion est un frein à l'amour...





De même pour les vêtements qui étaient différents pour chacun et aussi les abris pour dormir.

Tout cela parce qu'ils obéissaient à des lois différentes de leurs dieux différents, ou parce qu'ils estimaient qu'aucun dieu n'avait le pouvoir de leur dicter ce qu'ils devaient faire.

Et ils se disputaient beaucoup parce que chacun pensait que son dieu était le meilleur. Ce qui rendait les Estuaires bien perplexes et faisait enrager les Rationnaires.



Se disputer pour une histoire de dieux, il faut vraiment qu'ils soient bêtes... !!!



Et à cause de tout cela, ils avaient bien froid l'hiver et très faim, parce que les aliments étaient tantôt gelés, tantôt mangés par les animaux, et parce qu'ils étaient incapables de s'entendre sur une manière de résoudre leurs problèmes.



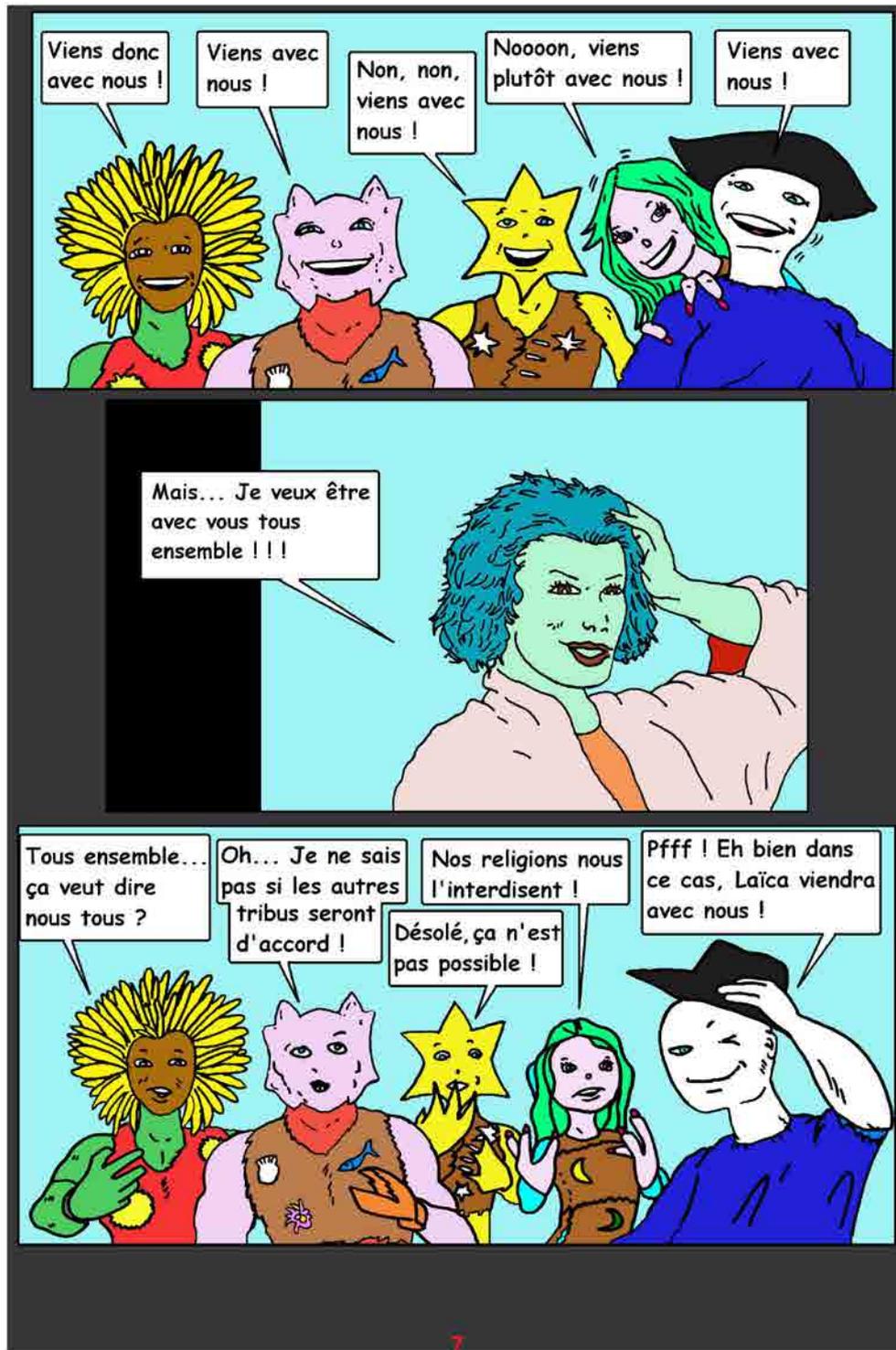
Un jour...



Ils eurent la surprise de voir arriver une jolie jeune fille qui venait d'un pays très proche mais qu'ils ne connaissaient pas.

Bonjour, je m'appelle Laïca et j'aimerais rester avec vous quelques temps...







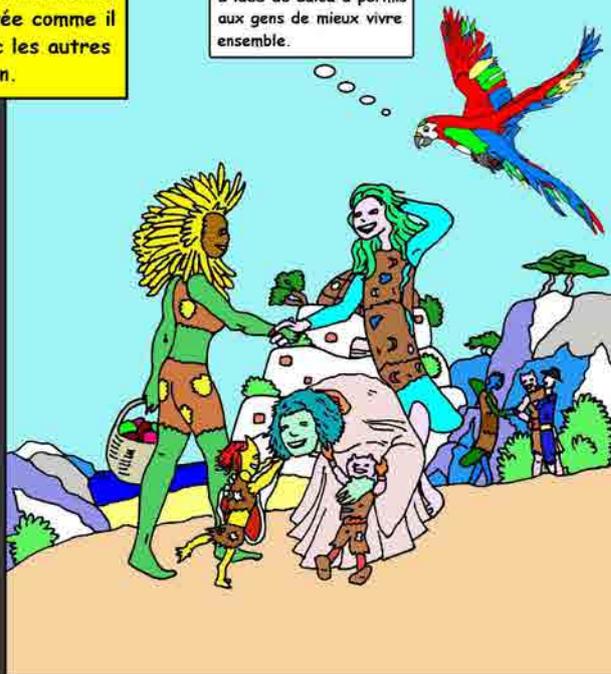
Moi j'ai une idée : réunissons-nous tous et construisons une grande maison. A nous tous, nous aurons la force de le faire. Elle servira à abriter les nourritures et à nous réunir pour nous réchauffer ou débattre des questions de la vie quotidienne. Bien sur, vos anciennes maisons vous permettront de dormir à l'abri et de continuer à vivre, comme vos dieux l'exigent, votre vie intérieure en toute liberté.

