

## Quand la frontière est bien tracée...

---

JACQUELINE GAUTHERIN

UMR Éducation & Politiques (Université Lumière Lyon 2-INRP)

19 Mail de Fontenay, BP 17424

69347 LYON cedex 07

“Quand la frontière est bien tracée, et qu'il n'y a pas  
de terrain en litige entre les deux domaines,  
personne n'est tenté de la franchir !”

Jules Ferry

La laïcité à la française a souvent été décrite comme un grand partage : d'un côté, la République, les institutions publiques, l'école, les maîtres, les élèves, les savoirs savants et la culture universelle ; de l'autre, les Églises, les communautés, les familles, les enfants, les savoirs vernaculaires et les cultures particulières. Au milieu, une frontière âprement disputée, politiquement et sociologiquement justifiée par la conception durkheimienne de l'État affranchissant l'individu des “groupes particuliers et locaux qui tendaient à l'absorber, famille, cité, corporation” et tenant en échec, par sa force souveraine, les inégalités et les injustices résultant des “groupes secondaires” (Durkheim 1975 III 171, 177). Une frontière sans doute aussi consolidée par la sociologie qui, épousant depuis l'origine les catégories du sens commun (Elias 1991, 9), s'est donné pour objets des entités substantielles distinctes, institutions ou champs de la pratique sociale, et s'est sectorisée en spécialités –sociologie des religions, de la famille, de l'école, sociologie politique...

Mais ces partitions, aujourd'hui remises en question, sont devenues la ligne de front des rénovateurs et des restaurateurs de l'école de la République et des controverses sur la laïcité. La frontière entre les mondes sociaux est fragilisée par l'irruption dans l'école de mondes qui semblaient lui être étrangers –les familles, le quartier, les communautés, avec leurs particularités linguistiques, culturelles ou religieuses– et par la “politique de la reconnaissance” des demandes et des identités individuelles et communautaires (Taylor 1992). Corrélativement, la frontière entre la sociologie de l'éducation et les autres sous-disciplines est bousculée dans une société confrontée, comme les autres sociétés démocratiques, au défi de la pluralité des cultures, des enracinements et des identités.

Cet article interroge un partage sans cesse invoqué, qui ne s'est sans doute pleinement réalisé à aucun des moments du processus de laïcisation et qu'on ne peut appréhender que comme un type idéal épurant et radicalisant les formes historiques du compromis laïque (Rosanvallon 2004). Pour comprendre sa puissance de structuration de l'espace public, de l'école et du débat sur la laïcité, ce modèle, comme ceux auxquels il est aujourd'hui confronté, doit être considéré sociologiquement sous deux aspects : comme un cadre normatif de l'action et des pratiques sociales de mise en ordre de l'espace public ; comme un schème d'intelligibilité et de jugement de la société politique que la rhétorique néorépublicaine referme comme une boîte noire. Le modèle du grand partage édifié de la Révolution au début du XX<sup>e</sup> siècle dans la confrontation avec celui du catholicisme politique –l'un et l'autre se référant à un principe transcendant pour mettre en ordre l'espace public– est aujourd'hui mis à l'épreuve par les remaniements des cadres normatifs et interprétatifs de la société politique, par les recompositions des métaphysiques politiques, laïques ou religieuses, et du libéralisme politique.

## L'école de la République dans ses frontières

### Sécularisation, laïcisation

L'invention de la laïcité a résulté de la convergence de deux processus historiques de séparation. Le premier, qui conduisit à l'avènement des sociétés modernes, est un processus sociétal de sécularisation, de séparation du monde profane et du monde religieux, d'émancipation de la société des règles et des normes des Églises, d'affranchissement de la pensée et de la science des dogmes théologiques. Le second, propre au modèle républicain français, est un processus politique de laïcisation, de séparation de la République et des Églises, d'affranchissement de l'État du pouvoir temporel religieux, de dissociation de l'espace public et de l'espace des communautés (Baubérot 1990). La fondation de l'école de la République, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, fut à la fois un acte de sécularisation et de laïcisation de l'école. Sa sécularisation, conséquence selon Ferry ou Buisson de celle du pouvoir civil et de toutes les institutions sociales (Buisson 1888a, 1469), impliquait la neutralité religieuse des instituteurs et des enseignements, la rationalisation et l'universalisation des savoirs scolaires. Sa laïcisation, aboutissement de la lutte républicaine contre le catholicisme politique –que Ferry distinguait du catholicisme religieux– impliquait que l'instruction et l'éducation soient l'affaire de l'État, garant de l'intérêt général et de l'unité nationale.

“L'instituteur à l'école, le curé à l'église, le maire à la mairie” : les républicains séparèrent trois “domaines” (Buisson 1888a, 1472) pour abriter l'école publique de l'Église et de “la politique électorale et quotidienne” (Buisson 1888b,

2020). Cependant, s'ils garantissent la neutralité religieuse de l'école, ils ne promirent ni sa neutralité philosophique ni sa neutralité politique : ils y laissèrent prévaloir la philosophie spiritualiste de la nature humaine, une morale imprégnée des devoirs envers Dieu et la conception républicaine de l'unité nationale. Une première frontière passait entre l'école et les institutions religieuses, dont le tracé fut juridiquement entériné et stabilisé par la loi Ferry écartant l'instruction religieuse des écoles primaires publiques (1882), par la loi Goblet évinçant les congréganistes de l'enseignement public (1886), puis par la loi de séparation des Églises et de la République (1905). Une deuxième frontière passait entre l'école et la politique partisane, dont le tracé fut réglé par une multitude de recommandations et de circulaires prescrivant aux maîtres l'abstention la plus absolue.

