



L'affaire du voile islamique de Creil : logiques d'une controverse qui n'en finit pas

Alain Panero

► To cite this version:

Alain Panero. L'affaire du voile islamique de Creil : logiques d'une controverse qui n'en finit pas. RIEJ (Revue Interdisciplinaire d'Etudes Juridiques), 2022, Vol. 88, pp. 29-56. hal-03696569

HAL Id: hal-03696569

<https://hal.science/hal-03696569>

Submitted on 24 Nov 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'affaire du voile islamique de Creil : logiques d'une controverse qui n'en finit pas

Alain Panero (UPJV/INSPE/CAREF)

Résumé. – Trente ans après l'affaire du voile islamique de Creil, et malgré l'abondante littérature qui lui a été consacrée, on peine encore à saisir la logique profonde qui a gouverné les différentes prises de position sur cette question. D'autant que l'arbitrage juridique qui, en mars 2004, a interdit le port de signes religieux ostensibles, n'a pas fait cesser toute querelle, comme cela aurait pourtant dû être le cas. Nous proposons ici une sorte de reconstruction synthétique et idéaltypique (et non pas « vraie » ou « historique ») des grandes logiques qui, d'après ce que nous avons pu lire (et nous n'avons pas pu *tout* lire, même si notre démarche a des allures de note de synthèse), s'entrechoquent encore souterrainement. Entrechoquement structurel qui empêcherait ce qui n'est pourtant, en surface, qu'une simple controverse, de prendre fin.

Mots-clés. – France, Laïcité, École, Épistémologie, XX^e siècle

The affair of the Islamic veil of Creil : logics of an endless controversy

Abstract. –

Thirty years after the affair of the Islamic veil of Creil, and despite the abundant literature about it, it is still difficult to understand the logic which governed the various positions taken on this question. And the arbitration which, in March 2004, prohibited the wearing of religious symbols, did not put an end to the quarrels, as it should have. We propose here a sort of synthetic and ideal-typical (and not "true" or "historical") reconstruction of the great logics which always collide in depth. It is this "tectonic" movement that would prevent this controversy from ending.

Keywords. – France, Secularism, School, Epistemology, 20th century

Introduction

Que l'« affaire » du foulard de Creil de septembre 1989 soit devenue, au fil des mois et des années, un fait de plus en plus commenté et analysé, qu'elle puisse même apparaître comme le point de départ d'un réexamen en France des fondements du principe de laïcité, cela n'était guère prévisible. Certes, il est toujours tentant, pour l'historien ou le philosophe, de reconstruire rétrospectivement le sens des événements. Mais qui aurait pu penser qu'un simple fait divers ait pu avoir un tel retentissement ? Comment croire que l'exclusion de trois jeunes musulmanes d'un collège de l'Oise ait conduit nombre d'intellectuels à rouvrir un débat, celui de l'école laïque, que l'on croyait derrière nous ?

Nous tenterons ici de ressaisir les grandes logiques qui, dans le sillage de cette affaire, ont structuré les débats d'idées. Tous ces débats, quel que soit leur contenu spécifique, cherchaient – et c'est encore d'actualité¹ – à penser la fondation ou la refondation du principe de laïcité. Mais nous verrons que, dans leur tension ou opposition, certaines positions intellectuelles nous suggèrent qu'il y va, par-delà les divergences apparentes, d'un heurt

¹ Voir Jean Baubérot, *Les 7 laïcités françaises*, « Interventions », Paris, éd. de la Maison des sciences de l'homme, 2015 ; Abdennour Bidar, *Plaidoyer pour la fraternité*, « A.M. gd format », Paris, Albin Michel, 2015 ; Charles Coutel et Jean-Pierre Dubois, *Vous avez dit laïcité ?* « Controverse », Paris, Cerf, 2016.

véritable, parmi les défenseurs eux-mêmes de l'école laïque, entre deux positions épistémologiques rivales.

I. Un même modèle de laïcité pour deux modèles d'école

La première logique qui nous occupera est celle d'une défense militante, soit sur un mode quasi-pamphlétaire², soit sur un mode plus raisonné³, des valeurs d'universalité et d'autonomie rationnelle contre les intérêts particuliers et la soumission aux autorités théologiques. Même si le contexte est nouveau puisqu'il y va surtout de l'islam, c'est la loi de séparation des Églises et de l'État de 1905 qui, dans un premier temps, constitue encore l'arrière-plan et l'horizon de toute discussion et de toute prise de position. Qu'il s'agisse alors, pour les uns, d'interdire urgemment le port des signes religieux à l'école ou qu'il s'agisse, pour d'autres, de le tolérer, et en tout cas de dialoguer et de prendre le temps d'y réfléchir, dans tous les cas, le modèle français de la laïcité, ancré dans un sol historique et juridique plus que centenaire, est considéré comme un bien commun inaliénable. Malgré la diversité ou la complexité de leurs approches (A. Finkelkraut, par exemple, semble avant tout vouloir « sanctuariser »⁴ l'école et donc importer dans le champ de la réflexion des considérations qui ne se déduisent jamais directement de la loi du 9 décembre 1905), tous, même les plus passionnés, argumentent et invoquent les leçons de l'histoire et l'arbitrage du droit. Par souci d'objectivité, leur but est bien de se référer d'abord à des faits et à des concepts, et ce, indépendamment ou malgré leurs conceptions personnelles, utopiques ou non, de l'éducation, du rôle et du statut de l'école. Car la loi de 1905, qui concrétise le concept d'une séparation des Églises et de l'État, ne présuppose et ne draine en tant que telle – il faut y insister – aucune représentation *mythique* d'une enceinte scolaire sanctuarisée⁵.

L'objectif n'est donc jamais, même si le ton peut être virulent, d'attenter aux croyances des jeunes musulmanes en surdéterminant le statut de l'enceinte de l'école républicaine, mais

² Ce qui est le cas du Manifeste publié dans *Le Nouvel Observateur* du 2 novembre 1989 et intitulé « Profs, ne capitulons pas ! », signé par cinq intellectuels : Élisabeth Badinter, Régis Debray, Alain Finkelkraut, Élisabeth de Fontenay et Catherine Kintzler. Citons les premières lignes : « Monsieur le Ministre [Lionel Jospin], l'avenir dira si l'année du Bicentenaire aura vu le Munich de l'école républicaine. Il est bon, dites-vous, d'apaiser les esprits sans faire le jeu des fanatiques ».

³ Ce qui est le cas de l'avis du Conseil d'État du 27 novembre 1989. Citons un extrait : « La liberté ainsi reconnue aux élèves comporte pour eux le droit d'exprimer et de manifester leurs croyances religieuses à l'intérieur des établissements scolaires, dans le respect du pluralisme et de la liberté d'autrui, et sans qu'il soit porté atteinte aux activités d'enseignement, au contenu des programmes et à l'obligation d'assiduité » (Conseil d'État, Section de l'intérieur, 27 novembre 1989, n° 346893, Avis « Port du foulard islamique »).

⁴ D'après l'historien de l'éducation Claude Lelièvre, la perspective d'une école-sanctuaire, qu'il s'agisse d'une sanctuarisation visant à préserver l'école de toute intrusion policière ou de tout prosélytisme religieux, est une « vieille idée à géométrie variable » qui, depuis le Moyen-Âge jusqu'à aujourd'hui, en passant par la représentation durkheimienne de l'enseignement dans *L'évolution pédagogique en France* (1938), semble consubstantielle à la conception française de l'école (cf. C. Lelièvre et Francis Lec, « Histoire et limites de la sanctuarisation de l'École », *L'Autonome de la solidarité laïque*, 27 novembre (<https://www.autonome-solidarite.fr/articles/sanctuarisation-ecole> ; consulté la dernière fois le 26 février 2022). Voir également sur ce point : C. Lelièvre, « Les profs, l'école et la sexualité », *Recherche et formation*, 2006, n°52 (<http://journals.openedition.org/rechercheformation/1222> ; consulté la dernière fois le 26 février 2022). Ou encore : André Pachod, « De l'école-sanctuaire à l'école sans murs », *Recherches en éducation*, 2019, n°36 (<http://journals.openedition.org/rec/946> ; consulté la dernière fois le 26 février 2022).

⁵ Précisons, si besoin, que les scènes, dès les années 1880, d'enlèvement des crucifix dans les écoles ne relèvent pas de l'imaginaire contemporain de l'école-sanctuaire auquel nous songeons ici. Si certains intellectuels ou même certains ministres de l'éducation (François Bayrou, Vincent Peillon) se réfèrent à cet imaginaire, c'est avant tout, comme nous le verrons plus loin, dans le cadre d'un débat interne aux pédagogues contemporains qui, en lui-même, reste étranger aux intentions politiques de la loi de 1905. En ce point, il convient donc de dissocier, au moins en théorie, la question de l'imaginaire républicain de celle de l'imaginaire pédagogique.

de leur montrer plutôt que la République, grâce à sa *puissance passée et présente d'arbitrage*, est garante du respect de toutes les libertés individuelles, dont les leurs. Conformément à l'article 1 de la loi de 1905, la République assure la liberté de conscience, et pour l'heure, c'est cet aspect des choses qui doit prioritairement retenir l'attention de tous. En ce point, il ne s'agit sûrement pas, au moins au niveau des intentions, de faire durer la controverse en jouant sur les émotions des uns et des autres mais de vite rappeler les citoyens à l'ordre de la Raison et du Concept : la démarcation entre un signe ostensible (ou ostentatoire) et un signe discret vaut essentiellement comme une détermination rationnelle *objective* qui ne doit, en aucun cas, dépendre de notre sensibilité ou de notre imagination.

On ne s'étonnera donc pas de la teneur didactique de nombre de travaux universitaires parus dans les années 2000, qui, d'une façon ou d'une autre, annoncent ou font écho à la publication de la loi de 2004, avec toujours à l'arrière-plan, le souvenir plus ou moins douloureux des événements de Creil : l'objectif est surtout de rappeler aux français (et pas seulement aux spécialistes qui, eux, n'en ont pas besoin) leur propre histoire⁶. Depuis la fin du XIX^e siècle, la mission de l'école républicaine et laïque, d'où ont été exclus progressivement tous les clercs, n'est plus de transmettre un enseignement de type religieux mais de former l'enfant, citoyen à venir, à l'autonomie rationnelle⁷ dont ont parlé les philosophes du XVIII^e siècle. Ce qui est gênant, ce n'est donc pas tant que le voile soit le symbole d'une croyance religieuse qui, en elle-même, n'a pas à être critiquée, que le symbole trop manifeste d'une *régression à un stade antérieur*, celui d'une éducation à la fois familiale et religieuse qui tutorait indéfiniment l'enfant sans jamais lui permettre de fixer lui-même les règles de son action.

