Penser la laïcité dans la société multiculturelle

Analyse historique du contexte français et réflexions pédagogiques

Feliciana Valentina Cassano

Ediciones FahrenHouse

Collection Studio, n. 5. Series Educación, n. 5

Collection Studio, n. 5

Series Educación, n. 5

Published by

FahrenHouse

Valle Inclán, 31
37193. Cabrerizos (Salamanca, Spain)
www.fahrenhouse.com

© For this edition:
FahrenHouse
and the Author

All rights for this book reserved. Neither full nor part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior permission of FahrenHouse, except for nonprofit and educational uses.

I.S.B.N.: 978-84-944804-5-4

Title

Penser la laïcité dans la société multiculturelle. Analyse historique du contexte français et réflexions pédagogiques

Author

Feliciana Valentina Cassano

How to cite this book

Cassano, F. V. (2016). *Penser la laïcité dans la société multiculturelle. Analyse historique du contexte français et réflexions pédagogiques*. Salamanca: FahrenHouse.

IBIC Subject

JN - Education Pedagogy

Publication date: 01-06-2016

All the essays in this book have undergone a double blind peer review

Scientific Board

Adelina Arredondo (Autonomous University of the State of Morelos. Mexico); Rosa Bruno-Jofré (Queen's University. Canada); Antonella Cagnolati (University of Foggia. Italy); Maria Helena Camara Bastos (Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul. Brazil); Silvia Finocchio (FLACSO Argentina / University of Buenos Aires. Argentina); Tamar Groves (University of Extremadura. Spain); José María Hernández Díaz (University of Salamanca. Spain); Joaquim Pintassilgo (University of Lisbon. Portugal); Simonetta Polenghi (Catholic University of Milan. Italy); Guillermo Ruiz (University of Buenos Aires. Argentina); Marta Ruiz Corbella (National Distance Education University. Spain); Carmen Sanchidrián Blanco (University of Málaga. Spain); Roberto Sani (University of Macerata. Italy); Jesús Valero Matas (University of Valladolid. Spain)

Table des Matières

Préface	5
Prémisses	11
Introduction	15
Chapitre 1. Le parcours historique de l'État laïque en France	35
Chapitre 2. La laïcité à l'École de la République	55
Chapitre 3. Rendez-vous à l'école	83
Conclusions. Quelle laïcité pour demain ?	117
Références et Documents	123
Annexes	143

page intentionnellement laissée en blanc

Préface

Le regard extérieur est toujours source d'enseignements, surtout lorsqu'il s'applique à des réalités, à des mots, voire à des polémiques qui saturent le débat public. Il permet d'abord de s'affranchir des logiques de posture tout aussi confortables que vaines. Il opère une subtile décantation entre l'essentiel et l'accessoire. Enfin il offre un miroir au travers duquel se dessinent des perspectives qui permettent de reposer, sur les bases rendues plus claires, les questions qui fâchent. Là réside le premier mérite du travail que Feliciana Valentina Cassano consacre à la laïcité française confrontée à l'émergence d'une société multiculturelle.

Comme elle le donne à comprendre, les mots sont parfois infidèles aux réalités qui ont justifié leur invention. Cela vaut surtout pour ceux, comme celui de laïcité, que l'histoire ou l'usage idéologique qui a pu en être fait ont chargé d'une capacité mobilisatrice qui, tout en leur permettant de traduire la réalité qu'ils expriment, les dote d'une capacité à ordonner des jugements, à construire des engagements, suscitant ainsi des adhésions de même que de clairs refus. Si la laïcité dispose de racines anciennes et diverses qui toutes convergent vers une volonté de soustraire les institutions publiques à toute influence cléricale et un souci de permettre à chacun d'élaborer et de réélaborer en permanence ses croyances, ses attachements et ses conviction, sous la seule exigence de respecter la loi commune, le mot est d'invention relativement récente, il s'impose à la fin du XIXe siècle pour définir le travail de construction de l'édifice républicain français, pour donner une coloration particulière à cette mise en textes des principes posés un siècle auparavant, lors de la Révolution française.

Cette laïcité dont Feliciana Valentina Cassano retrace les conditions d'émergence au cours de cette «guerre des deux France» qui parcourt le XIXe siècle, elle est nativement marquée, jusque, et principalement, dans sa dimension anticléricale, par la domination idéologique, sociale et culturelle d'une Eglise, l'Eglise catholique, ultramontaine et réactionnaire. Elle opère à la façon d'une stratégie d'émancipation, des consciences d'abord, des institutions ensuite.

Ce qui a changé depuis et explique la formulation de questionnements nouveaux, c'est la société au travers de la diversification de l'offre cultuelle, produit d'une diversité sociale que la décolonisation jointe à l'appel d'une population immigrée pour occuper les chaines de montage des «Trente Glorieuses» ont consolidée.

La situation de monopole qu'a, longtemps, occupé d'Eglise catholique, l'admission à ses côtés mais de façon minoritaire, de la religion juive et des cultes protestants n'a pas permis de percevoir l'existence puis le développement d'autres croyances ou pratiques religieuses.

Très vite le débat s'est focalisé autour de la place puis la visibilité de l'Islam et de ses pratiques cultuelles dans l'espace public. Il est vrai le nombre de ses pratiquants de même que celui des populations pouvant se prévaloir d'une appartenance culturelle à l'univers de l'Islam tendait à en faire la deuxième religion de France. A cela s'ajoutait un certain nombre de représentations de l'Islam perçu comme disposant d'une essence différente des autres monothéismes. Certains lui font reproche d'être rebelle à toute sécularisation et donc, par principe, à toute aptitude à se couler dans le moule séparatiste qui caractérise le modèle laïque français. Implicitement, ce qui était en cause c'était un passé colonial mal assumé et le fait que l'Islam soit une religion transplantée et une religion de pauvres. A cela s'ajoutait l'influence de considérations de politique internationale qui tendaient à brouiller encore davantage une perception sereine de la réalité de l'Islam. La révolution islamique en Iran, l'attentat du 11 septembre 2001, la dérive terroriste qui se déployait dans certains pays musulmans, comme l'Algérie, les menaces proférées ou exécutées par Al-Qaïda à l'encontre des intérêts occidentaux, l'émergence du monstre géopolitique que constitue Daesh, le blocage du processus de paix au Proche Orient, les deux guerres engagées contre l'Irak, l'intervention militaire occidentale en Afghanistan, les évènements internationaux, éclairée par la lecture qui en était faite en terme de

choc des civilisations, tendait à présenter l'islam comme rétif à toute aptitude à se couler dans un modèle démocratique et, à fortiori à accepter les exigences de la laïcité.

Religion pratiquée par des étrangers mais, de plus en plus, par des personnes de nationalité française qui, à mesure de leur intégration juridique, vivaient douloureusement les discriminations sociales dont elles étaient l'objet et revendiquaient une capacité d'exercice décent de leur culte. Le détonateur fut l'affaire de Creil en 1989, lorsque trois élèves musulmanes se virent interdire l'entrée dans leur collège à raison du voile qu'elles portaient. Après un avis, tout en nuances du Conseil d'Etat, attentif à faire prévaloir le principe de la liberté des convictions des élèves, le parlement votait, le 15 mars 2004, une loi d'interdiction de port de signes religieux par les élèves des établissements d'enseignement public.

Entre temps l'interdiction des signes religieux était passé de l'ostentatoire à l'ostensible, du convictionnel revendiqué au visible. Comme si ce qu'il y avait sur les têtes importait plus que ce qui se tramait dans les têtes. Puis survint l'inquiétude sur le port de voile intégral dans les lieux public, condamné au travers de la loi du 11 octobre 2010 sur l'interdiction de se voiler le visage dans les lieux public. Les prières de rue agaçaient en même temps que se profilait la menace d'une laïcité «alimentaire» au travers de la question des menus de substitution offerts, dans la restauration scolaire, aux élèves faisant état d'interdits alimentaires à fondement religieux.

L'intensification du débat autour de l'islam et de la visibilité de ses pratiques cultuelles ou culturelles s'est accompagnée de la découverte de la laïcité par des forces politiques qui en avaient jusqu'alors contesté la plupart des conquêtes. Elles y découvraient l'instrument qui leur permettait d'exorciser les peurs qu'elles entretenaient face aux évolutions qui traversaient la société française. De mode juridique de neutralisation confessionnelle des institutions elles en faisaient une idéologie au service d'une vision identitaire et, souvent, christiano-centrée de la République. A côté des tenants d'une laïcité de repentir, assez bien exprimée par Nicolas Sarkozy dans son discours du Latran du 21 décembre 2007, qui souhaitaient redonner à la France son statut de «fille aînée de l'Eglise», sont apparu des laïques identitaires, principalement regroupés dans des partis ou mouvements d'extrême droite comme Riposte laïque ou le Front national. Ils voient dans la laïcité l'instrument de sauvegarde

d'une identité fantasmée et réactionnaire de la France. Pour eux, l'ennemi, c'est la religion musulmane et ses pratiques vestimentaires, cultuelles ou alimentaires. La qualité de français se juge davantage aux comportements que l'on adopte qu'au partage de valeurs communes. Avec ces nouveaux courants, la laïcité cesse d'être un outil d'émancipation et un principe de liberté pour se transformer en instrument permettant de purger l'univers visible de ce qui blesse leur regard acrimonieux. L'ordre public dont ils revendiquent l'instauration tend à se réduire à un moyen d'assurer la sauvegarde d'une identité nationale refermée sur elle-même, exclusive de toute influence qui la viendrait pervertir, hostile à toute immigration qui ne ferait pas acte de capitulation devant son propre récit. Pour ces laïques d'un nouveau genre, la laïcité se réduit, dans le meilleur des cas, à une inquiétante méthodologie de gestion de la diversité culturelle qu'ils ne supportent que sommée de faire silence dans son expression visible et, au pire, à un racisme identitaire.

A l'arrière-plan de profile une inquiétante mise en débat, et peut-être en cause, de la fonction dévolue à la laïcité dans une société devenue multiculturelle. Plus les ressources de sens deviennent nombreuses, plus les références culturelles semblent se distinguer, plus les comportements cultuels diffèrent, plus la nécessité de définir du commun s'avère nécessaire sauf à admettre le risque d'une fracture du lien social. Certes, au nom de la laïcité des interdits doivent être posés et sanctionnés. La loi de 1905, comporte diverses prescriptions en matière de police des cultes. Personne n'admettrait que l'excision puisse être excusée et cesse d'être considérée comme un crime au motif qu'elle répondrait à des exigences culturelles ou cultuelles pour ceux qui s'y livrent. Les manquements des fonctionnaires à leur obligation de neutralité religieuses sont régulièrement sanctionnés. L'infériorisation de la femme, prônée par certains fondamentalismes, mérite d'être stigmatisée tout comme l'abus de faiblesse que pratiquent certains mouvements à prétention religieuse, le plus souvent qualifiés de sectes. Mais chacun doit pouvoir pratiquer le culte de son choix, la République a charge de le garantir. La tentation des concepteurs d'une laïcité identitaire, va bien au-delà des exigences du respect de l'ordre public, elle s'alimente à la conviction qu'existerait une identité nationale française intransgressable, imperméable à toute curiosité, face à laquelle les singularités venues d'ailleurs devraient capituler. Pauvre certitude qui s'affranchit des leçons de l'histoire

pour lui substituer un bloc hégémonique cadenassé à l'universalisme chancelant.

Feliciana Valentina Cassano a le mérite, en cherchant constamment à aller à l'essentiel, de dire tout cela. Elle ne s'interdit pas, non plus, dans ses propos conclusifs, de souligner la profonde cohérence du «modèle» laïque français pour peu qu'on le dépouille des oripeaux idéologiques dont certains voudraient le recouvrir.

L'attention qu'elle accorde à la question scolaire lui permet de démontrer, s'il en était besoin, que c'est au travers de l'émancipation qu'elle favorise que la laïcité contribue à reconstruire du lien social. La diversité culturelle ne produit du repli identitaire que si elle est crainte ou contrainte. La diversité ne dément pas la laïcité, elle lui offre sa plus lumineuse raison d'être au sein d'une société qui est confronté au risque magnifique de se démontrer, de se révéler, fraternelle parce que diverse.

La belle analyse conduite par Feliciana Valentina Cassano constitue une bien utile contribution à la compréhension d'une réalité que l'intensité des débats engagés ces dernières années a, parfois, obscurcie

Jean-Michel Ducomte
Président de la Ligue de l'Enseignement

page intentionnellement laissée en blanc

Prémisses

Depuis quelques temps, l'Europe, et notamment les Pays du bassin méditerranéen, est à la une des quotidiens du monde entier car elle est de plus en plus protagoniste d'un important flux d'immigration des populations provenant surtout de l'Afrique et du Moyen Orient: un mélange constant de cultures, de religions, de mentalités, de mœurs et de coutumes, qui sont souvent très différentes entre elles L'Europe, que l'on connaît depuis toujours comme terre des droits, est confrontée aujourd'hui à une situation de conflictualité due aux préjugés, aux discriminations, aux hostilités à l'égard de personnes et cultures différentes, exacerbée par les événements tragiques qui se succèdent sur notre territoire[1]. Par ailleurs, si d'un côté, la force de la globalisation a favorisé les échanges de biens et de personnes, de l'autre, ses effets négatifs sont de plus en plus évidents sur le plan économique-politique et socioculturel. Mais, avant tout, ils affectent la sphère de l'individu, exposé de plus en plus aux expériences de dépaysement et de dé-identification.

À la lumière de ces dynamiques, on ressent l'urgence de réfléchir sur les pratiques du dialogue et de la solidarité, en partant d' un des caractères constitutifs de l'Europe, à savoir la laïcité. Au fil du temps on n'a jamais cessé de faire de la laïcité, et notamment du principe de laïcité en France, le terrain de débats politiques et sociaux. De nombreuses études ont été réalisées sur ce thème et plusieurs articles continuent d'être écrits à ce sujet, notamment à la suite des événements récents qui ont dernièrement fait remplir tant de pages des quotidiens du monde entier. On n'a donc pas voulu retracer l'histoire

[1] Notamment, en France les événements meurtriers de 2015.

de la laïcité, dont la littérature est riche, toutefois revenir sur le modèle français et sur les défis actuels de la société apparaît nécessaire et pourrait également aider à réfléchir sur la situation culturelle de nos sociétés actuelles.

On a essayé de comprendre quel type de laïcité envisager dans un moment où les Français, comme la plupart des peuples, sont en proie au doute et s'interrogent sur les systèmes de valeurs auxquels faire référence, ainsi que sur la préservation ou pas des grands principes qui fondent leur vie sociale. Le travail a été l'occasion de réfléchir sur une dichotomie qui semble actuellement s'imposer en France entre une idée de laïcité, vue comme modèle de reconnaissance et de cohabitation pacifique des pluralités, et une idée de «francité» qui, au contraire, se voudrait essentialiste et exclusive. On a donc voulu mieux comprendre un modèle de laïcité dit «à la française» qui, pour reprendre les mots de l'ex-Ministre de l'Intérieur, Claude Guéant, est celui d'une «France sereine, unifiée, où chacun, peu importent ses origines ou sa religion, trouve sa place et partage, avec les autres, un même désir de vivre ensemble»[2], qui toutefois semble se réduire aux caractères exclusifs de l'identité française et de plus en plus se refermer sur elle-même. On a donc tenté de réfléchir sur trois questions majeures:

- À la lumière des lois des dernières décennies et des événements récents, le modèle de laïcité dit «à la française», et notamment celui d'école laïque, est-il encore capable de répondre aux défis de la société plurielle?
- Peut-on encore considérer la laïcité «à la française» comme modèle de cohabitation pacifique des différences, dans un esprit égalitaire et inclusif, ou bien risque-t-elle de devenir un combat pour la préservation d'une vision essentialiste de la laïcité?
- Enfin, quelle laïcité peut-on imaginer pour une société qui devient de plus en plus plurielle?

On a cherché à répondre à ces questions par une perspective essentiellement interprétative des différentes visions de la laïcité, données par certains des plus grands experts contemporains du domaine. Le cadre de référence tourne autour de la notion de «seuils de laïcisation» autour desquels Jean Baubérot organise l'histoire de

[2] Guéant, C. Quelle France pour demain? Optons pour une immigration maitrisée, *Le Monde*, 31 mai 2011.

la laïcité en France (Baubérot, 1990; 2010). Quant au milieu scolaire, on s'est inspiré notamment des actions et des travaux menés par la *Ligue de l'enseignement*, qui depuis 1866, est engagée dans la promotion d'une éducation populaire et laïque et d'un vivre ensemble harmonieux à travers une visibilité de la diversité sociale et culturelle.

L'ouvrage s'ouvre avec un excursus sur les racines étymologiques du mot laïcité et sur les étapes fondamentales de l'histoire de la laïcité en France. Ce tour d'horizon historique a été nécessaire pour dégager le processus qui a fait que la laïcité en France devienne un de ses piliers majeurs. Le travail se concentre ensuite sur les étapes de la laïcité dans le contexte scolaire, présentant les retombées que le principe de laïcité a eues dans les pratiques scolaires pour arriver à une réflexion de nature pédagogique sur la validité du modèle laïque français, dans la société d'aujourd'hui. La dernière partie est consacrée à une confrontation directe avec la réalité, grâce aux témoignages apportés par certains experts de la question laïque et représentants des institutions scolaires. Cet entrecroisement entre étude documentaire et analyse des vécus a tenté de proposer une lecture de la laïcité dans une optique de construction d'un parcours de formation à la pensée plurielle, au décentrement, à la collaboration relationnelle.

Cet ouvrage est le fruit d'une recherche commencée à Paris en 2011, et pour laquelle le support de différents acteurs, notamment de la *Ligue de l'enseignement*, a été précieux.

page intentionnellement laissée en blanc

Introduction

> Ce n'est donc plus aux hommes que je m'adresse; c'est à toi, Dieu de tous les êtres, de tous les mondes et de tous les temps: fais que toutes ces petites nuances qui distinguent les atomes appelés hommes ne soient pas des signaux de haine et de persécution (Voltaire, *Traité sur la tolérance*, 1763).

La France est le Pays où historiquement la nette séparation entre État et église a connu son plein développement, en devenant un exemple pour les autres Pays européens. Le concept de laïcité s'impose en France à partir de la Révolution française, moment où pour la première fois on commence à parler d'État laïque, voire d'un État neutre indépendant de tout culte. À partir de ce moment, la laïcité, entendue comme séparation entre la sphère spirituelle et la sphère temporelle, sphère publique et sphère privée, est entrée à faire partie des caractères constitutifs de l'identité nationale française: d'où, l'exigence de considérer l'appartenance religieuse comme seule affaire privée de l'individu. En effet, la France a été longtemps considérée comme la société la plus laïque d'Europe. Toutefois, depuis quelques temps, on assiste à un regain du débat autour de la laïcité et de son rôle dans une société qui devient de plus en plus plurielle.

Avant d'aborder l'étude des différentes étapes de laïcisation, il est intéressant de parcourir les racines étymologiques du mot laïcité et les différentes définitions données par certaines des experts les plus connus dans ce domaine.

1. À l'origine du mot laïcité

Retracer les origines du mot laïcité c'est parcourir les différentes étapes qui ont déterminé le long parcours de laïcisation en France. Il s'agit donc d'un travail parallèle qui voit la reconstruction du terme et de ses dérivations lexicales de pair avec le relèvement des moments historiques les plus importants, ainsi que des conflits et des débats qui leur correspondent.