## **Le public et le privé ; l'universel et le particulier**

Fréquemment présentée comme une séparation entre espace public et privé, la ligne de partage entre les institutions publiques et les religions doit être précisée car la qualité de public ou de privé a historiquement revêtu plusieurs significations. S'agissant de l'école, la notion de public a d'abord défini une institution ouverte et commune par opposition à une institution particulière et domestique (Rousseau 1762a/1966, 40). La notion de public devint résolument politique avec les auteurs des plans d'éducation de la Révolution : était publique l'instruction pour tous, universelle, commune à tous, nationale, incombant à l'État et non plus à l'Église. La distinction entre les écoles publiques et les écoles privées prit un sens plus juridique et administratif avec la loi Guizot (1833) : les premières étaient subventionnées, entretenues et gérées par l'État ; les secondes, par les cultes reconnus depuis le Concordat (catholique, réformé, luthérien et israélite), par des associations ou par des particuliers. Les unes et les autres pouvaient être confessionnelles ou non. La notion de public retrouva sa signification républicaine avec la loi Ferry (1882) qui fit de la laïcité et de la culture commune un critère supplémentaire distinguant des écoles publiques des écoles privées.

Cependant, la séparation laïque est équivoque si l'on s'en tient à ces distinctions. Le modèle républicain ne sépare pas, comme on le prétend souvent, un espace public, i.e. celui de la République et des institutions publiques, et un espace privé englobant indistinctement les religions, les communautés ou les individus. La loi de 1905 distingue, outre l'espace privé du for intérieur, de la liberté de conscience et du libre exercice du culte (protégés par les art. 1 et 31), deux formes de l'espace public. La première est propre à la société politique, à la République qui "ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte" (art. 2) : l'espace public est ouvert et commun à tous, dépouillé de tout signe ou emblème religieux (art. 28) et dévolu à la chose publique (*res publica*). La seconde forme de l'espace public concerne la société civile et les groupements

qui la composent : sont publics, en ce sens, les lieux et les dispositifs ni privés ni privatifs qui sont ouverts à tous sans être communs à tous, parmi eux les lieux de culte et “les réunions pour la célébration d'un culte” placés sous la surveillance des autorités dans l'intérêt de l'ordre public (art. 25) et sous leur protection (art. 32). Le modèle laïque ne rejette donc pas la religion dans la sphère privée –seuls la foi, l'exercice d'un culte et l'appartenance à une association culturelle sont une affaire de liberté privée, encore que ces libertés soient garanties par la puissance publique (art. 1, 31).

La constitution de l'espace public sociétal, dans les sociétés démocratiques, implique une acceptation ou une reconnaissance des particularités individuelles ou collectives (dans les limites des normes sociales) et une coexistence des individus ou des communautés, fondées soit sur un principe positif de tolérance des particularités, soit sur un principe d'indifférence aux différences. En revanche, la constitution de l'espace public républicain implique le rejet hors de ses frontières des particularités et des intérêts individuels ou communautaires, conçus comme des ferments de division, et suppose que les citoyens se réfèrent normativement à l'intérêt commun pour former une communauté nationale, une communauté des citoyens. Cette vision normative s'est effectuée dans la carte de l'espace public, notamment de l'école : dans les lois et les pratiques de dissociation entre ce qui vaut dans l'école et dans la société civile, entre l'instruction civique et l'instruction religieuse, entre la morale laïque et la morale confessionnelle, entre les savoirs universels et particuliers, entre la langue commune et les patois, entre l'identité du citoyen et les identités communautaires... entre l'universel et le particulier, en somme. Mais cette frontière radicale entre l'espace public politique et l'espace public sociétal, entre l'universel et le particulier a toujours été empiriquement introuvable.

## **La frontière, de compromis en accommodements**

Pour les fondateurs de l'école républicaine, la bonne démarcation entre l'école et les familles, la religion ou la politique, entre le curriculum scolaire et la culture vernaculaire était problématique. Si la neutralité et l'universalité des mathématiques et des sciences, fondées sur la raison –et éventuellement sur les sens– allaient de soi, ce n'était pas le cas des autres enseignements (Buisson 1888b). Celui de la morale laïque ne pouvait être religieusement et philosophiquement neutre sans être dépourvu de valeurs, de finalités et de portée morales. Il ne pouvait être universel, en l'absence d'un fondement scientifique, qu'en convenant à chaque père de famille, qu'en ouvrant l'école à “la bonne vieille morale de nos pères” c'est-à-dire à la morale doublement commune –partagée par tous et ordinaire. L'enseignement de l'histoire ne pouvait être politiquement neutre car il eût été sans principes, sans idéal et sans portée civiques. L'un et

l'autre ne pouvaient prétendre à l'universel qu'à condition d'un travail d'universalisation de la destinée républicaine dont témoigne l'envolée durkheimienne à la fin de *L'Éducation morale* : "notre conscience nationale se confond avec la conscience humaine (...) patriotisme et cosmopolitisme se confondent" (Durkheim 1974, 238). La formation d'un curriculum laïque visant à l'éducation, à la moralisation et à la socialisation politique des futurs citoyens ne se fit donc en rupture ni avec la culture de la majorité des familles ni avec le projet politique républicain, mais en composant avec eux.

En outre, le compromis républicain (assorti de prudence politique) exigeait que la bonne frontière fût un tracé de conciliation au plus fort de la guerre scolaire et au moment de la loi de 1905. Il s'efforça de coordonner, sinon d'accorder, le projet libéral d'une société politique ordonnée à la liberté de conscience et de culte des citoyens (les établissements secondaires pouvant accueillir des aumôneries) et le projet civique d'une République qui ne confère aucune légitimité politique aux Églises (qui ne les "reconnaît pas", mais qui les connaît puisqu'elle les contrôle et les protège). Une tension principielle se niche ainsi au cœur du modèle de l'école laïque et du modèle républicain –sur laquelle nous reviendrons– qui imposa une certaine souplesse à la ligne de partage entre l'école et les familles ou les religions.

La loi de 1905 ayant fait son œuvre de stabilisation dans une société de plus en plus sécularisée et l'Église catholique ayant admis la séparation en "hypothèse", les tensions se déplacèrent après la Libération sur la question de l'école publique et de l'école privée. La loi Falloux (1850) et la loi Ferry (1881), dont les articles principaux sont toujours en vigueur, avaient limité la zone de compétence de l'État à l'enseignement public et celle des Églises à l'enseignement privé. Pour faire face à la massification de l'enseignement secondaire, aux demandes de diversification des méthodes d'enseignement et des modes d'éducation, l'État ouvrit de premières brèches, contestées par le camp laïque, dans cette frontière en finançant et en contrôlant le fonctionnement de l'enseignement privé (lois Astier 1919, Debré 1959, Rocard 1984) et en garantissant la formation de ses enseignants (loi Guerneur 1977, accords Lang-Cloupet 1992). Il tenta même, alors que la séparation entre public et privé n'opposait plus les partis politiques, d'abolir la frontière en englobant le privé dans un service public unifié d'éducation (loi Savary 1984) puis en cherchant à financer le privé à égalité avec le public (loi Bourg-Broc 1993) avant d'y renoncer sous l'effet de la mobilisation. La ligne de partage ne revint pas pour autant à son tracé antérieur, certaines collectivités territoriales subventionnant de fait les établissements privés au-delà de ce qu'autorise la loi.