Aussi – premier tournant ou virage dans les publications – tous les débats autour du voile deviennent-ils de fil en aiguille des débats sur *l'avenir de l'école*. Des intellectuels nostalgiques des modèles de transmission de l'école de la fin du XIX^e siècle assimilent plus ou moins la défense du principe de laïcité à celle des « humanités » (le grec et le latin) ; d'autres – parfois les mêmes – font du principe de laïcité une sorte d'ultime garde-fou contre toutes les formes ambiantes d'hétéronomie, non pas tant par crainte d'un retour du religieux qu'au nom de l'emprise de plus en plus forte des lois du marché. Ce qu'il s'agit de penser ou de repenser, dans ce contexte, ce n'est donc jamais le concept même de laïcité (sur lequel tous s'accordent) mais plutôt les nouvelles conditions de possibilité de sa mise en œuvre dans un espace scolaire qui s'apparente de plus en plus à un espace social ordinaire, dans lequel les opinions des parents,

⁶ Voir J. Baubérot, *La morale laïque contre l'ordre moral*, « Philosophie Générale », Paris, Le Seuil, 1997 et *Histoire de la laïcité en France*, « Que sais-je ? », Paris, PUF, 2003 ; Henri Peña-Ruiz, *Dieu et Marianne. Philosophie de la laïcité*, « Quadrige », Paris, PUF, 2^e éd., 2001 ; Patrick Cabanel, *Le Dieu de la République. Aux origines protestantes de la laïcité (1860-1900)*, « Carnot », Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004 ; Jacques Robert, *La fin de la laïcité ?*, « Sciences humaines », Paris, Odile Jacob, 2004 ; Paul Airiau, *Cent ans de laïcité française 1905-2005*, « Hors Collection », Paris, Presses de la Renaissance, 2005 ; Xavier Darcos, *L'école de Jules Ferry 1880-1905*, « Essais », Paris, Hachette, 2005 ; C. Kintzler, *Qu'est-ce que la laïcité ?* « Chemins Philosophiques », Paris, Vrin, 2007.

⁷ Pour Kant, dans la *Critique de la raison pratique* (1788), un être rationnel ne doit agir que d'après des règles universelles qu'il *s'impose librement à lui-même*, au nom de sa vocation spirituelle (on parle alors de « motifs » par opposition aux « mobiles » considérés, eux, comme de simples impulsions physiques) : « Agis de telle sorte que la maxime de ton action [c'est-à-dire ce que l'on demande aux autres de faire, par exemple, la maxime : "Ne pas mentir !"] puisse être érigée en loi universelle [c'est-à-dire puisse valoir non pas pour moi ou pour quelques hommes mais pour tous les êtres raisonnables] ». Cette obligation que le sujet rationnel s'impose à lui-même ne vient pas de l'extérieur. C'est pourquoi Kant parle d'autonomie. Le paradoxe est que dans ce cas, c'est notre propre liberté qui apparaît comme l'instance la plus contraignante qu'il nous soit donné de rencontrer dans notre expérience du monde. Ceux qui ne sont pas capables d'une telle rationalité ont besoin de règles extérieures (lois religieuses, politiques, etc.) et en restent aux morales de l'hétéronomie (morales variant avec les époques où la norme est fixée, de l'extérieur, par une instance – tuteurs, maîtres, députés, magistrats, Société, Dieu, etc. – différente du sujet qui aura à la suivre).

les signes extérieurs de richesse, les suggestions médiatiques, les réflexes de consommation, font intrusion⁸.

Pourtant, ce qui s'insinue surtout dans l'école républicaine et laïque, c'est, de l'intérieur même du champ éducatif, un autre modèle d'école, un modèle porté depuis les années soixante-dix par les sciences sociales⁹ et qui, en tant que tel, tranche avec les représentations pédagogiques du XIX^e. La mission de l'école du XXI^e siècle est désormais de briser le cercle des inégalités sociales et scolaires¹⁰. Elle consiste en outre, à l'aune d'une reconnaissance internationale des droits de l'enfant – et pas seulement de l'Homme –, à inclure tous les élèves qui ont des difficultés, quelle que soit la nature de ces difficultés. Dans ce contexte, la décision inaugurale de Creil d'exclure des collégiennes de l'école publique au nom de déterminismes socioreligieux, puis, plus tard, la loi de 2004, devaient forcément, soit d'emblée, soit après coup, apparaître paradoxales et contre-productives. Que le voile soit le symbole d'une emprise de l'hétéronomie, soit ! Mais dans la mesure, où 1°) les enseignants, eux, respectent le principe de neutralité et 2°) les enfants et les adolescents grandissent de toute façon, hors de l'école, en régime d'hétéronomie, rien n'empêchait de penser les conditions d'un retrait *progressif* de tout signe religieux ostensible. Logiquement, l'enjeu prioritaire n'était donc pas de faire du retrait du voile islamique une condition d'accès à l'établissement mais de faire de l'école la condition de possibilité d'un retrait à venir et volontaire dudit voile.

Qu'une telle « solution » pour le moins économique n'ait pas pu s'imposer *spontanément et naturellement* dans le paysage français de l'époque, ni dans les années 1990, ni plus tard, tient sans doute à tout un enchevêtrement assez inextricable de mobiles irrationnels (dont une certaine dose de xénophobie ou de racisme) et de justifications rationnelles. Mais une chose est sûre : *grâce ou à cause de l'affaire du foulard de Creil, nombre de positions intellectuelles en matière d'école et de laïcité ont dû être précisées ou reprécisées*. Il devenait évident que la perspective d'un seul modèle de laïcité pour deux modèles d'école était quasiment impossible à tenir, non pas qu'il s'agisse de remettre en cause la séparation des Églises et de l'État, mais parce qu'un autre principe majeur, celui d'une lutte contre les inégalités sociales et scolaires, et donc d'une démocratisation de tout le système éducatif, du primaire au supérieur, apparaissait désormais constitutif (et pas seulement régulateur) de toute pensée possible de l'école. D'où une inflexion dans les publications : aux ouvrages pédagogiques (qui rappelaient, d'un point de vue historique et philosophique, le long travail de fondation aux XVIII^e et XIX^e siècles du principe de laïcité) succèdent des essais philosophiques et des ouvrages de sciences sociales plus personnels où il s'agit de penser, directement en phase avec les idées du temps, une laïcité pour l'école démocratique, et non plus seulement républicaine, du XXI^e siècle¹¹. Ce qui ne veut pas dire, insistons-y, que le contenu même de la notion de laïcité doive être révisé, loin de là, mais que le principe de laïcité ne vaut plus comme la norme

⁸ Voir A. Finkelkraut, *La défaite de la pensée*, « Collection Blanche », Paris, Gallimard, 1987, et *La Querelle de l'école* (dir.), « Essais-Documents », Paris, Stock, 2007 ; Danièle Sallenave, *Le Don des morts. Sur la littérature*, « Collection Blanche », Paris, Gallimard, 1991 ; Jeanne-Hélène Kaltenbach et Michèle Tribalat, *La République et l'Islam : Entre crainte et aveuglement*, « Hors-série Connaissance », Paris, Gallimard, 2002 ; J. Baubérot, *L'intégrisme républicain contre la laïcité*, « Monde en cours », Paris, éd. de l'Aube, 2006.

⁹ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, « Le sens commun », Paris, éd. de Minuit, 1970.

¹⁰ François Dubet, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, « La République des idées », Paris, Le Seuil, 2004.

¹¹ Voir Gérard Bouchet, *Laïcité et enseignement*, « Formation des enseignants », Paris, Armand Colin, 1996 ; Jean-Paul Costa et Guy Bedouelle, *Les laïcités à la française*, « Politique d'aujourd'hui », Paris, PUF, 1998 ; Jean Baudouin et Philippe Portier (dir.), *La laïcité une valeur d'aujourd'hui ? Contestations et renégociations du modèle français*, « Res Publica », Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2001 ; Yves-Charles Zarka, (dir.), *Faut-il réviser la loi de 1905 ? La séparation entre religions et État en question*, « Intervention philosophique », Paris, PUF, 2005 ; Ève Duperray (dir.), *1905-2005 ou les Lumières voilées : la laïcité en question*, « Bibliothèque historique et littéraire », Paris, Beauchesne, 2005.

des normes, celle permettant d'orienter à *elle seule* l'ensemble des politiques éducatives. Le problème n'est plus seulement, comme autrefois, de séculariser la société et de laïciser l'école, mais de réaliser au sein de la société et de l'école, les conditions d'une plus grande égalité de fait, et pas seulement de droit.

Tout se passe donc, à partir des années 1990, comme si le principe de laïcité et l'idée d'émancipation dont il est porteur ne suffisaient pas à garantir la réussite de tous les élèves mais finissaient même par entériner de nouvelles formes de discrimination.

II. Un conflit intra-philosophique entre deux régimes de vérité

Cela dit, dans les années 1990-2000, ce n'est pas seulement un nouveau modèle d'école ou de société qui est en train de s'imposer. En deçà des débats sur l'école et sur le voile islamique transparaît une question philosophique fondamentale : celle de la pluralité des régimes de vérité. François Cusset, vers la fin de son livre *French Theory. Foucault, Derrida, Deleuze & Cie et les mutations de la vie intellectuelle aux États-Unis*, fait une remarque brève mais suggestive sur l'affaire de Creil. Il voit dans la controverse du foulard islamique déclenchée en 1989 le moment du « retour du refoulé » en France des théories déconstructionnistes (théories exportées aux États-Unis dans les années 1980 et revisitées par les américains sous le nom de « French Theory » avant de revenir ensuite, plus ou moins déformées, en France) :

« Malgré les résistances de l'université, malgré la diabolisation de l'Amérique et de ses campus "balkanisés", malgré le quadrillage en règle de l'espace public français par les chantres de l'humanisme universaliste et des idéaux abstraits de la République, la porte s'est finalement entrouverte en France, avec près de vingt ans de retard, aux apports théoriques américains – y provoquant très graduellement, très péniblement, très polémiquement, un retour du refoulé des années 1970 sous la forme, cette fois, d'un questionnement théorique sur l'identité et les communautés. La longue durée de la controverse dite du "foulard islamique", déclenchée en octobre 1989 quand deux lycéennes de Creil refusent de "laisser Dieu à la grille du collège", permet peu à peu que s'y fissent jour des points de vue modérés, audibles, que le camp légitime de la laïcité ne pouvait plus taxer de "traîtres à la République" – faute d'interdire tout débat. »¹²

La violence du débat opposant, d'un côté, « les chantres de l'humanisme universaliste » et, de l'autre, les « traîtres à la République » (c'est-à-dire les contempteurs des « idéaux abstraits de la République », idéaux qui, en vérité, ne seraient, à leurs yeux, que de simples *normes* visant à interdire, au nom d'une majorité bien-pensante, toute contre-culture et tout droit à la différence), serait donc surtout de nature philosophique. L'universalisme kantien des droits de l'homme, très visible dans le « Manifeste des cinq intellectuels » évoqué plus haut (Manifeste qui s'inscrit d'ailleurs dans le sillage de la réhabilitation, en 1988, de l'humanisme des Lumières par Luc Ferry et Alain Renaut¹³), entrerait frontalement en conflit avec les nouvelles formes déconstructionnistes de la subjectivité (multi-identités, pluri-appartenances, sujet multiple, sujet-devenir, etc.). Pour A. Finkielkraut ou É. de Fontenay, qui ne sont, à cette époque, qu'au début de leur propre parcours intellectuel, l'ennemi ou l'envahisseur à repousser est, malgré les apparences, *tout autant philosophique que religieux*. Pour eux qui, dans le champ de la philosophie politique, ne défendent qu'un seul mode de subjectivation et qu'un seul idéal d'autonomie du sujet-citoyen (dont l'école publique française, avec ses valeurs, serait

¹² F. Cusset, *French Theory...*, « Poche / Sciences humaines et sociales », Paris, La Découverte, 2005, p. 335 (1ère éd. : 2003).