Son étymologie est claire et éclairante. Le terme laïc vient du grec *laos* et indique le «peuple», d'où sa dérivation *laikos* «du peuple». Il remonte au langage proprement ecclésiastique pour opposer le peuple au clerc. Il est intéressant de remarquer que le mot possède donc un contenu référentiel: *laos* est le peuple indivisible et le laïc est l'homme du peuple. Dans son *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, Ferdinand Buisson (1911) en donne une lecture notable qui devient ensuite la base des débats et des polémiques pendant tout le XIX^{e} siècle:

> L'esprit clérical, c'est la prétention d'une minorité à dominer la majorité au nom d'une religion. Les laïques, c'est le peuple, c'est la masse non mise à part, c'est tout le monde, les clercs exceptés, et l'esprit laïque, c'est l'ensemble des aspirations du peuple, du *laos*, c'est l'esprit démocratique et populaire (Buisson, 1911, article *laïque*).

Bien que le XIX^{e} siècle ait été le moment où se développent le concept de laïcité et ses dérivations lexicales, les origines remontent à une période précédente, quand l'idée de laïcité vue comme séparation des pouvoirs allait de pair avec l'épanouissement des philosophies libérales, notamment en Angleterre et en France.

Dans le territoire d'Outre-manche les grands penseurs comme John Locke (*A Letter Concerning Toleration*, 1689) et plus tard John Stuart Mill (*On Liberty*, 1859) avaient souligné la primauté de la tolérance religieuse et de la liberté individuelle. En France, où déjà l'Édit de Nantes (1598) et la reconnaissance du culte protestant avaient été exemplaires pour le reste de l'Europe, l'esprit des Lumières et la voix de ses représentants majeurs avaient créé le terrain fertile pour les événements politiques et sociaux qui se produiront à partir de la Révolution française et qui iront jusqu'au début du XXI^{e} siècle.

En effet, les conflits idéologiques sur le domaine de la neutralité de l'État par rapport à la liberté de conscience des individus trouvent

leurs racines déjà dans les idées philosophiques qui animent la France du XVIII[e] siècle. La tolérance religieuse et la pluralité des fois sont envisagées par Montesquieu dans ses *Lettres Persanes:*

> On a beau dire qu'il n'est pas dans l'intérêt du prince de souffrir plusieurs religions dans son État. Quand toutes les sectes du monde viendraient s'y rassembler, cela ne lui porterait aucun préjudice; parce qu'il n'y en a aucune qui ne prescrive l'obéissance et ne prêche la soumission *(Lettres Persanes,* Lettre LXXXVI, 1721).

C'est à la tolérance que, en 1763, Voltaire fait appel dans son traité visant la réhabilitation de Jean Calas, un huguenot faussement accusé d'avoir tué son fils qui voulait se convertir à la foi catholique. Voltaire fait du «l'affaire Calas» l'occasion pour une grande bataille, qui se conclut avec un hymne œcuménique à la tolérance, une prière laïque que l'auteur adresse à Dieu en lui demandant le pardon de ceux qui avaient péché en son nom. Le *Traité sur la tolérance* deviendra le manifeste de l'œcuménisme libéral; en effet, Voltaire, comme Tocqueville, n'avait jamais renié ni la religion ni Dieu, mais, au contraire, voyait dans la religion le moyen d'un vivre ensemble pacifique, selon un point de vue laïque:

> Ce n'est donc plus aux hommes que je m'adresse; c'est à toi, Dieu de tous les êtres, de tous les mondes et de tous les temps: s'il est permis à de faibles créatures perdues dans l'immensité, et imperceptibles au reste de l'univers, d'oser te demander quelque chose, à toi qui as tout donné, à toi dont les décrets sont immuables comme éternels, daigne regarder en pitié les erreurs attachées à notre nature; que ces erreurs ne fassent point nos calamités […] que toutes ces petites nuances qui distinguent les atomes appelés hommes ne soient pas des signaux de haine et de persécution […]. Puissent tous les hommes se souvenir qu'ils sont frères! (*Traité sur la tolérance,* chapitre XXIII, 1763).

Au niveau terminologique il faut préciser qu'au XIX[e] siècle la forme lexicale «liberté de conscience» sera préférée au lemme «tolérance», tout en étant ce dernier porteur de la même idée: tolérance non dans le sens de concession faite par la majorité à une minorité mais comme affirmation de la liberté d'expression religieuse de l'individu. Tolérance est néanmoins un terme fort condescendant au XVIII[e] siècle, de sorte que pendant les débats sur la liberté de conscience qui se succèdent le 22 et le 23 août 1789 afin de définir le texte de la Constitution, le protestant Jean-Paul Rabaut Saint-Etienne s'écrie à la tribune de l'Assemblée:

> Ce n'est pas même la Tolérance que je réclame, c'est la liberté! […] je demande qu'il soit proscrit à son tour, et il le sera, ce mot injuste qui ne nous présente que comme des Citoyens dignes de pitié, comme des coupables auxquels on pardonne (Cabanel, 2004, p. 67).

Quant à la séparation entre sphère publique et sphère privée et à la question de la liberté de conscience, sans prononcer le mot laïcité, Rousseau en avait déjà donné les principes dans l'une des ses œuvres majeures, devenue plus tard un pilier pour toute l'Europe:

> Les sujets ne doivent donc compte au Souverain de leurs opinions qu'autant que ces opinions importent à la communauté. Or il importe bien à l'État que chaque Citoyen ait une Religion qui lui fasse aimer ses devoirs; mais les dogmes de cette Religion n'intéressent ni l'État ni ses membres qu'autant que ces dogmes se rapportent à la morale, et aux devoirs que celui qui la professe est tenu de remplir envers autrui. Chacun peut avoir au surplus telles opinions qu'il lui plaît, sans qu'il appartienne au souverain d'en connaître […] Il y a donc une profession de foi purement civile dont il appartient au Souverain de fixer les articles, non pas précisément comme dogmes de religion, mais comme sentiments de sociabilité, sans lesquels il est impossible d'être bon Citoyen ni sujet fidèle (*Du contrat social*, Livre IV, Chapitre VIII, 1762).

Des idées comme séparation entre État et religions, État neutre, liberté de conscience, vont se développer donc tout au long du XVIII^{e} siècle. Il ne s'agit pas d'une renonciation à la religion mais plutôt de la considérer comme une affaire privée de l'individu et un moyen pour apprendre le respect de l'autre. Alexis de Tocqueville, tout en étant laïque et prônant la séparation entre État et religion, la considère comme la voie par laquelle apprendre aux individus à vivre ensemble. La vision de Tocqueville comme celle de ses prédécesseurs est une vision libérale de la religion, alors que la Révolution française produira une véritable condamnation à la religion, retenue comme un obstacle à la liberté de l'individu. Au-delà de cette vision plus ou moins libérale de la foi, le XIX^{e} siècle s'ouvre avec la forte influence des idées des Lumières et de la Révolution, du libéralisme et du rationalisme. Ce qui ne sera pas sans conséquence pour le développement du concept de laïcité et la naissance de nouveaux néologismes.

Or, il est intéressant d'analyser les évolutions qui ont accompagné ce terme et les conflits idéologiques qui lui correspondent.

On a vu que laïcité vient du grec *laos* et indique le «peuple». Pour reconstruire le parcours des différents termes, on a comparé les

principaux dictionnaires de la langue[1], pour découvrir que le terme *laïque* existe depuis le XII^e^ siècle dans sa forme médiévale *lai*, avec le sens de «ignorant» et de «séculier»:

> Lai, m. monosyl. *C'est celuy qui n'a nul degré de clericature, soit noble ou roturier,* Laicus, Profanus. *Il vient toutesfois de* laos, *mot Grec, qui signifie peuple: et partant lai signifie proprement populaire, mais le François l'a restraint à la susdicte signification.*
>
> *Les conseillers laiz,* Decuria profanorum. B.
>
> *Les gens laiz,* Capita profana, Profanum vulgus. B.
>
> *Juges laiz,* Iuridici profani. B.
>
> (Nicot, *Thresor de la langue francoyse*, 1606, article *lai*)[2].

Le terme a donc toujours eu un rapport antonymique avec *clerc.* Toutefois, au XVI^e^ siècle le vocabulaire s'enrichit d'autres termes, comme *laïque* ou *laïcation*, qui naissent pour définir les divers aspects des nouveaux mouvements religieux, tels que le protestantisme (Fiala, 1991, p. 46). Entretemps, *laïque* est préféré à *lai* qui, malgré sa présence dans les dictionnaires, entre en désuétude à cause de son homonymie avec *laid*. *Laïque* est enregistré dans les dictionnaires à partir du XVII^e^ siècle, qui le définissent comme une variante de *lai* et dans son utilisation soit comme adjectif des deux genres masculin et féminin soit comme substantif :

> LAIQUE. adj. de tout genre. Seculier. Il est opposé à Clerc & Ecclesiastique. *Une personne laïque. un Officier laïque. de condition laïque. la communion laïque. Chappelle en patronage laïque*. Il est souvent substantif. *Un laïque. les Ecclesiastiques & les laïques*.
>
> Lay, [l]aye. adj. Laïque. *Un Conseiller lay. traduire un Ecclesiastique en Cour laye. Patron lay*.
>
> On appelle, *Un Frere lay, un Moine lay,* Les freres servants qui ne sont point destinez aux Ordres sacrez: & de mesme on appelle, *Soeurs layes,* Les Religieuses qui ne sont point du choeur.
>
> On appelle aussi, *Moine lay,* Un soldat entretenu sur une Abbaye, ou autre Benefice à la nomination du Roy.

[1] Les références complètes des dictionnaires suivants sont en bibliographie: Nicot (1606), Féraud (1787), les huit éditions principales du dictionnaire de l'Académie française (1694, 1718, 1740, 1762, 1798, 1835, 1878, 1935 et le supplément de 1842), Littré (1863-1872 et supplément de 1877), Dauzat (1954). En plus, on a fait référence à l'article de Fiala (1991).

[2] *Dictionnaires d'autrefois*, projet ARTFL de l'Université de Chicago, mot-vedette *lai.* Disponible sur le site http://portail.atilf.fr/cgi-bin/dico1look.pl?strippedhw=lai, consulté le 30 septembre 2015.

> Il est aussi quelquefois substantif. *Les Clercs & les lays*[3].
> (*Dictionnaire de l'Académie française*, 1ère édition, 1694, article *laïque*).

Quant à la forme *laïc*, elle est attestée à partir de 1798 comme effet de l'esprit grammatical du temps qui prévoyait la graphie que pour le féminin, comme dans le cas de caduc-caduque (Fiala, 1991, p. 44). Mais aucune distinction au niveau de la signification n'était donnée. En effet, déjà à partir de la 1ère édition du *Dictionnaire de l'Académie française*, l'article *laïc* a toujours renvoyé à *laïque*.

Or, la distinction entre les deux formes lexicales a pris pied au long du XXe siècle à la suite des événements qui ont mené à considérer la laïcité une éthique et un ensemble de règles de fonctionnement de l'État et des services publics. Aujourd'hui, on tend à considérer les deux termes différents aux niveaux de leur signification et, donc, de leur usage. On propose ici la distinction donnée par l'organisation Europe et Laïcité, à savoir:

> Ces deux mots désignent des notions différentes. Pour une religion, un laïc est un pratiquant qui n'est pas un clerc (ni prêtre, ni moine). Sur le plan philosophique et civique, un laïque est quelqu'un qui milite pour la laïcité, et donc en particulier, pour la séparation des religions et des pouvoirs publics à tous niveaux[4].

Revenons au terme *laïque*. C'est dans l'Encyclopédie de Diderot que nous trouvons une description détaillée de son usage, à travers une distinction entre choses et personnes, entre biens laïques et métiers laïques:

> LAIQUE, s. m. (*Théolog*.) se dit des personnes ou des choses distinguées dans l'état ecclésiastique, ou de ce qui appartient à l'Église.
>
> *Laïque*, en parlant des personnes, se dit de toutes celles qui ne sont point engagées dans les ordres ou du moins dans la cléricature.
>
> *Laïque*, en parlant des choses, se dit ou des biens ou de la puissance; ainsi l'on dit *biens Laïques*, pour exprimer des biens qui n'appartiennent pas aux églises. Puissance *laïque*, par opposition à la puissance spirituelle ou ecclésiastique.
>
> Juge *laïque*, est un magistrat qui tient son autorité du prince & de la république, par opposition au juge ecclésiastique qui tient la sienne, immédiatement de Dieu même, tels que les évêques, ou des évêques, comme l'officiel.

[3] On reporte ici la graphie proposée sur le site http://portail.atilf.fr/cgi-bin/dico1look.pl?strippedhw=laique (consulté le 2 octobre 2015).

[4] L'article «Laïcité: définitions et historique» est disponible sur le site http://www.europe-et-laicite.org/spip.php?article69 (consulté le 2 octobre 2015).

(*Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des arts, des sciences et des métiers*, vol. 9, article *laïque*)

Il est intéressant de remarquer que dans l'exemple mentionné de «juge laïque» on explique que celui-ci tient à l'autorité du prince et non pas de l'Église, en rendant ainsi explicite la séparation entre les deux pouvoirs, étatique et ecclésiastique.

Entretemps, des néologismes, comme *laïcal*, *laïciste* et *laïcisme*, apparaissent mais leur naissance fait toujours référence au discours catholique et au langage religieux, alors que dans la seconde moitié du XIX^{e} siècle un vrai tournant lexical va se produire avec l'introduction de néologismes dérivant du combat républicain.

C'est au lendemain de la Commune que *laïcité* paraît. En 1871, ce ne fut pas seulement une insurrection qui se déclencha, mais plutôt un véritable parcours de transformation sociale et politique. Le terme *laïque* sort finalement du vocabulaire ecclésiastique pour entrer dans le lexique républicain qui en fera l'un des objectifs de son combat. Ainsi, le terme *laïcité* est rapidement intégré par Littré dans son dictionnaire, où il donne aussi la première attestation remontant à la délibération du 8 novembre 1871 du Conseil général de la Seine, parue dans le journal La Patrie du 11 novembre de la même année:

> Laicité**.** (*la-i-si-té*) s. f. Caractère laïque.
>
> *la Patrie, 11 nov. 1871*: Au sujet de l'enseignement laïque... le Conseil [général de la Seine] a procédé au vote sur la proposition de la laïcité, qui a été repoussée.
>
> (Littré, *Dictionnaire de la langue française*, 1872-77, article *laïcité*).

Ici le terme s'affranchit du cadre religieux en adoptant son statut autonome. De plus, ce néologisme aborde pour la première fois le domaine de l'enseignement qui sera le terrain de combat du processus de laïcisation en France [5].

Bien sûr, on parlait d'enseignement laïque déjà avant la Commune: dans *L'enseignement du Peuple* (1850) Edgar Quinet s'interrogeait sur quel type d'enseignement établir dans la démocratie:

> Dans la condition que je viens de dépeindre, où sera l'autorité de l'enseignement laïque? En face de l'Église toute-puissante, sur quelle pierre bâtirez-vous l'école? L'instituteur empruntera-t-il son droit moral à l'Église? Alors *c'est un vassal. Vous créez ce que vous appelez l'enseignement du peuple* (Quinet, 1850, p. 156).

[5] Voir Chapitre II.

Quinet introduit *laïque* dans le contexte de l'enseignement et en fait un combat pour sa libération de la puissance de l'Église catholique, anticipant aussi la grande question sur la nécessité que l'instituteur, lui aussi, soit laïque. Au XIX[e] siècle, le terme *laïque* s'enrichit donc d'un contenu moral.

Successivement, dans son Dictionnaire et aussi dans le supplément, Littré ajoute le néologisme *laïcisme*:

> Laicisme (*la-i-si-sm'*) s. m. Nom d'une doctrine répandue au XVIe siècle en Angleterre, qui reconnaissait aux laïques le droit de gouverner l'Église.
>
> SUPPLÉMENT AU DICTIONNAIRE Laïcisme. L'ensemble, le caractère des laïques.
>
> (Littré, *Dictionnaire de la langue française*, 1872-77, article *laïcisme*).

Le verbe *laïciser* apparaît d'abord en 1887, ensuite intégré dans le Larousse en 1888: «Rendre laïque, indépendant de toute confession, de tout principe à caractère religieux» (Fiala, 1991, p. 51).

Quant au nom d'action *laïcisation*, il a été prononcé pour la première fois par Jules Ferry en 1879. À l'époque Ferry était Ministre de l'instruction publique et dès le début de son mandat il s'était engagé dans la question scolaire et notamment dans la liberté de l'instruction et de son indépendance des congrégations. Lors de la séance du Sénat du 3 décembre 1879 pendant laquelle on discutait, entre autres, des transformations des écoles congréganistes en écoles laïques, Ferry prononça le mot *laïcisation*, en provoquant la célèbre réaction du sénateur Delsol:

> M. Le Ministre. — Je vous demande pardon, messieurs! l'honorable M. Wallon a déclaré à deux reprises que la circulaire était correcte et contenait la bonne doctrine. Je répète que, si l'honorable M. Wallon était à la place de M. le préfet de la Seine, professant sur le droit des conseils municipaux la même doctrine que nous, il serait fort embarrassé pour opposer indéfiniment au vœu du Conseil municipal de Paris les raisons diverses qu'il vient d'apporter à cette tribune. [Très bien! très bien – à gauche] Aussi, messieurs, n'y a-t-il, en réalité, entre M. Wallon et nous qu'une question d'application, de nuances, une question de faits, de temporisation…[interruption à droite].. d'exécution. Ce n'est pas une question de fond. [Dénégations à droite] Dans cette situation, qu'avais-je à faire? Il me restait à demander à M. le préfet de la Seine un compte exact des laïcisations...
>
> I. Delsol. — Barbara res, barbara vox!

> M. Le Ministre. — Je vous demande pardon du mot: il est passé dans la langue. [À gauche: Oui! oui! parlez!] Il me restait, dis-je, à lui demander compte des transformations d'écoles opérées par ses soins depuis qu'il est entré aux affaires, depuis le mois d'avril dernier (Robiquet, 1895, p. 243).

Le terme *laïcisation* entre dans la nomenclature du Larousse en 1888. Plus tard, dans la 8e édition du *Dictionnaire de l'Académie française:*

> LAÏCISATION. n. f. Action de laïciser ou Résultat de cette action.
>
> (*Dictionnaire de l'Académie française*, 8e édition, T. II, 1932-35, article *laïcisation*)

Une définition plus détaillée est par contre proposée par le *Trésor de la Langue Française* (TLF) :

> Laïcisation. subst. fém.
>
> Action de laïciser; résultat de cette action. *Laïcisation de l'enseignement, des hôpitaux. Son mari faisait ses affaires dans l'anticléricalisme et les laïcisations* (FRANCE, *Orme,* 1897, p. 200). *Non seulement les jeunes Écoles normales étaient le cœur et le foyer de la jeune laïcisation, mais notre École normale d'Orléans était une pure entre les pures. Elle était une des têtes et un des cœurs de la laïcisation. M. Naudy personnellement était un grand laïcisateur* (PÉGUY, *Argent,* 1913, p. 1117). *La première vraie laïcisation a été celle du soldat. Et elle ne date pas d'hier* (BERNANOS, *Journal curé camp.,* 1936, p. 1219).
>
> Prononc. et Orth.: [laisizasjõ]. Att. ds *Ac.* 1935. Étymol. et Hist. 1886 (GONCOURT, *Journal,* p. 526). Dér. de *laïciser**; suff. *-(a)tion**; *cf.* angl. *laicization* 1881 ds *NED.*
>
> (*Trésor de la Langue Française*, vol. 10, 1983, article *laïcisation*)

On peut remarquer que le TLF retrace l'étymologie du mot dans le Journal de Goncourt. Toutefois, ici le mot ne fait pas référence à la séparation entre le pouvoir ecclésiastique et le pouvoir étatique, mais plutôt à une anecdote sur le personnel soignant:

> Nous causons sur la laïcisation. À ce sujet, il me conte l'anecdote suivante. Il surprend une surveillante, en flagrant délit avec un interne dans son cabinet, il demande son renvoi, rencontre une certaine opposition, menace de faire du bruit, obtient à la fin ce changement, mais il apprend que sa surveillante a été placée dans un autre hôpital, avec 100 francs d'appointements d'augmentation[6].