Par ailleurs, l'école publique n'a jamais été totalement indifférente aux différences et aux appartenances de ses élèves. Depuis sa fondation, elle s'est réglée sur le calendrier catholique, s'est ajustée aux grandes fêtes des autres religions et a libéré un jour pour le catéchisme. Depuis une vingtaine d'années, elle

est confrontée à des demandes nouvelles dans le domaine de la vie scolaire et dans celui du curriculum. Les arrangements locaux se sont multipliés –sous l'effet de la délégation de compétences rappelées par l'arrêt du Conseil d'État et la Circulaire Jospin de 1989–, certains établissements tolérant le port du voile ou d'un bandana, la plupart adaptant les menus aux interdits alimentaires, ajustant leurs exigences pédagogiques en période de ramadan, fermant les yeux sur les certificats médicaux de complaisance, sur les refus de sorties scolaires, voire sur des contestations de questions au programme (l'évolution des espèces, la reproduction, l'histoire des religions monothéistes...) pour préserver l'essentiel : la scolarisation des élèves concernés. Tandis que la frontière entre l'école et les familles ou les communautés religieuses devenait moins nette, son tracé fluctua selon les établissements et les circonstances, jusqu'à ce que la loi Fillon (2004) interdise les signes manifestant ostensiblement une appartenance religieuse. Enfin, depuis le début des années 1980, une autre brèche a été ouverte dans la frontière séparant la culture scolaire et les cultures vernaculaires par des innovations marquant une première reconnaissance des cultures particulières dans l'espace public de l'école : projets éducatifs locaux, enseignement des langues et cultures d'origine ou en langues régionales, enseignement du fait religieux...

Ainsi, de compromis en arrangements, la frontière entre l'enseignement public et privé, entre l'école républicaine et les communautés religieuses ou culturelles a sans cesse été négociée, déplacée, réajustée.

## **La critique d'une illusion**

La référence nouvelle et persistante au modèle républicain dans le débat public sur l'école en France depuis une vingtaine d'années –étrangère à la culture et à la sociologie critiques des années 1970-1980– ne peut faire oublier que le grand partage n'a jamais été aussi radical que le prétendent les néorépublicains qui condamnent l'ouverture de l'école aux communautés en s'appuyant sur le grand récit d'un monde scolaire clos et pur, abrité des bruits du monde, sacré, mis à part, gouverné par la seule raison, voué à l'intérêt général, à l'universel et à l'égalité (Debray 1990, Pena-Ruiz 2003). Cette vision est une illusion qui ne résiste pas à la critique historique.

Du reste, les frontières poreuses de l'école laïque, le caractère illusoire, arbitraire et injuste du partage entre l'école et les familles ont aussi été dénoncés au nom des principes fondateurs de l'école publique. Si l'on en trouve les prémises, dès le début du XX<sup>e</sup> siècle, dans la critique républicaine de l'école de la République (chez Buisson ou Goblot par exemple), le paroxysme est atteint dans les années 1970 avec les sociologies de l'école reproductrice et de l'école capitaliste. Quelles que soient leurs divergences, ces deux théories ont bouleversé le cadre interprétatif et la carte dessinés par les républicains qui, malgré des incertitudes,

séparaient l'école publique –espace commun dévolu à l'intérêt général et à l'universalité– et les familles –espace des intérêts particuliers. La critique de la transmutation des inégalités sociales en inégalités scolaires, de l'arbitraire culturel en culture neutre et universelle, de la domination de classe en libération par l'école, implique un déplacement de la frontière entre l'école et la société. Leur rapport ne pouvant être conçu que par la médiation des appartenances de classe, l'harmonie paraît parfaite entre l'école et les classes sociales : nulle frontière ne sépare les familles des classes dominantes, dotées d'un habitus, d'un capital culturel et de la capacité à le faire fructifier, et une école avec laquelle elles sont en affinité (Bourdieu & Passeron 1970) ; et si une frontière sépare les dispositions des familles des classes populaires et les prédispositions requises par l'école, elle se traduit par la concordance entre les déclassements social et scolaire. La sociologie critique dénonce l'école de la reproduction de la structure de classe et du grand renfermement sur la culture bourgeoise, qui n'est pas ajustée à son idéal laïque d'égalité des chances, d'universalité et de neutralité et qui ne peut perdurer qu'à condition de masquer les rapports de domination et les intérêts particuliers de la classe dominante sous couvert d'une séparation avec le monde.

La critique historique et sociologique conduit à rabattre la carte républicaine au rang d'illusion transcendante de la métaphysique politique et d'illusion fonctionnelle à effet de légitimation. Mais réduire ainsi la laïcité à une idéologie, c'est sous-estimer la portée des cadres symboliques à travers lesquels la société se pense elle-même, les individus définissent leur identité et s'efforcent de mettre en ordre un monde commun.

## **La grande confrontation moderne : “entre Dieu et la Société...”**

### **Avons-nous jamais été modernes ?**

L'avènement de la modernité, depuis la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, s'est caractérisé par un travail incessant et systématique de séparation, de purification et de libération du monde religieux et du monde profane, de la foi et du savoir, de la science, de la théologie et de la politique. La scission théologique opérée par la Réforme luthérienne entre les règnes de Dieu et de César visait à libérer la sphère religieuse des puissances temporelles et à délivrer les hommes du souci mondain de leur salut : elle contribua à désenchanter le monde et à libérer le pouvoir politique de l'emprise de l'Église. Au plan scientifique et philosophique, de la Renaissance aux Lumières, la formation de l'idée de Nature (Ehrard 1970) définit peu à peu l'unité du monde : les hommes pensèrent un univers gouverné par les forces et lois physiques et se pensèrent eux-mêmes, après Descartes,

comme "maîtres et possesseurs de la nature" et sujets rationnels du Cogito. Une troisième dissociation, philosophique et politique, se produisit au siècle des Lumières avec l'invention du concept de pacte social : les théories contractualistes proposèrent une vision de la société reposant sur ses propres bases, ouvrant ainsi la voie aux sciences sociales.