¹³ L. Ferry et A. Renaut, *La pensée 68. Essai sur l'anti-humanisme contemporain*, « Folio/Essais », Paris, Gallimard, 1ère éd. : 1988.

exclusivement garante), et qui opposent massivement République et Religion *pour cette raison*, la perspective américano-déconstructionniste d'une défense jusqu'au-boutiste de toute minorité contre la dictature de l'Universel et des droits de l'homme, relève de la « barbarie » et du non-sens, barbarie dont le voile devient alors, en tant qu'il manifeste une *différence* ostensible (et derrière cette différence, les philosophies refoulées de la différence !), le symbole ou le cheval de Troie. Autrement dit, que la construction d'un sujet puisse se faire par des identifications ou subjectivations plurielles et concomitantes, et ce, sans aliénation ou paradoxe (on peut être à la fois croyant, philosophe, français, féministe, laïque, défenseur des droits de l'homme, marxiste, homosexuel, ascète, consommateur, sportif, électeur, chasseur, chômeur, etc.), c'est-à-dire *sans altérer pour autant sa capacité d'engagement juridique ou éthique*, cela contredit leur vision dix-huitiémiste de l'autonomie.

Au-delà des débats ou querelles, une chose est sûre : on assiste, dans les années 1960-1980, à l'essor de disciplines nouvelles à visée « déconstructrice », telles la linguistique, les sciences de la communication, la sémiologie, la pragmatique, la psychanalyse ou encore la médiologie. Touchant un public de plus en plus important, ces approches innovantes nous ont appris à remettre en question certaines évidences, et à tourner notamment notre regard vers les dispositifs immanents de la fabrique du Sens. Traditionnellement, et encore au début du XX^e siècle, les notions d'identité, de subjectivité, de signification, mais aussi les grands principes ou valeurs de l'école républicaine (liberté, égalité, fraternité et laïcité), étaient toujours plus ou moins définis en lien direct avec la notion d'Esprit, ce qui drainait tout un idéal d'unité, de spiritualité, de vérité, d'universalité, et même d'éternité. On pensait, de façon très idéaliste, qu'une grande idée, une grande valeur, ou encore une émotion artistique pouvaient frapper tous les esprits et s'imposer ainsi universellement par la seule vitesse de propagation de la Pensée, de la Vérité ou de la Beauté. Mais les recherches contemporaines, par exemple celles des théories de la communication ou de la médiologie, montrent qu'en fait, pour qu'une idée devienne universelle, ou plutôt, *générale*, il faut qu'elle circule dans des réseaux matériels qui fabriquent très prosaïquement les opinions collectives. Aujourd'hui, on sait qu'un « tweet » ou une photographie prise à un instant *t* peuvent même faire le tour du monde en quelques secondes et acquérir ainsi, grâce aux médias et aux réseaux sociaux, une vérité ou une beauté *apparemment* universelle qui, loin de se propager naturellement, est produite artificiellement. D'où l'importance, dans cette perspective, d'étudier tous les supports matériels de nos modes de pensée : les livres, les rituels, les technologies (par exemple, les moyens de transport), les dispositifs de pouvoir (notamment les institutions, y compris les universités), mais aussi tout ce qui touche au corps, aux gestes, au langage, et même aux processus physico-chimiques du monde de la vie ou aux objets, perçus ou mentaux, qui canalisent le désir. Ainsi, il ne s'agit plus d'imaginer le jaillissement miraculeux d'un Sens transcendant qui, « par l'opération du Saint-Esprit », s'imposerait aux hommes de toutes les cultures, mais de repérer plutôt les rapports de force, qui, dans les coulisses, permettent d'imposer une *illusion d'universalité*. En vidant le Sens de toute référence à la notion d'Esprit, les théories de la déconstruction, toutes d'inspiration structuraliste ou linguistique, ont pu notamment expliquer la genèse du sens par l'entrechoquement plus ou moins hasardeux du signifiant pur, c'est-à-dire d'un pur jeu d'images, d'informations, de sensations, de sonorités et de traces qui, amplifiées et répétées, finissent par faire système. Ce qui passe alors au premier plan, c'est la nature purement oppositionnelle de ces signes qui font système ; ce sont avant tout les contrastes, les *différences* et les multiplicités hétérogènes qui, par leur structuration infra-conceptuelle, font sens et conditionnent nos réactions et interprétations.

Ici, le débat n'est donc plus seulement celui qui oppose, d'un côté, des philosophes de l'éducation encore tout imprégnés de spiritualisme (ceux qui regrettent le déclin des « humanités »), et d'un autre côté, des chercheurs en sciences sociales férus de statistiques (ceux qui prouvent que « le niveau monte »). Il s'agit plutôt de prendre acte d'une coupure

épistémologique radicale. Ce qui s'impose, dans les années 1980-90, en deçà des interprétations divergentes sur le rôle de l'école ou sur la signification des signes religieux, c'est le télescopage souterrain de deux cadres irréconciliables d'interprétation, de deux systèmes de référence autonomes.

D'où d'ailleurs certaines conséquences toujours actuelles sur notre perception même des signes religieux dits « ostensibles » ou « ostentatoires ». Voir le voile islamique comme le signe religieux d'un Sens transcendant qui en fonde la valeur symbolique, ce n'est pas la même chose qu'en faire un simple signe parmi d'autres à l'intérieur d'un système immanent de significations. Dans un cas, le signe est empreint de spiritualité, et vaut comme l'expression objective de quelque chose d'invisible ; dans l'autre cas, le signe tire surtout son sens des autres signifiants auxquels il s'oppose, et vaut donc comme un élément linguistique. On a certes toujours affaire à un même signe mais dont l'interprétation dépend du système de référence que l'on choisit d'adopter. D'où la polysémie d'un voile qui, en tant que signe, peut, en fonction des positions des différents observateurs, par exemple le théologien ou le sémiologue, dire une chose ou son contraire : tantôt l'aliénation de la femme, tantôt sa libération, tantôt une appartenance communautariste ou genrée, tantôt la revendication d'une singularité, tantôt une référence à la tradition, tantôt une nouvelle forme de modernité, etc.¹⁴

Ajoutons que dans un contexte de lutte contre les inégalités scolaires et de reconnaissance des différences, la théorie d'une immanence radicale a pu et peut encore apparaître à certains penseurs, que l'on pourrait dire, sans risque de se tromper, « de gauche »¹⁵, en tout cas dans la mouvance de Deleuze et aussi de Foucault ou Derrida, comme un recours pour fonder l'égalité, *en deçà du droit positif*, sur une théorie de la connaissance relativisant les différences, en les réinscrivant dans la durée, sans pour autant sombrer dans le relativisme¹⁶. C'est en ce sens qu'en 2012, dans un numéro intitulé « Nous ne ferons pas la guerre de la laïcité », la revue *Vacarme* pose clairement une question qui était sans doute en germe dès les années 2000 et peut-être avant : « Comment créer un espace public commun ouvert à tous, en respectant *la pluralité existante des formes de vie* ? »¹⁷. Les « formes de vie », voilà un langage contemporain autant inspiré par la phénoménologie que par le structuralisme, qui montre que pour aborder rigoureusement la question du multiculturalisme, certains penseurs se situent au niveau des « mondes originaires », c'est-à-dire au niveau du champ des pulsions, des devenir, du multiple, c'est-à-dire en deçà des constructions politiques issues du pacte ou du contrat social. Ce qui ne veut pas dire que tout soit déconstructible ou doive être déconstruit. Il ne faut pas confondre une pensée rigoureuse de l'immanence avec l'espèce de pensée unique qui peut

¹⁴ Voir J. Baubérot, *Vers un nouveau pacte laïque ?*, « Religion », Paris, Le Seuil, 1990, et *Les laïcités dans le monde*, « Que sais-je ? », Paris, PUF, 2007 ; Fatima Mernissi, *Le harem politique. Le Prophète et les femmes* ; Bruxelles, Complexe, 2007 ; Esther Benbassa, *La République face à ses minorités. Les Juifs hier, les Musulmans aujourd'hui*, « Essai », Paris, Fayard/Mille et une nuits, 2004 ; Raphaël Liogier, *Une laïcité "légitime". La France et ses religions d'État*, Paris, Médicis-Entrelacs, 2006 ; Florence Rochefort (dir.), *Le pouvoir du genre. Laïcités et religions 1905-2005*, « Le temps du genre », Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2007.

¹⁵ Sous cet angle, il conviendrait de ressaisir les influences intellectuelles qui, dans les années 1990-2000, ont peut-être présidé, en deçà des rapports de force internes au Parti socialiste français, à ce qu'Ismail Ferhat nomme le « dilemme laïque du PS ». Cf. I. Ferhat, « Le PS et la laïcité, du Congrès d'Épinay à la Commission Stasi. De l'unité au dilemme ? », *Parlement[s], Revue d'histoire politique*, vol. 1, 2016, n° 23, p. 193-205.

¹⁶ Nous n'assimilons pas indistinctement les approches des différents penseurs cités, ni *a fortiori* les apports de la phénoménologie et ceux du structuralisme. Du point de vue où nous nous situons, celui du moment philosophique d'une « mort du sujet » et d'une immanence radicale, il n'importe pas d'entrer dans le détail des doctrines et des approches singulières. Disons que plusieurs ouvrages pourraient servir ici de jalons, tous en rapport, d'une façon ou d'une autre, avec *le Cours de linguistique générale* de Saussure : *La Pensée sauvage* de Claude Lévi-Strauss (1962), *Les Mots et les Choses. Archéologie des sciences humaines* de M. Foucault (1966), les *Écrits* de J. Lacan (1966), *L'écriture et la différence* de J. Derrida (1967), *Logique du sens* de G. Deleuze (1969), ou encore, du même auteur, *Mille Plateaux* (1980).

¹⁷ P. Mangeot *et al.*, « Nous ne ferons pas la guerre de la laïcité », *Vacarme*, vol. 2, 2012, n° 59, p. 19.

régner dans la médiasphère, et où tout est mis indifféremment sur le même plan dans une sorte de confusionnisme général¹⁸. Au contraire, d'un point de vue rigoureusement immanentiste, c'est en prenant mieux conscience du sol originaire sur lequel s'élabore, en deçà du droit positif, notre conception de l'État issue des Lumières, que nous pourrions renforcer la démocratie.