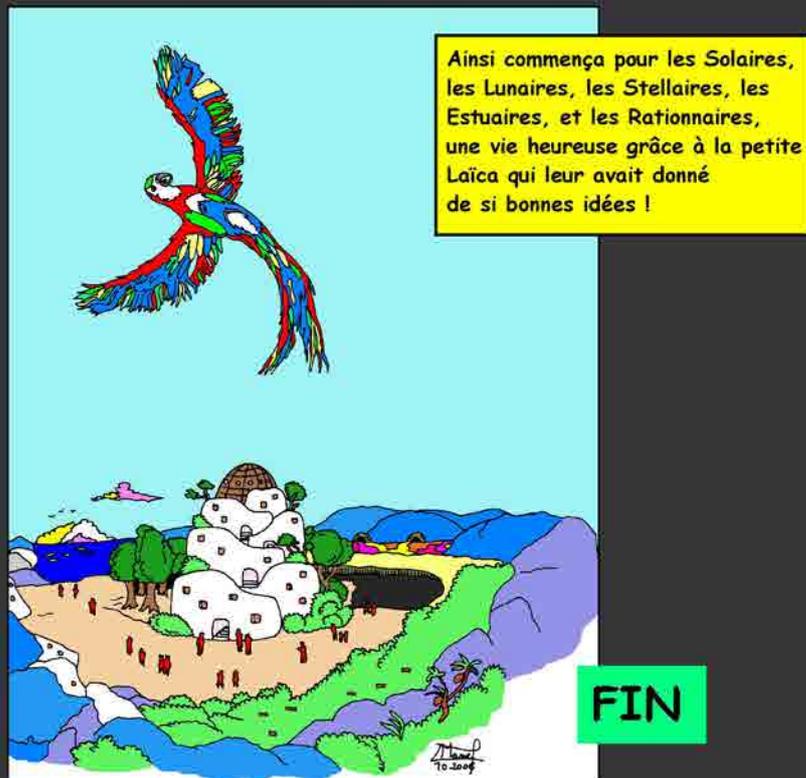
Une maison qui servira aux intérêts de la communauté quelles que soient les différences ou les croyances de chacun, voilà une bonne idée !



Personne ne trouva rien à redire. Le projet était si beau qu'il permettait à chacun de vivre sa vie privée comme il le voulait, et de vivre avec les autres ce qu'ils avaient en commun.

L'idée de Laïca a permis aux gens de mieux vivre ensemble.





Cinquième section

Quelques figures emblématiques de l'instituteur laïque

On a pu le voir, la notion de « laïcité » est ancienne, liée même aux origines de la pensée philosophique : dès Platon la distinction entre croire et savoir est fermement établie.

À travers les ans, elle s'associe implicitement à différentes figures : celle du libertinage intellectuel et religieux, celle de la philosophie des Lumières avant de trouver sa pleine expression dans la Déclaration des Droits de l'Homme. Il a paru important pour terminer de s'arrêter à la figure de l'instituteur laïque, généralement formé dans les Écoles Normales primaires, officiellement créées en 1879. Trop souvent présenté par la littérature ou le cinéma comme un farouche anticlérical, opposé systématiquement au curé et à tous « les calotins » en général, l'instituteur mérite mieux que cette caricature redoutablement réductrice par les effets comiques qu'on a pu en tirer.

Les trois textes cités reprennent tous des souvenirs d'enfance où la figure de ces maîtres, de leur enseignement exceptionnel – on dirait volontiers de leur apostolat – à des périodes proches, s'échelonne nettement dans l'évolution de l'enseignement laïque et ceci à travers les remous de l'Histoire : 1880 pour Péguy, 1900 pour Marcel Pagnol, 1945, l'après-guerre pour Alain Moreau.



La laïcité : la comprendre et l'enseigner – Tome 3

**Texte 68 : Les jeunes hussards de la République
Charles Péguy – Cahiers de la Quinzaine – 1913
Chapitre XIV – L'argent**

Né en 1873, Charles Péguy sera une des premières victimes de la guerre de 1914. On a donc ici un de ses derniers écrits dans les Cahiers de la Quinzaine, revue littéraire et polémique qu'il a créée en 1900. Son objectif premier était de présenter le cahier d'un de ses anciens maîtres sur l'enseignement primaire. Mais peu à peu, entraîné par le sujet, Péguy en arrive à ses souvenirs d'enfance et à la fascination qu'exerçaient sur lui, autour de 1880, ses tout jeunes maîtres, issus des Écoles Normales naissantes.

La ferveur de l'évocation, sa longueur, ses reprises, ses parallélismes, proches des moyens de la prose poétique, entraînent le lecteur dans le climat exceptionnel de ces débuts de l'enseignement laïque.

De tout ce peuple les meilleurs étaient peut-être encore ces bons citoyens qu'étaient nos instituteurs. Il est vrai que ce n'était point pour nous des instituteurs, ou à peine. C'étaient des maîtres d'école. C'était le temps où les contributions étaient encore des impôts. J'essaierai de rendre un jour si je le puis ce que c'était alors que le personnel de l'enseignement primaire. C'était le civisme même, le dévouement sans mesure à l'intérêt commun. Notre jeune *École Normale* était le foyer de la vie laïque, de l'invention laïque dans tout le département, et même j'ai comme une idée qu'elle était un modèle et en cela et en tout pour les autres départements, au moins pour les départements limitrophes. Sous la direction de notre directeur particulier, le directeur de l'école annexe, de jeunes maîtres de l'école normale venaient chaque semaine nous faire l'école. Parlons bien : ils venaient nous faire la classe. Ils étaient comme les jeunes Bara de la République. Ils étaient toujours prêts à crier *Vive la République!* – Vive la nation, on sentait qu'ils l'eussent crié jusque sous le sabre prussien. Car l'ennemi, pour nous, confusément tout l'ennemi, l'esprit du mal, c'était les Prussiens. Ce n'était déjà pas si bête. Ni si éloigné de la vérité. C'était en 1880. C'est en 1913. Trente-trois ans. Et nous y sommes revenus.

Nos jeunes maîtres étaient beaux comme des hussards noirs. Sveltes ; sévères ; sanglés. Sérieux, et un peu tremblants de leur précoce, de leur soudaine omnipotence. Un long pantalon noir, mais, je pense, avec un liséré violet. Le violet n'est pas seulement la couleur des évêques, il est aussi la couleur de l'enseignement primaire. Un gilet noir. Une longue redingote noire, bien droite, bien tombante, mais deux croisements de palmes violettes aux revers. Une casquette plate, noire, mais un croisement de palmes violettes au-dessus du front. Cet uniforme civil était une sorte d'uniforme militaire encore plus sévère, encore plus militaire, étant un uniforme civique. Quelque chose, je pense, comme le fameux *cadre noir* de Saumur. Rien n'est beau comme un bel uniforme noir parmi les uniformes militaires. C'est la ligne elle-même. Et la sévérité. Porté par ces gamins qui étaient vraiment les enfants de la République. Par ces jeunes hussards de la République.

Par ces nourrissons de la République. Par ces hussards noirs de la sévérité. Je crois avoir dit qu'ils étaient très vieux. Ils avaient au moins quinze ans. Toutes les semaines il en remontait un de l'École Normale vers l'École Annexe ; et c'était toujours un nouveau ; et ainsi cette École Normale semblait un régiment inépuisable. Elle était comme un immense dépôt, gouvernemental, de jeunesse et de civisme. Le gouvernement de la République était chargé de nous fournir tant de jeunesse et tant d'enseignement. L'État était chargé de nous fournir tant de sérieux.