Les modernes amplifièrent et systématisèrent les partages entre ces mondes. Certes, ils ont créé des hybrides de science, de philosophie, de politique, de religion, forgé des discours et des dispositifs religieux dont ils excluaient la religion, des politiques dont ils excluaient la politique, ils n'ont jamais été modernes et le Grand Partage n'a pas eu lieu (Latour 1991). Pourtant, un partage résultant d'un combat séculaire avec l'Église catholique traversa le champ idéologique, social et politique : la séparation de la Cité politique et de la Cité de Dieu, deux Cités fondées sur deux métaphysiques politiques.

## Des visions métaphysiques de la République

Rousseau systématisa le premier une vision métaphysique laïcisée de la société politique : un ordre politique juste ne peut être ordonné ni par la force ni même par la raison, qui lui sont immanentes, mais requiert "une autorité d'un autre ordre, qui puisse entraîner sans violence et persuader sans convaincre" (Rousseau 1762b/1986 II, 8). C'est pourquoi "les hommes n'eurent point d'abord d'autres Rois que les Dieux ni d'autre gouvernement que le Théocratique" (ibid. IV, 8). À cette conception à deux niveaux, il oppose celle du pacte social qui associe et unit les hommes sous "la suprême direction de la volonté générale". La constitution de la société politique suppose que les hommes gouvernés par leurs intérêts particuliers se portent vers une transcendance qui dépasse leurs particularités concrètes et se transmutent en citoyens gouvernés par l'intérêt commun, catégorie abstraite que Rousseau objective sous la forme du Souverain et de l'État. Ce mouvement d'abstraction par lequel les individus s'arrachent au monde pour se porter vers une entité transcendante et de réification par lequel ils lui confèrent une réalité substantielle fait écho, volens nolens, à celui qui est à l'œuvre dans les religions monothéistes arrachant les hommes aux veaux d'or pour les élever vers un être transcendant, doté de qualités substantielles et d'un pouvoir sur le monde. Ce processus de sacralisation et de réification de l'intérêt général et du bien commun s'observe plus encore dans le modèle jacobin de la République, élaboré durant la Révolution française, et dans le modèle républicain de la laïcité au tournant des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Alors que le positivisme comtien annonçait l'avènement de l'état positif et du règne de la nécessité dans le monde naturel et social, le modèle républicain érigea l'État, la Patrie, la Nation ou la Société (dans le cas de Durkheim) en réalité surplombante et sacrée qui préexiste aux individus, leur fait la loi et fonde leurs obligations.

La vision jacobine d'une transcendance républicaine objectivée et substantielle s'est heurtée, dès l'origine, à la vision libérale de Condorcet refusant toute sacralisation de la République et de l'État, n'acceptant d'autre principe d'association des hommes que la raison, la vérité ou la liberté. Cependant la recomposition libérale du républicanisme de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle ne conduisit pas à la dissolution de toute transcendance, mais à l'émergence, caractéristique de la modernité selon Freitag, d'un rapport intériorisé à la transcendance et d'une nouvelle figure de la transcendance : le sujet, fondement originaire et justification ultime (Freitag 1999). Ce double procès de subjectivation de la transcendance et de "transcendantisation" du sujet se déploya dans ses dimensions théologique, éthique et politique, avec les fondateurs de l'école républicaine issus du protestantisme libéral. Buisson, Pécaut ou Steeg contribuèrent à l'élaboration d'une théologie substituant la subjectivité de l'expérience religieuse à l'objectivité des contenus dogmatiques, l'autorité suprême de la conscience et du libre arbitre à celle des Églises. Dans le domaine de la morale, ils développèrent une conception néokantienne posant la personne humaine comme fin ultime et une pédagogie privilégiant la subjectivité de l'expérience morale, la conscience du devoir et la volonté. Au plan politique, ils mirent en avant l'intériorisation de la transcendance, l'amour de la Patrie, la "foi laïque" et la transcendance de la personne, de sa liberté et de ses droits (Buisson 1918). Cette affirmation de la personne comme principe transcendant se heurta cependant aux résistances durkheimiennes ou solidaristes à l'individualisme libéral. En revanche, la logique de subjectivation de la transcendance, constitutive d'une communauté de citoyens, fut au cœur de l'éducation civique et morale, notamment des leçons de Durkheim qui, au-delà de la théorie de l'intériorisation des règles morales, font appel à l'expérience subjective de la société (Durkheim 1992, Gautherin 1992).

L'école laïque fut ainsi le lieu privilégié d'accès à la transcendance républicaine objectivée et de son intériorisation, comme l'école confessionnelle était le lieu privilégié d'accès à la transcendance divine et de son intériorisation.

## Deux Cités antagonistes

Sous ce double rapport à une transcendance laïque extériorisée ou intériorisée, la laïcisation, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, n'a pas été un acte de séparation horizontale des mondes profane et sacré. Elle a été un acte de séparation verticale entre deux visions normatives antagonistes de la société politique se référant à deux souverains transcendants et rivaux –entre Dieu et la Société, il faut choisir" (Durkheim 1974, 71).