Car dans le cadre d'une immanence radicale, l'égalisation des différences ne conduit jamais à une abolition de toute valeur ou à une confusion des genres. Certains idéaux, certains modèles culturels, certaines œuvres d'Art mais aussi certaines différences biologiques, par exemple, en matière de sexualité, peuvent s'imposer davantage et durablement, et l'on peut encore parler ici de transmission et même d'universalité. Mais cela ne relève plus d'une croyance dans le progrès irréversible de la Raison ou dans un système de valeurs transcendantes. Dans le plan d'immanence, il y a des phénomènes que l'on peut qualifier de « phénomènes saturés »¹⁹, comme nos convictions ou nos émotions fortes, qui intensifient notre vie subjective, qui crèvent en quelque sorte l'écran de nos existences mais seulement pendant un certain temps. La force d'un phénomène saturé ou d'une image, qui nous interpelle plus que d'autres, n'est jamais de l'ordre d'une épiphanie qui manifesterait irréversiblement, lors d'un Instant privilégié, le Transcendant et son éternité. En pays d'immanence, ce qui fait saillie, ce qui est en relief à un moment donné, peut toujours passer à l'arrière-plan. Il y a donc toujours de la transmission, du durable, de l'universel concret, *mais tant que cela dure*. Autre façon de dire que nos civilisations sont mortelles.

Toujours est-il que dans cette optique, il est, par exemple, possible de réhabiliter dans l'école, au nom d'un certain principe d'égalité – qui n'est plus celui, habituel, de l'égalité juridique – des formes de culture, comme la « culture des jeunes », qui traditionnellement ne sont pas reconnues par l'école²⁰. D'où, en tout cas, peut-être une tentation chez certains intellectuels de repenser dans un même mouvement la question de l'égalité et de la laïcité²¹, en changeant résolument de cadre de pensée, en donnant notamment à la notion de neutralité ou à celle d'impartialité un sens infra-juridique, infra-culturel et donc ontologique, ou onto-phénoménologique : l'être, fait de plis et de replis, est axiologiquement neutre, indifférent à nos découpages conceptuels et à nos valeurs, « égalitaire » en quelque sorte. Citons encore la revue *Vacarme* :

« Si la laïcité des XVII^e et XVIII^e siècles a été fille des Lumières, si celle du XIX^e a été une politique de protection des minorités, arc-boutée à une sécularisation des institutions d'éducation et d'assistance, la laïcité du XXI^e siècle – celle que nous voulons pour

¹⁸ C'est ce confusionnisme que dénonce Ch. Coutel dans « Laïcité : penser la crise pour refonder », *Cités*, vol. 4, 2012, n° 52, p. 21-26.

¹⁹ Nous empruntons ce syntagme commode à Jean-Luc Marion. Cf. notamment J.-L. Marion, *Étant donné*, « Épiméthée », Paris, PUF, 1997, p. 314 et suivantes.

²⁰ Sur ce point, voir par exemple le rapport de R. Debray de 2002 sur « L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque » (<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/024000544.pdf>, p. 5 ; consulté la dernière fois le 27 février 2021).

²¹ Perspective ou possibilité qui, du reste, n'est pas absente du Rapport de la commission Stasi : « la laïcité n'est pas qu'une règle du jeu institutionnel, c'est une valeur fondatrice du pacte républicain, la possibilité de concilier un vivre ensemble et le pluralisme, la diversité ». Cf. le *Rapport au président de la République remis le 11 décembre 2003 par la Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République* (<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000725.pdf>, p. 36 ; c'est nous qui soulignons ; consulté la dernière fois le 27 février 2021). J. Baubérot, membre de la commission Stasi, reconnaît d'ailleurs que « [p]lusieurs des intellectuels de la commission faisaient partie de la génération de mai 1968. Nous voulions être, selon l'expression de Gramsci, des "intellectuels organiques", intellectuels organiques du peuple naturellement » (J. Baubérot, « L'acteur et le sociologue. La commission Stasi », in *Des sociologues sans qualités* ? Delphine Naudier et Maud Simonet (dir.), Paris, La Découverte, 2011, p. 99-116.

aujourd'hui – doit inventer les formes d'une tolérance égalisatrice (...) C'est ce plan d'égalité comme réciprocité de la liberté qui aujourd'hui manque. »²²

On n'a pas besoin de se forcer pour lire entre les lignes : le « plan d'égalité » dont il s'agit, c'est un « plan d'immanence »²³. Retenons en tout cas que certains philosophes contemporains poussent à bout, à leur risques et périls, l'idée d'une réalisation de l'égalité de fait, quitte à détruire ou à faire imploser le concept habituel de laïcité. À leurs yeux, le concept substitutif d'une laïcité « nouvelle », « élargie » ou « plurielle » (que l'on trouve aujourd'hui dans de nombreux travaux) n'est qu'une sorte de trompe-l'œil ou de cercle carré. Mais, ironie du sort, ce n'est pas du tout pour les mêmes raisons que celles initialement invoquées par les signataires du « Manifeste des cinq intellectuels » mentionné en commençant, ni même parce qu'un concept renouvelé de laïcité n'aurait pas encore d'assise juridique. En vérité, leur approche d'inspiration tantôt immanentiste (toute différence de relief n'est que provisoire), tantôt marxiste (la liberté de conscience reste une liberté formelle), vise à discréditer ou, du moins, à relativiser, au nom d'une égalité de fait, toute logique du contrat social, voire toute entreprise possible de refondation juridique.

III. La question française de la laïcité scolaire : crise de croissance ou dissociation durable ?

Avec le recul, on perçoit donc mieux la contradiction interne qui était contenue en germe dans le positionnement politico-juridique qui a suivi l'affaire de Creil. Dans un contexte herméneutique et historiciste, l'idée d'une fondation « transcendantale » (c'est-à-dire indépendante des circonstances empiriques et donc des aléas historiques) d'un concept universel de laïcité n'a pu que diviser, en fonction du choix *épistémologique* qui était le leur (et non pas seulement au seul nom d'une défense morale des minorités opprimées), les défenseurs eux-mêmes de l'école laïque. D'autant que l'éternel recours au *fait* de la séparation des Églises et de l'État en 1905 pour illustrer l'omniprésence de valeurs intemporelles ne pouvait que renforcer un certain sentiment de confusion. Comment, en effet, ne pas voir que la thèse d'une laïcité qui enjamberait, intacte, les siècles, ne pouvait s'imposer qu'à titre de mythe refondateur ? Non pas qu'il s'agisse de minimiser le rôle de la Raison ni même de promouvoir un autre concept de laïcité, mais tout simplement parce qu'il devenait impensable, d'un siècle à l'autre, d'interpréter de la même manière la notion de *fondement*.

Sous cet angle, la loi de mars 2004 qui interdit le port du voile dans l'école publique prend rétrospectivement un nouveau visage : elles n'apparaît plus seulement comme un garde-fou devant prévenir toute intrusion du religieux dans l'école, mais aussi comme un garde-fou devant prévenir une querelle, *à l'intérieur même du camp des défenseurs de la laïcité*, entre deux visions du monde, entre deux régimes de vérité et donc entre deux types de fondation. *Recourir au droit, à la loi, à la justice, c'était, en mettant fin aux discussions, tenter d'éviter le*

²² Revue *Vacarme*, *op. cit.*, *supra* note 17, p. 25.

²³ Cette notion, introduite par Gilles Deleuze lorsqu'il commente la notion bergsonienne d'« image » (notion que l'on trouve dans le premier chapitre de l'ouvrage de 1896 d'Henri Bergson, *Matière et Mémoire*), signifie qu'en deçà de toute vision subjective ou scientifique, le réel n'est qu'un flux de phénomènes apparaissant et disparaissant qui nous englobent et nous dépassent. Hors du plan d'immanence, c'est-à-dire hors de ces images ou phénomènes qui passent les uns dans les autres, il n'y a *rien* : ni « chose en soi » cachée derrière eux, ni causalité extérieure et transcendante à ce plan. L'emploi du terme « image » pour désigner l'étoffe même du réel peut certes sembler paradoxal. Mais chez Bergson comme chez Deleuze, la manifestation et la visibilité de ces images sont originairement (c'est-à-dire en deçà de *notre* représentation) un processus objectif qui ne doit rien au sujet connaissant (lui-même n'est qu'une image ou un phénomène parmi d'autres) : « L'univers matériel, le plan d'immanence, est *l'agencement machinique des images-mouvement* » (Gilles Deleuze, *Cinéma. I. L'image-mouvement*, « Critique », Paris, Les éditions de Minuit, 1983, p. 87-88).

heurt indéfini de deux conceptions du Sens, l'une, spiritualiste et née au XVIII^e, dans laquelle l'esprit critique s'autolimité justement parce qu'il est Esprit, l'autre, structuraliste (ou linguistique) et très contemporaine, dans laquelle l'esprit critique n'est qu'un mouvement indéfini de déconstruction (qui, à terme, ne peut que démythifier, au nom d'une laïcisation à la puissance deux, le sacré républicain lui-même).

On comprend aussi pourquoi la controverse sur le voile persiste malgré la loi de 2004 et son respect par la très grande majorité des élèves. Au niveau de ces « plaques tectoniques » que sont nos grands systèmes philosophiques de représentation, les choses sont encore en mouvement, même si certains acteurs ou observateurs de la vie politique, surtout concentrés aujourd'hui sur le renforcement *visible* du partage des valeurs républicaines, dans le champ éducatif mais aussi, plus largement, dans la société civile, croient pouvoir stabiliser le fond en stabilisant la forme (ce qui, du reste, n'est pas sans enjeux existentiels, parfois dramatiques, pour des jeunes qui, encore peu cultivés, ne comprennent rien aux querelles et aux jeux de dissimulation des adultes). Controverse qui, donc, ne finira jamais tant que deux régimes de vérité, tous deux axiomatiquement cohérents malgré tout ce qui les sépare, fonctionneront côte à côte ou empiéteront l'un sur l'autre sans le savoir. Autant dire qu'en ce point, nous sommes pris nous-mêmes dans une histoire en train de s'écrire. Aucune position de surplomb, aucun pas de côté, par exemple au moyen d'une approche internationale et comparatiste, ne nous permettent d'embrasser ce qui se joue pourtant, *hic et nunc*, c'est-à-dire en France, sous nos yeux. Inutile de préciser que l'assimilation récente et subreptice, dans les médias, de certains déconstructeurs du concept occidental d'Universel (anticolonialistes et défenseurs des minorités) à des intellectuels « islamo-gauchistes » obscurcit l'analyse au lieu de la servir.