[6] Disponible sur http://fr.wikisource.org/wiki/Journal_des_Goncourt/VII/Ann%C3%A9e_1886 (consulté le 02 octobre 2015).

Dans la seconde moitié du XIX[e] siècle les débats autour de la séparation entre l'État et l'Église et l'indépendance des services publics, tels que l'éducation, par rapport aux pouvoirs religieux deviennent écharnés. Comme on le verra plus loin, la laïcité devient la devise de ce combat. L'une des questions qui animaient les discussions portait sur le sens du terme laïcité, sur la vision et sur les principes dont elle était porteuse. Il ne s'agissait plus seulement d'une distinction entre clérical et non clérical, mais d'une nouvelle vision politique et sociale.

Mais celui qui apporta une importante contribution à la définition du terme laïcité a été l'un de ses pères fondateurs, Ferdinand Buisson. Principal collaborateur de Ferry pendant son Ministère de l'instruction publique, Buisson a été directeur de l'enseignement primaire jusqu'en 1896 ainsi que directeur du célèbre *Dictionnaire de pédagogie et de l'instruction primaire*, dont la première édition a paru en 1887, et qui représente un véritable mythe fondateur de l'école républicaine. Buisson présente un tour d'horizon des étapes de la laïcisation en France et de comment la laïcité ait été traduite dans d'autres Pays. Mais surtout et pour la première fois, on nous donne le «vrai sens» du mot, son contenu référentiel et son encadrement dans le système d'enseignement. Il donne une définition précise de ce qu'on entend pour laïcité de l'enseignement, mais aussi une explication plus ample où la laïcité apparaît comme une véritable méthode à travers laquelle il faut soumettre toute l'organisation sociale aux lois de la raison. On en propose ici un bref extrait, pour ensuite reprendre le personnage de Buisson dans le Chapitre II:

> Ce mot est nouveau, et, quoique correctement formé, il n'est pas encore d'un usage général. Cependant le néologisme est nécessaire, aucun autre terme ne permettant d'exprimer sans périphrase la même idée dans son ampleur. La laïcité de l'école à tous les degrés n'est autre chose que l'application à l'école du régime qui a prévalu dans toutes nos institutions sociales. Nous sommes partis comme la plupart des peuples, d'un état de choses qui consistait essentiellement dans la confusion de tous les pouvoirs et de tous les domaines, dans la subordination de toutes les autorités à une autorité unique, celle de la religion. Ce n'est que par le lent travail des siècles que peu à peu les diverses fonctions de la vie publique se sont distinguées, séparées les unes des autres et affranchies de la tutelle étroite de l'Église. La force des choses a de très bonne heure amené la sécularisation de l'armée, puis celle des fonctions administratives et civiles, puis celle de la justice. Toute société qui ne veut pas rester à l'état de théocratie pure est bientôt obligée de constituer

> comme forces distinctes de l'Église, sinon indépendantes et souveraines, les trois pouvoirs législatif, exécutif, judiciaire[7].

Voilà le tournant. À partir de ce moment historique, caractérisé par les lois de laïcisation mises en œuvre par Ferry et par le travail de ses collaborateurs les plus fidèles, tels que Buisson et beaucoup d'autres, les débats autour de ce domaine s'enchaînent et de nouvelles valeurs et significations sont données aux néologismes. On prend l'exemple du terme *laïcisme*, qui comme on l'a déjà anticipé, est présent dans le Dictionnaire de Littré de 1872. Littré nous rappelle que le terme remonte au XVI[e] siècle et est né en Angleterre sous le lemme de *laicism* pour identifier une doctrine qui revendique pour les laïques le droit de gouverner l'Église. Ce terme connaît son épanouissement au XIX[e] siècle dans le contexte d'affrontement entre libéralisme séparatiste et Église catholique. Les hiérarchies ecclésiastiques ont de plus en plus donné un sens négatif au terme, vu comme exclusion de l'Église de toute question politique et publique et restriction de la religion à la seule sphère privée. Un exemple en est la condamnation des Archevêques de France dans leur déclaration de mars 1925, dans laquelle on lisait:

> Les lois de laïcité sont injustes d'abord parce qu'elles sont contraires aux droits formels de Dieu. Elles procèdent de l'athéisme et y conduisent dans l'ordre individuel, social, politique, national, international. Elles supposent la méconnaissance totale de Notre-Seigneur Jésus-Christ et de son Évangile. Elles tendent à substituer au vrai Dieu des idoles (la liberté, la solidarité, l'humanité, la science, etc.); à déchristianiser toutes les vies et toutes les institutions. Ceux qui en ont inauguré le règne, ceux qui l'ont affermi, étendu, imposé n'ont pas eu d'autre but. De ce fait, elles sont l'œuvre de l'impiété, qui est l'expression de la plus coupable des injustices, comme la religion catholique est l'expression de la plus haute justice. […] On pourrait développer ces considérations à l'infini, y ajouter et montrer que le laïcisme, dans toutes les sphères est fatal au bien privé et public[8].

En outre, plusieurs encycliques catholiques, à savoir notamment *Vehementer Nos* par Pie X (1906) et *Maximam Gravissimamque* par Pie XI (1924), ont renforcé le sens négatif de laïcisme, à travers la condamnation des principes laïques et de séparation.

---

[7] L'article est disponible dans son intégralité à l'Annexe n. 1.

[8] Le document est disponible sur le site http://www.eglise.catholique.fr/accueil.html (consulté le 10 octobre 2015).

Il semble également qu'on attribue un sens péjoratif au tout nouveau mot *laîcard*. Il est absent dans les dictionnaires anciens et récents, mais on le trouve dans un numéro du quotidien *Présent* du 4 novembre 1989 (Bonnafous, 1991). On pourrait donc avancer l'hypothèse que ses premières utilisations remontent aux années quatre-vingts lors des débats autour du foulard islamique et la question de la loi de 1989. Le suffixe –ard est utilisé surtout dans la langue argotique pour souligner les traits négatifs d'un terme, comme dans d'autres cas tels que *vicelard*, *chauffard*, *criard*, etc. La définition proposée par Wiktionnaire[9] est la suivante:

> Laïcard. (Péjoratif) Personne qui défend fortement la laïcité, notamment par prise de position anti-religieuse. (Par extension) Athée, par intolérance religieuse.

Comme *laïcard*, on pourrait mentionner encore d'autres termes, voire *catholaïcité*, *ultralaïque*, *pseudolaïque* qui sont plutôt à considérer comme des formules imagées, effets de la langue qui sortent des différents débats autour de la laïcité mais qui sont loin d'établir de nouvelles réalités institutionnelles comme le furent jadis le terme *laïcité* ou l'adjectif *laïque*, accompagnant le substantif *loi* ou *école* (Fiala, 1991, 1956).

Enfin, on peut affirmer que tous ces termes qu'on vient d'analyser portent les traces des grandes étapes de la laïcisation en France et de la construction d'images et de stéréotypes tournant autour de la laïcité.

2. Laïcité: définitions et problématisation

Jean Baubérot[10] affirme que la laïcité est une pratique évolutive (Baubérot, 1990). C'est effectivement une notion qui a évolué au cours du temps et qui ne cesse d'être interprétée et réinterprétée encore aujourd'hui. Pierre Tournemire met l'accent sur la nécessité de rectifier certaines interprétations incorrectes parmi lesquelles la thèse que la loi 1905 donnerait une définition immuable de la laïcité alors qu'elle est une loi générale et de principe, qui d'ailleurs ne mentionne même

[9] Ce dictionnaire en ligne manque pourtant d'indications précises quant à l'origine et aux premières parutions.

[10] Jean Baubérot est titulaire de la chaire d'Histoire et sociologie de la laïcité depuis 1991 à l'École pratique des hautes études (EPHE – Paris Sorbonne) dont il est le président d'honneur et professeur émérite. Fondateur de la Sociologie de la laïcité. Membre de la Commission Stasi. Co-auteur de la Déclaration internationale sur la laïcité.

pas le mot laïcité (Tournemire, 2005). C'est la raison pour laquelle il est difficile de donner une définition ayant une valeur générale. Ici, on veut proposer celles qui sont les plus satisfaisantes et provenant des personnages les plus influents dans les débats actuels.

Henry Pena-Ruiz[11] voit la laïcité comme principe qui doit régler l'union des hommes libres et égaux dans une société où l'option spirituelle demeure une affaire privée et où l'espace commun n'est ni multi-confessionnel ni mono-confessionnel, mais plutôt non-confessionnel. C'est pourquoi il considère l'idée de «laïcité ouverte» une idée insultante[12], dans la mesure où un espace laïque ne doit pas se confondre avec un espace ouvert aux pluralités confessionnelles. La laïcité est donc perçue comme un idéal universaliste et un combat toujours actuel vers l'émancipation, du moment où elle est porteuse de l'idée d'égalité entre croyants, athées et agnostiques. Pena-Ruiz défend la définition suivante:

> La laïcité est un principe de droit politique. Elle met en jeu un idéal universaliste d'organisation de la cité et le dispositif juridique qui en rend possible la réalisation concrète. Ce dispositif est celui de la séparation, qui émancipe l'ensemble des institutions publiques, et tout d'abord l'État, des Églises, tout en libérant celles-ci de toute ingérence politique. Le mot qui désigne le principe, laïcité, fait référence à l'unité du peuple, en grec le laos, telle qu'elle se comprend dès lors qu'elle se fonde sur trois exigences indissociables: la liberté de conscience, irréductible à la seule «liberté religieuse», qui n'en est qu'une version particulière, l'égalité de traitement de tous les citoyens quelles que soient leurs convictions ou leurs options spirituelles, et la visée de l'intérêt général, du bien commun à tous, comme seule raison d'être de l'État. Pour donner à ces trois valeurs une garantie institutionnelle forte, la laïcité affranchit la sphère publique de toute emprise exercée au nom d'une religion ou d'une idéologie particulière. Elle la préserve ainsi de tout morcellement pluriconfessionnel ou communautariste, afin que tous les hommes puissent s'y retrouver.

[11] Henri Pena-Ruiz est maître de conférence à l'Institut d'études politiques de Paris et professeur agrégé de philosophie en Khâgne (classe supérieure classique) au lycée Fénelon. Philosophe et écrivain défendant les valeurs de solidarité, il est devenu un spécialiste des questions de laïcité qu'il pose comme fondement de l'universalité. C'est à ce titre qu'il a été en 2003, l'un des vingt sages de la commission sur la laïcité présidée par Bernard Stasi.

[12] Dans l'article «La laïcité ouverte est insultante» paru dans le quotidien *Libération* du 23-24 avril 2011, Henri Pena-Ruiz explique comment la vision d'une laïcité ouverte aux religions est à considérer insultante envers les principes mêmes de la laïcité.

Jean-Michel Ducomte[13] n'est pas de la même idée. Postulant des idées du Contrat social de Rousseau, il affirme (Ducomte, 2003) que la construction de la société suppose un pacte social préalable où l'État ne s'intéresse à l'espace privé qu'en définissant les limites des libertés d'expression des singularités. Cela implique que l'État ne doit pas nécessairement s'interdire de reconnaître les religions ou les différences confessionnelles qui la traversent, car on risquerait ainsi de nier la valeur libératrice dont la laïcité est porteuse. Toutefois, de l'autre côté, la liberté de religion ne doit pas être revendiquée par les églises comme une tentative de regagner l'appui de l'État et réclamer l'espace commun. Pour Ducomte la laïcité est un instrument de concorde sociale qui se conquiert à travers un espace de vie collective et de débat. L'accent est donc mis sur la liberté de conscience et d'expression de citoyens libres et égaux en droit et protégés par un État neutre.

Du même avis est Bernard Stasi[14] pour qui la grande loi de 1905 représente le socle du vivre ensemble en France. Son idée est que:

> Les trois valeurs indissociables qu'elle (la laïcité) définit en font la pierre angulaire de notre pacte républicain. La liberté de conscience, d'abord, qui permet à chaque citoyen de choisir sa vie spirituelle ou religieuse; l'égalité en droit des options spirituelles et religieuses, ensuite, qui interdit toute discrimination ou contrainte; enfin la neutralité du pouvoir politique qui reconnaît ses limites en s'abstenant de toute ingérence dans le domaine spirituel ou religieux. La Laïcité, c'est la Liberté, mais c'est aussi l'Égalité, l'Égalité entre les citoyens quelle que soit leur croyance. C'est à l'État que revient la mission de veiller, dans les relations avec les cultes et avec l'ensemble des familles spirituelles, à ce que tous puissent s'exprimer. C'est lui qui doit faire en sorte qu'aucun groupe, qu'aucune communauté ne puisse imposer à qui que ce soit une appartenance religieuse, en particulier en raison de ses origines. La Laïcité est donc à l'avant-garde du combat contre les discriminations. Mais la Laïcité, c'est aussi et surtout la Fraternité. Parce qu'elle reconnaît et respecte les différences culturelles, philosophiques, spirituelles, religieuses, elle a aussi pour mission, et c'est la plus noble de toutes, de créer les conditions permettant à tous de vivre ensemble, dans le respect réciproque et dans l'attachement commun à un certain nombre de valeurs[15].

[13] Jean-Michel Ducomte est le Président de la Ligue de l'enseignement depuis 2003. Il est avocat à la Cour d'appel de Toulouse. Il enseigne à l'Institut d'Etudes Politiques de Toulouse où il dispense un cours «Religions et sociétés». Il préside le Cercle Condorcet de Midi-Pyrénées.

[14] Bernard Stasi a présidé la Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité, mise en place le 3 juillet 2003 par le Président de la République Jacques Chirac; la Commission Stasi a rendu ses conclusions le 11 décembre 2003.

[15] *Les livrets de la laïcité, enseigner la laïcité*, dossier en ligne réalisé par le Centre

Par ces mots, Stasi résume l'idée de laïcité qui émerge à la suite des longs travaux menés par la Commission de réflexion qu'il a présidée en 2003 par volonté du Président de la République, Jacques Chirac[16]. La Commission était censée donner des propositions concrètes face à une société qui montrait au jour le jour les défis de la pluralité et où la voix de l'islam demandait d'être de plus en plus entendue. Dans les conclusions du rapport de la Commission on lit que:

> La laïcité, parce qu'elle permet d'assurer une vie commune, prend une nouvelle actualité. Le vivre ensemble est désormais au premier plan. Pour cela, la liberté de conscience, l'égalité de droit, et la neutralité du pouvoir politique doivent bénéficier à tous, quelles que soient leurs options spirituelles. Mais il s'agit aussi pour l'État de réaffirmer des règles strictes, afin que ce vivre en commun dans une société plurielle puisse être assuré. La laïcité française implique aujourd'hui de donner force aux principes qui la fondent, de conforter les services publics et d'assurer le respect de la diversité spirituelle (Rapport de la Commission Stasi, 2003).

À propos des travaux de la Commission, Pierre Tournermire, vice-Président de la *Ligue de l'enseignement*, a écrit non sans regret qu'elle n'a pas eu les résultats espérés au niveau des propositions avancées, car elle aurait pu susciter les débats et rapprocher les points de vue, alors qu'on n'a retenu que la seule interdiction des signes manifestant l'appartenance religieuse dans les établissements scolaires. Pour Tournemire la laïcité, enracinée dans la loi de 1905, se définit autour de trois idées étroitement liées entre elles: la liberté de conscience, la liberté de pratiquer le culte de son propre choix, la liberté et l'égalité en droit de chaque citoyen. Ces trois principes impliquent la neutralité de l'État, de ses services publics et de leurs personnels à l'égard des convictions religieuses.

> La laïcité devenant de plus en plus incontournable ne doit pas perdre pour autant sa charge de projet. Pour que se dégage une référence commune qui puisse faire vivre ensemble, sur un même territoire, des cultures et des aspirations identitaires diverses et en faire émerger des valeurs collectives, la Laïcité y concourra d'autant plus qu'elle sera elle-même questionnée en permanence. Si la Laïcité a posé des principes qui ont démontré leur pertinence, elle n'est pas pour autant un concept figé ou un dogme déclinant des modalités d'application indiscutables. […]

Départemental d'Études et d'Éducation Populaire du Grand Orient de France. (Disponible sur le site http://www.godf.org/index.php/pages/details/slug/les-livrets-de-la-laicite-enseigner-la-laicite, consulté le 13 octobre 2015).

[16] Voir Chapitre II.

> La démocratie progressant, la Laïcité peut être, dans les faits, ce qu'elle a toujours voulu être: non pas une option spirituelle particulière mais la condition de l'existence de toutes les options. Elle ne se désintéresse pas des questions du sens que chacun donne à sa vie, elle les laisse toutes ouvertes, non pas dans une perspective où tout se vaut, tout est égal, mais dans la quête d'une société où chacun puisse vivre dans le respect des autres. Elle favorise les engagements de chacun pour la défense de ses convictions et elle crée les conditions d'un rassemblement de tous pour que les libertés individuelles soient préservées des risques hégémoniques de ces engagements individuels (Tournemire, 2005, p. 48).

Dans un article de *Le Monde*[17] sur la difficulté d'interpréter et d'appliquer la loi de 1905, Emile Poulat[18] a exprimé lui-aussi ses doutes à propos de comment garantir l'expression des libertés individuelles, ce qui était prévu dans ladite loi, dans une situation complètement différente que celle de l'époque:

> La société était alors majoritairement catholique et l'on s'attendait davantage à un déclin des religions qu'à l'émergence de nouveaux besoins». «Je constate d'abord qu'il n'existe aucune définition juridique de la laïcité. […] ce qui définit notre laïcité avant même que l'on utilise le mot, c'est précisément la remise en cause de ce monopole d'une religion et désormais quelles que soient les positions religieuses des uns ou des autres, chacun est citoyen et tous les citoyens jouissent des mêmes droits indépendamment de leurs convictions philosophiques, politiques ou religieuses. Par conséquent, la catholicité c'est un régime d'exclusion, la laïcité se définit comme un régime d'inclusion où il y a place pour tout le monde[19].

De nouvelles catégories interprétatives et, par conséquent, des dichotomies se définissent: une laïcité d'inclusion, comme le dit Poulat, contre une laïcité d'exclusion; une laïcité d'ouverture contre une idée de fermeture, comme l'affirme Alain Touraine[20] dans un article (Touraine, 1994) paru il y a quelques années, dans lequel il

---

[17] La loi de 1905, difficile à interpréter et à appliquer, *Le Monde*, mercredi 16 février 2011.

[18] Émile Poulat est historien et sociologue. Directeur de recherche au CNRS, directeur d'études à l'École des hautes études en sciences sociales, membre fondateur du Groupe de sociologie des religions, ainsi que expert de la loi de 1905 et de la laïcité.

[19] Disponible sur le site http://www.islamlaicite.org/article227.html (consulté le 01 février 2015).