Texte 69 : Une confiance radieuse en l'avenir Marcel Pagnol – La gloire de mon père

Né en 1895, Marcel Pagnol est surtout connu par son théâtre et par ses productions cinématographiques. Amené, suite à la demande d'une revue, à écrire ses souvenirs d'enfance, il nous apporte dans trois livres qui eurent beaucoup de succès, un témoignage précieux sur l'enseignement laïque en Provence autour de 1900. Fils d'instituteur (un père qui était aussi son « grand Homme »), il aborde le portrait des jeunes normaliens avec son humour habituel. On les voit comme des géants ou des martyrs, menant une lutte sans merci contre « la trinité atroce » : l'Église, l'Alcool et la Royauté. L'engagement humain total est ensuite évoqué avec plus de gravité et d'émotion. Ici l'engagement à vie d'un instituteur dans un quartier défavorisé de Marseille n'est pas sans évoquer le large combat qu'a mené Victor Hugo (voir Tome 2), proposant constamment l'instruction comme l'arme la plus efficace contre les misères et la guillotine.

Les Écoles normales primaires étaient à cette époque de véritables séminaires, mais l'étude de la théologie y était remplacée par des cours d'anticléricalisme.

On laissait entendre à ces jeunes gens que l'Église n'avait jamais été rien d'autre qu'un instrument d'oppression, et que le but et la tâche des prêtres, c'était de nouer sur les yeux du peuple le noir bandeau de l'ignorance, tout en lui chantant des fables, infernales ou paradisiaques.

La mauvaise foi des « curés » était d'ailleurs prouvée par l'usage du latin, langue mystérieuse, et qui avait, pour les fidèles ignorants, la vertu perfide des formules magiques.

La Papauté était dignement représentée par les deux Borgia, et les rois n'étaient pas mieux traités que les papes : ces tyrans libidineux ne s'occupaient guère que de leurs concubines quand ils ne jouaient pas au bilboquet ; pendant ce temps, leurs « suppôts » percevaient des impôts écrasants, qui atteignaient jusqu'à dix pour cent des revenus de la nation.

C'est-à-dire que les cours d'histoire étaient élégamment truqués dans le sens de la vérité républicaine.

Je n'en fais pas grief à la République : tous les manuels d'histoire du monde n'ont jamais été que des livrets de propagande au service des gouvernements.

Les normaliens frais émoulus étaient donc persuadés que la grande Révolution avait été une époque idyllique, l'âge d'or de la générosité, et de la fraternité poussée jusqu'à la tendresse : en somme, une explosion de bonté.

Je ne sais pas comment on avait pu leur exposer – sans attirer leur attention – que ces anges laïques, après vingt mille assassinats suivis de vol, s'étaient entre-guilotinés eux-mêmes.

Il est vrai, d'autre part, que le curé de mon village, qui était fort intelligent, et d'une charité que rien ne rebutait, considérait la Sainte Inquisition comme une sorte de Conseil de famille : il disait que si les prélats avaient brûlé tant de Juifs et de savants, ils l'avaient fait les larmes aux yeux, et pour leur assurer une place au Paradis.

Telle est la faiblesse de notre raison : elle ne sert le plus souvent qu'à justifier nos croyances.

Cependant, les études de ces normaliens ne se bornaient pas à l'anticléricisme, et à l'histoire laïcisée. Il y avait un troisième ennemi du peuple, et qui n'était point dans le passé : c'était l'Alcool.

De cette époque datent « l'Assommoir », et ces tableaux effrayants qui tapissaient les murs des classes.

On y voyait des foies rougeâtres et si parfaitement méconnaissables, à cause de leurs boursouflures vertes et de leurs étranglements violacés qui leur donnaient la forme d'un topinambour : mais pour éclairer ce désastre, l'artiste avait peint, au beau milieu du tableau, le foie appétissant du bon citoyen, dont la masse harmonieuse et le rouge triomphal permettaient de mesurer la gravité des catastrophes circonscrites.

Les normaliens, poursuivis jusque dans les dortoirs par cet horrible viscère (sans parler d'un pancréas en forme de vis d'Archimède, et d'une aorte égayée de hernies) étaient peu à peu frappés de terreur, et la seule vue d'un verre de vin leur donnait des frissons de dégoût.

La terrasse des cafés, à l'heure de l'apéritif, leur paraissait une assemblée de candidats au suicide. Un ami de mon père, ivre d'eau filtrée, en renversa un jour les tables, comme un Polyeucte laïque qu'il était. Ils pensaient que ces malheureux verraient bientôt des rats grimper aux murs, ou qu'ils rencontreraient des girafes sur le cours Mirabeau, et l'on citait le cas d'un violoniste de grand talent, réduit à jouer de la mandoline à cause d'un tremblement spasmodique dû au fait que sa moelle épinière trempait dans un bain de vermouth-cassis. Mais ce qu'ils haïssaient le plus farouchement, c'étaient les liqueurs dites « digestives », les bénédictines et les chartreuses, « avec privilège du Roy », qui réunissaient, dans une trinité atroce, l'Église, l'Alcool et la Royauté.

Au-delà de la lutte contre ces trois fléaux, le programme de leurs études était très vaste, et admirablement conçu pour en faire les instructeurs du peuple, qu'ils pouvaient comprendre à merveille, car ils étaient presque tous fils de paysans ou d'ouvriers.

Ils recevaient une culture générale, sans doute plus large que profonde, mais qui était une grande nouveauté ; et comme ils avaient toujours vu leur père travailler douze heures par jour, dans le champ, dans la barque ou sur l'échafaudage, ils se félicitaient de leur heureux destin, parce qu'ils pouvaient sortir le dimanche, et qu'ils avaient, trois fois par an, des vacances qui les ramenaient à la maison.

Alors le père et le grand-père, et parfois même les voisins – qui n'avaient jamais étudié qu'avec leurs mains –, venaient leur poser des questions, et leur soumettre de petites abstractions dont jamais personne au village n'avait pu trouver la clef. Ils répondaient, les anciens écoutaient, gravement, en hochant la tête... C'est pourquoi, pendant trois années, ils dévoraient la science comme une nourriture précieuse dont leurs aïeux avaient été privés : c'est pourquoi, pendant les récréations, M. le directeur faisait le tour

des salles de classe pour en chasser quelques trop bons élèves, et les condamner à jouer au ballon.

À la fin de ces études, il fallait affronter le brevet supérieur, dont les résultats prouvaient que la « promotion » était parvenue à maturité.

Alors, par une sorte de déhiscence, la bonne graine était projetée aux quatre coins du département, pour y lutter contre l'ignorance, glorifier la République, et garder le chapeau sur la tête au passage des processions.

Après quelques années d'apostolat laïque dans la neige des hameaux perdus, le jeune instituteur glissait à mi-pente jusqu'aux villages, où il épousait au passage l'institutrice ou la postière. Puis il traversait plusieurs de ces bourgades dont les rues sont encore en pente, et chacune de ces haltes était marquée par la naissance d'un enfant. Au troisième ou au quatrième, il arrivait dans les sous-préfectures de la plaine, après quoi il faisait enfin son entrée au chef-lieu, dans une peau devenue trop grande, sous la couronne de ses cheveux blancs. Il enseignait alors dans une école à huit ou dix classes, et dirigeait le cours supérieur, parfois le cours complémentaire.