Cela dit, nous pouvons au moins remarquer, sans grand risque de nous tromper, *qu'à l'intérieur même du champ éducatif*, tout un travail de déconstruction et de réinterprétation des formes de subjectivation (comment devient-on un Sujet ? Qu'est-ce que l'autonomie, l'identité, l'origine, l'appartenance à un genre, l'égalité, l'inclusion, etc. ?) est à présent engagé, qu'il soit pertinent ou non, c'est-à-dire qu'il soit pleinement conscient ou non de ses effets, positifs ou négatifs, réels ou illusoire, à moyen et long terme. Ainsi, nombre d'enseignants ou de pédagogues ont aujourd'hui cessé de disqualifier *a priori*, grâce à une réflexion de type universitaire ou par simple réflexe professionnel, certaines formes de cultures ou de vie, certes *non scolaires* mais néanmoins *porteuses de sens*. Déplaçant les centres de gravité traditionnels, ils ont pris acte des adhésions premières et attitudes naturelles des enfants et des adolescents (intuitions, émotions, convictions ou croyances) pour mieux lever ensuite, dans le cadre de microanalyses relevant à fois des sciences de l'éducation, des didactiques et de la psychosociologie, les obstacles épistémologiques entravant l'accès aux savoirs scolaires, et notamment à la culture dite « classique ». D'où l'invention de tout un ensemble de médiations, de supports et de dispositifs pédagogiques devant permettre à des enseignants mieux formés à l'interdisciplinarité de favoriser l'objectivation du sens des vécus de leurs élèves (l'objectif étant de pouvoir passer lentement mais continûment d'une sorte de degré zéro du Sens à un très haut degré de compréhension du patrimoine culturel des différentes civilisations). Parmi ces dispositifs, il faut surtout compter un outil majeur, élaboré dans les années 1990-2000, et finalisé par R. Debray dans son « Rapport au ministre de l'Éducation nationale » de février 2002²⁴ : l'enseignement du fait religieux. En respectant les certitudes subjectives de chaque élève pour mieux l'amener, pas à pas, à découvrir le sens mais aussi la variété des grands systèmes religieux, cet enseignement apparaît *à la fois* républicain par sa visée universaliste et déconstructionniste par sa visée épistémologique. Le but général est en effet de donner à voir les nombreuses traductions possibles, sans préséance de l'une sur l'autre, des multiples façons d'être-au-monde, de penser plus rigoureusement, c'est-à-dire de façon plus précise, la richesse

²⁴ Voir R. Debray, *op. cit.*, *supra* note 20.

des différences culturelles et langagières (sans aussitôt les homogénéiser au nom d'un transcendantalisme ou d'un logocentrisme trop sûr de lui-même, avec ses catégories universelles, ses schèmes innés et ses classifications souvent plus normatives qu'objectives).

Tout se passe donc comme si l'affaire de Creil avait tout de même donné à voir, en creux, l'*impensé* de positions que personne n'avait jamais, jusqu'à présent, vraiment songé à expliciter, comme si l'interdiction du port de tout signe religieux ostensible avait réveillé les défenseurs de la laïcité de leur « sommeil dogmatique », comme si ces derniers avaient pris la pleine mesure des paradoxes que soulèvent l'exigence d'une liberté non seulement de conscience mais d'expression.

Comment, en effet, promouvoir, dès l'école, une éducation au respect des libertés de conscience *et d'expression* s'il s'agit d'interdire les symboles qui les manifestent et sans lesquels elles ne seraient que de pures abstractions ou intentions secrètes ? Comment, de plus, revivifier le droit positif et la rationalité dans un contexte scolaire et social où le respect de la loi semble parfois relever davantage d'un simple automatisme psychologique (apercevoir ou pas un voile dans notre champ visuel !) que d'une réflexion véritable ? En ce point, toute perspective d'un recul critique, par exemple, celui de se demander patiemment – et ce, d'ailleurs, parfaitement en accord avec la loi de 2004 – à quel moment un signe devient ou non un symbole de prosélytisme ou d'aliénation, semble de plus en plus compromise²⁵.

Enfin, et surtout, comment ne pas voir que la création d'un Institut Européen en Sciences des Religions au sein de l'École Pratique des Hautes Études et la perspective d'un enseignement du fait religieux ne pouvaient, dans un contexte intellectuel confus, porter les fruits attendus ? Que l'enseignement du fait religieux puisse, dans un cadre pédagogique renouvelé, contribuer à la conquête personnelle d'une autonomie rationnelle (grâce à un échange de points de vue dans le plus grand respect des croyances privées) et donc à l'émancipation progressive des enfants et des adolescents, c'est certain. Demeurent pourtant, dans les faits, de vrais problèmes d'incommunicabilité. Car la réduction, même épistémologiquement justifiée, d'un texte sacré à un simple fait culturel peut toujours passer pour une forme de violence symbolique. En outre, comment, en matière de sciences des religions, concilier, d'un côté, l'idéal d'une recherche purement désintéressée et, de l'autre, la nécessité de répondre aux attentes morales et politiques d'un État qui est le financeur ? Une recherche anthropologique de fond ne devrait-elle pas explorer les soubassements de toutes les institutions et peut-être remonter, en deçà de la séparation historiquement datée des Églises et de l'État, à celle, immémoriale (c'est-à-dire indépendante de toute date de naissance et de toute mémoire individuelle), d'un partage plus ou moins violent des différentes formes de *sacré* et de *profane* ? Sous cet angle, comment, par exemple, ne pas déjà remarquer que le retrait du voile à l'école, par-delà sa dimension juridique, évoque une sorte de rituel ancestral, une forme de dévoilement hiératique au seuil d'un espace sanctuarisé ? Et, à supposer qu'un jour, le voile islamique sorte totalement du champ de nos préoccupations, qui sait si un autre signe « ostensible » et un autre rituel de séparation ne

²⁵ Paradoxalement, le *Vademecum sur la laïcité à l'école*, brochure du ministère de l'éducation nationale publiée la première fois le 30 mai 2018, ne paraît pas être d'une grande utilité sur ce point. Le but de ce document est certes de régler nombre de problèmes concrets auxquels sont confrontés les chefs d'établissement en matière de gestion de l'interdiction du port des signes religieux dans l'enceinte scolaire. Mais en filigrane, on entrevoit dans cette brochure une curieuse cartographie ou topologie des lieux scolaires. La détermination de ce que l'on peut appeler un espace scolaire purement laïque se faisant, à chaque fois, en fonction du paramètre du retrait de tout signe ostensible, *la détermination de l'espace laïque ne semble plus se déduire de tout un ensemble de valeurs et de concepts, mais semble plutôt tenir à un rituel répétitif de dévoilement* ! Tout se passe comme si le couplage « retrait du voile »/« délimitation de l'espace laïque » valait comme un schème constitutif précédant toute conceptualité possible, comme si, loin de s'appuyer d'emblée sur les valeurs et les idéaux républicains, le principe de laïcité reposait avant tout *sur un rituel très rudimentaire de séparation*, non plus d'ailleurs celui, déjà abstrait et intériorisé, de la séparation des Églises et de l'État, mais tout simplement celui d'une séparation entre un *ici* où le voile n'est pas permis et un *là-bas* où il l'est.

s'imposeront pas nécessairement ?²⁶ Il se pourrait que certaines réactions ne relèvent pas tant des logiques juridique, historique, ou sociologique souvent mises au premier plan que de logiques plus archaïques sur lesquelles les anthropologues, les ethnologues ou les historiens des religions auraient beaucoup à nous apprendre. Ce qui donnerait d'ailleurs du grain à moudre aux déconstructionnistes. Car à ce niveau de radicalité, où la description de processus de différenciation en train de se faire, mais aussi de structures métastables ou récurrentes, prime sur l'inventaire de différences institutionnalisées, il conviendrait, au moins d'un point de vue épistémologique, de prendre enfin acte du caractère approximatif non seulement de la « séparation » inaugurale de 1905 mais aussi des « limites » redéfinies en 2004²⁷.

IV. La loi du 24 août 2021 : une refonte juridique à double tranchant

Pour achever ce tour d'horizon, demandons-nous si la récente loi française du 24 août 2021 (publiée au Journal officiel du 25 août 2021), « confortant le respect des principes de la République », et connue dans l'opinion sous le nom de « loi Séparatisme », a quelque chance de mettre fin à la controverse qui nous occupe. Question d'autant plus légitime, semble-t-il, que comme le souligne l'*Étude d'impact* relative au projet de cette loi, « [d]epuis 1989 et l'affaire du port du voile par des collégiennes de Creil, la question du port du voile en particulier ressurgit régulièrement »²⁸. Le Projet de loi enregistré à la présidence de l'Assemblée nationale le 9 décembre 2020, et qui plus est, la loi elle-même désormais en vigueur, auraient-il pour objectif, entre autres buts, de « conforter » *par surcroît* la loi du 15 mars 2004, et qui sait, de régler certaines des tensions ou contradictions résiduelles que nous venons de pointer ?

Au premier abord, rien ne nous interdit de le penser. Que l'affaire de Creil s'impose *rétrospectivement* comme l'une des toutes premières manifestations d'un séparatisme islamique *naissant*, pourquoi pas ? À condition toutefois de ne pas oublier qu'elle fut surtout révélatrice, comme l'avons rappelé, des dissensions entre les défenseurs de la laïcité eux-mêmes. Dissensions qui, à ce moment-là, ont peut-être fragilisé involontairement (au lieu de déjà les conforter !) les principes de la République. S'il n'est évidemment pas question ici d'inverser les rôles et les responsabilités, il reste toutefois permis, d'un point de vue épistémologique, de se défier de toute illusion rétrospective, et de douter que l'apparition de quelques foulards dans notre champ visuel ait suffi, à elle seule, à scinder en deux camps irréconciliables des intellectuels ou des hommes politiques ayant pourtant en commun un même idéal d'école républicaine et laïque²⁹. En faisant porter tous les débats sur des considérations d'ordre phénoménologique ou herméneutique (qu'est-ce qu'un signe ou

²⁶ Que ce processus originaire de délimitation du sacré et du profane nous semble, par bien des côtés, insupportablement contingent, arbitraire et donc violent, c'est certain. Mais à ce niveau, qui est celui d'un agencement imaginaire et infra-rationnel, le but est uniquement de *produire de la différence* afin de pouvoir structurer et ordonner ce qui est confusément ressenti.

²⁷ Voir Marcel Gauchet, *Le Désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*, « Bibliothèque des Sciences humaines », Paris, Gallimard, 1985 ; L. Ferry et M. Gauchet, « Collège de Philosophie », *Le religieux après la religion*, Paris, Grasset, 2004 ; Mohammed Hocine Benkheira, *L'amour de la loi. Essai sur la normativité en islâm*, « Politique d'aujourd'hui », Paris, PUF, 1997 ; Viviane Liati, « Essai », *De l'usage du Coran*, Paris, Fayard/Mille et une nuits, 2004 ; R. Debray, *L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport au ministre de l'Éducation nationale* (Préface de Jack Lang), « Sciences humaines », Paris, Odile Jacob/Sceren de Franche-Comté, 2002, et *Ce que nous voile le voile : la République et le sacré*, « Hors-série Connaissance », Paris, Gallimard, 2004.

²⁸ Page 11 de l'« Introduction » de cette *Étude d'impact* (https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/115b3649_etude-impact.pdf ; consulté la dernière fois le 26 février 2021). Rappelons qu'une étude d'impact n'est pas assimilable à un exposé des motifs de la loi mais qu'elle constitue un outil d'évaluation et d'aide à la décision.