Comprendre leur confrontation exige de les traiter symétriquement. La rhétorique républicaine célébrait l'intérêt général, l'universalisme, l'État, la communauté

des citoyens, la liberté et l'égalité, la raison, le progrès. Elle dénonçait les intérêts particuliers, les "brigues", les "associations partielles" (Rousseau), les "groupes particuliers ou locaux" (Durkheim) ou l'Église "faction politique dans l'État" (Gambetta). La rhétorique catholique célébrait la souveraineté divine, la catholicité (universaliste par définition) de l'Église, la communauté fraternelle des croyants, l'obéissance, les dogmes, la tradition. Elle dénonçait les erreurs des principes de 1789, les divisions créées par le parti laïque, le caractère partisan d'un État combattant l'Ancien Régime. Ces deux rhétoriques structurèrent l'antagonisme entre catholicisme politique et républicanisme. Sous couvert d'une opposition entre universel et particulier (chacune ne pouvant reconnaître l'universalité de l'autre sans la légitimer), la République et l'Église prétendaient également à l'universalisme surplombant qui postule qu'il y a une seule transcendance, une seule loi, une seule justice (Walzer 1992). Pour justifier leur dessein missionnaire, elles se fondaient sur un universalisme distributif et extensif reconnaissant l'égalité de chaque citoyen ou de chaque fils de Dieu, quelle que soit son origine, et visant à répandre la lumière de la raison ou de la foi, l'autorité de la République ou de Rome sur le peuple et les nations. Pour justifier leur dessein d'intégration, elles se fondaient sur un universalisme inclusif et assimilateur visant à faire communier tous les hommes dans une même religion, fût-elle civile, à les unir en une seule communauté nationale ou religieuse. Leur prétention concurrente explique l'allure agonistique de leur combat.

Si la III<sup>e</sup> République édifia l'espace public commun contre les particularités des terroirs et des religions en universalisant une culture, une morale et une langue, elle l'édifia aussi, en le laïcisant, contre l'universalisme de l'Église catholique. Cette confrontation a constitué la matrice du débat public sur la laïcité et le cadre dans lequel la séparation républicaine fut érigée au rang de principe pour mettre en ordre l'espace public. Mais on ne peut saisir les tentatives contemporaines d'ouverture, de colmatage ou de renforcement de la frontière entre les institutions publiques et les religions ou les communautés, sans prendre en considération les remaniements des cadres normatifs de l'espace public.

## **La transformation contemporaine des cadres normatifs**

### **Les métaphysiques politiques entre reviviscence et déclin**

La période qualifiée de postmoderne –caractérisée par l'implosion des utopies politiques et des grands récits, l'affaiblissement de l'État-nation et des institutions publiques, le déclin des institutions religieuses, le dépérissement des communautés traditionnelles et le déploiement du libéralisme économique et

politique— n'a vu la disparition ni des références à une transcendance républicaine ou religieuse, ni des prétentions des religions à intervenir dans l'espace public, ni des enracinements communautaires mais leur réactivation et leur déplacement. Sans doute n'avons-nous jamais été postmodernes.

Le modèle républicain a certes rompu, après des décennies de critique sociologique et sociale du modèle français d'intégration et dans une conjoncture de libéralisme politique, avec le jacobinisme malgré les tentatives de restauration d'une vision sacralisée et utopique de la République. Mais, en dépit de ses recompositions tendant à faire prévaloir la référence immanente aux droits de l'homme, il n'a renoncé ni au principe surplombant et abstrait de l'intérêt général ni à son idéal d'universalité. Au fil des controverses, la laïcité de la République et le principe de séparation entre l'espace public commun et les espaces particuliers ont été érigés en rempart contre les redéfinitions libérales et communautariennes de l'espace public.

De leur côté, la plupart des religions, prenant acte de leur pluralité, de la sécularisation de la société et de la laïcité de la République, ne prétendent plus organiser toute la sphère sociale et politique. Elles ont déplacé leurs ambitions séculières vers un magistère éthique, fondé sur un principe surplombant humaniste et universaliste, qu'elles exercent au sein de dispositifs officiellement reconnus (comités d'éthique ou missions politiques de conciliation) ou par le biais de prises de position publiques (sur les otages en Irak ou le voile à l'école, par exemple). Seules des minorités actives fondamentalistes ou intégristes prétendent faire prévaloir la loi de Dieu sur celle de la République dans l'espace public, dans la vie et le curriculum scolaires. La grande confrontation entre la République et l'Église a ainsi laissé place à un brouillage de la frontière et à des conflits localisés de territoires à l'occasion de revendications religieuses au sein des institutions publiques ou des essais de modification des rapports entre l'État et l'enseignement privé. Ce flou et ces empiètements réactivent les controverses sur la définition de l'espace public et les tentatives de renforcement ou d'abolition de la séparation laïque.

Enfin, si cette période a été marquée par l'effondrement des communautés enracinées dans un terroir ou dans une tradition, elle l'a aussi été par la formation de groupes ancrés dans des territoires (la cité, le quartier) ou dans des traditions réinterprétées (religieuses ou ethniques), par des solidarités ordonnées aux biens communs de ces communautés et par l'émergence de revendications et d'attributions d'identités surpassant l'identité nationale.

L'édification d'un espace public commun et d'une communauté nationale est ainsi confrontée, dans les sociétés multiculturelles démocratiques, à la diversité des communautés et des individus. Ce problème, qui se noue en France autour de la laïcité de l'école, met aux prises des logiques politiques composites qui doivent être analytiquement décomposées.

## **La laïcité et les formes élémentaires des grammaires politiques**

La logique civique –séparant l'universalisme laïque et les particularismes, l'intérêt général et les intérêts particuliers, l'espace public commun et les espaces sociétaux (voire le public et le privé), la République et les communautés– s'appuie sur un principe transcendant équivoque : défini comme un intérêt général abstrait ou comme un bien commun réifié, il sous-tend soit la conception d'un espace public peuplé d'êtres désengagés et d'une stricte neutralité de l'école, soit celle d'une communauté substantielle de citoyens engagés et de la sacralité des institutions publiques.

La référence à la liberté des individus, à leur autonomie, à leur égalité et à la tolérance des différences est aussi justiciable de deux interprétations conduisant à deux définitions de l'espace public. Une première logique libérale requiert que les citoyens et les futurs citoyens se libèrent de leurs appartenances, que les institutions publiques soient neutres et abritées des influences communautaires, que l'État protège la liberté de conscience et de culte et ne reconnaisse pas les particularités religieuses ou culturelles ; elle implique donc la séparation institutionnelle des Églises et de l'État et une laïcité-neutralité de l'école. Une deuxième logique requiert que les individus soient reconnus dans leurs particularités, que les institutions publiques soient ouvertes aux cultures différentes, que l'État garantisse effectivement l'exercice des libertés des membres des communautés religieuses ou ethniques à condition qu'elles respectent les principes démocratiques, sans en privilégier aucune ; elle implique une continuité entre les institutions publiques communes et la société civile. Les acteurs déploient la première rhétorique lorsqu'ils dénoncent le prosélytisme dans l'école, les manipulations dont les élèves voilées sont victimes, les faveurs de l'État à l'enseignement catholique pour consolider la frontière laïque ; et la seconde lorsqu'ils dénoncent les discriminations, les atteintes de la laïcité scolaire à la liberté religieuse et à la liberté de conscience, les obstacles opposés par l'État au libre exercice des cultes ou au libre choix de son école pour revendiquer l'ouverture ou l'abolition des frontières.