[20] Alain Touraine fonde, en l981, et dirige jusqu'en l993, le Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques de l'EHESS à Paris, dont il est toujours membre. Depuis l960, il est directeur d'études à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales et a enseigné, de l966 à l969, à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris X-Nanterre. Il est l'un des 20 membres de la Commission Stasi.

exprime son souci pour une France qui risque de s'abandonner à une idéologie de la peur à l'égard de la mixité et de mettre ainsi en cause l'esprit même de la laïcité qui au contraire se veut ouverte et accueillante. Ici, ouverture est à entendre dans le sens d'inclusion de toutes les expressions religieuses dans le respect de la neutralité de l'État. Pour Guy Coq[21] l'idée d'ouverture va dans le sens d'une introduction à l'école des grands textes fondateurs des religions. Pour Coq, défenseur du caractère catholique de la France, la laïcité est un principe universel car elle va de pair avec l'institution d'une société démocratique. La laïcité peut devenir ainsi instrument d'amélioration de la démocratie, mais cela se fait non pas dans un espace vide, mais plutôt dans un espace ouvert au sens de la culture et aux valeurs religieuses qui fondent la société des individus.

Sur la question de l'enseignement du fait religieux à l'école, on ne peut manquer de citer le travail de Régis Debray, qui, à la suite des événements de 1989 et puis du 11 septembre 2001 et à la demande de Jack Lang, Ministre de l'Éducation nationale de l'époque, avait soumis en février 2002 un rapport sur les effets négatifs de l'inculture religieuse des élèves, source d'augmentation des actes de discrimination et d'exaltation du communautarisme et sur la nécessité d'intégrer un enseignement du religieux à l'école. Dans ce rapport, qui a précédé d'un an les travaux de la Commission Stasi, Debray affirme que:

> Le principe de laïcité place la liberté de conscience (celle d'avoir ou non une religion) en amont et au-dessus de ce qu'on appelle dans certains pays la «liberté religieuse» (celle de pouvoir choisir une religion pourvu qu'on en ait une). En ce sens, la laïcité n'est pas une option spirituelle parmi d'autres, elle est ce qui rend possible leur coexistence, car ce qui est commun en droit à tous les hommes doit avoir le pas sur ce qui les sépare en fait. La faculté d'accéder à la globalité de l'expérience humaine, inhérente à tous les individus doués de raison, implique chemin faisant la lutte contre l'analphabétisme religieux et l'étude des systèmes de croyances existants. Aussi ne peut-on séparer principe de laïcité et étude du religieux (Debray, 2002, p. 19).

Toutefois, Debray souligne que:

[21] Guy Coq est agrégé de philosophie, membre de la rédaction de la revue Esprit et cofondateur de la Fondation du 2 mars. Il assume la présidence de l'association des Amis d'Emmanuel Mounier. Partisan de la laïcité, spécialiste de la philosophie de l'éducation, il a donné des cours à l'IUFM de Poitiers. Il est auteur entre autres de *Démocratie, religion, éducation* (1993).

> L'enseignement du religieux n'est pas un enseignement religieux […]. Le premier type d'enseignement, aussi argumenté et dialectisé soit-il, présuppose l'autorité d'une parole révélée incomparable à toute autre […]. Le second procède à une approche descriptive, factuelle et notionnelle des religions en présence, dans leur pluralité […] (Debray, 2002, p. 9).

Pour Debray, il s'agit de donner aux nouvelles générations les clés d'interprétation du monde dans lequel elles vivent, pour qu'elles soient mieux équipées au niveau intellectuel et professionnel. Car

> Le temps parait maintenant venu du passage d'une *laïcité d'incompétence* (le religieux, par construction, ne nous regarde pas) à une *laïcité d'intelligence* (il est de notre devoir de le comprendre) (Debray, 2002, p. 22).

Sur l'urgence de promouvoir une laïcité d'intelligence s'est prononcé aussi Jean-Paul Willaime[22], qui prône une éducation incluant l'enseignement des différentes croyances confessionnelles visant l'acquisition de connaissances qui seule permet la confrontation et la prise en compte des diversités:

> Cette manière de penser à une éducation incluant les religions et les fois est une tentative de mettre en pratique la laïcité d'intelligence et de dialogue […]. Selon mon point de vue, aujourd'hui en Europe on va vers une laïcité européenne basée sur l'intelligence (connaissance et compréhension de la diversité religieuse et philosophique) et de dialogue (qui prend en considération la diversité) (Willaime , 2009, p. 35).

Une connaissance du religieux à travers l'éducation permettrait ainsi, selon Willaime, de résoudre certains problèmes dus à l'incompréhension et au manque de dialogue qui caractérisent la société contemporaine et les nouvelles générations. La laïcité passe donc à travers les mailles de l'enseignement et s'acquiert à travers une éducation de «ressourcement (Debray, 2002, p. 21).

On ne pourrait pas terminer ce tour d'horizon des différentes approches aux définitions de laïcité sans citer l'un des plus grands spécialistes du domaine, Jean Baubérot, qui le premier a définit les

[22] Jean-Paul Willaime est Directeur détudes à l'École pratique des hautes études (section des sciences religieuses), titulaire de la direction d'études Histoire et sociologie des protestantismes (Sorbonne, Paris) ; Directeur de *l'Institut européen en sciences des religions (*EPHE, Paris) ; Membre du Groupe Société, Religions, Laïcités, Unité Mixte de Recherches EPHE/CNRS, Paris. Il fait partie de l'équipe de recherche du projet *REDCo – The relevance of interreligious dialogue for intercultural understanding* financé par la Commission Européenne.

«seuils de laïcisation»[23] et la notion de «pacte laïque»[24] (Baubérot, 1990). Il considère la laïcité comme un triangle:

> Le premier côté (critère de laïcisation) est la non-domination de la religion (et de toute autre conviction) sur l'État, les institutions, la nation, l'individu. Ce premier côté, Buisson nous l'indique lui-même, est nécessaire mais pas suffisant […]. Le mouvement de laïcisation comporte deux objectifs qui constituent les deux autres côtés du triangle laïcité: la liberté de conscience, de culte, de religion, de convictions non religieuses (entendons-nous bien: la pratique sociale de ces libertés, et non une simple liberté intérieure); l'égalité en droit (et avec la possibilité de pratique sociale) des différentes religions et des différentes convictions non religieuses) (Baubérot, 2004, p. 248).

Baubérot souligne l'importance de la pratique sociale des libertés, ce qui n'est pas sans effets quant à la question de la neutralité des espaces publics, dont il est question dans les débats actuels et qui seront abordés dans les prochains chapitres. Baubérot affirme le droit d'expression des différences dans un État qui est cependant neutre face aux nombreuses convictions religieuses et non religieuses. Enfin, il affirme qu'il n'existe pas une laïcité absolue car:

> Une laïcité absolue ne serait-elle pas une contradiction dans les termes et revendiquer d'être laïque ne signifie-t-il pas refuser tout absolu social? (Baubérot, 2004, p. 247).

[23] Voir Chapitre I.

[24] On ne reviendra pas ici sur la controverse qui investit la notion de pacte laïque.

page intentionnellement laissée en blanc

Chapitre 1
Le parcours historique de l'État laïque en France

> La première et la plus indispensable de nos obligations est celle de ne point agir contre l'inspiration de notre conscience (Pierre Bayle, *De la tolérance. Commentaire philosophiques*, 1686).

L'État français est laïque. La laïcité est reconnue comme un principe constitutionnel depuis 1946[1]. Elle fait partie des piliers fondateurs de la République, un concept que les Français estiment familier et considèrent comme une partie de leur patrimoine historique national. Et pourtant, à partir de la Révolution française, la laïcité en France continue d'être au centre des intérêts et des débats, qui s'apaisent pour rebondir tout d'un coup. Une laïcité qui ne va pas sans conflit à cause de l'évolution de la société et de la confusion, souvent instrumentalisée, créée autour des valeurs dont elle est porteuse. Un principe qui depuis plus de deux siècles attire l'attention et les passions des Français, mais pas seulement. Une laïcité vue comme exception, car à partir d'un certain moment glorieux de son histoire, la

[1] Art. 1 de la Constitution du 27 octobre 1946: «La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale». Dans le Préambule on fait référence aux principes établis dans la Déclaration de 1789 et aux libertés acquises: «Au lendemain de la victoire remportée par les peuples libres sur les régimes qui ont tenté d'asservir et de dégrader la personne humaine, le peuple français proclame à nouveau que tout être humain, sans distinction de race, de religion ni de croyance, possède des droits inaliénables et sacrés. Il réaffirme solennellement les droits et libertés de l'homme et du citoyen consacrés par la *Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen* de 1789 et les principes fondamentaux reconnus par les lois de la République».

France, qui pendant longtemps a été considérée comme «la fille ainée de l'Église», s'est reconnue porte-parole d'une mission pour elle-même et pour le monde. C'était la certitude qu'après les principes établis et les libertés gagnées pendant la Révolution française, elle ne pouvait plus revenir en arrière et cette exception lui a permis de prendre des décisions qui n'étaient point indifférentes à l'extérieur des frontières.

On va donc présenter un tour d'horizon sur les étapes historiques depuis la Révolution française jusqu'à nos jours, afin de comprendre pourquoi la laïcité fait encore parler d'elle. On remonte l'histoire à partir de la Révolution française, un moment crucial qui a représenté le tournant d'une ère nouvelle, et on parcourt les différentes étapes à travers les trois seuils de laïcisation indiqués par Jean Baubérot[2].

Du tournant de la Révolution à la III^e^ République

Avant 1789 la France a vécu plusieurs périodes turbulentes quant à la religion et son rapport avec l'État. Toutefois cette longue période ne manque pas de moments de paix pendant lesquels certaines formes de tolérance sont promulguées, comme l'édit de Nantes (1598) qui prévoit pour la première fois en Europe des libertés en faveur des protestants. La France, contrairement à d'autres Pays d'Europe, est en effet le territoire où les protestants et d'autres minorités bénéficient le plus de certaines libertés[3].

C'est avec les Lumières qu'on assiste à un changement de vision. Voltaire et Rousseau, tous les deux croyants, se battent contre le fanatisme et l'intolérance qui caractérisent le catholicisme. Malgré cela, la situation dans laquelle la France se présente en 1789 est celle d'un Pays fort catholique. La révocation de l'édit de Nantes (1685) a laissé la devise «une fois, une loi, un Roi» qui avait définitivement caractérisé le royaume français sous l'Ancien Régime. La relation étroite et privilégiée entre l'Église catholique de France et l'État représente un lien tout à la française qui porte le nom de gallicanisme.

[2] Jean Baubérot est l'auteur de la notion de «seuils de laïcisation»: il réorganise l'histoire de la laïcité en France et de son parcours de laïcisation autour de trois moments décisifs qu'il appelle «seuils de laïcisation». On retracera ici les moments cruciaux de cette histoire en s'appuyant sur les trois seuils indiqués par Baubérot (2010).

[3] Pour un approfondissement sur les guerres de religion en France, on renvoie au texte de Crouzet (2008).

Le tournant arrive le 26 août 1789, date d'adoption de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*. Ses principes brisent les rapports historiques entre l'État et l'Église et mettent l'individu dans une position d'hégémonie. Pour la première fois dans l'histoire de France, le peuple est reconnu souverain et «la légitimité du pouvoir perd son fondement divin» (Ducomte, 2012, p. 94). Les dix-sept articles qui la composent sont précédés d'un Préambule dont la référence au peuple français est significative: le peuple apparaît en même temps l'auteur et le destinataire de ce texte, celui qui a manifesté l'exigence des principes exposés et qui en est le bénéficiaire. De plus, il se termine en reconnaissant ces droits «en présence et sous les auspices de l'Être suprême». Cela témoigne que d'un point de vue républicain la *Déclaration* de 1789 a toujours été considérée comme un texte sacré: «la Déclaration fut présentée comme le «nouvel Evangile» (Jules Ferry dira d'ailleurs que c'est «notre Evangile», à nous républicains)» (Baubérot, 2004, p. 75).

Quels effets pour l'Église catholique? L'année suivant la proclamation de la *Déclaration*, l'adoption de la *Constitution civile du clergé* (1790), d'inspiration gallicane, provoque un ultérieur tremblement de terre et va réorganiser totalement le paysage religieux: la nation française assure le financement de la religion ainsi que le traitement des membres du clergé; l'investiture des évêques n'est plus sous l'autorité du pape; les évêques et le clergé sont élus par les citoyens actifs; les nouveaux élus doivent prêter deux serments, l'un à l'égard de leur foi, l'autre «d'être fidèle à la nation, à la loi et au roi». C'est la lente montée du gallicanisme qui ne manque pas de provoquer un schisme avec le pape. De plus, en 1792, la création de l'état civil laïc devient officielle et la tenue des registres est retirée aux curés et remise aux maires. La même année le divorce devient également possible. Tout cela contribue à la perte de la part de la religion du pouvoir de gérer les différentes étapes de la vie de l'individu: «Le statut des individus cesse d'être régi par une logique sacramentelle» (Ducomte, 2010, p. 7).

Les crispations que ces mesures provoquent avec Rome sont atténuées par Napoléon Bonaparte qui, dans une logique de pacification sociale, rétablit le Concordat[4] en 1801. L'une des mesures les plus importantes mises en œuvre par Napoléon est d'avoir soustrait de la

[4] Le Concordat (du latin «traité, accord») est un traité signé entre un Pays et le Saint-Siège, qui règle les rapports entre l'Eglise catholique et l'ordre civil du Pays signataire (ou concordataire). En France, la Révolution française avait mis fin aux relations concordataires, qui sont plus tard rétablies sous Napoléon Bonaparte.

gestion religieuse deux institutions capitales, telles que la médecine et l'École. Quant à l'École, on est encore loin des lois de laïcisation de Jules Ferry, mais Napoléon donne son importante contribution à rendre l'institution scolaire autonome et non plus sous la dépendance de l'Église catholique: «la coexistence d'un enseignement public et d'un enseignement privé (qui nécessite d'une autorisation du gouvernement au départ et, subséquemment, le contrôle du préfet); ensuite, la constitution d'un enseignement public en une corporation laïque, l'université; enfin, l'assujettissement, sous des formes variables et plus ou moins rigoureuses, de l'enseignement privé à l'université» (Ducomte, 2010, p. 51).

Certes, la Révolution française avait créé des ruptures et des changements après lesquels revenir en arrière serait dès lors impossible. La séparation entre le temporel et le spirituel est établie, au moins dans les principes. Le premier seuil de laïcisation se définit donc dans la période qui va de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* (1789) à la création de l'Université (1806). Si la Révolution représente le tournant de l'histoire de la laïcité en France, le premier seuil se construit grâce au recentrage voulu par Napoléon Bonaparte. En particulier, le premier seuil se caractérise par trois éléments: «*une fragmentation institutionnelle:* la religion n'est plus socialement porteuse d'un sens qui concerne tous les aspects de la vie. Des institutions qui devaient tenir compte de ses normes (médicine) ou se situaient sous son influence (école) se structurent, se développent, s'autonomisent dans le cadre de la prédominance de l'État-nation. […] *une reconnaissance de légitimité sociale de la religion* [...]. La religion reste une forte institution de socialisation et assure un service public reconnu, protégé et surveillé par l'État. Elle répond à des besoins religieux, est la source de la morale qui assure le lien social; *le pluralisme des cultes reconnus* [...]. Les autres cultes et l'«indifférence» en matière de religion sont en général tolérés» (Baubérot, 2010, pp. 25-26).

La période entre le premier et le deuxième seuil s'étend tout au long du XIX^{e} siècle et se caractérise par une série d'événements révolutionnaires qui verront une opposition continuelle entre le pouvoir républicain fils de la Révolution et le pouvoir monarchiste, qui continuera à s'alterner sur la scène politique jusqu'à la proclamation de la III^{e} République. C'est également un siècle qui verra une progressive perte de pouvoir de la part de l'Église catholique au profit d'une autonomie majeure des institutions à l'égard de la religion.

Le début du siècle voit l'éclatement de la «guerre des deux France»: d'un côté, les catholiques militants qui partent à la reconquête du pouvoir de l'Église sur l'État, de l'autre la réaction anticléricale des républicains qui se développe tant au niveau intellectuel, avec le support d'historiens, penseurs et écrivains, qu'à un niveau plus populaire. Le conflit oppose d'une part les «religions positives», qui s'appuient sur des croyances traditionnelles, de l'autre la «pensée libre» suivie par des protestants libéraux, des catholiques modérés, des évangéliques libres, certains juifs, des adeptes de l'ésotérisme, du spiritualisme ainsi que des loges maçonniques et des libres penseurs. Bref, c'est l'affrontement entre une France catholique, fille ainée de l'Église, et une France héritière de la Révolution. Ce n'est pas pourtant un conflit entre croyants et incroyants; il s'agit plutôt de définir une identité nationale, entre ceux qui croient dans les conquêtes des Lumières, dans les acquis de la Révolution et dans les Droits de l'Homme, contre ceux qui se veulent les héritiers de l'Ancien Régime et qui voient dans les relations entre Église et État le fondement même de l'identité nationale.

Un anticléricalisme savant s'exprime à travers la voix d'historiens, tels que Jules Michelet ou Edgar Quinet, ce dernier auteur du manifeste de l'enseignement populaire, mais aussi d'écrivains comme Victor Hugo, Sainte-Beuve, Gustave Flaubert, ou encore Auguste Comte et Émile Littré. Mais celui qui s'est voué à un combat écharné contre le cléricalisme, en s'attachant avec force aux idéaux républicains, c'est Zola, écrivain polémique très connu dans les milieux tant littéraire que politique, qui ne manque pas de révéler ses idées au travers de sa plume hardie: «Il avait fallu de longues et terribles années, avant de pouvoir ainsi arracher l'enfant à l'Église éducatrice, l'empoisonneuse séculaire, régnant par le mensonge et la terreur. Depuis le premier jour, elle savait bien qu'elle devait tuer la vérité, si elle ne voulait pas être tuée par elle; et quel furieux combat, quelle résistance acharnée, afin de retarder l'inévitable défaite, le resplendissant éclat de la lumière, enfin libre!» (Zola, a, pp. 1241-1242).

La forte opposition entre cléricaux et républicains caractérise toute la première moitié du XIX^{e} à côté de certains événements politiques importants qui se succèdent et voient une alternance entre pouvoir monarchique et autoritaire d'un côté, et poussées républicaines de l'autre. En un demi-siècle, la France vit la proclamation de deux Républiques (la I^{ère} en 1792 et la II^{e} en 1848) et deux Empires (le I^{er} en 1804 et le II^{e} en 1852), ainsi que de trois révolutions (1789, 1830, 1848). Tout cela est la preuve que le peuple ne veut pas céder les

libertés et les principes conquis avec la Révolution de 1789 et est prêt à revendiquer ses droits à coup d'affrontements écharnés.

Le 4 septembre 1870 la III^e^ République est proclamée mais la guerre contre la Prusse continue. Paris est assiégé et une grave famine s'abat pendant l'hiver 1870-71. Le gouvernement de la république est dirigé par Adolphe Tiers qui cherche à parvenir à une paix avec la Prusse contre la volonté populaire de ne pas céder et de ne plus accepter les conditions misérables dans lesquelles la classe populaire et ouvrière vit. L'affrontement entre la république bourgeoise accusée de trahison et le peuple parisien révolutionnaire organisé dans la Commune représente l'une des pages les plus noires de l'histoire française. «La «semaine sanglante», du 21 au 28 mai 1871, mit fin à la Commune mais non à sa légende. L'idéal social et universaliste dont elle était porteuse devint une des principales références des révolutionnaires du XX^e^ siècle»: elle «fut une véritable démarche de transformation sociale et politique qui se mit en place»[5]. Léon Gambetta, l'une des personnalités politiques les plus importantes dans cette période et plus tard Président du Conseil (1881-1882), soutient le «Programme de Belleville»[6], dont le contenu porte principalement sur la séparation de l'Église et de l'État, l'instruction primaire laïque, gratuite et obligatoire, l'égalité des salaires entre hommes et femmes.