²⁹ Sur les tensions dans la sphère proprement politique, voir I. Ferhat (dir.), *Les foulards de la discorde. Retours sur l'affaire de Creil, 1989*, « Monde en cours », Paris, Éditions de l'aube, 2019.

symbole religieux dit « ostensible » ou ostentatoire » ?), et en articulant le texte même de la loi de 2004 autour de telles considérations³⁰, le législateur ouvrait la voie à des *conflits d'interprétation* que la commission Stasi elle-même avait peut-être sous-estimés³¹. D'autant qu'à l'ère d'une « postmodernité »³² mettant en concurrence, comme on l'a vu, tous les régimes de vérité, de tels désaccords ne pouvaient que réapparaître. Voilà, nous semble-t-il, ce que les responsables politiques ne pouvaient plus ignorer aujourd'hui (comme l'*Étude d'impact* le laisse d'ailleurs entendre). Sans compter – ce qui n'est peut-être pas purement anecdotique – que le président de la République Emmanuel Macron est lui-même un expert en herméneutique ricœurienne³³, et donc très au fait de l'ambiguïté des mots et de la force des images. Que le gouvernement français actuel ait sciemment eu le dessein de marquer cette fois-ci les esprits en faisant usage dans la sphère médiatique mais aussi dans la sphère juridique (au moins si l'on s'en tient à l'« Exposé des motifs » du Projet de la loi du 24 août 2021) d'un concept ou plutôt d'une *métaphore vive*³⁴, en l'occurrence le Séparatisme, une telle hypothèse n'est peut-être pas absurde. « Métaphore vive » plus forte que toute métaphore banale, et plus signifiante que tout concept, puisqu'il s'agit ici, dans un même mouvement, de forger une image prégnante, celle d'« un entrisme communautariste, insidieux mais puissant »³⁵, tout en reprenant mais en l'inversant la logique dix-neuviémiste de la séparation des Églises et de l'État. Selon les auteurs de l'*Étude d'impact* évoquée plus haut, il serait même possible d'établir, grâce à un « faisceau d'indices »³⁶ permettant d'objectiver les velléités séparatistes, une échelle graduée du *phénomène* de repli. Perspective subtile qui ne sous-estime évidemment pas la perspective de nouveaux conflits d'interprétation (puisque'il s'agit ici de déchiffrer le *sens* de certaines conduites et non de rechercher seulement leurs *causes*) mais qui, contrairement aux approches antérieures, ne se focalise plus, de façon exclusive et quelque peu obsessionnelle, sur la seule question du voile islamique. De là un double effet de décentrement du regard et de déplacement des enjeux qui fait qu'au passage la question du port du voile à l'école, et par là même la loi de 2004, sont habilement reconditionnées. La décision de porter un signe religieux ostensible

³⁰ « [M]ême si les adjectifs « ostensibles » et « ostentatoires » sont pour le lexicologue synonymes, le législateur, en substituant l'un à l'autre a eu pour intention d'abandonner une *approche subjective et contingente* des signes et tenues pour une *approche objective*. L'administration n'a plus à s'interroger sur l'*intention* de l'élève d'*extérioriser* sa foi ni à évaluer les risques pour l'ordre public dans l'établissement, elle constate un *fait* » (*Code de l'éducation*, Paris, Dalloz, 4^e éd., p. 130 ; c'est nous qui soulignons). Comment peut-on réaliser ici le tour de force de séparer l'intention et le signe qui la manifeste ? Comment peut-on dire au croyant que le signe religieux qu'il porte n'est qu'un symbole sans importance, et que sa foi n'a pas à s'extérioriser ? Comment peut-on réaliser cette gageure de séparer le subjectif de l'objectif pour que ne reste que l'objectif ? Par « approche objective », le législateur en appelle-t-il ici à une sorte de vision unidimensionnelle qui nierait une partie de la réalité, en l'occurrence, l'expérience intérieure des sujets ? Cela veut-il dire qu'il n'y a plus de subjectivité au sens d'intériorité, d'Esprit, qu'il n'y a plus de symboles mais seulement des signes qui ne renvoient, comme nous l'évoquions plus haut en parlant du paradigme structuraliste, qu'à une subjectivité *en situation*, une subjectivité *entièrement objectivée* en quelque sorte, en l'occurrence celle d'un *Sujet scolaire*, d'un *Sujet chosifié en tant qu'élève* ?

³¹ À propos de la décision d'interdire le voile, J. Baubérot note que « ce choix décisif est resté longtemps notre impensé » (J. Baubérot, « L'acteur et le sociologue. La commission Stasi », in Delphine Naudier et Maud Simonet [dir.], *op. cit.*, *supra* note 21).

³² Voir Jean-François Lyotard, *La condition postmoderne*, Paris, Les Éditions de minuit, 1979.

³³ Voir par exemple E. Macron, « La lumière blanche du passé. Lecture de *la Mémoire, l'histoire, l'oubli* de Paul Ricœur », *Esprit*, Août-septembre 2000.

³⁴ Nous empruntons ce syntagme à P. Ricœur, auteur de *La métaphore vive*, « Essais », Paris, Seuil, 1975. Sur cet ouvrage, voir, par exemple, Vincent Gilbert, « La métaphore vive » de Paul Ricœur », *Revue d'histoire et de philosophie religieuses*, 56^e année, 1976, n°4, pp. 567-581.

³⁵ Même si, dans les articles de la loi, cet aspect des choses a été nécessairement gommé, l'« Exposé des motifs » du Projet de loi n° 3649 présenté à l'assemblée nationale ne peut que frapper durablement l'imagination. Cf. https://www.assembleenationale.fr/dyn/15/textes/115b3649_projet-loi (consulté la dernière fois le 19 février 2021).

³⁶ *Étude d'impact*, *op. cit.*, *supra* note 28, p. 9.

reste certes l'indice d'un repli *possible, probable* ou *avéré*, mais, réintégrée à tout un faisceau d'indices, elle s'en trouve sinon relativisée, en tout cas recontextualisée. Au nom d'une herméneutique rénouvée, les errances herméneutiques des dernières décennies devraient enfin cesser, et l'éternel débat sur la question du « voile à l'école » devrait définitivement passer à l'arrière-plan.

Reste toutefois un paradoxe, et non des moindres. Si un nouveau paradigme « séparatiste » s'impose et modifie radicalement, en deçà même du cadre de nos normes juridiques, notre « vision du monde » (notre *Weltanschauung*, notre système de représentation), la question du port du voile ne risque-t-elle pas de devenir celle de son retrait *inconditionnel* ? Une opinion publique, marquée par la question du séparatisme et oscillant, à l'heure des réseaux numériques dits « sociaux », entre rigorisme moral et gréganisme, ne risque-t-elle pas d'exiger, *en gage de bonne volonté anti-séparatiste*, un retrait généralisé du voile islamique, non seulement à l'école (comme la loi l'impose) mais encore à l'université, voire, pourquoi pas, dans l'espace public ? Pourquoi, dira-t-on, les femmes musulmanes qui portent le voile ne saisissent-elles pas l'occasion qui leur est offerte de faire preuve, lorsque la loi républicaine elle-même ne l'exige pas – et surtout parce qu'elle ne l'exige pas –, de bonne volonté intégrative, voire d'une volonté moralement bonne ? Un *simple geste*, dira-t-on (mais qui est ce « on » ?), suffirait ici à faire taire tous les soupçons, à désamorcer les phénomènes de « foule psychologique »³⁷, à montrer à la République qu'on la respecte, voire qu'on l'aime... Autrement dit, dans un cadre séparatiste, l'obsession n'est certes plus celle de la question du voile *à l'école* puisqu'il y a désormais d'autres « indices » de conduites beaucoup plus menaçantes *à l'extérieur de l'école*. Mais, d'un autre côté – et le prix à payer semble tout de même élevé – l'opinion publique (qui n'est pas toujours éclairée) pourrait exiger, par-delà les seuls réquisits légaux, des gages de bonne volonté anti-séparatiste à *toutes* les femmes qui portent le voile et non plus seulement aux collégiennes et lycéennes de l'école publique. Même si l'on se convainc que le droit objectif n'a pas à tenir compte – et c'est pour cela qu'il est objectif – des délires de la subjectivité évoqués ci-dessus, on ne peut manquer de se demander si, malgré les apparences, la récente loi du 24 août 2021, tout comme d'ailleurs le Projet de loi qui la précédait, ne risquent pas, à moyen et long termes, d'apparaître, si l'on ose dire, comme des victoires républicaines à la Pyrrhus³⁸. Comment en effet prévenir et arbitrer sans contradiction toute atteinte aux libertés de conscience et d'expression si la loi encadre beaucoup plus étroitement la possibilité de suivre un enseignement à domicile³⁹ et si elle durcit la réglementation sur les écoles privées sous contrat et hors contrat⁴⁰, deux modes d'enseignement alternatifs qui, en tant que tels, atténuent certains effets contre-productifs de la loi de 2004 ? En outre, comment penser à nouveaux frais l'enseignement du fait religieux, dont nous disions plus haut qu'il ne portait pas tous ses fruits, si l'État intervient toujours plus dans la réglementation de ce dernier, et en l'occurrence ici, en amont, au niveau de la formation des

³⁷ La *Psychologie des foules*, célèbre ouvrage de Gustave Le Bon publié chez Félix Alcan en 1895, reste d'actualité.

³⁸ Pour l'heure – et c'est l'une des limites de notre analyse qui ne prétend jamais avoir valeur de prospective – nous manquons bien entendu du recul suffisant pour juger pleinement des effets de la loi de 2021.

³⁹ L'« école à la maison », qui ne nécessitait qu'une déclaration préalable des parents, est à présent soumise à une autorisation préalable de l'État. L'ancien article L. 131-2 du Code de l'éducation selon lequel « [l']instruction obligatoire peut être donnée soit dans les établissements ou écoles publiques ou privés, soit dans les familles par les parents, ou l'un d'entre eux, ou toute personne de leur choix » a été modifié de la manière suivante : « L'instruction obligatoire est donnée dans les établissements ou écoles publics ou privés. Elle peut également, par dérogation, être dispensée dans la famille par les parents, par l'un d'entre eux ou par toute personne de leur choix, *sur autorisation* délivrée dans les conditions fixées à l'article L. 131-5 » (c'est nous qui soulignons).

⁴⁰ Voir notamment l'insertion du nouvel article L. 441-3-1 du *Code de l'éducation*.

enseignants et des personnels d'éducation dans les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ) ?⁴¹

Ce dernier point mérite tout particulièrement que l'on s'y arrête. Non pas seulement parce qu'il concerne la formation des enseignants et des personnels d'éducation à l'enseignement du fait religieux et à l'acquisition d'une compétence prioritaire⁴², mais encore parce qu'il s'agit, semble-t-il, d'une question philosophique de fond, celle de la nature et du statut de la réflexion universitaire, de la pensée scientifique, et même de la Pensée en général.