Enfin, si la référence communautarienne –qui oppose le bien commun de la communauté (conception de la vie bonne, culture, tradition) à celui de la République, la citoyenneté engagée à la citoyenneté abstraite, la pluralité des cultures au faux universalisme républicain, la légitimité des droits des minorités à la domination– récuse le partage laïque et exige que l'État reconnaisse et prenne également en charge des communautés, elle conduit à son tour à deux conceptions de l'espace public. Dans une première perspective (proche de la pilarisation néerlandaise ou belge), celui-ci est fragmenté en des communautés sociétales et politiques séparées, dotées de droits et d'institutions. Cette conception, dans le débat français, sert le plus souvent de repoussoir pour réassurer le modèle républicain, parfois de cadre d'interprétation de la société française –composée de commu-

nautés ethniques ou religieuses– et de cadre normatif pour revendiquer des droits, l'ajustement des institutions aux règles religieuses (séparation des sexes dans les piscines, en cours d'éducation physique, lors des examens...) ou la création d'écoles confessionnelles. Dans une deuxième perspective (proche du modèle consociatif), l'espace public est pluraliste et ouvert aux particularités communautaires. La rhétorique du droit à la différence dans un espace commun, de l'enracinement des individus dans une communauté chaleureuse ("communauté éducative" comprise) a été avancée par l'École nouvelle dès le début du XX<sup>e</sup> siècle et, récemment, par les partisans de la pédagogie interculturelle. Encore ne peut-on négliger une troisième interprétation de la référence à la communauté qui, récusant les libertés démocratiques et le pluralisme, soutient la prééminence d'une conception de la vie bonne et d'une communauté dans une visée d'expansion universelle (que l'on observe dans certains courants intégristes ou fondamentalistes) ou bien de repli particulariste assumé (dont témoignent les logiques de retrait, de sécession et de combat des groupes salafistes). Ces logiques communautaristes érigent des barrières entre "nous" et "eux", le pur et l'impur, la vertu et le vice, et dénoncent la frontière érigée entre les institutions publiques et les religions.

Si les acteurs, pour éviter la controverse, s'abstiennent souvent d'invoquer ces grammaires politiques et préfèrent motiver publiquement leurs décisions par la sécurité ou l'hygiène (Gautherin 2000) ou par la loi de 2004, ils mettent en œuvre ces schèmes argumentatifs pour justifier ou dénoncer le partage laïque dans les situations de délibération individuelle ou collective ou quand ils rendent compte de leur vision de la laïcité. Ils les mobilisent aussi comme des schèmes d'action pour construire l'espace public et renforcer, déplacer ou ouvrir la frontière. Dans une société hybride et hypercritique, les acteurs exercent généralement leurs compétences politiques en arrangeant les formes élémentaires de ces grammaires en des dispositions rhétoriques composites. La rhétorique de la séparation de l'État et des Églises ou de la fermeture de l'école aux communautés articule, sur les principes de l'intérêt général et de la liberté des individus, l'exigence d'une école publique et d'une culture scolaire communes, neutres et abritées des pressions religieuses, l'exclusion des élèves et des maîtres portant des signes manifestant "ostensiblement" une appartenance religieuse, une réticence à l'égard d'un enseignement du fait religieux dans le curriculum (susceptible d'être prosélyte), le refus d'un subventionnement des écoles privées au-delà de ce qu'autorise la loi –la rhétorique de la "laïcité ouverte" faisant prévaloir le principe libéral pour assouplir la frontière. La rhétorique de l'association entre l'État et les Églises ou de l'ouverture de l'école aux communautés articule, sur le principe communautarien et sur le principe de la liberté de conscience et de culte, l'exigence d'une école publique reconnaissant les cultures communautaires et les manifestations d'appartenance religieuse, d'un espace public de délibération, d'un enseignement neutre du fait religieux dans le curriculum, d'un subventionnement équitable des écoles privées.

## La laïcité et la politique de la reconnaissance

Les sociétés multiculturelles sont confrontées à une difficulté : comment préserver la diversité et l'unité nationale, les particularités et l'universalité, les différences et l'égalité, comment tracer des frontières justes quand on reconnaît plusieurs conceptions de la justice ? La philosophie politique nord américaine s'est emparée de ces questions en invitant à repenser l'alternative entre modèles libéral et communautarien et en appelant à un renouvellement des cadres normatifs et interprétatifs de la société politique.

Le modèle du libéralisme politique, sous sa forme contemporaine, prend acte du "polythéisme des valeurs" et du désaccord sur le bien dans les démocraties multiculturelles. Aussi se présente-t-il comme "une théorie politique et non métaphysique" qui, contrairement au modèle civique, au modèle communautarien et au libéralisme économique avec lequel il est à tort confondu, récuse toute référence à une transcendance politique et toute hétéronomie de l'action humaine. Il n'admet pas d'autres principes à portée universelle que la liberté des individus, leur autonomie, leur égalité fondée en nature et en droit, et l'équivalence des différences individuelles. Il implique donc des citoyens plaçant "sous le voile d'ignorance" toute espèce de bien commun, des individus abstraits, indifférenciés et dotés de droits formels, sans autre lien que leur commun attachement aux libertés démocratiques, leur langue, leur culture (Rawls 1987, 1995) et la séparation des Églises ou des communautés et de l'État, garant des libertés individuelles. Mais si cette politique libérale de l'indifférence aux différences garantit formellement l'unité de la société politique et l'égalité de ses citoyens, elle néglige l'ancrage des individus dans des conditions sociales concrètes et génératrices d'inégalités, leur enracinement dans des cultures particulières, ainsi que les fins ou les valeurs communes pouvant unir les citoyens.