Ce qui se produit pendant la Commune est une véritable rupture entre la classe politique et la société civile, c'est l'émergence des instances populaires différemment organisées, c'est une révolution sociale: la garde nationale et les comités d'arrondissements, les clubs rouges et le mouvement des femmes. Et pourtant, l'avancée des militants cléricaux ne s'arrête pas et cherche à imposer une politique de l' «Ordre moral» (1871-1877). Toutefois, il s'agit des dernières conquêtes. L'écrasement de la Commune constitue un point de non-retour dans l'histoire de la France: d'un côté, elle représente le crépuscule car elle fut le dernier grand soulèvement populaire du siècle, de l'autre elle est l'aube d'une ère différente, celle de l'établissement d'une République démocratique et sociale, qui sera incarnée par la III^e^ République[7].

---

[5] Editorial de *La Commune de Paris en 1871*, Mairie de Paris, Direction Générale de l'Information et de la Communication, publié à l'occasion de l'Exposition «La Commune. 1871, Paris capitale insurgée», Paris 18-28 mars 2011, p. 1.

[6] Belleville était l'arrondissement de Paris où les communards avaient dressé les barricades et qui divisait la ville populaire de la ville bourgeoise.

[7] Pour des approfondissements sur ce thème: Gullickson, 2011; Tartakowski, 2011;

Vers la Loi de Séparation

La période qui va du premier au deuxième seuil de laïcisation se caractérise par un chassé-croisé entre l'institution religieuse, en perte d'influence et de puissance dans la sphère publique et civile, et les institutions, telles que l'école, qui s'affranchissent de l'empreinte religieuse et acquièrent une structure de plus en plus laïque. Ce chassé-croisé va se terminer justement en 1905.

Déjà dans son Programme de Belleville, Gambetta avait insisté sur l'importance de la séparation entre Église et État, une séparation qui devait partir par l'école, car dans la vision des républicains c'est à l'école que se forme l'esprit du citoyen «éclairé». Toute contrainte religieuse n'était plus acceptée. Pendant une séance à la Chambre des députés en 1877, Gambetta éclate avec sa péroraison, en s'adressant à la droite: «Vous avouez donc qu'il y a une chose qui, à l'égal de l'Ancien Régime, répugne aux paysans de France… C'est la domination du cléricalisme! Vous avez raison… Et je ne fais que traduire les sentiments intimes du peuple de France en disant du cléricalisme ce qu'en disait un jour mon ami Peyrat: le cléricalisme? Voilà l'ennemi!»[8]. Et pourtant, à la lumière de la faible situation de la nation, les républicains sont convaincus qu'il sera préférable d'adopter une ligne de persuasion plutôt que d'imposition à l'égard de l'Église. Ils optent donc pour une lente et progressive laïcisation, les temps n'étant pas encore mûrs pour une nette séparation avec l'Église de Rome.

En 1879, Jules Ferry, qui s'est fait connaître pendant la Commune pour ses idées radicales et antimilitaristes et est devenu avec Gambetta l'un des personnages majeurs de l'opposition, est appelé par Jules Grévy pour la charge de Ministre de l'Instruction publique. Il appelle à la direction de l'Enseignement primaire Ferdinand Buisson, personnage d'extrême importance, bras droit de Ferry pour l'élaboration de beaucoup de projets de loi, règlements et circulaires significatives. Bien que très antimilitariste, il n'est pas pour autant antireligieux: il professe en effet la religion protestante même s'il soutient plutôt une religion de l'idéal moral. De 1903 à 1905, il préside la Commission parlementaire sur la séparation des Églises et de l'État et en 1927, sa carrière est couronnée par le prix Nobel de la paix.

Tombs, 2011.

[8] Journal Officiel de la République française, n. 3284. In Caperan (1960, p. 60).

Buisson peut être considéré à juste titre l'un des pères fondateurs de la République, ainsi que premier théoricien de la notion de laïcité, notion qui apparaît dans sa clarté pour la première fois dans son *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. La première édition de cette œuvre volumineuse (5.600 pages), qui paraît de 1878 à 1887, fournit un véritable guide pour l'instituteur français et est marqué par l'esprit des lois laïques qui venaient d'être approuvées[9]. Buisson entreprend d'y expliciter pour la première fois d'une manière complète ce «néologisme nécessaire»[10] qui est le terme laïcité.

Grâce au travail de Ferry et de son collaborateur Buisson, à partir de 1879, une véritable révolution dans la laïcisation de l'institution scolaire démarre. Toutefois, les mesures laïques débordent du domaine scolaire pour investir tous les apparats de la vie publique et sociale. Dans le journal *Le Voltaire* du 2 mai 1880 on lit: «Il se fait en ce moment un grand travail dans les esprits et dans les fois, la France est en gésine de laïcité». Pourtant, cette vague de laïcisation doit faire face à un Catholicisme qui reste cependant intransigeant et diffusé dans tout le Pays. À ce propos, Ferry affirme: «Je suis l'élu d'un peuple qui tient à la République mais qui ne tient pas moins à ses processions» (Baubérot, 2004, p. 58).

Toutefois, de son côté, le clergé français ne voit plus de bon œil les contraintes établies par le Concordat et aspire à une plus grande liberté et indépendance contre les pressions du pouvoir du gouvernement. Les positions du pape Léon III, explicitées dans son encyclique *Au milieu des sollicitudes*, ne laissent pas de doutes : il entend accepter les lignes du nouveau gouvernement par un souci de tranquillité et de paix, ainsi que d'apaisement religieux. Ce ralliement avec l'Église de Léon III laisse bien espérer que la République a gagné sur le front religieux et que l'idée de liberté et de séparation entre le pouvoir public et le pouvoir religieux commence à devenir une réalité. Jusqu'au moment où l'affaire Dreyfus éclate et rompt les équilibres.

C'est une affaire d'espionnage qui se révélera un scandale politico-judiciaire provocant la division de l'opinion publique française entre 1894 et 1906 et mettant fin à la période de conciliation avec l'Église. L'affaire Dreyfus éclate en octobre 1894 lorsqu'un officier

[9] Pour plus de détails sur l'œuvre de Buisson, on renvoie au Chapitre II.

[10] L'intégralité de l'article «laïcité» présent dans le *Dictionnaire pédagogique et d'instruction primaire* de Buisson (1ère éd.) constitue l'Annexe n° 1. L'article «laïcité» date de 1881 (réed. 1883).

français israélite, capitaine de l'État-major, est accusé d'être l'auteur d'un bordereau anonyme contenant des documents secrets sur la défense nationale, qui avait été découvert dans la corbeille du colonel allemand Schwartzkoppen. Une similitude d'écriture porte à l'arrêt du capitaine français, à son arrestation à vie et à sa déportation à l'île du Diable. Deux ans plus tard la vérité est découverte: l'écriture des documents secrets n'était pas de Dreyfus mais d'un certain commandant Esterhazy. La famille de Dreyfus demande en vain la réouverture du dossier: les tentatives échouées, Esterhazy est acquitté, fort aussi du soutien de toute la presse de droite antisémite. Puisque c'est la presse qui, pesant sur le gouvernement plus encore que sur l'opinion, étouffe toute chance de révision, c'est par la presse que Zola décide de déclencher son attaque par une *Lettre ouverte au Président de la République* publiée sur le journal *L'Aurore* le 13 janvier 1898 et titré *J'accuse.* Zola ouvre la lettre en proclamant son désir de justice: «Mon devoir est de parler, je ne veux pas être complice. Mes nuits seraient hantées par le spectre de l'innocent qui expie là-bas, dans la plus affreuse des tortures, un crime qu'il n'a pas commis». Et il la conclut avec une succession de «j'accuse», avant de se prononcer ouvertement en faveur de la vérité et de la lumière: «Je n'ai qu'une passion, celle de la lumière, au nom de l'humanité qui a tant souffert et qui a droit au bonheur. Ma protestation enflammée n'est que le cri de mon âme. Qu'on ose donc me traduire en cour d'assises et que l'enquête ait lieu au grand jour!»[11].

L'affaire se clôt en 1899 avec la liberté de Dreyfus et une loi d'amnistie est promulguée le 27 décembre 1900 sous proposition du gouvernement Waldeck-Rousseau. Toutefois, la France est désormais divisée. D'un côté les dreyfusards (surtout républicains de gauche et socialiste), partisans de la révision du procès et groupés derrière des noms tels qu'Emile Zola, Anatole France, Fernand Gregh, Daniel Halévy, Félix Fénéon, Robert de Flers, Marcel Proust, Victor Bérard, Lucien Herr, Célestin Bouglé, Jean Perrin, Élie Halévy, que Georges Clemenceau désigne, dans *L'Aurore* le 23 janvier 1898, sous le nom des «intellectuels». De l'autre, les antidreyfusards (monarchistes, républicains conservateurs, cléricaux intransigeants), qui tendent à prendre leur revanche contre les modérés, trop proches aux milieux juifs, protestants ou maçon et sur les alliés catholiques «ralliés». Les

[11] Les actes sur l'affaire Dreyfus sont disponibles sur le site http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/dreyfus/textes_choisis_j-accuse.asp (consulté le 20 décembre 2015).

uns se réunissent derrière la *Ligue des droits de l'homme*, fondée entre février et juin 1898 et dénommée officiellement la *Ligue française pour la défense des droits de l'homme et du citoyen*, les autres se retrouvent dans la *Ligue de la patrie française*. Au-delà de l'affaire judiciaire, l'affaire Dreyfus n'entraîne pas seulement une crise politique mais surtout elle met fin à la logique de pacification et à la politique du Ralliement rejoint avec l'Église de Rome. Une vague d'antisémitisme va prédominer et s'exprime tout au long de l'année 1898 par des manifestations sous le slogan «La France aux Français».

Les élections de mai 1898 reflètent cette situation de suspect et d'incertitude et en juin 1899 une majorité formée par des socialistes et des républicains modérés constitue un gouvernement de «défense républicaine», sous la conduite de Waldeck-Rousseau. Dans un climat de crise morale, d'espoirs déçus d'une République qui se voulait vertueuse et juste, d'un cléricalisme qui reprend pied avec force, dès son arrivée au gouvernement Waldeck-Rousseau s'engage dans une lutte contre les congrégations.

Les élections de 1902 sont remportées par le Bloc des gauches, Waldeck-Rousseau, malade, est remplacé par le radical Emile Combes, nouveau Président du Conseil. Combes se montre tout de suite hostile à la présence des congrégations et à l'influence sociale de l'Église catholique. Son hostilité à l'égard de l'enseignement catholique se réalise avec la négation de la plupart des demandes d'autorisation de la part des congrégations qui se voient refuser leur statut et sont forcées de fermer. Mais Combes va bien au-delà et avec la loi de 1904 il entend imposer aux congrégations l'incapacité légale d'enseignement. C'est encore une rupture avec le Vatican, mais cette fois-ci l'application de ces deux lois sera le point de départ de la marche vers la séparation.

Mais au Vatican le nouveau pape, Pie X, n'est pas de la même modération que son prédécesseur et n'entend pas trouver un équilibre avec l'État français, d'autant plus qu'il est fort traditionnaliste et adversaire du modernisme. Quelques années plus tard, les relations avec le Vatican se rompent définitivement.

Le débat sur le projet de séparation est repris par Ferdinand Buisson qui entretemps avait beaucoup travaillé sur le sujet, avec le soutien de son rapporteur, un nouveau député, le libre-penseur Aristide Briand. Soutenu par Jean Jaurès, Briand propose des dispositions moins répressives que celles avancées par Combes.

Les débats sont longs et nombreux: après 48 séances à l'Assemblée nationale et 21 au Sénat, le texte[12] de loi est finalement voté le 9 décembre 1905 et paraît au Journal Officiel le 11.

Le principe sous-tendu au fil de ses quarante-quatre articles est celui de la «non-reconnaissance»: la loi établit l'absence d'intervention de l'État dans le domaine religieux et, vice versa, l'abstention des Églises à intervenir dans le domaine politique. Ce principe se traduit essentiellement dans les deux premiers articles: dans l'article 1er on déclare que «La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes, sous la seule restriction édictée ci-après dans l'intérêt de l'ordre public»; dans l'article 2 on affirme que «La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte. En conséquence, à partir du 1er janvier qui suivra la promulgation de la présente loi, seront supprimés des budgets de l'État, des départements et des communes toutes dépenses relatives à l'exercice des cultes». La liberté de conscience et la garantie du libre exercice des cultes représentent la base et les *a priori* de la loi. À partir de ce moment, l'État se dit neutre à l'égard des cultes et des Églises. Toutefois, il ne faut pas interpréter la formulation «ne reconnaît aucun culte» dans le sens restrictif de méconnaissance. Comme il l'avait été pour la *Déclaration* de 1789, il ne s'agit pas d'avoir un «État contre Dieu». Ici, c'est plutôt la volonté de mettre fin aux cultes reconnus du Concordat (catholique, luthérien, réformé, israélite) au travers d'une attitude impartiale de l'État, mais cependant non indifférente, à l'égard des Églises, qui, de leur côté, sont libres de s'organiser, dans les restrictions de l'ordre public où bien dans le respect des lois de la République.

L'effet est immédiat: dès le début de 1906, le pape va nommer quatorze évêques, qui vont se réunir pour la première fois en assemblée épiscopale, ce qu'ils n'avaient pas pu faire pendant la période concordataire; les protestants retrouvent les synodes et les cultes non reconnus passent d'un régime de tolérance à un régime de liberté (Baubérot, 2004, pp. 97-98). L'État doit se faire garant de l'ordre public et en même temps doit assurer le libre exercice des cultes. Le libre exercice des cultes est aussi affirmé dans le deuxième paragraphe de l'article 2 qui prévoit que: «Pourront toutefois être inscrites auxdits budgets les dépenses relatives à des services d'aumônerie et destinées à assurer le libre exercice des cultes

[12] Le texte intégral de la loi de 1905 est disponible à l'Annexe n° 2.

dans les établissements publics tels que lycées, collèges, écoles, hospices, asiles et prisons». La reconnaissance d'un budget de l'État adressé aux aumôneries, même si cela apparemment contredit le premier paragraphe, représente la garantie de l'exercice des cultes: ainsi faisant, l'État donne la possibilité à tout individu qui est dans l'impossibilité de se déplacer la liberté d'exercer son culte. Quant aux biens mobiliers et immobiliers, ils étaient gérés jusqu'alors par des établissements publics du culte: selon l'article 4, ils sont maintenant transférés à des associations cultuelles qui doivent se conformer «aux règles d'organisation générale du culte dont elles se proposent d'assurer l'exercice». Cet article, qui avait créé des tensions entre les différentes positions politiques, fait le choix d'un compromis en affirmant la liberté des Églises de s'organiser. La liberté des réunions pour la célébration d'un culte est affirmée (article 25) ainsi que la liberté de manifestations extérieures pourvu que l'ordre public soit respecté (article 27). L'article 28 indique qu'«aucun signe ou emblème religieux ne devront figurer sur les monuments publics ou en quelques emplacements publics que ce soit, à l'exception des édifices servant au culte, des terrains de sépulture dans les cimetières, des monuments funéraires, ainsi que des musée ou des expositions». Enfin, plus de liberté pour les Églises en échange de la fin de toute officialité.

Il s'agit certainement d'une loi qui fait place à la raison, à l'équilibre et à la justice et qui s'oppose tant à la volonté de l'extrême gauche, qui aurait au contraire voulu une loi «braquée sur l'Église comme un revolver» (Briand, 1905), qu'à la vision des catholiques. La réaction du monde catholique face à l'approbation de la loi est féroce.

La situation est aggravée par la victoire du Bloc des gauches aux élections de mai 1906: la Séparation est ainsi renforcée et «validée par le suffrage (dit) universel» (Baubérot, 2010, p. 80). La réaction du Vatican ne se fait pas attendre et quelques mois plus tard, dans l'encyclique *Gravissimo officii munere* du 10 août 1906, il tonne contre toute forme de compromis et d'association cultuelle, en prenant acte d'une loi qui n'est pas de séparation mais plutôt d'oppression. Pour ne pas exaspérer la situation de tension, Aristide Briand fait voter, le 2 janvier 1907, une loi qui stipule que «les édifices affectés à l'exercice public du culte continueront d'être laissés à la disposition des fidèles et des ministres du culte pour la pratique de leur religion». Le clergé demeure ainsi dans les églises comme «occupant sans titre juridique», n'étant plus propriétaire. Une situation qui fera dire que «la séparation

est un divorce où les conjoints se séparent mais gardent le même lit!» (Tournemire, 2005, p. 32). Encore une fois la liberté de culte est assurée.

La loi de Séparation est le dernier coup à l'égard de la société de l'Ancien Régime et représente une date capitale dans l'histoire de la laïcité, dont le mouvement s'était engagé à partir de 1789. Au-delà de toute critique, elle permet de calmer le conflit des deux France par une attitude libérale. D'ailleurs l'application bienveillante de la part du Conseil d'État contribue à faire accepter la loi et à ouvrir le chemin de l'apaisement. Certes, force est de constater que jusqu'à la moitié du XX^{e} siècle la vie dans certaines petites collectivités rurales[13] reste caractérisée par une forte empreinte catholique : autorité importante du clergé, écoles catholiques dominantes, vie quotidienne fortement entremêlée avec le rythme liturgique.

Par la loi de 1905 un deuxième seuil de laïcisation se structure. Il est caractérisé par: l'«absence de légitimité sociale institutionnelle» dans le sens où les besoins religieux n'ont plus d'objectivité socialement reconnue et la socialisation morale par la religion n'est plus une affaire de l'État; la «liberté de conscience et de culte» par laquelle l'exercice des différents cultes est garanti et chaque citoyen possède un libre choix et un libre refus en matière de religion (Baubérot, 2010, pp. 86-87). La suppression de toute dimension religieuse de l'identité nationale, voir la neutralité de l'État, et la liberté de culte deviennent deux piliers fondants de la République.

Pour résumer: «Avant 1789, il existe à la fois un devoir de l'État et des obligations de l'individu en matière de religion. Entre 1802 et 1905, le devoir d'État subsiste, mais il n'y a plus l'obligation individuelle. Après 1905, l'État n'a plus d'autres devoirs qu'assurer l'exercice de la liberté de conscience et de culte. Principale institution de socialisation sous l'Ancien Régime, la religion se trouve, au XX^{e} siècle, socialement désinstitutionnalisée» (Baubérot, 2004, p. 61).

La laïcité au fil du XX^{e} siècle

Si le XIX^{e} siècle se caractérise par les affrontements entre les deux France, le XX^{e} siècle s'ouvre avec le tournant de la loi de Séparation qui, malgré tout, est une loi libérale, un texte acceptable et effectivement

[13] Pour des approfondissements sur ce thème: Lambert (1985).

accepté, dont le but final était le rétablissement des équilibres et de la paix.

La Grande Guerre représente une perte générale de sens, toute morale laïque apparaît maintenant désenchantée face aux horreurs du combat et aux illusions utopiques du progrès. La vision d'une République émancipatrice est remplacée par le souhait d'une République plus sociale. Malgré une certaine pacification entre les partis de gauche et de droite, on ne peut pas parler de réconciliation complète : le parti radical socialiste s'attache à une laïcité de combat et reste profondément anticlérical. Entretemps, laïcité rime de plus en plus avec social, militance et pacifisme.

L'entre-deux-guerres est un moment peu réformateur quant à la laïcité. En effet, l'attention nationale et mondiale se focalise sur la crise économique des années 30 et sur le déclenchement de la Seconde Guerre mondiale. Ce qui minera encore plus profondément l'identité nationale française.