V. L'épistémologie est-elle soluble dans l'« épistémologie républicaine » ?

Dans la récente publication, en septembre 2021, c'est-à-dire dans le sillage de la loi du 24 août, du nouveau *Guide républicain* à destination des professeurs des 1^{er} et 2nd degrés, coffret numérique composé de *L'idée républicaine*, de *La République à l'école* et de la 4^e édition du *Vademecum sur la laïcité à l'école*⁴³, la Cheffe de l'Inspection générale, de l'éducation, du sport et de la jeunesse, et la Présidente du Conseil des sages de la laïcité se réfèrent à une « épistémologie républicaine » :

« La République à l'École offre aux professeurs une épistémologie républicaine des disciplines ainsi que des points de repère dans les programmes et des séances ou séquences pour enseigner les valeurs et les principes de la République. »⁴⁴

L'épistémologie, qui est une étude des principes sur lesquels reposent les sciences (on parle alors de « théorie de la connaissance » ou de « philosophie des sciences »), ou plus généralement, une mise en perspective des savoirs et des pratiques d'une époque et d'une culture (on parle, par exemple, d'*épistémè* occidentale) n'a jamais été, à notre connaissance, aussi explicitement qualifiée de « républicaine » (habituellement, on parle plutôt de pensée ou de philosophie républicaine). Comment faut-il interpréter ce nouveau syntagme ? S'agit-il d'un simple mot d'ordre politique à l'adresse des enseignants, documentalistes ou conseillers principaux d'éducation (CPE) pour les aider à mieux faire tenir ensemble leur liberté pédagogique et des enjeux sociétaux extra-didactiques qu'ils ne peuvent plus ignorer, ou ce syntagme ouvre-t-il une nouvelle époque du savoir ?

Qu'une sensibilisation aux valeurs de la République consciente de ses propres présuppositions ne puisse s'effectuer, à l'école et au fil des disciplines enseignées, que sous condition éthique d'un respect inconditionnel de ces valeurs, chacun le comprendra aisément. La défense de l'école laïque, la promotion des valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité, la lutte contre toutes les formes de discrimination, constituent le socle d'une politique éducative qui garantit, dans un contexte social incertain, voire dramatique⁴⁵, les conditions

⁴¹ Voir le nouvel article L. 721-2 du *Code de l'éducation*.

⁴² La toute première compétence du *Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*, est la suivante : « Faire partager les valeurs de la République » (*Bulletin officiel du 25 juillet 2013* ; https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066 ; consulté la dernière fois le 27 février 2021).

⁴³ Voir le site en ligne Eduscol : <https://eduscol.education.fr/1543/la-republique-histoire-et-principes> ; consulté la dernière fois le 10 octobre 2021.

⁴⁴ Caroline Pascal et Dominique Schnapper, « La République et son école », in *L'Idée républicaine*, 2021, p. 9 (<https://eduscol.education.fr/document/11192/download?attachment> ; consulté la dernière fois le 10 octobre 2021).

⁴⁵ « Pour se perpétuer, nos valeurs et nos principes doivent être expliqués et transmis à chaque génération nouvelle. Cette exigence est encore plus prégnante aujourd'hui : de plus en plus, nous faisons l'expérience du repli sur soi, de l'individualisme, du risque d'atomisation de notre société, du refus de l'autre. Cette année, dans des circonstances inédites et abominables, nous avons également vécu le pire : l'assassinat du professeur Samuel Paty,

d'une instruction et d'une éducation efficaces, et ce, dans l'horizon d'une vie présente et à venir continûment démocratique. Mais d'un autre point de vue, celui d'une épistémologie « tout court » (sans adjectif ajouté), il reste permis de se demander si cette référence ostensible à une épistémologie dite « républicaine » ne risque toutefois pas, à plus long terme, de fausser dans l'esprit des enseignants mais aussi des élèves leur approche des concepts de norme juridique et de valeur morale, voire leur pratique même d'un partage des valeurs.

Qu'au siècle des Lumières puis à la fin du XIX^e siècle l'émergence des *concepts* philosophiques d'« autonomie » (le Peuple seul est souverain et ne reçoit ses lois d'aucune instance externe) et de « laïcité » (aucune loi n'est supérieure à celle de la République, ce qui permet à la fois d'arbitrer les conflits de valeurs et de hiérarchiser les normes juridiques) induise un tout nouveau système de représentation du monde, nul ne le contestera. Qu'une nouvelle théorie de la connaissance, que l'on pourrait qualifier, pourquoi pas, d'« épistémologie républicaine », soit née dans ce sillage, et nous ait poussé à refondre, en tout cas en France, nombre de nos modes de pensée, là encore, l'histoire des idées l'atteste. Mais s'il y a bien en ce point une coupure épistémologique tout à fait nette (l'autonomie au lieu de l'hétéronomie ; la laïcité au lieu du théologico-politique), encore convient-il de ne pas confondre deux plans, d'un côté *le plan des concepts* républicains, de l'autre *le plan des valeurs* républicaines. Car la question des valeurs en général (le bien, le beau, le sublime, etc.), qui concerne le domaine de la philosophie, de la religion, de la morale, de l'esthétique, etc., est une question pérenne, quasi immémoriale, en tout cas plus ancienne et plus vaste que la seule question des valeurs dites « républicaines ». Qu'on le veuille ou non, l'interrogation sur *la valeur des valeurs* n'est pas née avec la pensée républicaine. *Du constat d'une coupure épistémologique nette dans l'ordre des concepts on ne saurait donc inférer une coupure aussi tranchée dans l'ordre des valeurs*. Sur le plan des valeurs, les choses sont en effet plus subtiles. Où finissent, par exemple, les valeurs chrétiennes et où commencent les valeurs républicaines ? Les croyances populaires, les dogmes théologiques, les postulats métaphysiques ne s'appuient-ils pas, en tout cas en matière de valeur, sur certains schèmes communs ?⁴⁶ Une chose est sûre : ne pas prendre acte d'une certaine miscibilité des valeurs, *en réduisant trop vite la question de l'évolution des valeurs à la seule question de l'invention des concepts républicains*, c'est à coup sûr s'interdire de comprendre non seulement les points de vue d'autres pays en matière de laïcité, mais aussi, en France, le sens même des débats sur l'école libre⁴⁷.

S'il est donc politiquement pertinent de présenter notre système de valeurs comme le centre de gravité de tout enseignement éthiquement responsable, encore faudrait-il, comme nous venons de le suggérer, que les enseignants, mais aussi les élèves, soient invités à penser jusqu'au bout le sens de la coupure épistémologique qu'on leur propose d'entériner. Or, plusieurs indices nous donnent à penser que le législateur n'a pas vraiment choisi cette voie longue, préférant sans doute au lent travail herméneutique et interdisciplinaire de déchiffrement de la genèse et de l'évolution des valeurs (qu'est-ce qu'une valeur ? Qu'est-ce qu'une norme ? Quelle est la valeur d'un concept ? Pourquoi valoriser le concept d'autonomie ? Les jeunes enfants peuvent-ils comprendre et *a fortiori* valoriser le concept de souveraineté du Peuple ? etc.), la voie courte d'une « épistémologie républicaine » et d'une certitude intuitive de la valeur indubitable des valeurs de la République. Comment ne pas remarquer, pour ne prendre

le 16 octobre, nous a saisis d'horreur « (Jean-Michel Blanquer, « Préface », in *L'Idée républicaine*, 2021, p. 4 ; <https://eduscol.education.fr/document/11192/download?attachement> ; consulté la dernière fois le 10 octobre 2021).

⁴⁶ Dans *L'évolution pédagogique en France* (cours donné en 1904-1905 et publié à titre posthume en 1938), Émile Durkheim suggère qu'il y a une continuité souterraine (et non une rupture) entre d'un côté, la théologie et les systèmes d'enseignement religieux, et, d'un autre côté, la philosophie républicaine et l'enseignement laïque, qui tient à *la permanence et au partage de schèmes communs*.

⁴⁷ Sur la nature des débats sur l'école libre ou privée, voir notamment Bruno Poucet, *L'enseignement privé en France*, « Que sais-je ? », Paris, Presses universitaires de France, 2012.

qu'un fait significatif, que l'énoncé des finalités de l'actuel programme d'enseignement moral et civique du cycle 2 au cycle 4 (qui date de juillet 2018) insiste sur la connexion logique des valeurs au détriment de leur articulation chronologique ? Tout se passe comme s'il fallait développer le plus tôt possible chez les enfants une sorte de « bon sens » ou de « sens commun » supérieur, une sorte d'intuition ou de sensibilité « transcendante » spécifiquement républicaine susceptible de conditionner toute expérience possible :

« Les quatre valeurs et principes majeurs de la République française sont la liberté, l'égalité, la fraternité, et la laïcité. *S'en déduisent* la solidarité, l'égalité entre les hommes et les femmes, ainsi que le refus de toutes les formes de discriminations »⁴⁸.

Formulation qui, sans trop forcer l'analyse, demeure tout de même équivoque.

Premièrement, le recours aux notions de valeur et de principe semble ici tenir dans l'ombre (comme c'est d'ailleurs souvent le cas) la condition de toute valorisation des valeurs et principes républicains, à savoir *la valorisation de ce concept fondateur* qu'est l'idée d'une supériorité de la loi du Peuple sur la loi divine⁴⁹. Le législateur hésite-t-il à énoncer clairement ce qu'il présuppose, en l'occurrence que tous les enfants de la République française seraient, de façon quasi innée, des philosophes en puissance, parfaitement susceptibles de *valoriser des concepts avant d'adhérer à des valeurs* ?

Deuxièmement, si la perspective d'une *déduction* de principes à partir d'autres principes semble, rétrospectivement, de l'ordre de l'évidence, en vérité, l'égalité entre les hommes et les femmes, et qui plus est, la lutte contre toutes les formes de discrimination, n'étaient pas des évidences logiques à la fin du XIX^e siècle et ne le sont d'ailleurs peut-être pas encore aujourd'hui. Trop insister sur l'idée d'une nécessité logique, c'est prendre le risque, en sous-estimant le poids des contingences historiques (luttres sociales, défense des droits réels par certaines associations, syndicalisme, etc.), de ne proposer qu'une nouvelle forme d'idéalisme, ou comme disait Durkheim, un *formalisme* pédagogique de plus⁵⁰. Une « épistémologie » soucieuse de promouvoir d'entrée de jeu les valeurs de la République, en voulant en faire l'objet d'une intuition apodictique, pourrait produire certains effets contre-productifs en

⁴⁸ *Bulletin officiel* n°30 du 26 juillet 2018 (https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/5/ensel714_annexe1_1312885.pdf ; consulté la dernière fois le 10 octobre 2021. C'est nous qui soulignons).

⁴⁹ On dira sans doute qu'il suffit de valoriser d'abord et seulement les *symboles* républicains qui, eux, ne sont pas abstraits et constituent, en matière de valorisation, des représentations tangibles dudit concept ; ou alors, qu'il suffit de valoriser les droits de l'homme, notion très évocatrice qui paraît beaucoup plus accessible à tous. Mais une question de fond revient : comment, si l'on n'est pas profondément sensible à la philosophie des Lumières, ou si l'on raisonne mal, faire de la valorisation d'un concept la condition de toute autre valorisation ?