Le modèle communautarien, sous sa forme pluraliste, soutient à la fois une conception métaphysique de la communauté politique fondée sur un Bien substantiel et la légitimité de la pluralité des communautés et du polythéisme des valeurs. Il fonde la coexistence des communautés non pas sur un universalisme surplombant, mais sur un universalisme réitératif qui exige que l'État reconnaisse les particularités, les expériences et les histoires différentes, et distribue équitablement ses bienfaits (Walzer 1992). Contre la conception civique et libérale du citoyen abstrait, désengagé et défini par ses droits formels, il implique une conception du citoyen enraciné dans une communauté, une culture, une tradition. Et une continuité entre l'espace public et les communautés. Mais si cette politique de la différence traite équitablement les communautés en reconnaissant les identités et les droits des membres des minorités nationales ou ethniques, elle peine à traiter également les individus, faute de principes d'équivalence, et à définir un espace public commun.

La politique de la reconnaissance (Taylor 1992) ou la politique du multiculturalisme appuyée sur une “théorie des droits des minorités” –“minorités nationales” et “groupes ethniques” issus de l’immigration (Kymlicka 2001)– propose une troisième voie canadienne pour dépasser ces apories. Elle accorde des droits aux minorités et une identité communautaire aux individus en réponse à leurs demandes de reconnaissance et elle s’appuie sur le principe universel de l’égalité liberté et dignité des personnes pour promouvoir la tolérance (i.e. d’équivalence des différences) et l’égalité des droits des citoyens, assurer un “consensus par recoupement” entre les diverses communautés et satisfaire à l’exigence d’un monde commun. Elle implique ainsi une négociation permanente et “des accommodements raisonnables” entre les exigences culturelles particulières et celles de l’ordre public qui supposent un accord démocratique préalable sur le vivre ensemble, sur le bien-fondé de la diversité et sur les limites acceptables à l’exercice des droits (McAndrew 2001). Les tensions et les débats qui ont lieu dans les démocraties pluralistes, dans une conjoncture de “guerre des dieux”, montrent que cela ne va pas de soi : la reconnaissance des appartenances et des normes religieuses ou ethniques (port du voile islamique, de la kippa ou du turban sikh) peut se heurter à des pratiques ou à des revendications identitaires et communautaires qui mettent en péril d’ordre public (port du poignard sikh, règles et savoirs spécifiques dans les établissements) ou qui contreviennent aux principes de la justice démocratique (demande de tribunaux islamiques). Aussi la politique canadienne de la reconnaissance recourt-elle à la Charte garantissant les droits de la personne pour poser des limites aux droits des minorités et tracer une “frontière juste” entre les groupes qui sont “animés d’un sentiment de justice” (i.e. d’égalité et de liberté) et ceux qui cherchent à dominer les autres groupes et à opprimer leurs propres membres (Kymlicka 2001, 274-275). Mais la politique de reconnaissance des droits des groupes ethniques ou/et défavorisés se heurte à la difficulté de construire un espace commun, un accord démocratique et une union nationale puisqu’elle les présuppose en présumant que ces groupes et minorités demandent à s’intégrer et sont prêts à reconnaître les principes démocratiques.

## **Libéralisme renouvelé vs. républicanisme renouvelé**

Le libéralisme renouvelé est présenté, en France, comme une alternative au républicanisme libéral qui considère comme identiques ceux qui, du fait de la ségrégation sociale, de leur échec scolaire, des discriminations économiques ou de leurs origines, se perçoivent comme différents (Mesure & Renaut 1999). Mais la théorie des droits des minorités est sociologiquement contestable en France où ni les minorités religieuses ni les “minorités ethniques” ne constituent à proprement parler des communautés mais des ensembles hétérogènes de groupes et d’individus qui, pour la plupart, ne réclament ni la reconnaissance d’identités

particulières surplombant l'identité nationale ni des droits culturels, juridiques ou politiques spécifiques dans l'espace républicain commun et exigent plutôt une politique garantissant leur égalité et leurs droits de citoyens (Schnapper 1991). Les affirmations et les revendications communautaires sont le fait de groupes restreints qui, en réponse aux discriminations économiques, à la ségrégation sociale, aux conflits de générations, au désenchantement du monde ou à la crise des identités, se solidarisent par référence à une religion, à un pays d'origine, à un quartier et à un milieu social. L'usage généralisateur et inconsideré du schéma communautariste pour catégoriser les individus par une identité et une "communauté" religieuses ou ethniques englobante (dans laquelle ils ne se reconnaissent pas a priori) et pour interpréter nombre de problèmes sociaux comme des "conflits entre communautés" entretient la confusion et contribue à fabriquer des sentiments d'appartenance ou d'exclusion. En outre, la diabolisation de telle ou telle "communauté" et la stigmatisation de ses "membres", accompagnée de discours sur leur dangerosité (alimenté par les faits divers), la célébration de la grandeur communauté et de ses membres, accompagnée d'un discours de victimisation (appuyé sur des faits de racisme, d'intolérance ou de discrimination), marquent une volonté de communautarisation, de solidarisation des individus tantôt dans une même peur, tantôt dans un même bonheur ou dans un même malheur.

La politisation des différences des groupes ethniques et religieux ne peut qu'ouvrir la boîte de Pandore de la communautarisation de la société et des minorités mêmes. On a observé, aux États-Unis et récemment en France, les tensions provoquées par une politique de représentation des minorités dans les institutions publiques et politiques qui fait prévaloir les critères ethnico-religieux sur la compétence. On voit mal comment la dévolution de droits particuliers à ces minorités (religieux, familiaux, pénaux, etc.), au-delà des droits communs à tous (travail, protection sociale, éducation, culture, etc.), faciliterait leur intégration et éviterait une pilarisation de la société. De plus, la question des droits spécifiques à une minorité divisée par des conceptions divergentes de la religion et de l'interprétation des textes sacrés, de la culture, des modes de vie et du droit exacerbe ses divisions et sert de point d'appui à ses composantes les plus radicales : les fondamentalistes musulmans ne s'y trompent pas, qui exigent sans cesse un droit compatible avec leur interprétation de la loi islamique.