On fêtait un jour, solennellement, ses Palmes académiques : trois ans plus tard, il « prenait sa retraite », c'est-à-dire que le règlement la lui imposait. Alors, souriant de plaisir, il disait : « Je vais enfin pouvoir planter mes choux ! »

Sur quoi, il se couchait, et il mourait.

J'en ai connu beaucoup, de ces maîtres d'autrefois.

Ils avaient une foi totale dans la beauté de leur mission, une confiance radieuse dans l'avenir de la race humaine. Ils méprisaient l'argent et le luxe, ils refusaient un avancement pour laisser la place à un autre, ou pour continuer la tâche commencée dans un village déshérité.

Un très vieil ami de mon père, sorti premier de l'École normale, avait dû à cet exploit de débiter dans un quartier de Marseille : quartier pouilleux, peuplé de misérables où nul n'osait se hasarder la nuit. Il y resta de ses débuts à sa retraite, quarante ans dans la même classe, quarante ans sur la même chaise.

Et comme un soir mon père lui disait :

« Tu n'as donc jamais eu d'ambition ? »

— Oh mais si ! dit-il, j'en ai eu ! Et je crois que j'ai bien réussi ! Pense qu'en vingt ans, mon prédécesseur a vu guillotiner six de ses élèves. Moi, en quarante ans, je n'en ai eu que deux, et un gracié de justesse. Ça valait la peine de rester là. »

Car le plus remarquable, c'est que ces anticléricaux avaient des âmes de missionnaires. Pour faire échec à « Monsieur le curé » (dont la vertu était supposée feinte), ils vivaient eux-mêmes comme des saints, et leur morale était aussi inflexible que celle des premiers puritains. M. l'inspecteur d'Académie était leur évêque, M. le recteur, l'archevêque, et leur pape, c'était M. le ministre : on ne lui écrit que sur grand papier, avec des formules rituelles.

« Comme les prêtres, disait mon père, nous travaillons pour la vie future : mais nous, c'est pour celle des autres. »

Texte 70 : Des instituteurs modèles **André Moreau – Une enfance poitevine – 2006** **Chapitre VIII – Les hussards noirs de la République**

Né en 1938, Alain Moreau a consacré l'ensemble de son œuvre à l'étude de la Littérature grecque et de la Mythologie. Fils d'instituteur comme Pagnol, il a, lui aussi, apporté son témoignage dans ses souvenirs d'enfance. Sous le signe de l'humour et de la tendresse (puisque tout est revu à travers le regard de l'enfant), le métier et le milieu d'« instituteur » sont présentés dans le cadre rural des Deux-Sèvres où le développement de la solidarité a entraîné, dans la période de l'après-guerre, la naissance de nombreuses Mutuelles.

C'est ici un *couple* d'instituteurs qui est présenté, couple uni dans une sorte de « sacerdoce » civil : apporter la science et le progrès, au sens le plus large du terme, à cette communauté rurale rapidement gagnée par cette laïcité généreuse.

Pour mes parents, comme pour tous leurs amis instituteurs, l'humanité se divise en deux groupes antithétiques : il y a les laïcs ; ce sont les bons ; et les calotins, ce sont les méchants. Leur maître à penser : Jules Ferry. Les dates les plus importantes de l'histoire de France : 14 juillet 1789, prise de la Bastille ; 9 décembre 1905, loi de séparation de l'Église et de l'État. Les années d'école normale à Parthenay pour les garçons, à Niort pour les filles, ont forgé un esprit de corps et ont convaincu ces jeunes enseignants qu'ils avaient un devoir vis-à-vis des populations des villages dans lesquels ils allaient enseigner : en éduquant les enfants ils feraient accéder peu à peu l'ensemble du village à la modernité, à la civilisation, au progrès, et peut-être même au confort, comme l'eau courante et l'électricité qui, en 1933, n'étaient pas toujours présentes dans certains hameaux, voire dans certaines communes.

La force des liens contractés à l'école normale engendre aussi une indéfectible solidarité entre les instituteurs, d'autant plus que le département des Deux-Sèvres, rural, n'est pas l'un des plus peuplés : trois cent mille habitants, un quatorzième de la population de Paris. Les enseignants se connaissent tous. On se retrouve au chef-lieu de canton pour les examens d'entrée en sixième et du certificat d'études. On noue des liens entre instituteurs de communes voisines.

[...] Mes parents sont de parfaits représentants des instituteurs de la troisième République. Bien sûr, leur métier est aussi un gagne-pain, mais c'est d'abord un apostolat, un sacerdoce. Le village, c'est une terre de mission, il faut y faire pénétrer la modernité, en ne ménageant pas sa peine et d'abord en essayant de supprimer le pire, la faim. Il y a des enfants qui viennent à l'école avec une tartine. De neuf heures du matin à seize heures trente, ils n'auront mangé qu'une tartine. Comment pourrait-on apprendre les règles du participe passé ou devenir un virtuose du calcul mental quand on n'a dans le corps qu'un croûton de pain ? C'est pourquoi mes parents ont décidé de créer une

cantine. Le conseil municipal a accordé une petite subvention et mes parents se sont lancés dans l'aventure. Tous les jeudis ils vont à Melle, au magasin Coop, dont les prix sont très raisonnables et qui donne aussi des tickets permettant d'obtenir ultérieurement des réductions. Ils achètent l'indispensable, boîtes de conserves, pâtes, riz, huile, vinaigre, sel, sucre, quelques légumes (qui seront complétés par ceux que papa ira chercher dans son jardin), galettes et petits gâteaux, confitures, un peu de chocolat (mais celui-ci est cher). Le pain est acheté au boulanger qui passe quotidiennement avec sa camionnette. Chaque jour d'école à midi moins le quart, maman arrête ses cours et, avec les grandes de la classe de papa, épluche les légumes, qu'on fait bouillir ensuite dans une grande bassine sur le poêle. Peu à peu le système se met en place, les subventions augmentent, et maman n'est plus obligée d'arrêter les cours à midi moins le quart pour éplucher les légumes avec les grandes, car le conseil municipal a voté la création d'un poste de cantinière.