Conscient de cette difficulté, Durkheim, très sensible en son temps à la question de la laïcité, préférait faire de la valorisation de la Société (qui, à ses yeux, n'était pas un concept mais une sorte d'organisme vivant supérieur à tous les autres) la condition préalable de toute autre valorisation. Aussi les instituteurs devaient-ils d'abord respecter les toutes premières valorisations religieuses et/ou familiales des enfants – sources précieuses de toute sacralisation à venir – pour mieux opérer ensuite leur « déplacement » (au sens quasi-freudien du terme) vers cette espèce d'être transcendant qu'est la Société (et qui n'est surtout pas, redisons-le, de l'ordre d'une construction conceptuelle, comme celles des philosophies politiques du contrat social). Voir sur ce point É. Durkheim, *L'éducation morale* (1925).

⁵⁰ « Depuis le VIII^e siècle, nous allons de formalisme pédagogique en formalisme pédagogique sans parvenir à en sortir. Suivant les temps, le formalisme a été successivement grammatical, logique ou dialectique, puis littéraire ; mais, sous des formes diverses, c'est toujours le formalisme qui a triomphé. J'entends par là que, pendant tout ce temps, l'enseignement a toujours eu pour but non de donner à l'enfant des connaissances positives, des notions aussi adéquates que possible de choses déterminées, mais de susciter chez lui des habiletés toutes formalistes, ici l'art de discuter, ici l'art de s'exprimer » (É. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, « Quadrige », Paris, PUF, 2017, p. 320).

matière de conscience historique, tant au niveau des élèves que des jeunes enseignants. Ne pas tenir compte des durées irrétrécissables de l'Histoire, c'est en effet leur laisser croire que les valeurs républicaines pourraient par elles-mêmes, à l'instar du baron de Münchhausen, s'extraire des sables mouvants de l'historicité, et se répandre miraculeusement sur toute la planète.

Peut-être le législateur devrait-il alors plutôt parier sur ce que nous appelions plus haut la voie longue, celle d'une approche herméneutique et réellement interdisciplinaire, telle celle qu'emprunte apparemment l'enseignement du fait religieux. Nous disons « apparemment » parce que l'herméneutique à laquelle nous songeons, loin de ne porter que sur les seuls symboles de la République, ne saurait esquiver les notions centrales de *conflit*, de *violence*, d'*exil* et de *mal* que le nouvel enseignement du fait religieux dans les INSPÉ risque pourtant, dans l'intérêt des élèves croit-on, de gommer au moyen de concepts plus équivoques (altérité, différence, inclusion). Pourtant, on sait bien que les individus ou les sociétés ne partagent pas spontanément, et pour toutes sortes de raisons, les mêmes valeurs, et que cela n'est pas sans conséquence⁵¹. Pourquoi ne pas faire de ce constat le point de départ d'une nouvelle *lenteur pédagogique* au lieu de *vite* vouloir créer de toutes pièces un *sensus communis* républicain supposé pallier *a priori* toute discordance cognitive et morale ? C'est du conflit des interprétations du monde et des textes, mais aussi, plus concrètement, des querelles et des guerres interminables entre les hommes qu'ont surgi la philosophie des Lumières et la pensée républicaine. Ne pas prendre patiemment acte de ce « négatif »⁵², c'est risquer non seulement 1°) de ne rien comprendre aux tentatives diverses et variées de refonder philosophiquement, après la Révolution française et le 1^{er} Empire, tout un ensemble de valeurs communes⁵³ mais encore 2°) de s'imaginer que les valeurs de la République relèveraient, elles, d'un type de fondation incomparable aux autres types de fondation⁵⁴. Ce qui, dans les classes, serait contre-productif puisque les professeurs comme leurs élèves pourraient penser que l'auto-fondation républicaine des valeurs rendrait ces valeurs indestructibles (alors que c'est justement parce que toute valeur est labile et précaire qu'elle doit être indéfiniment refondée⁵⁵).

Ne pas tenir compte de cet aspect originellement conflictuel de tout partage de valeurs, et focaliser d'entrée de jeu, toute l'attention des élèves et des professeurs sur l'unique conflit entre, d'un côté, une France républicaine qui inventa un principe *sui generis* de laïcité, et, de l'autre, le reste du monde, ou pire, entre la République et l'Islam, c'est risquer d'oblitérer tout un champ de l'analyse, c'est ériger ce conflit au rang de cause alors qu'il n'est peut-être qu'un effet visible d'antagonismes anthropologiques quasi immémoriaux. Toujours est-il qu'on voit

⁵¹ Proudhon, par exemple, a clairement montré dans son ouvrage *La guerre et la paix* (1861) que les causes de l'extrême violence guerrière ne sont pas tant physiques que spirituelles : c'est la conviction indéracinable de vivre une injustice absolue, laquelle peut parfois être totalement délirante (même si elle prend l'apparence d'un idéal de justice), qui est le premier ressort des guerres.

⁵² Dans *L'être et le néant* (1943) Sartre soutient même que le conflit est un mode fondamental de l'être-avec-autrui, ce qui, sans relativiser la question du choc des valeurs, laisse entendre que ce dernier n'est qu'une manifestation parmi d'autres du heurt originaire des libertés et de la lutte des consciences.

⁵³ Nous songeons surtout à l'éclectisme de Victor Cousin qui, s'il fut qualifié de « spiritualisme mou », contribua bel et bien à forger le canon d'une « philosophie républicaine » qui, soit dit en passant, s'impose encore aujourd'hui en France dans les programmes de philosophie des lycées. Voir sur cette question, Jean-Louis Vieillard-Baron, *Le spiritualisme français*, Paris, Les éditions du cerf, 2021.

⁵⁴ Sur ce point, Ferdinand Buisson a le mérite de laisser entendre que l'adhésion aux valeurs de la République (et donc, *in fine*, à la valeur des fondations philosophiques de ladite République) est aussi de l'ordre de la foi... mais d'une foi laïque. Cf. F. Buisson *La foi laïque. Extraits de discours et d'écrits (1878-1911)*, Préface de Raymond Poincaré, Librairie Hachette et C^{ie}, 3^e éd. : 1918.

⁵⁵ Si tel n'était pas le cas, la toute première compétence du *Référentiel de compétences des métiers du professeur et de l'éducation*, « Faire partager les valeurs de la république », n'en serait pas une. Si l'adhésion aux valeurs de la République était en effet un processus « naturel », les professionnels n'auraient aucun mérite à les « transmettre ».

donc mal comment une épistémologie républicaine pourrait aujourd'hui, sauf à se faire caricaturale ou « angélique », esquiver certaines questions de fond sur les notions clés qu'elle mobilise (celles de Raison, d'Autonomie, de Sujet et d'Universel). Qu'un projet d'universalisme résolument démocratique, purifié de tout paternalisme ou de tout normativisme aveugle, reste plus que jamais d'actualité, c'est certain. Qu'un enseignement renouvelé du fait religieux dans les INSPÉ, et ce, dans le cadre d'une « épistémologie républicaine des disciplines », puisse même contribuer tangentiellement à sa réalisation, c'est probable. Mais reconnaissons tout de même que l'*intention républicaine universaliste* qui nous anime peut rester incomprise par d'autres, peu convaincus encore une fois, non pas tant par nos valeurs en tant que telles (liberté, égalité, fraternité) que par les concepts jugés trop abstraits qui les sous-tendent et qu'ils ne parviennent ni à valoriser ni *a fortiori* à sacraliser.

Que la publication d'un nouveau Guide républicain et l'idée d'une « épistémologie républicaine » s'inscrivent dans le sillage de la révolution épistémique qui a eu lieu aux XVIII^e et XIX^e siècles, et puisse aujourd'hui contribuer au renouvellement de l'enseignement du fait religieux dans les INSPÉ mais aussi dans les classes, pourquoi pas ?⁵⁶. À condition toutefois qu'une telle démarche s'assure, d'un point de vue méthodologique (et donc dans le cadre d'une épistémologie plus large que la seule épistémologie dite « républicaine »), de ne pas être trop vite convaincue de sa propre radicalité.

Conclusion

On ne s'étonnera pas si nombre d'ouvrages qui évoquent l'affaire de Creil conservent encore des allures dix-neuviémistes, et même dix-huitiémistes. Faisant systématiquement référence, au nom de raisons méthodologiques (les réquisits proprement historiques d'un retour aux origines ou aux sources), à la loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Églises et de l'État, leurs auteurs, se faisant historiens ou juristes, s'identifient toujours aux tout premiers défenseurs de l'idéal laïque. Identification certes compréhensible puisque ces auteurs se retrouvent dans la situation de commentateurs qui, pour donner vie aux questions qu'ils posent, doivent épouser les façons de voir et de penser d'une époque. Identification toutefois gênante lorsqu'elle les conduit, plus ou moins consciemment, non seulement à gommer tout ce qui sépare l'école élitiste du XIX^e siècle de la nôtre, mais surtout à *croire que l'école d'aujourd'hui peut, sans difficultés, se fonder sur des valeurs ou principes universels alors que l'idée même d'universalité est partout battue en brèche*. D'autant qu'en questionnant librement, dès les années 1970, les fondements mêmes de nos représentations du monde, nombre de philosophes ou de chercheurs en sciences sociales devaient bien finir par interroger sans complaisance les soubassements d'une école française dont ils étaient pourtant eux-mêmes les héritiers. Processus autocritique qui, en un sens, n'est que l'aboutissement logique du processus de sécularisation de la société et de laïcisation de l'école né à la fin du XIX^e, lui-même n'étant qu'une conséquence de l'esprit des Lumières : en instillant dans le monde et dans l'Histoire quelques gouttes de cet « acide universel » que sont l'esprit critique et la liberté d'expression, l'école laïque, et plus largement la société française, devaient bien finir, un jour ou l'autre, par s'interroger sur leurs propres présuppositions, c'est-à-dire se déconstruire elles-mêmes. De là, nous semble-t-il, ces controverses sur le foulard islamique qui n'en finissent pas, et que ni la loi de mars de 2004 ni celle d'août 2021, ni même l'introduction dans les INSPÉ d'un enseignement du fait religieux ou encore l'étrange idée d'une « épistémologie républicaine » ne paraissent en mesure de faire cesser pour l'instant.

⁵⁶ Rappelons que notre but n'est évidemment pas de nous livrer ici à un exercice de prospective. Voir *supra* note 38.

Ajoutons que les enseignants, soumis à des textes officiels (par exemple, le programme d'enseignement moral et civique) qui leur demandent de *fonder* leurs pratiques sur des finalités et valeurs quasi-transcendantes (et, en tout cas, transhistoriques puisque ce sont les mêmes que celles du siècle dernier), tout en *déconstruisant*, au moment de les transmettre, les antiques modalités de fondation de l'autorité, ne saisissent plus toujours la logique de leur métier. Pris comme dans un étau entre la grandeur d'un mythe fondateur et une réalité quotidienne beaucoup plus prosaïque, ils peinent à comprendre ce que l'on attend d'eux.