On peut légitimement s'interroger sur un cadre normatif qui, en dépit des limites qu'il oppose aux revendications communautaires, consiste en une traduction politique et juridique du pluralisme culturel. Cette volonté de faire coïncider les cartes de l'espace sociétal et public réactive la politique républicaine de séparation laïque. La recomposition libérale du républicanisme ne récuse pas toute reconnaissance des différences individuelles, culturelles ou linguistiques, mais elle apporte une autre réponse aux tensions entre les individus, les groupes et la communauté politique : elle garantit le libre déploiement et l'égal traite-

ment des différences dans l'espace sociétal –dans les limites des principes démocratiques et de l'ordre public– et fait prévaloir l'intérêt commun et la communauté des citoyens dans l'espace public politique national ou local. Elle invite ainsi à considérer l'école comme un lieu de délibération et de confrontation ouvert à la diversité des cultures, des langues et des mémoires, et comme un lieu de formation civique fermé aux allégeances communautaires. Ce cadre normatif, en récusant la formation de communautés politiques défendant leurs intérêts communs respectifs et la reconnaissance juridique de leurs droits particuliers, oppose un obstacle à des revendications qu'il serait naïf de croire simplement culturelles et toujours compatibles avec les exigences de justice démocratique. Même si on peut critiquer la République et son école pour ne pas être à la hauteur de leur idéal et ne pas suffisamment satisfaire aux exigences républicaines de justice.

De compromis en remaniements, les politiques républicaines ont posé des bornes délimitant l'espace public commun, les espaces sociétaux ouverts à tous et les espaces privés. Mais la carte de l'espace public laïque est aujourd'hui mise en cause par l'intégration européenne qui conduit à percevoir l'universalisme républicain comme un particularisme français, par la société multiculturelle qui ne se reconnaît pas dans les institutions publiques, par les demandes d'ouverture de la communauté éducative aux cultures locales et aux spécificités religieuses, par la perméabilité des établissements aux groupements communautaires, par les revendications d'une libre expression des convictions religieuses et des particularités individuelles ou collectives. La grande confrontation entre les deux métaphysiques politiques, catholique et républicaine, entre modèles libéral, communautarien et républicain, a cédé le pas, dans les débats de la philosophie politique et de la sociologie politique, à la confrontation de cadres normatifs et interprétatifs plus composites. Face à la recomposition communautarienne du libéralisme qui soutient une politique de la reconnaissance des différences culturelles et des droits des minorités, la recomposition libérale du républicanisme s'est engagée dans la voie de la reconnaissance des différences culturelles dans l'espace public, mais elle récusé la politique des droits spécifiques des minorités ou des communautés et oppose le modèle de séparation laïque à la traduction politique du multiculturalisme. Cependant, la question de la séparation entre la République et les religions s'est compliquée car elle se pose non seulement en toute généralité mais aussi dans la particularité des situations scolaires (pour toucher le curriculum et les relations entre les individus) et n'oppose plus deux camps mais les logiques contraires d'individus incertains. Ces tensions appellent des recherches frayant des chemins entre les sociologies sectorielles (sociologie de l'école, des religions, de la jeunesse, des familles, sociologie politique), l'histoire et la philosophie politique qui proposent un cadre d'intelligibilité des logiques de construction de l'espace public.

## Repères bibliographiques

- BAUBÉROT J. 1990 *Vers un nouveau pacte laïque ?* Paris, Seuil
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1970 *La reproduction*, Paris, Minuit
- BUISSON F. 1888a "Laïcité", in *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Hachette
- BUISSON F. 1888b "Neutralité", in *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Hachette
- BUISSON F. 1918 *La Foi laïque. Extraits de discours et d'écrits (1878-1911)*, Paris, Hachette
- DEBRAY R. 1990 La laïcité, une exception française ?, in Bost H. *Genèse et enjeux de la laïcité*, Genève, Labor et Fides
- DURKHEIM É. 1974 *L'Éducation morale*, Paris, PUF
- DURKHEIM É. 1975 "De l'État" ; "Une révision de l'idée socialiste", in Karady K. *Textes*, t.III, Paris, Minuit
- DURKHEIM É. 1992 "L'enseignement de la morale à l'école primaire", *Revue Française de Sociologie-XXXIII-4*
- EHRARD J. 1970 *L'idée de nature à l'aube des Lumières*, Paris, Flammarion
- ELIAS N. 1991 *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris, Éd. de l'Aube
- FREITAG M. 1999 "La dissolution postmoderne de la référence transcendantale. Perspectives théoriques", *Cahiers de recherche sociologique-33*, 181-217
- GAUTHERIN J. 1992 "Durkheim à Auteuil : la morale laïque d'un point de vue pragmatique", *Revue Française de Sociologie-XXXIII-4*
- GAUTHERIN J. 2000 Au nom de la laïcité, Pénélope et Jules Ferry, in Derouet J.-L. dir. *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, Paris, De Boeck
- KYMLICKA W. 2001 *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie du droit des minorités*, Paris, La Découverte
- LATOUR B. 1991 *Nous n'avons jamais été modernes*, Paris, La Découverte
- McANDREW M. 2001 *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*, Presses de l'Université de Montréal
- MESURE S. & RENAUT A. 1999 *Alter ego. Les paradoxes de l'identité démocratique*, Paris, Flammarion
- PENA-RUIZ H. 2003 *Qu'est-ce que la laïcité ?* Paris, Folio
- RAWLS J. 1987 *Théorie de la justice*, Paris, Seuil
- RAWLS J. 1995 *Libéralisme politique*, Paris, PUF
- ROSANVALLON P. 2004 *Le modèle politique français. La société civile contre le jacobinisme de 1789 à nos jours*, Paris, Seuil
- ROUSSEAU J.-J. 1762a/1966 *Émile ou de l'éducation*, Paris, Flammarion
- ROUSSEAU J.-J. 1762b/1986 *Le Contrat social*, Paris, Magnard
- SCHNAPPER D. 1991 *La France de l'intégration*, Paris, NRF Gallimard
- TAYLOR C. 1992 *Multiculturalism and "the politics of recognition"* Princeton, Princeton University Press
- WALZER M. 1992 "Les deux universalismes", *Esprit-187*, 114-133