La laïcité : la comprendre et l'enseigner – Tome 3

Bibliographie

- AIRIAU Paul, *Cent ans de laïcité française*, Presses de la Renaissance, 2005
- ALAIN, *Propos impertinents (1906-1911)*, Mille et Une Nuits, 2002
- BADINTER Élisabeth, *Le conflit, la femme et la mère*, Flammarion, 2010
- BANON Patrick, *La révolution théoculturelle*, Presses de la Renaissance, 2008
- BARBIER Maurice, *Religion et politique dans la pensée moderne*, PUF Nancy, 1987
- BARBIER Maurice, *La laïcité*, L'Harmattan, 1995
- BAUBÉROT Jean, *Vers un nouveau pacte laïque*, Seuil, 1990
- BAUBÉROT Jean, *Histoire de la laïcité*, PUF, 2000
- BAUBÉROT Jean, *Laïcité 1905-2005, entre passion et raison*, Seuil, 2004
- BAUBÉROT Jean, *La laïcité expliquée à M. Sarkozy*, Albin Michel, 2008
- BAUBÉROT Jean & MILOT Micheline, *Laïcité sans frontières*, La couleur des idées, 2011
- BAYET Albert, *La morale laïque et ses adversaires*, Éditions Rieder, 1925
- BAYET Albert, *La laïcité XX^e siècle*, Hachette, 1958
- BEDOUELLE Guy et COSTA Jean-Paul, *Les laïcités à la française*, PUF, Politique d'aujourd'hui, 1998
- BENCHEIK Soheib, *Marianne et le Prophète. L'islam dans la France laïque*, Grasset, 1998
- BERT Paul, *Le cléricalisme*, Armand Colin, 1900
- BOUCHET Gérard, *Laïcité et enseignement*, Armand Colin, 1996
- BOUCHET Gérard, *Laïcité : Textes majeurs pour un débat d'actualité*, Armand Colin, 1997
- BOUCHET Gérard, *L'école dans la Drôme, les cinquante ans qui ont fait l'école 1830-1880*, La Bouquinerie, 2006
- BOUSSINESQ Jean, *La laïcité française*, Seuil, 1994
- BOUZAR Dounia, *Laïcité, mode d'emploi : Cadre légal et solutions pratiques, 42 études de cas*, Eyrolles, Éditions d'Organisation, 2010
- BUISSON Ferdinand, *La foi laïque*, Hachette, 1912
- CAPERAN Louis, *Histoire de la laïcité républicaine. La révolution scolaire*, Nouvelles Éditions Latines, 1961
- CARRÉ Olivier, *L'islam laïque ou le retour à la Grande Tradition*, Armand Colin, 1993
- CHATIN Jean-Pierre & MOULINET Daniel, *La séparation de 1905. Les hommes et les lieux*, Éditions de l'Atelier, 2005
- CHATRY-KOMAREK Marie, *Existe-t-il un féminisme musulman ?*, L'Harmattan, 2007
- CHEVALLIER Pierre, *La séparation de l'Église et de l'École*, Fayard, 1961
- COGNIOT Georges, *Laïcité et réforme démocratique et l'enseignement*, Éditions Sociales, 1963
- COQ Guy, *Laïcité et République ; le lien nécessaire*, Édition du Félin, 1995
- CORNEC Jean, *Laïcité*, Société Universitaire d'Éditions et de Librairie, Paris, 1965
- COUTEL Charles, *La République et l'École*, Presses Pocket, 1991
- DARTEVELLE Patrice, *Blasphème et liberté*, Cerf, 1993
- DEBRAY Régis, *L'enseignement du fait religieux à l'école laïque*, Odile Jacob, 2002
- DEBRAY Régis, *Le Feu sacré : Fonctions du religieux*, Fayard, 2003
- DEBRAY Régis, *Ce que nous voile le voile, La République et le Sacré*, Folio Gallimard, 2006
- DEBRAY Régis, *Le Moment fraternité*, Gallimard, 2009
- DELFAU Gérard, *Du principe de laïcité : un combat pour la République*, Éditions de Paris, Max Chateil, 2005
- DELFAU Gérard & HALPERN Marc (sous la direction de), *La laïcité, ciment de notre république, valeur universelle*, Édimaif, 2009
- DELFAU Gérard, *Éloge de la laïcité*, Vendémiaire, 2012
- DEMORGON Jacques, *L'exploration interculturelle, pour une pédagogie internationale*, Armand Colin, 1989
- DEMORGON Jacques, *Complexité des cultures et de l'interculturel, contre les pensées uniques*, Économica, 2010

- DEMORGON Jacques & MORIN Edgar, *Déjouer l'inhumain*, Économica, 2010
- DEMORGON Jacques, *La laïcité qui vient : religion, politique, économie, information*, Actes du Colloque du Gerflint, « Les enjeux de la laïcité à l'ère de la diversité planétaire », Paris, juin 2012, à paraître dans *Synergies Monde*
- DJAVANN Chahdortt, *Bas les voiles !*, Gallimard, Collection Folio, 2003
- DUCOMTE Jean-Michel, *La laïcité*, Milan, 2001
- DURAND Clément, *Du ciel sur la terre, laïcité, république, démocratie*, Sudel, 1981
- ESCARPIT Robert, *L'école laïque, école du peuple*, Calmann-Lévy, 1961
- ESTIVALÈZES Mireille & BAUBÉROT Jean, *Les religions dans l'enseignement laïque*, PUF Essais, 2005
- FATH Gérard, *Écoles et valeurs ? La table brisée ?*, L'Harmattan, 2006
- FERJANI Mohamed-Chérif, *Islamisme, laïcité et droits de l'homme*, L'Harmattan, 1991
- FILALI-ANSARY Abdou, *L'islam est-il hostile à la laïcité ?*, Éditions Le Fenec, 1997
- FINKIELKRAUT Alain & LÉVY Benny, *Le livre et les livres. Entretiens sur la laïcité*, Éditions Verdier, 2007
- FORESTAL Chantal & LEFRANC Yannick, *Tensions et controverses en FLE-FLS-FLM : des conflits créatifs*, ELA n° 145, Didier Klincksieck, 2007
- FORESTAL Chantal, *Vers une approche transculturelle en didactique des langues-cultures*, ELA n° 152, Didier Klincksieck, 2008
- FORESTAL Chantal, *Pour un apprentissage militant de la laïcité, une transcendance immanente*, Colloque « Dialogue des cultures francophones et anglophones », 12 & 13 mai 2011, paru dans *Synergies Royaume-Uni et Irlande*, 2012
- FOUREST Caroline et VENNER Fiammetta, *Tirs croisés. La laïcité à l'épreuve des intégrismes juif, chrétien et musulman*, Calmann-Lévy, 2003
- FOUREST Caroline et VENNER Fiammetta, *Les nouveaux soldats du Pape. Légion du Christ, Opus Dei, traditionalistes*, Éditions du Panama, 2008
- FOUREST Caroline, *La dernière Utopie. Menaces sur l'universalisme*, Grasset, Livre de Poche, 2009
- FOUREST Caroline et NASREEN Taslima, *Libres de le dire, conversations mécréantes*, Flammarion, 2010
- GAUCHET Marcel, *La religion dans la démocratie ; parcours de la laïcité*, Gallimard, 2001
- GAUTHIER Guy, *La laïcité en miroir*, Edilig, 1985
- GROULT Benoîte, *Ainsi soit-elle*, 1975
- GROULT Benoîte, *Le féminisme au masculin*, Grasset, 2010
- HAARSCHER Guy, *La laïcité, Que sais-je ?* n° 3129, PUF, 1996
- HAGUENAU-MOIZARD Catherine, *États et religions en Europe*, PUG, 2000
- HESSEL Stéphane et MORIN Edgar, *Le chemin de l'espérance*, Fayard, 2011
- JACQUARD Albert, *Nouvelle petite philosophie*, Stock, 2005
- JULIA Dominique, *Les trois couleurs du tableau noir*, Blin, 1981
- KEPEL Gilles, *Quatre-vingt-treize*, Gallimard, 2012
- KINTZLER Catherine, *Condorcet - L'instruction publique et la naissance du citoyen*, Folio Essais, 1984
- KINTZLER Catherine, *Tolérance et laïcité*, Pleins Feux, 1998
- KINTZLER Catherine, *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Vrin, 2007
- LAGARDE Georges de, *La naissance de l'esprit laïque au déclin du Moyen Âge*, Éditions Béatrice, 1934
- LALOUETTE Jacqueline, *La libre-pensée en France, 1848-1940*, Albin Michel, 1997
- LALOUETTE Jacqueline, *L'État et les cultes : 1789-1905-2005*, La Découverte, collection Repères, 2005
- LALOUETTE Jacqueline, *La séparation des Églises et de l'État. Genèse et développement d'une idée 1789-1905*, Seuil, 2005
- LAOT Laurent, *La laïcité, un défi mondial*, Éditions de l'Atelier, 1998
- LARKIN Maurice, *L'Église et l'État en France*, Privat, 2004
- LA ROCHE SAINT-ANDRÉ Anne de & DIEUAIDE Sophie, *Est-on obligé de croire en Dieu ? La question des religions et de la laïcité*, Éditions Autrement, Collection Junior Société, 2005
- LEGRAND Louis, *L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry. Les origines de la laïcité*, Rivière, 1961
- LE RU Véronique, *La science et Dieu*, Vuibert. Adapt-Snes, collection « Inflexion », 2010
- MAALOUF Amin, *Le dérèglement du monde*, Grasset, 2009
- MACLURE Jocelyn et TAYLOR Charles, *Laïcité et liberté de conscience*, La Découverte, 2010
- MAYEUR Jean-Marie, *La séparation des Églises et de l'État*, Éditions Ouvrières, 1991
- MAYEUR Jean-Marie, *La question laïque*, Fayard, 1997
- MONOD Jean-Claude, *Sécularisation et laïcité*, PUF, Collection Philosophies, 2007
- MORIN Edgar, *La voie*, Fayard, 2011