C'est en 1946 que la laïcité acquiert une valeur constitutionnelle. À la suite de la Libération, la politique française étant désormais discréditée à cause de l'humiliation que la France avait subie dans la guerre avec l'Allemagne, on procède à un référendum afin de demander au peuple français de se prononcer sur la nécessité de rédiger une nouvelle constitution. 96% se prononcent pour le «oui» et la Constitution de la IV^{e} République est adoptée le 27 octobre 1946. Le texte constitutionnel représente l'apogée de presque deux siècles de combat pour la laïcité : il intègre la Déclaration des droits de 1789 et l'actualise. Dans son préambule, il fait une référence explicite aux acquis des Lumières et de la Révolution et, pour la première fois en début de texte, il proclame l'égalité des droits entre hommes et femmes, parmi les principes «nécessaires à notre temps». De plus, le préambule affirme le droit à l'enseignement et le devoir de la part de l'État de garantir un enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés. Ce qui ne va pas de soi, vu que le gouvernement de Vichy avait accordé des subventions à l'école privée, en mettant en cause l'école publique créée par les lois laïques. D'où le slogan «À école publique, fonds publics, à école privée, fonds privés» (Ducomte, 2010, p. 125). Dans l'article 1er de la Constitution de 1946 la France proclame d'être une «République indivisible, laïque, démocratique et sociale», phrase qui sera reprise intégralement dans la Constitution de la V^{e} République en 1958. Le texte reprend et confirme les principes clés

de la République, à savoir l'égalité de tous, la liberté de conscience et, grâce à la loi de 1905, la dissociation entre citoyenneté et confession. Il est intéressant de constater d'ailleurs que le mot récurrent dans les trois premiers articles du texte constitutionnel est «peuple», dont la souveraineté est résumée dans le principe énoncé à l'article 2: «gouvernement du peuple, pour le peuple et par le peuple».

Dans la deuxième moitié du XX^{e} siècle, le conflit entre la France républicaine, laïque, de gauche et la France catholique de droite s'est largement adouci. Les pratiques religieuses se sont de plus en plus individualisées notamment à la suite des contestations de 1968. C'est l'aboutissement d'une révolution appelée «modernité». Toutefois, cette rupture culturelle sans précédent ne va pas sans risques.

À partir des années 90 la laïcité est confrontée à de nouveaux défis: d'une part, un repliement sur l'individualisme et l'identité nationale qui exorcise la perte de toute référence due à la mondialisation et la globalisation; de l'autre, le refus du communautarisme, la chasse au divers qui devient le bouc émissaire d'une situation de malaise et d'insatisfaction générale. Cela provoque un repositionnement du thème de la laïcité, qui a toujours représenté un élément de l'identité de gauche et qui en revanche est repris maintenant aussi par une partie de la droite, même de l'extrême droite.

Ainsi, la représentation de la laïcité se glisse-t-elle petit à petit vers une «religion civile» qui prend deux formes, celle réclamée par le président de la République, Nicolas Sarkozy, souhaitant «l'avènement d'une laïcité positive» qui tend à valoriser «les racines chrétiennes de la France» (Sarkozy, 2007), et celle d'une utilisation dogmatique des principes républicains. Plus précisément: si l'on prend par exemple la question de l'égalité des sexes, tout en étant l'un des principes fondateurs de la laïcité, elle n'est mentionnée que quand il s'agit de l'appliquer au port de tenues vestimentaires spécifiques de certaines religions, sans pourtant toucher aux questions plus profondes sur les inégalités économiques et sociales. Ou, encore, la question de l'identité nationale, qui est de plus en plus exploitée comme dernier rempart contre la globalisation et l'immigration. Deux idées de fonds renforcent cette vision de singularité française: la première est que la France a une identité tout à fait spécifique; la deuxième est que cette spécificité lui vient d'une histoire nationale très particulière (comme on l'a vu dans le présent chapitre) (Thiesse, 2009, p.16). La modernisation a fortement réduit la fonction qu'avait auparavant la

religion de légitimation du pouvoir, au profit d'un culte de la nation qui est devenu, surtout en France, la religion séculaire moderne.

La structuration du troisième seuil se base donc sur un changement de paradigme qui affecte la laïcité dans la seconde moitié du XXe siècle. Elle n'est plus liée aux guerres de religions et aux affrontements entre les deux France, elle ne réfléchit plus les tensions politico-religieuses entre État et Église catholique. Maintenant, elle relève d'une autre géopolitique, où la République est confrontée à l'extérieur à la mondialisation et à la colonisation, à l'intérieur à la monté de l'islam. Ce dernier est devenu entretemps la deuxième religion d'État, avec les problèmes d'exclusions et de communautarisme qui lui sont liés, comme à toutes les autres minorités. La laïcité est «menacée» soit par une demande de reconnaissance sociale, qui devient croissante de la part des différentes communautés et notamment celle musulmane, soit par la peur que les événements extérieurs, tels que le 11 septembre 2001, nourrissent à l'égard du divers, surtout et encore une fois à l'égard de l'islam. En 1997, à l'initiative de la Ligue de l'enseignement est créée la Commission Islam et Laïcité constituée par des groupes de réflexion et d'étude qui travaillent surtout dans le but de comprendre les enjeux de la présence musulmane, mais aussi ils font un profond travail de terrain pour combattre l'islamophobie et promouvoir l'intégration des communautés issues de l'immigration. Ou encore, depuis 2003, la création du Conseil français et de Conseils régionaux du culte musulman (CFCM et CRCM) qui visent à mieux appliquer la loi de 1905 à l'islam.

Face à la montée des problèmes sociaux associés au communautarisme, à l'immigration, à l'exclusion, à l'aube du XXIe siècle la question laïque, qui semblait apaisée, reprend une force telle que les pouvoirs publics estiment urgent de l'affronter. Le 3 juillet 2003 le président de la République, Jacques Chirac nomme Bernard Stasi, ancien Ministre de l'éducation et médiateur de la République, à présider la Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité, qui est censée réfléchir sur l'évolution de ce principe en France et sur les actions à entreprendre pour garantir une laïcité de cohésion et de respect des différences. La Commission, composée de vingt personnalités illustres au niveau de leur formation et champs d'expertise[14], a auditionné cent quarante témoins, hommes et femmes

[14] Les vingt membres sont: Mohammed Arkoun, Jean Bauberot, Hanifa Cherifi, Jacqueline Costa-Lascoux, Régis Debray, Michel Delebarre, Nicole Guedj, Ghislaine Hudson,

provenant de différents milieux professionnels, qui par leur travail traduisaient en pratiques les principes de la laïcité et étaient donc plus exposés aux risques dérivant d'une mauvaise application de ces principes. Il est intéressant ici d'analyser plus de près le contenu du Rapport, à la lumière de ce qui est le but du présent travail.

Le Rapport (Stasi, 2003) que la Commission remet au président de la République le 11 décembre 2003 aborde tout premièrement une réflexion sur ceux qui sont les piliers de la laïcité en France, la neutralité du service public, le respect du pluralisme, la liberté religieuse, la liberté d'expression, et tout en considérant les nouvelles exigences, la cohésion entre les citoyens, l'égalité des chances et la dignité de la femme. La Commission revient sur les sens de neutralité de l'État et de liberté de conscience. Quant au premier, elle clarifie que neutralité et égalité vont de paire et rappelle à ce propos que la Constitution par son article 2 proclame l'égalité de tous les citoyens, sans distinction, devant la loi. Toutefois, le Rapport souligne que cela ne suffit pas, car il faut que l'administration de l'État ait une apparence de neutralité. On renvoie donc à certains avis de la Cour d'État sur le sujet: le devoir de stricte neutralité qui s'impose à tout agent collaborant à un service public (Conseil d'État, 3 mai 1950, *Demoiselle Jamet*, et l'avis contentieux du 3 mai 2000, *Melle Marteaux*); la liberté pour un agent public de manifester ses opinions et croyances sous réserve que ces manifestations n'aient pas de répercussion sur le service (Conseil d'État, 28 avril 1958, *Demoiselle Weiss*) (Stasi, 2003, pp. 22-23). Cela dit, dans le cadre du service public, les appartenances confessionnelles ne peuvent pas être manifestées, même lorsque les agents ne sont pas en contact avec le public. À ce propos, la Commission souligne que la jurisprudence française a prévu «des accommodements raisonnables», qui permettent la conciliation entre la neutralité de l'État et la pratique de la liberté religieuse: la présence des aumôneries dans les hôpitaux, les armées, les collèges, les lycées, les prisons, subventionnées d'ailleurs par le budget de l'administration publique, en est la preuve. Quant à la liberté de conscience, il s'agit de préserver la liberté d'opinion, et donc aussi de religion, établie dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1789). La Commission souligne que c'est le libre exercice du culte qui est protégé et garantit par la jurisprudence, avec cependant les limites

Gilles Kepel, Marceau Long, Nelly Olin, Henri Pena-Ruiz, Gaye Petek, Maurice Quenet, René Remond, Raymond Soubie, Alain Touraine, Patrick Weil.

de la préservation de l'ordre public. Notamment, le Rapport revient sur le Code du travail qui se manifeste très protecteur des libertés individuelles, en prohibant toute discrimination due aux convictions religieuses.

Or la difficulté majeure se rencontre au moment où l'on traduit en pratique la cohabitation entre ces deux principes, neutralité de l'État et liberté de conscience, car la relation entre les deux s'avère souvent conflictuelle, notamment dans les univers clos, comme les services publics, les écoles, les prisons, où l'exigence de neutralité se heurte avec la volonté d'expression des libertés personnelles. L'«affaire des foulards», anticipée ci-dessus, en est la preuve la plus évidente. Globalement, à l'époque le Conseil d'État s'est manifesté favorable au port de signes religieux, pourvu que leur manifestation ne revêtent pas un caractère ostentatoire ou revendicatif[15]. Tout en affirmant que la loi de 1905 représente le socle commun du vivre ensemble en France, la Commission considère cependant important de réfléchir à une application de la laïcité renouvelée. Pour ce faire, elle rend ses avis. Tout d'abord, elle se prononce sur l'urgence de réaffirmer et réapprendre le principe de laïcité et de le faire dans le milieu privilégié qui est et reste l'école. Ensuite, on souligne qu'on ne peut pas avoir de laïcité dans un territoire affligé par les discriminations et l'inégalité des chances, et que la priorité nationale doit nécessairement être la lutte contre toute forme de racisme, direct et indirect, et d'intolérance religieuse, pour qu'on n'entende plus de phrases comme « À la mosquée, au moins, j'existe!» (Stasi, 2003, p. 55). De l'autre côté, la Commission met aussi l'accent sur la nécessité pour les services publics d'être protégés à travers la défense de la liberté de chacun de pratiquer son culte ou de manifester ses convictions, tout en respectant les règles de fonctionnement du service et sa neutralité. Par exemple, en laissant de côté la question scolaire qui sera mieux approfondie dans le chapitre suivant, les hôpitaux, les prisons, les entreprises, sont particulièrement affectés par des actes de prosélytismes. Or pour contraster l'épanouissement de ces situations, la Commission envisage l'adoption d'une Charte de la laïcité, définissant les droits et les obligations de chacun, et d'un Code de la laïcité, qui rassemblerait les textes juridiques relatifs au domaine.

[15] La loi de 2004, sur le port de signes manifestant l'appartenance religieuse dans les enceintes scolaires tranchera sur la question, en interdisant tous signes ou tenues ostensibles (voir Chap. II).

Les effets de ce Rapport ne se sont pas faits attendre. L'année suivante, c'est la promulgation de la loi sur l'interdiction du port de signes manifestant l'appartenance religieuse, connue aussi comme «Loi sur le voile». Lors de son audition par la Commission, la Ligue de l'Enseignement, dans les personnes de son président, Jean-Michel Ducomte, et de son secrétaire général adjoint, Pierre Tournemire, s'est exprimée en faveur du Code de la laïcité. À la suite de ces travaux, en 2011 le Code a été rédigé par Ducomte[16], qui a ainsi voulu réunir en un seul texte tout le droit existant en la matière, en l'organisant de façon cohérente et en l'assortissant de commentaires[17]. Dans ses dix chapitres, le Code parcourt les principes fondateurs ainsi que la relation entre laïcité et les différents aspects de la vie en société : l'enseignement, la santé publique, les services publics, la communication, les rites, le statut personnel. Dans l'énonciation des principes, Ducomte n'oublie pas le cadre de référence au niveau européen, que déjà le Rapport Stasi n'avait pas manqué de citer. Plus tard, l'adoption de la Charte de la laïcité[18] représente un document important car il expose avec clarté les valeurs de la République que l'École s'engage à transmettre, à côté des savoirs, et à faire vivre dans ses pratiques.

Par rapport au passé, aujourd'hui la laïcité française ne peut donc pas éviter de se confronter à un contexte plus large. À partir de la seconde moitié du XX^{e} siècle, elle se présente structurée d'une manière différente. C'est l'établissement d'un troisième seuil de laïcisation, caractérisé par trois éléments (Baubérot, 2004, pp. 112-113). Tout d'abord, «un processus de désinstitutionalisation», qui voit les institutions, désormais incapables d'être porteuses d'espoirs symboliques, atteintes par une méfiance dans le progrès. En second lieu, «une crise de la socialisation morale», qui montre la défaite des institutions des sociétés démocratiques, censées promouvoir la socialisation et l'autonomie des individus; aujourd'hui, on assiste

[16] Jean-Michel Ducomte possède la propriété intellectuelle du Code de la laïcité.

[17] Comme on peut le lire sur le site internet où il a été publié, le Code de la laïcité ne modifie en rien la législation existante mais il entend organiser en un même volume les principaux textes faisant référence au principe de laïcité, en les enrichissant à l'aide d'amples commentaires. (Disponible sur http://ww.laicite-laligue.org/index.php?option=com_content&task=view&id=1175&Itemid=269, consulté le 20 novembre 2015).

[18] La Charte de la laïcité à l'école sera adoptée le 6 septembre 2013 avec la circulaire n° 2013-144, à l'intention des personnels, des élèves et de l'ensemble des membres de la communauté éducative. (Disponible sur le site http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73659, consulté le 10 février 2016).

d'un côté, à l'épanouissement d'un idéal social visant la réalisation de soi, de l'autre à un processus de massification qui provoque comme réaction la volonté de l'individu de se «caractériser» dans une identité spécifique, tant au niveau religieux que culturel, sexuel, etc. Enfin, «une nouvelle donne pluraliste» qui voit l'avancé de réseaux transnationaux au détriment de la territorialisation et, par conséquent, un repli identitaire induit par le double mouvement de massification et d'individualisation.

Une «autre» laïcité s'est donc structurée à partir des années 80. Ses raisons ne sont plus à trouver dans les conflits religieux ni dans les relations État-Église catholique. La laïcité du XIX^{e} siècle s'est construite autour de révolutions, de combats politiques et de décisions parlementaires, alors que cette «nouvelle» laïcité est pour la plupart le fruit d'une médiatisation croissante (voir l'«affaire des foulards»). Enfin, si au début elle était l'étendard d'une politique de gauche, aujourd'hui la défense de la laïcité fait largement partie des programmes politiques de droite et d'extrême droite. Elle passe en effet comme l'élément principal d'identification nationale contre la menace du communautarisme. Le parcours historique qu'on a voulu présenter dans ce chapitre montre bien que cet idéal de laïcité dite «à la française» a été façonné par l'histoire. On a dû prendre acte que ce n'est pas une valeur intemporelle déconnectée de la société et de ses évolutions.

Chapitre 2
La laïcité à l'École de la République

> Je voudrais que dès son entrée dans la société laïque, qui est ici marquée par son entrée dans l'école, l'enfant fût frappé d'un spectacle de paix. Ne le faites pas naître dans la discorde religieuse, prélude de la discorde civile» (Condorcet, *L'éducation du peuple*, 1850).

Parler de laïcité en France signifie entrer dans le domaine scolaire, le binôme laïcité-école étant incontournable. Dès ses origines, c'est à l'école que le projet laïque s'adresse tout premièrement et c'est dans l'école qu'il s'épanouit en trouvant son champ de bataille privilégié. Église et État s'affrontent, au XIX^{e} siècle comme aujourd'hui, sur le terrain scolaire. La raison est à trouver dans les relations qu'école et églises entretiennent depuis toujours. Tout au long de ce chapitre, on entend analyser le processus de laïcisation de l'école et les répercussions que la société contemporaine, avec tout l'ensemble de ses problématiques, a eues sur le contexte scolaire et sur les équilibres qu'il avait gagnés au bout de presque deux siècles de combats.

La révolution scolaire de Jules Ferry

La Révolution française intervient comme un marqueur de deux cultures politiques: la droite et la gauche. À droite, il y a les partisans de la monarchie et de l'empire, tous cléricaux et favorables à l'intervention de l'Église et de ses valeurs dans la vie politique et sociale. À gauche, se construit une opposition d'admirateurs de l'héritage révolutionnaire, tous démocrates, pour la plupart protestants et libres penseurs. Ces

deux factions politiques animeront la «guerre des deux France» et les affrontements auront inévitablement des répercussions dans le domaine scolaire, terrain privilégié de leur bataille. La Révolution porte au premier plan le concept du «gouvernement des esprits» (Crubellier, 1993, p. 38), dont l'instruction du peuple revêt un moment délicat et fondamental.

Un anticléricalisme de plus en plus fort s'épanouit pendant la Restauration. Toutefois, les congrégations religieuses se multiplient et le recrutement des instituteurs est fait essentiellement dans celles-ci. Leur nombre s'accroît et devient considérable, en redonnant à l'Église tout son pouvoir. Et pourtant, en 1815 naît la *Société pour l'instruction élémentaire*, fortement voulue par Carnot, qui représente l'une des plus anciennes et des plus grandes associations laïques d'enseignement primaire en France et qui cherche à propager des méthodes pédagogiques innovantes et libérales, comme l'enseignement mutuel, qui avait trouvé son succès en Angleterre.

Après les Trois Glorieuses de 1830, Charles X abdique et le pouvoir est remis à son cousin Louis Philippe 1er d'Orléans qui instaure, à la suite des trois journées sanglantes de juillet 1830, une monarchie constitutionnelle, la Monarchie de Juillet (1830-1848). Finalement, le drapeau tricolore substitue le drapeau blanc indiquant la monarchie. Le moment est arrivé d'un compromis entre le passé de l'école chrétienne, et le présent de l'idéologie des Lumières. Et François Guizot (1787-1874) l'a compris mieux que quiconque. La présence de Guizot au Ministère de l'Instruction publique donne une impulsion considérable à l'institution d'un système d'instruction primaire publique. Spécialiste de la question de l'enseignement, lui aussi professeur d'histoire à la faculté des Lettres de Paris, en 1833, moins d'un an après sa prise en charge du Ministère de l'Instruction, Guizot met en œuvre son projet de refonder en France l'enseignement primaire et le 28 juin 1833 la loi sur l'instruction primaire, mieux connue comme Loi Guizot, est approuvée. Le ministre confirme son attention à l'éducation morale et religieuse, convaincu de l'influence positive de la religion dans l'instruction du peuple. Quant à la formation des enseignants, la loi prévoit l'ouverture d'une école normale dans chaque département, qui amène l'État à une majeure intervention sur la formation professionnelle et la reconnaissance administrative des maîtres, qui gagnent ainsi en termes de respect et d'autorité en tant que fonctionnaires de l'État. L'œuvre de Guizot a été considérable,

malgré sa profonde conviction d'imprégner toute la vie scolaire d'une atmosphère religieuse (Grevet, 2001, pp. 100-102).