- NICOLET Claude, *La République en France, état des lieux*, Seuil, 1992
- ONFRAY Michel, *Traité d'athéologie*, Grasset, 2005
- OZOUF Jacques, *Nous les maîtres d'école : Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Julliard, 1967
- OZOUF Mona, *L'École, l'Église et la République – 1871-1914*, Armand Colin, 1963
- PEÑA-RUIZ Henri, *Dieu et Marianne*, PUF, Fondements de la politique, 1999
- PEÑA-RUIZ Henri, *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Gallimard, collection Folio Actuel, 2003
- PEÑA-RUIZ Henri, *La laïcité, textes choisis et présentés par Henri Peña-Ruiz*, Flammarion, 2003
- PEÑA-RUIZ Henri, *Qu'est-ce que l'école ?*, Gallimard, collection Folio Actuel, 2005
- PEÑA-RUIZ Henri, *La solidarité, une urgence de toujours*, Agora Éducation, Rue des Écoles, 2010
- PION Étienne, *L'avenir laïque*, Denoël, 1991
- PLENEL Edwy, *L'État et l'école en France*, Payot, 1985
- POULAT Émile, *Liberté, laïcité, la guerre des deux France et le principe de modernité*, Cerf/Cujas, 1987
- POULAT Émile, *Notre laïcité publique*, Berg International, 2003
- RÉMOND René, *Les nouveaux enjeux de la laïcité*, Édition du Centurion, 1990
- RIPA Yannick, *Les femmes, actrices de l'histoire, de 1789 à nos jours*, Armand Colin, 2010
- ROY Olivier, *La laïcité face à l'islam*, Stock, 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*, Seuil, collection Points n° 347, 2005
- SIMON Pierre-Henri, *L'École entre l'Église et la République*, Seuil, 1959
- WEILL Georges, *L'histoire de l'idée laïque en France au XIXe siècle*, Alacan, 1929
- ZOLLER Élisabeth, *La conception américaine de la laïcité*, Dalloz, 2005

Ouvrages collectifs

- Journaux Officiels (J.O.), Bulletins officiels (B.O.), Bulletins officiels de l'Éducation Nationale (B.O.E.N.)
- *Dictionnaire de l'homophobie*, sous la direction de Louis-Georges Tin, PUF, 2003
- *Rapport de la Commission sur l'application du principe de laïcité dans la République*, Bernard Stasi, Documentation Française, 2004
- *Guide Républicain*, CNDP, Delagrave, 2004
- *Hommes & Migrations* n° 1258, *Laïcité : les 100 ans d'une idée neuve – Partie 1 : l'école*, novembre-décembre 2005
- *Hommes & Migrations* n° 1259, *Laïcité : les 100 ans d'une idée neuve – Partie 2 : Culture(s), religions(s) et politique*, janvier-février 2006
- *La place des femmes dans l'histoire*, Association Mnémosyne, Association pour le développement de l'histoire des femmes et du genre, Belin, 2010
- *Dictionnaire de la laïcité*, sous la direction de Martine Cerf et Marc Horwitz, Armand Colin, 2011
- *Laïcité et Fonction Publique*, Haut Conseil à l'Intégration, La Documentation Française, Débats, 2012

Colloques

- *La laïcité*, sixième session du centre de sciences politiques de Nice, PUF, 1959
- *L'Église et l'État en France*, III^{ème} colloque national des juristes catholiques, Tequi, 1982
- *Laïcité 2000*, colloque de la Ligue de l'Enseignement, Edilig, 1987

- *Nouveaux enjeux de la laïcité*, actes des colloques « Laïcité et débats d'aujourd'hui » (organisé le 22 avril 1989 par La Croix-L'Événement) et « Pluralité des religions et État laïque » (organisé les 26 et 27 mai 1989 par la revue Études), Centurion, 1990
- *Genèse et enjeux de la laïcité, christianisme et laïcité*, faculté de théologie protestante de Montpellier, 2 et 3 mars 1990, Labor et Fides, 1990
- *Enseigner l'histoire des religions*, 20 et 21 septembre 1991, CRDP de Besançon, 1992

Sites internet

- Assemblée Nationale : <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/>
- Guide Républicain : <http://www2.cndp.fr/laicite/guide.htm>
- Légifrance : <http://www.legifrance.gouv.fr/>
- Éduscol : <http://eduscol.education.fr/>
- Rapport Bernard Stasi (11 décembre 2003) :
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000725/0000.pdf>
- Rapport Machelon (2005) :
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/064000727/0000.pdf>
- Edgar Quinet, *L'enseignement du peuple* :
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k113980s>
- Émile Combes, *Une campagne laïque (1902-1903)* (préface d'Anatole France) :
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k760345>
- Ferdinand Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* :
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k24232h>
- Pie IX, *Encyclique Quanta Cura (8 décembre 1864)* : <http://thomiste.pagesperso-orange.fr/quansyll.htm>
- Pie X, *Encyclique Vehementer Nos (11 février 1906)* :
http://www.vatican.va/holy_father/pius_x/encyclicals/documents/hf_p-x_enc_11021906_vehementer-nos_fr.html
- Pie XI, *Encyclique Maximam Gravissimamque (18 janvier 1924)* :
http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/eglise-etat/Pie-XI_Maximam-gravissimamque_18011924.asp
- Pie XI, *Encyclique Quas Primas (11 décembre 1925)* :
http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_11121925_quas-primas_fr.html

Conclusion

Les matériaux rassemblés dans ce livre sont des déclencheurs d'idées et d'échanges à considérer comme essai d'illustration – parmi d'autres possibles car les documents foisonnent – des différents aspects que peut prendre la laïcité. On peut bien évidemment aller au-delà des matériaux sélectionnés, et enrichir la pertinence (toute relative sans doute mais certainement utile) du sommaire conceptuel ici proposé.

D'autre part, nous avons tenu à montrer clairement la nécessaire diversité des matériaux conceptuels et visuels susceptibles de donner lieu à des travaux dirigés : bandes dessinées, publicités, photographies, tableaux historiques récapitulatifs, œuvres d'art, contes, poèmes, chansons, pièces de théâtre, commentaires de textes..., bref tout un choix d'outils précieux à utiliser dans différents types d'approches à programmer que l'on peut rassembler dans le tryptique suivant :

- 1) exemplification de démarches pédagogiques concrètement ouvertes à tous les échelons (depuis le primaire jusqu'en terminale) ;
- 2) refondation générale et complète des cursus des différents cycles éducatifs en y introduisant partout une place de choix pour la laïcité ;
- 3) formation de formateurs et d'enseignants à tous les niveaux du système éducatif.

Tous les textes ici rassemblés ne constituent donc rien d'autre que la phase pré-méthodologique d'un guide pour comprendre et pratiquer la laïcité, outil qui, pour être efficace, doit maintenant être davantage développé sur le terrain.

Il n'est évidemment pas question ici de donner des directives strictes en matière de traitement pédagogique de la laïcité. Ce sera là le rôle d'approches expérimentales multiples à programmer dans les mois à venir pour collecter des comptes-rendus suffisamment nombreux et variés, afin non seulement d'en déduire les grands principes d'enseignement dans les classes à tous les niveaux, mais également pour en retirer les données nécessaires à la préparation de stages de formation de formateurs et d'enseignants.

Aussi longtemps que la laïcité ne sera rien d'autre qu'une occasion de confrontations médiatiques au plus haut niveau, le problème risque de tourner indéfiniment en cercle. Il y a lieu de passer résolument à l'action de façon concrète et constructive, en l'inscrivant donc à la fois dans la multiplicité de ses aspects, dans la pluralité des niveaux de formation et surtout dans la durée. Il ne s'agit pas de former des militants laïcistes ou

laïcards n'ayant d'autre ambition que de porter atteinte à la liberté de croyance et d'expression, mais bien au contraire de former d'*authentiques laïques* prônant un humanisme excluant toute forme d'intégrisme.

Comme on le voit, ce troisième tome ne clôt en aucune façon la question de la laïcité. Le travail doit se poursuivre à un autre niveau et le gain le plus grand que l'on puisse retirer de tout l'immense travail de classement rationnel accompli jusqu'ici, c'est qu'il faut aller encore plus loin, poursuivre inlassablement le chantier de construction toujours inachevé de la laïcité.

Enfin dans l'approche pédagogique que préconisent implicitement les concepteurs de cet ouvrage, ce qu'il faut comprendre, c'est que la démarche qu'ils préconisent suppose non pas un *simple lecteur récepteur* ou un *simple spectateur auditeur* écoutant un discours explicatif organisant de l'extérieur la réception du texte. Qu'il soit enfant, adolescent ou adulte, il faut donner au plaisir de la réflexion personnelle la première place dans l'activité de classe. Ce que doivent viser les séances pédagogiques appelées nécessairement à compléter cet ouvrage, c'est de faire de chaque apprenant l'artisan de sa propre « culture laïque », de chaque groupe classe un terrain d'apprentissage de la négociation du sens, au-delà du respect ambigu de la prudence et du politiquement correct.

Quant à l'enseignant, il doit être **protégé contre les pressions extérieures ou intérieures à l'établissement**⁵¹ qui pourraient vouloir lui imposer non seulement des contenus, mais aussi une manière de conduire sa classe. Et il n'y a pas lieu de revenir sur ce principe de **liberté pédagogique** qui s'exerce dans le cadre de **l'obligation pour le maître d'enseigner à ses élèves les programmes définis par la République**. La laïcité doit aussi être le lieu de l'émancipation pédagogique.

⁵¹ En effet, l'autonomisation des chefs d'établissements peut remettre en cause le contenu de certains enseignements, voire carrément leur existence.

Conclusion générale

La laïcité au XXI^{ème} siècle : vers un « au-delà » de la loi de 1905

Nous sommes pour un au-delà de la « laïcité politique », une laïcité qui non seulement respecte la loi de 1905 séparant les religions de l'État mais qui s'engage plus à fond dans une laïcité « d'autonomie », d'émancipation et au service des valeurs universelles. La loi ne peut être notre seul code commun pour défendre la laïcité face au danger de la déviance de la notion de communauté à celle communautarisme et de celle de diversité culturelle à celle de culturalisme politique. La signification originelle de la liberté absolue de conscience ne saurait se confondre avec la seule liberté de religion. (cf. Henri Peña-Ruiz : « Laïcité valeur universelle », p. 875)

1°) La laïcité comme espace ou comme temps d'émancipation

La laïcité est un ordonnancement du politique qui vise la liberté de conscience de chacun et l'engagement, la responsabilité de tous pour l'égalité des droits et des devoirs dans une société humaine. À un moment où cléricisme, fondamentalisme et intégrisme de tous ordres menacent gravement la liberté de penser, l'État laïque et ses institutions doivent être au service de l'émancipation du citoyen. Pour cette raison, il se met en position de neutralité arbitrale.

L'école publique est le lieu par excellence où l'on s'interroge sur ces principes de la laïcité. C'est le lieu de la culture qui forme à un élargissement du champ intellectuel, afin de permettre de savoir laisser dans le secteur de la vie privée certaines convictions spirituelles ou philosophiques. Elle est une institution de droit qui accueille les jeunes quels que soient leur confession, leur origine ethnique, leur sexe. Elle est aussi une « institution philosophique » où l'on s'instruit pour apprendre à être « l'auteur de ses pensées et de ses actions, en libérant chacun du recours à une autorité extérieure » (cf. Catherine Kintzler : qu'est-ce que la laïcité ?). Son rôle le plus urgent est d'apprendre à distinguer ce qui relève de la croyance, de la foi de ce qui peut être sujet de démarche scientifique et de débat. En mettant à égalité toutes les religions et leur négation comme nous y invite une certaine conception de la laïcité, on avalise le relativisme : « égalité entre la pensée magique et la pensée rationnelle, entre la fable, le mythe et le discours argumenté, entre le discours thaumaturgique et la pensée scientifique » (cf. Michel Onfray). Par contre l'enseignement de la diversité des religions et croyances par l'école publique est au contraire nécessaire à la compréhension de la nécessité de la laïcité. La question de la « neutralité » se pose donc : « doit-on rester neutre » ? « de quelle neutralité parle-t-on ?

2°) La laïcité ne doit craindre aucune dictature sociale

Pour promouvoir la laïcité, il faut oser mettre en cause les structures dominantes de la société et même résister à la dictature sociale.

Ce doit être le cas lorsque l'État, à tort, retisse ses liens avec la religion. La religion n'est pas l'affaire de l'État, elle doit en tous points être distincte de la puissance publique. Caroline Fourest souligne que les sociétés désireuses de poursuivre la voie de l'émancipation doivent prendre conscience du défi que lance aujourd'hui l'intransigeance religieuse de certaines organisations communautaristes ou cléricales, sans oublier l'expansion du phénomène sectaire. Du point de vue de la philosophie politique, elle rappelle qu'une partie du problème posé par les « accommodements raisonnables » provient du fait que l'État se comporte comme une entreprise, comme si son rôle était d'accommoder des clients en fonction de leurs croyances et cela au détriment de l'intérêt général qui se doit de les considérer avant tout comme des citoyens.