La II^e^ République est instaurée à la suite de l'abdication du roi Louis Philippe 1^er^ d'Orléans. Pendant le gouvernement provisoire, Hyppolite Carnot (1801-1888) obtient le Ministère de l'Instruction publique auquel il demande d'ajouter aussi les cultes, convaincu qu'il est que la meilleure garantie pour le progrès est l'alliance entre République et clergé. Il est donc sur la même ligne de pensée que Guizot, tant pour la vision sur la religion que pour l'importance de l'instruction primaire et de la formation des maîtres. Mais suite aux journées de juin 1848, Carnot doit démissionner et en décembre 1848 le prince Louis Napoléon Bonaparte, le neveu de Napoléon 1^er^, est élu. Dès son entrée en fonction, il choisit comme ministre de l'Instruction publique Alfred-Pierre de Falloux[1] (1811-1886), dont la notoriété était connue à la Chambre des députés pour ses discours sur la liberté d'enseignement. Pourtant, dans les milieux républicains, il ne jouit pas de la même sympathie à cause de son ferme propos de travailler pour le triomphe de l'Église et de la légitimité. Falloux ne cache pas son désir d'être le représentant des intérêts du parti catholique et la loi approuvée le 15 mars 1850, qui porte son nom, en est la preuve. Par cette disposition, Falloux entend réorganiser l'instruction publique en soumettant tout d'abord l'enseignement primaire au clergé et en encourageant l'institution d'écoles privées, dites aussi écoles libres. Adoptée par 399 voix contre 237, la loi Falloux consacre la liberté de l'enseignement dans le secondaire et le primaire, en suspendant le monopole de l'Université sur les écoles. L'instruction morale et religieuse figure au premier rang des matières enseignées (art. 23). Le plafonnement de la subvention aux établissements privés (art. 69) a suscité, encore en 1994, des manifestations de défense de la loi Falloux. Pour certains aspects, la loi de 1850 aurait pu constituer un progrès: elle obligeait toute commune de huit cents âmes et au-dessus d'entretenir une école de filles; elle encourageait les cours d'adultes et autres établissements analogues. Toutefois, force est de constater qu'elle permet à l'enseignement congréganiste de se développer, surtout celui fourni par les congrégations féminines, grâce à la protection sociale mais aussi au statut professionnel qu'elles confèrent aux filles.

[1] Pour des approfondissements sur ce thème: Gobbi (2010, pp. 119-132).

Dans les mêmes années, Edgar Quinet (1803-1875) écrit *L'enseignement du peuple* (1849) où l'écrivain exprime avec force sa pensée laïque rebelle à tous les systèmes. Historien, philosophe, poète, auteur dramatique, critique, il s'intéresse à la Révolution française, à la notion de citoyenneté mais surtout à l'enseignement. «La séparation absolue du domaine ecclésiastique et du domaine civil qui, dans le temps précédents était une garantie de liberté, est devenue une condition de vie et de salut» (Quinet, 1850, p. 70): par ces mots Quinet donne son point de vue sur l'urgence d'une séparation entre l'Église et l'État. Il n'entend pas bannir la religion de la République mais plutôt élaborer une coexistence pacifique et féconde de toutes les religions au sein de la nation, à côté de l'État. Il s'en prend avec force à la religion catholique qui a pouvoir d'assujettissement des peuples et de la société: «Tout peuple qui identifie sa destinée avec celle de l'Église romaine est un peuple perdu […]. Si vous voulez rester un peuple, faites que votre église n'intervienne en rien dans la conduite de vos affaires» (Quinet, 1850, p. 22). Et c'est sur ce principe de fond qu'il proclame la laïcité et la liberté de l'enseignement, surtout pour ce qui en est de l'enseignement moral, qui doit obligatoirement s'affranchir de toute forme de dogmatisme, et notamment de celui de l'Église.

Pour faire face à la domination de la morale religieuse dans l'enseignement et pour promouvoir une éducation démocratique, en 1866 naît la Ligue de l'enseignement, à l'initiative de Jean Macé[2]. Cette organisation rassemble des libres-penseurs voulant affirmer et faire valoir les principes républicains à travers la construction d'une société civique démocratique. Le but de l'association n'est ni de faire de politique, ni de s'occuper de religion, mais plutôt d'éducation, «non pour faire des élections mais pour faire des électeurs, non pour faire des candidats, mais pour faire des citoyens» (Ducomte, Tournemire, et *al*., 2006, pp. 15-16). Le 21 avril 1881 la Ligue est consacrée «organisation républicaine» par Léon Gambetta (1832-1882), qui l'invite à devenir «la République en action».

Ainsi, après la défaite de Napoléon III à Sedan (1870), l'effondrement du Seconde Empire et la répression sanglante de la Commune (1871), la III^{e} République est finalement proclamée. Jean Macé sent que l'heure de la reconquête républicaine est arrivée et en 1871, il lance une pétition en faveur de l'obligation et de la gratuité

[2] Pour des approfondissements sur ce thème: Ducomte (2015) ; Huguette, Laengy, et *al.* (2003).

scolaire qui remporte presque un million de signatures: sur les 917.267 signataires, 119.251 réclament l'instruction obligatoire, 410.121 demandent qu'elle soit obligatoire et gratuite, 387.895 signent pour une instruction obligatoire, gratuite et laïque (Ducomte, Tournemire, et *al*., 2006, pp. 15-16). C'est un succès qui est immédiatement présenté à la Chambres des députés. Ouvertement anticléricale, les «ligueurs» sont excommuniés par le pape Pie IX mais leur réaction ne se fait pas attendre et lors de l'imposition de l'«Ordre moral» en 1873, ils s'approchent de l'armée en adoptant la devise «Pour la patrie, par le livre et l'épée». Mais ils devront attendre la victoire de l'Union républicaine aux élections législatives de 1877 pour voir leurs propositions reconnues.

Léon Gambetta (1838-1882) a joué un rôle clé dans la déchéance de l'Empire et la proclamation de la III^{e} République. Pendant la crise de mai 1877, voulue par les évêques catholiques qui exhortaient les pouvoirs publics à aller au secours du pape, il s'en prend violemment contre les forces cléricales. Pendant une séance à la Chambre des députés en 1877, Gambetta éclate avec sa phrase fameuse: «Le cléricalisme? Voilà l'ennemi!» (Caperan, 1960, p. 60). Nommé Président du Conseil le 14 novembre 1881, il appelle au Ministère de l'Instruction publique Paul Bert (1833-1886) qui, à côté de Jean Macé et Jules Ferry, est parmi les pères fondateurs de l'école obligatoire, gratuite et laïque. «Doter la République d'une milice d'instituteurs et d'institutrices laïques voués à l'enseignement du peuple et au culte de la science, imprégnés des principes de 1789 et de l'esprit moderne, affranchis des superstitions du dogme» (Caperan, 1957, p. 151): c'est cela le but suprême des efforts politiques de Paul Bert. En 1879, il fait voter une loi imposant la création dans chaque département d'au moins une école normale primaire de garçons et aussi de filles.

À Paul Bert succède Jules Ferry (1832-1893) qui est ministre presque sans interruption de 1879 à 1883. La mission de Jules Ferry, et de ses collaborateurs, est d'arracher la jeunesse au cléricalisme, et non à la religion. Un de ses plus fidèles collaborateurs à qui il confiera la direction de l'instruction primaire, est Ferdinand Buisson[3] (1841-1932). Placé à l'extrême gauche du protestantisme, Buisson professe un christianisme sans dogme. Il entreprend une œuvre d'enseignement et d'apostolat populaire à travers la publication de son *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* mais aussi

[3] Pour des approfondissements sur ce thème: Prost (2008).

les réformes scolaires rédigées à côté de Jules Ferry: «il était temps de préparer les esprits et faire pénétrer dans toutes les couches sociales l'«Evangile de la science et de la conscience» (Caperan, 1957, p. 17). La première édition de cette œuvre volumineuse (5.600 pages), qui paraît de 1878 à 1887, représente le bilan des actions menées aux cours des années quatre-vingts concernant la mise en ouvre de l'école publique, gratuite et obligatoire. C'est un guide et un point de repère pour enseignants, pédagogues, hommes politiques et philosophes. Buisson entreprend d'y expliciter pour la première fois d'une manière complète ce «néologisme nécessaire»[4] qui est le terme laïcité, à travers un tour d'horizon sur l'histoire de la laïcité en France et sur son processus dans le milieu de l'éducation. Buisson affirme que le néologisme *laïcité* est nécessaire «aucun autre terme ne permettant d'exprimer sans périphrase la même idée dans son ampleur». Il attribue à l'école le substantif laïcité, encore identifiée comme neutralité, terme celui-ci qui disparaîtra dans l'édition de 1911, dans une relation toute neuve: «la laïcité ou la neutralité de l'école à tous les degrés», ou bien l'école est laïque, donc neutre, à tous les niveaux de l'instruction. L'auteur ouvre sa rubrique «Laïcité» en présentant la situation historique jusqu'à la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen:* «La Révolution française fit apparaître pour la première fois dans sa netteté entière l'idée de l'État laïque, de l'État neutre entre tous les cultes, indépendant de tous les clergés, dégagé de toute conception théologique» et, malgré toutes les oscillations, les oppositions et les tentatives de revenir à l'Ancien Régime, «la grande idée, la notion fondamentale de l'État laïque, c'est à dire la délimitation profonde entre le temporel et le spirituel, est entrée dans nos mœurs de manière à ne plus en sortir». Buisson se déplace ensuite sur le domaine de l'instruction publique, le seul qui soit resté sous la direction de l'autorité religieuse: il passe en revue l'histoire de l'enseignement primaire en France et les exemples d'autres Pays européens qui s'étaient plus au moins ouverts à une vision laïque de l'école. Buisson apporte à Ferry une collaboration zélée qui permet l'ouverture de 700 écoles et la création de 800 emplois de maîtres dans la période de février 1879 à mars 1880. Et, comme le dit sagement Buisson, après avoir obtenu un changement dans les esprits (la pétition de Macé l'avait confirmé) et la maîtrise de l'enseignement public, à travers la gestion de son budget, les temps étaient finalement mûrs pour procéder au changement dans les pratiques.

[4] Voir Annexe n° 1.

C'est par la main et la volonté de Jules Ferry que s'accomplit la véritable révolution dans le domaine scolaire. Disciple de Condorcet et de Quinet, Ferry prône l'éducation du peuple, l'indépendance de la morale et de la science et veut de l'école qu'elle puisse dispenser une solide formation républicaine, dégagée des prétentions de l'Église. Ferry défend ardemment la nécessité pour les filles d'être instruites: «Il faut que la femme appartienne à la science ou qu'elle appartienne à l'Église» (Robiquet, 1893, t. 1, p. 305). Ferry, comme Buisson, est convaincu que l'éducation laïque des filles est la tâche la plus délicate de la France républicaine. Pour préparer les cadres supérieurs de l'instruction primaire, le 9 août 1879, Ferry émane une loi exigeant une école normale d'institutrices en chaque département et par un autre décret il établit une École normale supérieure d'institutrices préparatoire à l'enseignement et à la direction, avec siège à Fontanay-aux-Roses. Elle devient bientôt l'exemple de l'école laïque par excellence: les programmes sont entièrement laïques, l'enseignement religieux en est exclus au profit de la morale laïque basée sur l'enfant et la Nation, la raison et la conscience; les lectures sur Locke, Rousseau et Pestalozzi sont préférées comme sujets de méditation. Cette école est le lieu où les élèves peuvent expérimenter l'idéal moral de la libre pensée.

Ferry continue son œuvre. Le 28 mars 1880, un premier décret vise les jésuites à se disperser dans le délai de trois mois, un deuxième oblige toute congrégation ou communauté non autorisées à obtenir dans le même délai une vérification et l'approbation de ses statuts ainsi que la reconnaissance légale. Ces deux décrets constituent une véritable attaque au cœur de l'Église. Toutefois, les jésuites s'organisent pour éviter les applications des décrets: en sacrifiant leur vie de communauté et les titres de propriété, ils se dispersent volontairement, cèdent aux laïques leurs écoles et ouvrent des sociétés civiles auxquelles leurs immeubles sont vendus ou cédés, sans que les agents puissent procéder à une évacuation. Mais la contre-manœuvre est rapide: face à l'insistance des jésuites de pratiquer leur enseignement individuellement dans leurs anciens collèges, le 5 novembre à cinq heures du matin commissaires et officiers de paix se présentent dans onze couvents de Paris pour procéder à l'expulsion des religieux non autorisés.

Après la dispersion des jésuites, l'évacuation des congrégations et donc le démantèlement de la loi Falloux, Ferry entend laïciser

l'enseignement populaire. Faisant suite aux lois de mars 1880, le 7 juin de la même année Ferry émane un règlement pour les écoles primaires qui supprime les textes imposant à l'instituteur de donner l'exemple de la pratique religieuse. Autre principe introduit est l'inviolabilité de l'école: «l'école n'est ni une chapelle, ni une tribune, ni un théâtre; elle est l'école, sans plus, et l'instituteur n'a d'ordres à recevoir que de ses chefs hiérarchiques» (Caperan, 1960, p. 13). Le règlement concerne aussi le mobilier scolaire et, à ce propos, il prévoit aussi que le crucifix soit enlevé dans les salles. Et malgré la tentative de faire cela de manière discrète, la question ouvre un débat énorme autour d'une école sans Dieu. Cette expérience apprend à Ferry que la question scolaire c'est une question d'équilibre entre l'État et l'Église et que tous les pas devront être faits avec lenteur et prudence.

La méthode de Ferry s'appuie sur la fameuse formule de la Ligue de l'enseignement, «obligation, gratuité, laïcité» et sur l'enseignement de Macé qui a toujours souligné l'importance que le peuple souverain ne soit pas ignorant et que le suffrage universel ne suffit pas, car l'élection par tous suppose tout d'abord l'instruction pour tous. Selon cette idée incontournable, l'instruction primaire doit être premièrement obligatoire et donc gratuite. Ensuite, une instruction obligatoire ne peut qu'être sans influence dogmatique ou religieuse, à savoir laïque. Toutefois, la laïcité est à vrai dire le premier objectif des républicains. «Elle était le but, l'obligation le moyen, la gratuité l'appât» (Caperan, 1960, p. 23). Il commence par prononcer la **gratuité** de l'école publique, à travers la loi du 16 juin 1881[5] établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques et exigent que les instituteurs obtiennent un brevet de capacité pour pouvoir enseigner dans les écoles élémentaires. Le projet de loi sur l'obligation devra attendre encore presque un an. Jules Ferry déploie en effet tout son esprit méthodique mêlé à un profond sens de l'opportunité, sans lequel la mise en œuvre d'un plan pédagogique et administratif aussi ample aurait été difficile. Toutefois, la loi sur la gratuité n'est pas vraiment nouvelle mais il était cependant nécessaire, avant d'imposer l'obligation scolaire, de généraliser et d'inscrire dans la loi le principe de gratuité absolue.

[5] L'intégralité du texte de la loi constitue l'Annexe n° 3.

L'an 1882 est mémorable pour la portée que la loi du 28 mars sur l'obligation[6], et par conséquent sur la laïcité, aura dans le futur du système scolaire français. Le texte est transmis au Sénat pour la première fois le 21 janvier 1881 et, après deux délibérations et les modifications apportées par la Chambre des députés, il revient au Sénat le 26 juillet 1881. «Projet de loi tendant à rendre l'enseignement obligatoire et laïque» serait l'appellation du projet que la Commission aurait présenté au Sénat, mais en revanche il est curieux de constater que la loi ne contient le mot laïque ni dans son intitulé ni dans son texte et est adoptée sous le nom de «Loi sur l'enseignement primaire obligatoire». Ainsi, la laïcité entre dans les classes scolaires tout humblement. Il s'agit d'imposer la laïcisation comme conséquence incontournable de l'assiduité scolaire qui devait, pour son caractère obligatoire, garantir la liberté de conscience des élèves et des familles. Mais laïcité du local scolaire et laïcité des programmes seront baptisées par les républicains comme «neutralité confessionnelle». Le 28 mars 1882, la loi sur l'obligation est approuvée: il est rendu obligatoire, pour les enfants des deux sexes, de fréquenter l'école de 6 à 13 ans. L'enseignement primaire comprend (article 1er): l'instruction morale et civique, la lecture et l'écriture, la langue et les éléments de la littérature française, la géographie et l'histoire, particulièrement celle de la France, quelques notions de droit et d'économie politique, des éléments de sciences naturelles, physiques et mathématiques et leurs applications pratiques, des éléments de dessin et de musique, la gymnastique, et les exercices militaires pour les garçons. L'instruction morale et religieuse est substituée par l'instruction morale et civique (article 1er) et, afin que tous puissent suivre les confessions, il est prévu que les écoles primaires publiques vaquent un jour par semaine, en plus du dimanche (article 2).

Les débats se succèdent et les amendements fleurissent. L'opposition dénonce une loi tyrannique, athée, devant aboutir à une faillite morale de la société. Pendant la séance du 4 décembre 1880 à la Chambre, de La Bassetière, un député de droite, objecte avec véhémence: «[…] l'école que vous voulez instituer, votre école publique, sera une école sans culte, vous l'avez dit, une école sans Dieu, vous l'avouez encore, et une école contre Dieu […]»[7]. Dans la séance suivante du 14 décembre, Paul Jozon répond à de La Bassetière

[6] L'intégralité du texte de la loi constitue l'Annexe n° 4.

[7] Procès-verbal de la Chambre des députés, 4 décembre 1880, p. 79.

en expliquant en détail les raisons qui ont mené à enlever la religion de l'enseignement de la morale, ou bien la volonté de respecter la foi de chaque famille, l'obligation scolaire leur étant imposée et de laquelle on ne pouvait pas se passer si on voulait rendre la France une République moderne. De pair, il s'agit de garantir la liberté de conscience de l'instituteur et de faire surtout de sorte qu'il enseigne «des vérités universellement admises par tout le monde», car «si au contraire on enseigne tel ou tel dogme anciennement ou nouvellement consacré, qui n'est pas démontré et qui est loin d'être universellement admis, les enfants commenceront à douter de leur instituteur». Quant à l'instruction civique, que les programmes n'ont pas voulu séparer de l'instruction morale, il s'agit d'enseigner tout ce qui peut inspirer l'amour de la patrie et la ferveur patriotique. Mais la question épineuse reste quel type de morale il faut enseigner, la loi ayant supprimé tout fond religieux. Et c'est encore Ferry qui mieux que quiconque saura expliquer aux instituteurs quel type de morale enseigner et comment s'adresser aux élèves. Dans une circulaire émanée le 17 novembre 1883 et connue sous le nom de «Lettre aux instituteurs»[8], au moment de quitter le Ministère de l'Instruction publique pour celui des Affaires étrangères, Ferry s'adresse aux maîtres en leur expliquant ses volontés et sa vision, mais aussi en les encourageant sur leur tâche délicate et au même temps de grand honneur. Et pourtant, il tient à préciser qu'il ne leur demande pas d'être «les apôtres d'un nouvel Evangile» mais plutôt d'être dans les classes d'école le suppléant du père de famille: «parlez donc à son enfant comme vous voudriez que l'on parlât au vôtre; avec force et autorité, toute les fois qu'il s'agit d'une vérité incontestée, d'un précepte de la morale commune; avec la plus grande réserve, dès que vous risquez d'effleurer un sentiment religieux dont vous n'êtes pas juge».