En ces temps d'ultralibéralisme, l'État consacre des fonds à restaurer le financement public des religions et met à l'ordre du jour, pour ne pas dire à exécution, la privatisation des services publics qui concernent tous les citoyens : école publique, culture de haut niveau, santé et recherche publiques... C'est alors que *« l'intolérance religieuse trompe la vigilance avec d'autant plus d'impact que la religion n'est pas seulement une culture mais un système de valeurs pouvant entrer sérieusement en concurrence avec les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité »*. (cf. Caroline Fourest : « La dernière Utopie, menaces sur l'universalisme »)

3°) Les fondements philosophiques de l'idéal laïque

Il y a nécessité par conséquent de réfléchir sur les fondements philosophiques de l'idéal laïque.

Il existe deux dangers :

- *« une morale laïque trop faible, trop consensuelle pour contrebalancer le réinvestissement des religions dans la sphère publique, avec une conception du Bien qui leur est particulière »*
- *« une morale laïque trop forte, trop dogmatique, trop particulariste du Bien spirituel ou politique, une fraction du laos : les nihilistes, les « libertairiens » plus ou moins au service des rapports de force idéologiques du moment »*. (cf. Guy Haarscher, « La Laïcité », Que Sais-je ?)

La laïcité reconnaît la liberté de conscience. Mais l'État laïque doit être l'État de tous les citoyens, quelle que soit la pluralité de leurs convictions ou conceptions du Bien. Dans la mesure où il reconnaît l'égalité de respect de tous les citoyens et ne s'identifie à aucune religion ou vision du monde, l'État laïque donne priorité à ce qui peut être juste dans une société, par rapport aux différentes conceptions du Bien des communautés.

C'est bien cette perspective que Guy Haarscher propose, concernant de séparer le juste du « bien » : *« Si le pluralisme doit être accepté comme intrinsèquement lié à la liberté de conscience, la justice, qui vaut pour tous, ne peut dépendre d'une conception particulière mais de principes qui conviennent à tous »*. C'est dans cette perspective également que Henri Peña-Ruiz dénonce simultanément la mise en cause de la laïcité et de la solidarité

républicaine parallèlement à la résurgence du traitement caritatif de la misère et de la vogue humanitaire. Bien au contraire, « *c'est en solidarissant l'affirmation de l'idéal laïque et celle d'un État promoteur de justice sociale et du bien commun qu'on rendra crédible la dimension émancipatrice de la République* ». Un idéal bien loin, on s'en doute, de la concurrence et de la conquête des marchés que promeut le libéralisme économique.

4°) La laïcité historique et démocratique au service des droits de l'homme

La laïcité est à la fois un frein contre les dérives du multiculturalisme politique et une utopie universaliste jamais définitivement atteinte. Elle devrait promouvoir une « transcendance immanente », à savoir une éthique temporelle qui concerne les humains toutes catégories confondues, hommes et femmes, croyants, non croyants et une fraternité universelle qui concerne toutes les nations et tous les peuples.

La laïcité au service d'une « transcendance immanente » : quelques éléments de définitions.

Immanent : du latin « *in* », dans, et « *manere* », rester. Action, cause immanente qui réside dans le sujet agissant. Qui est contenu dans la nature d'un être. Se dit de ce qui est interne à un individu ou à un processus. Dans le domaine de réflexion de la laïcité, l'immanence est l'illustration et la défense de la condition humaine qui s'en remet à elle-même, « ici » et « maintenant » par opposition aux autres mondes des religions et même des charlatans qui annoncent le paradis ou l'enfer ou l'immortalité de l'âme. Défendre l'immanence, c'est vouloir le bonheur sur terre et non plus tard dans un monde inatteignable.

Transcendant : du préfixe latin « *trans* », au-delà, par delà, et de « *ascendere* », monter. Sur le plan philosophique, la transcendance signifie généralement hors de portée de l'action ou de la connaissance. Elle suppose souvent l'intervention d'êtres supérieurs à celles-ci, tels qu'un Dieu ou un ange. « Transcendant » peut signifier également dépasser cette condition humaine, bien plus, la dégager des conditions du « ici » et « maintenant » pour lui permettre de se projeter dans l'avenir sans pour autant fuir dans un au-delà.

« *Transcendance immanente* ». On peut parler d'une « transcendance immanente », une ambition universelle qui lutte pour la défense des droits de l'homme, de tous les peuples et de toutes les nations, une éthique temporelle qui concerne les humains, toutes catégories confondues, hommes et femmes croyants et non croyants.

5°) La laïcité, un concept politique fondateur grâce auquel le culturel ne tue pas l'universel

La République est fondée sur une certaine idée de l'humanité : les êtres humains doivent être libres et avoir l'autonomie de leur jugement. C'est un espace d'accueil et de solidarité culturelle des humains avec leurs caractéristiques universelles malgré leurs diversités de coutumes et de croyances.

L'État en position de neutralité permet la liberté de conscience et l'égalité des droits et des devoirs de tous devant la loi. Mais la Séparation, bien que nécessaire, ne peut suffire sans la conviction et l'engagement de chaque citoyen. La militance laïque est tout aussi indispensable que la militance démocratique. Les communautés humaines sont encore

trop facilement tentées par des idéologies discriminatoires et endogames, mais aussi victimes de ces idéologies. En témoignent le racisme, le sexisme, l'exclusion. Il y a urgence également de concilier l'utopie universaliste des communautés à lutter contre la destruction tendancielle des droits sociaux par le libéralisme économique et son culte irrationnel des lois du marché : ces droits, qui sont des droits collectifs de tous, sont des acquis de la laïcité. Et cela contrairement à ce qu'affirment certains groupes politiques qui cherchent à promouvoir une « nouvelle laïcité » culturelle et identitaire au prétexte de reconnaître un groupe culturel ou une minorité, et à se positionner contre la laïcité historique, démocratique et universaliste. La laïcité et les droits de l'homme sont non seulement compatibles, mais les droits de l'homme peuvent-ils être respectés dans une société où la laïcité ne l'est pas ? Tous deux sont porteurs de même ambition universaliste : une philosophie politique où le multiculturel s'épanouit sans tuer l'universel.

6°) La laïcité, un idéal politique et moral qui suppose un engagement : « On ne naît pas laïque, on le devient »

Pour éviter le combat de chacun contre tous, d'un dogme contre un autre dogme, d'une idéologie contre une autre, « peste mentale » que déplore Montaigne, témoin des affres des guerres de religion, des philosophes de la tolérance et de l'immanence ont donné à chacun le sens de leurs responsabilités et de leur liberté. Les Spinoza, les Rousseau, les Condorcet, les Olympe de Gouge, plus récemment Jean Jaurès, Lucie et Raymond Aubrac, Simone de Beauvoir, Élisabeth et Robert Badinter, tous défenseurs des droits et du prestige de la pensée, se sont efforcés de nous faire comprendre qu'on ne naît pas citoyen, on le devient, on ne naît pas résistant et libre, on le devient, on ne naît pas femme ou mère, on le devient. Au final notre guide pédagogique devrait prendre pour slogan : « on ne naît pas laïque, on le devient ».