Le lundi 2 octobre 1882, c'est la première rentrée des classes après la «révolution»: «seule entre les nations la France inaugure l'instruction obligatoire sans enseignement religieux» (Caperan, 1960, p. 261), première-née à la laïcité scolaire, en dépit de la tradition qui la voulait la fille ainée de l'Église. Mais la révolution de Ferry n'est pas encore complète. «Il n'est pas rationnel de mettre des religieux à la tête d'une école où l'enseignement de la religion n'a plus de place»: avec ces mots, est présenté le rapport que Jean-Baptiste Ferrouillat dépose avec la loi sur l'organisation de l'enseignement primaire,

[8] L'intégralité de la fameuse «Lettre aux instituteurs» constitue l'Annexe n° 5.

émanée le 30 octobre 1886. Cette dernière loi, connue aussi sous le nom de Loi Goblet du nom du successeur de Ferry, prévoit, entre autre, la laïcité du personnel enseignant. Ainsi, le projet de Ferry de changement des pratiques s'achèvent d'une manière complète.

À partir de 1882, manuels et revues pédagogiques nouveaux fleurissent. Dès lors, les discussions, les débats, les articles de journaux se multiplient. La morale est détachée de tout dogme particulier, comme l'avait bien expliqué Ferry, et l'instruction civique doit rappeler aux enfants les gloires du pays et renforcer l'amour de la patrie. L'ouvrage phare de la morale laïque et de la célébration de la patrie est un bréviaire paru en 1877 qui atteindra 6 millions d'exemplaires en 1901 et la 331e édition en 1906: *Le Tour de la France par deux enfants*. Cet ouvrage, dont l'écrivaine se cachait anonyme derrière le nom de son compagnon Alfred Fouillée, est bien plus qu'un manuel d'école: c'est un livre initiatique qui a la capacité de faire dialoguer deux univers, celui laïque et celui congréganiste, autour d'un livre qui conjugue aventure et art de vivre, vie pratique et vie morale. C'est l'histoire de deux jeunes orphelins Lorrains, André et Julien, qui font le tour de la France pour en découvrir ses productions et ses gloires, et surtout la magnificence de la République qui, à travers l'instruction, prône le travail, l'inventive et le progrès. Deux générations qui apprennent à lire grâce au même texte, basé sur une morale laïque où toutefois Dieu reste présent: c'est cela la raison de la popularité du texte dont le but est «présenter aux enfants la patrie sous ses traits les plus nobles, et la leur montrer grande par l'honneur, par le travail, par le respect religieux du devoir et de la justice» (Bruno, 1889, p. 10).

Les transformations des lois Ferry ont enivré la IIIe République qui ne manque pas de célébrer ses succès et d'inspirer positivité et confiance dans la société moderne. Ce climat est favorisé par l'esprit du ralliement et par la tendance modérée de Léon III qui refuse une protestation ouverte contre la laïcisation scolaire. Mais cet «esprit nouveau» va changer d'emblée avec l'affaire Dreyfus, qui rallumera les âmes et rouvrira les affrontements.

Le XX^{e} siècle derrière les bancs scolaires

> Dans les affreux jours de trouble moral que nous traversons, au moment où la conscience publique paraît s'obscurcir, c'est à toi que je m'adresse France, à la nation, à la patrie![…] L'affaire Dreyfus n'est qu'un accident déplorable. L'aveu terrible est la façon dont tu te comportes dans l'aventure. […] Tout de ton empoisonnement politique et sociale vient de te monter à la face. […] Et sais-tu encore où tu vas, France? Tu vas à l'Église, tu retournes au passé, à ce passé d'intolérance et de théocratie, que les plus illustres de tes enfants ont combattu, ont cru tuer, en donnant leur intelligence et leur sang. […] Je t'en conjure France, sois encore la grande France, reviens à toi, retrouve-toi (Zola, 1901, pp. 55-70).

L'affaire Dreyfus éclate en 1894 avec l'arrestation du capitaine juif, Alfred Dreyfus, et le 13 janvier 1898 Zola écrit le célèbre article «J'accuse» sur le journal *L'Aurore*. La France se retrouve divisée entre les intellectuels défenseurs de la cause Dreyfus, qui représentent médecins, physiciens, anthropologues, linguistes, philosophes et qui cherchent à prouver son innocence à travers des méthodes scientifiques, et les anti-intellectualistes et anti-dreyfusards qui, protégés par l'aile cléricale, cherchent à unifier le peuple français sous une identité nationale à caractère catholique contre le péril d'une France juive. Les accommodements de la laïcité ferryste subissent un tremblement et le milieu laïque et celui catholique cherchent à imposer avec force leur hégémonie.

Pendant toute cette période, le problème religieux met en lumière l'urgence de procéder à une véritable séparation de l'Église et de l'État, qui effectivement était dans les programmes républicains depuis 1869 mais qu'on n'avait pas voulu mettre en œuvre par crainte d'exacerber les tensions. En revanche, à présent les temps sont mûrs et la République réclame tout affranchissement de l'Église. Du côté de l'école, d'ailleurs, elle est encore soumise à l'influence de l'Église, les «devoirs envers Dieu» faisant partie des programmes. Les républicains demandent à grande voix une application plus stricte des lois laïques et un renouvellement des programmes. Entretemps, la sociologie d'Émile Durkheim (1858-1917) commence à prendre pieds dans les écoles normales. Durkheim souligne la nécessité de la morale laïque, tout en affirmant la difficulté de séparer religion et morale trop longtemps liées, et mettant en lumière l'échec de l'éducation morale voulue par Ferry: «Nous traversons une phase de transition et de médiocrité morale» (Durkheim, 1968, p. 610). Durkeim

prône la séparation mais aussi un renouvellement des croyances et des idéaux sur lesquels la société laïcisée doit s'appuyer[9].

Malgré la pré-offensive de Combes et des républicains radicaux, la loi de 1905 est approuvée dans un souci de modération et de «pacte laïque»[10] expression d'une séparation libérale. Ce pacte entraîne une «paix religieuse par la liberté de l'Église et l'autonomie du politique par rapport au religieux en établissant avec la loi de 1905 un dispositif *libéral, juste et sage*» (Ducomte, 2006, p. 21). Tous comprennent cependant l'immédiate portée de la loi: la République ne reconnaît ni salarie aucun culte; l'Église ne relève plus que du Saint-Siège. Et si certains républicains radicaux souhaitaient une épuration du religieux, la loi permet en revanche la pluralité religieuse et la pacification.

Toutefois, si la séparation avait pour ainsi dire réglé la nature de l'État et ses relations avec l'Église, le débat laïque porte essentiellement sur la «question scolaire» ou bien les financements publics aux écoles privées. Tout d'abord, on cherche à limiter l'ouverture d'écoles privées là où les établissements publics seraient suffisants pour accueillir la population scolaire. Mais, suite à la loi de 1905, une seconde querelle des manuels scolaires, après celle de 1882, éclate. Elle porte principalement sur l'enseignement «sans Dieu» et plus en général sur deux modèles d'intégration nationale, l'un visant l'individu et la raison universelle, l'autre basé sur la faiblesse humaine et donc sur la nécessité pour l'individu d'appartenir à une communauté de référence, l'un sur l'apprentissage de la tolérance, l'autre sur l'éducation religieuse afin de former des citoyens respectueux de l'ordre social. Toutefois, catholiques et républicains s'accordent sur la volonté de croire dans une identité nationale française et sur le devoir de l'école d'enseigner aux citoyens les mœurs civiques.

En général, la deuxième décennie du XX^{e} siècle s'ouvre avec une certaine pacification: «l'israélite va à la synagogue, le protestant au temple, le catholique à l'église» (Baubérot, 2010, p. 92).

Le 26 juillet 1916, Barthou, devenu Président du Conseil, prononce ces mots mémorables:

> Pendant des années et pendant des années, nous avons été divisés, irrités, passionnés les uns contre les autres. Ces luttes politiques, ces luttes religieuses, ces luttes sociales que j'évoquais au début de cette conférence nous ont opposés les uns aux autres, dans l'ardeur d'une lutte

[9] Pour des approfondissements sur ce thème: Baubérot (1990).

[10] Pour des approfondissements sur ce thème: Baubérot (2010).

> où nous apportions un idéal différent. Nous nous sommes méconnus, nous nous sommes attaqués, nous nous sommes injuriés. Et brusquement nous sentons le péril qui nous menace tous. La Patrie plane au-dessus de nous, elle nous convie, elle nous appelle. Elle nous crie d'être unis, de n'avoir d'ennemi que l'ennemi (Barthou, 1916, p. 27).

Par cet appel, la République réclame une solidarité générale et la France se retrouve ensemble au front de la Grande Guerre. «L'Union sacrée comporte l'image du curé et de l'instituteur fraternisant au front» (Baubérot, 2010, p. 93). Un élan patriotique s'empare de la France au-delà des antagonismes politiques et idéologiques. La Ligue de l'enseignement rejoint l'Union sacrée et appelle toutes ses sociétés adhérentes dans la défense de la nation. Toutes les associations françaises, y comprises celles confessionnelles, se rassemblent et organisent des conférences pour exalter le patriotisme.

Mais l'après-guerre tue toutes les utopies. L'expérience des tranchées, les morts, la destruction font baisser vertigineusement la foi dans toute morale laïque, qui apparaît maintenant désenchantée. La laïcité se politise et les instituteurs laïques se rassemblent autour d'un socialisme militant. Entretemps, les relations diplomatiques avec le Saint-Siège sont rétablies en 1921, même si le Cartel des gauches, la coalition des parties de gauche qui gagne les élections de 1924, veut rompre à nouveau les relations diplomatiques avec le Vatican et reprendre les lois anticongréganistes. Mais la vision modérée de Pie XI garantit un nouvel apaisement. Du côté scolaire, les instituteurs pensent que le moment est venu pour perfectionner l'institution école avec un programme d'unité et d'égalité, visant à harmoniser le primaire et le secondaire. Les Compagnons de l'Université nouvelle réclament une «école unique»[11], afin de mettre en communication deux mondes de l'enfance restés étrangers l'un à l'autre. L'école unique devient l'un des thèmes de la campagne du Cartel des gauches et rassemble des personnalités illustres comme Ferdinand Buisson, Edouard Herriot et Léon Blum. Mais le projet devra attendre quelques années pour être réalisé. En général, la Grande Guerre avait soulevé l'émergence d'une pédagogie nouvelle basée sur des méthodes actives et pour ainsi dire militantes, où l'attention et la préoccupation de l'instituteur ne devait plus être celle de l'accumulation de connaissances mais plutôt le parcours de formation individuel de l'élève et sa participation

[11] Le programme des Compagnons est défini dans les deux tomes de l'Université nouvelle qui prônent une réforme de l'école en faveur d'une école unie (Les Compagnons, 1918).

active à son progrès individuel[12]. Le progrès de la société nouvelle passe par une révolution pédagogique où l'enfant retrouve sa valeur à travers l'acte éducatif. Cette révolution pédagogique naît du refus d'un contexte social et politique ambigus et fait suite à la période turbulente de la Grande Guerre. Les contestations politiques se reflètent dans une contestation pédagogique des instruments, des structures et des méthodes d'enseignement.

Le gouvernement de Vichy (1940-1944) se révèle ambivalent quant à ses rapports avec la laïcité: si d'un côté, il ne remet pas en cause la séparation de l'Église et de l'État, ni l'école laïque, de l'autre, les lois discriminatoires contre les juifs sont tout à fait contraires à l'égalité des droits. Le fait le plus marquant c'est l'inflexion autoritaire que subit l'éducation morale et civique. Le régime ne sympathise pas non plus avec les sociétés secrètes et avec la loi d'août 1940 la franc-maçonnerie et d'autres sociétés sont dissoutes. La Ligue de l'enseignement est particulièrement ciblée par le général Pétain comme la cause des malheurs de la patrie pour avoir promu cet ethos de la laïcité qu'il juge responsable de la décadence de la France. Elle se voit donc contrainte à opérer dans la clandestinité, ses archives sont détruites, ses bibliothèques pillées et beaucoup de militants sont morts. Et toutefois elle se réorganise et tient son congrès de reconstitution en 1945 (Ducomte, Tournemire, et *al*., 2006, p. 25).

En 1946 sous la IV^{e} République, la laïcité acquiert une valeur constitutionnelle: «La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale» (art. 1er). Dans son préambule, la Constitution affirme que l'enseignement public est gratuit et laïque et c'est un devoir de l'État de le garantir.

Entretemps, la question du subventionnement aux écoles privées reprend. Les catholiques demandent des fonds pour pouvoir exercer la liberté d'enseignement, mais les républicains rétorquent: «À école publique, fonds publics, à école privée, fonds privés» (Baubérot, 2010, p. 103). En 1951, deux lois sont adoptées: la première prévoit des bourses d'État aux écoliers privés, la deuxième donne une allocation forfaitaire par enfant scolarisé. Les protestations du camp laïque se rassemblent autour du *Comité National d'Action Laïque* (CNAL), né en 1953 et regroupant cinq organisations: la Ligue de l'enseignement, le Syndicat National des Instituteurs (puis devenu Syndicat des Enseignants), la Fédération de l'Éducation Nationale (devenue UNSA-

[12] Pour des approfondissements sur ce thème: Bloch (1968).

Education), la Fédération des Conseils des parents d'Élèves (FCPE) et les Délégués Départementaux de l'Éducation Nationale (DDEN). Tout au long de la IVe République, les militants laïques doivent faire face aux attaques contre l'enseignement public et contre les demandes de financement de l'école privée. La loi Debré fera éclater la tension.

La Ve République confirme dans son texte constitutionnel (1958) son caractère laïque. Mais l'école de la République subit un ultérieur coup sous la loi Debré, émanée le 31 décembre 1959[13], quelques mois après le retour du général De Gaulle au pouvoir. Cette loi se veut particulièrement favorable à l'enseignement privé : aides financières substantielles en termes de salaires des enseignants et frais de fonctionnement, adoption des programmes d'enseignement publics, l'établissement passant un contrat conserve un caractère propre qui dans la plupart des cas est confessionnel; en plus, les élèves sont acceptés sans distinction d'origine, d'opinions ou de croyance. «Malgré la forte mobilisation des organisations laïques et les onze millions de signatures recueillies par la pétition du CNAL, la loi est mise en application» (Tournemire, 2005, p. 42). Le CNAL organise ainsi un grand colloque qui voit la participation de toutes les organisations de gauche et qui propose la création d'un *Service public unifié et laïque de l'Education nationale* (SPULEN), organisé en pouvoir public, éducateurs et usagers, qui deviendra le projet de loi des programmes électoraux de la gauche. Mais celle-ci, revenue au pouvoir en 1981 avec François Mitterand (1916-1996), retraite ce projet de loi, passé sous le nom de «projet de loi Savary» du nom du Ministre de l'Éducation nationale de l'époque, sous la pression des manifestations de l'enseignement privé. Malgré cette amère défaite, force est de constater que l'enseignement privé, en bénéficiant désormais de fonds publics, perdait progressivement son caractère confessionnel et devenait de plus en plus un choix de recours pour les familles, loin du vieux choix basé sur des raisons idéologiques. Donc, la «question scolaire» demeure au centre du débat laïque.

À côté des changements scolaires, d'autres mutations sociales et politiques interviennent. La laïcisation des mœurs et la forte crédibilité dans les idéaux de progrès et d'espérance qui caractérisent la période 1960-1975 entraînent une vision dynamique de la laïcité, qui va progressivement changer de cap par rapport à la période précédente. Et la Ligue de l'enseignement, qui entretemps en 1967 avait changé

[13] Le texte intégral de la loi Debré constitue l'Annexe n° 6.

son nom en Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente - Confédérations générale des œuvres laïques, se fait porteuse de nouveaux contenus qui vont de pair avec les changements de cette période: elle prône tout d'abord, l'élargissement du champ des connaissances dispensées par l'école, à travers l'étude de philosophies, idéologies et religions; ensuite, l'ouverture de l'école à des activités diverses, de nature culturelle (conférences, rencontres sur la religions, etc.) qui pouvaient rapprocher l'école au monde extérieur. Bien sûr, ces propositions sont le fruit de l'observation et des réflexions sur le terrain social et du constat que la diversité et la pluralité ne sont plus contraires à la République et que, en revanche, reconnaître le droit aux origines religieuses peut se conjuguer avec le droit aux options. La question est tout à fait fondée car à la fin des années quatre-vingts les efforts laïques tendent à faire face à la réalité nouvelle résultant de l'accroissement des courants migratoires et de l'épanouissement d'une société multiculturelle. Une immigration temporaire et individuelle se substitue à une immigration à long terme et familiale. Au même temps, si la colonisation devait apporter la civilisation et permettre à des peuples de s'émanciper, la réalité s'avère bien différente car c'est au nom de leur religion que ces peuples vont soutenir leur combat pour la reconnaissance et l'intégration. L'école de la deuxième partie du siècle se trouve donc confrontée à une nouvelle mixité sociale et, par la suite, à de nouveaux défis: l'affaire de Creil en 1989 le démontrera.

Le tournant de la Loi du 15 mars 2004

À la rentrée scolaire en 1989, trois élèves musulmanes se présentent à l'entrée de leur collège, Gabriel-Havez de Creil (Oise), portant leur voile islamique sur la tête. Le principal du collège leur interdit l'accès. Rien de grave, sauf que quelques jours après les médias s'emparent de l'histoire, en déclenchant ce qui sera appelé dès lors «l'affaire des foulards». Le 5 octobre 1989, *Le Nouvel Observateur* publie en couverture de son numéro la photo d'une jeune fille au poing levé et coiffée d'un voile noir, assortie d'un titre assez fort: «Fanatisme. La menace religieuse: la grande enquête Le Nouvel Observateur/Antenne 2». À la télévision, le même jour l'émission *L'Histoire immédiate*, présentée par Jean-Claude Guillebaud et Daniel Leconte, est intitulée «*Faut-il avoir peur des croyants?*». Dans les jours suivants, les journaux et les chaînes télévisées font la compétition pour

publier articles, dossiers, interviews montrant des prises de positions différentes. Entretemps, les rédactions dépêchent leurs reporters à la recherche de nouveaux cas[14] et les polémiques s'enchaînent alors que la politique, surtout celle de gauche, est embarrassée par la montée de ce racisme.

Bien sûr, la question des foulards relèvent d'une situation bien plus complexe au niveau national, car la présence de femmes voilées et portant des tenues vestimentaires différentes de celles des femmes occidentales de plus en plus émancipées, crée un regard ambivalent sur le port d'un voile par des filles adolescentes. Le voile dévoile donc les troubles qui affectent la société française, en proie d'un questionnement constant sur son identité ainsi que sur des vérités qu'elle préfère ignorer, et qui portent le nom d'immigration, intégration, peur du divers. En plus, si l'affaire des foulards relève du contexte purement français, il est nécessaire cependant de l'insérer dans le contexte international du moment. Quelques mois avant l'affaire, l'ayatollah Khomeyni avait condamné à mort l'auteur des *Versets sataniques*, Salman Rushdie, montrant la «menace» de l'islam et soulevant le retour du religieux dans les médias du monde entier. Et notamment, le 9 novembre 1989 la chute du mur de Berlin, qui pose l'Europe, et le monde entier, face à un nouveau défi: s'interroger sur son identité.

En revenant en France, l'affaire de Creil n'est pas un accident de parcours. Le 10 juillet de la même année, la loi Jospin établit le Code d'orientation sur l'éducation: l'acquisition d'une culture générale est assurée à tous les jeunes quelle que soit leur origine sociale, culturelle, ou géographique; en plus, la loi rend compatible les signes vestimentaires avec la laïcité républicaine, ce qui ne manque pas de soulever d'un côté la fureur des enseignants, de l'autre la volonté d'expression de la part des étudiants. Après la prise de position du ministre de l'Education nationale Jospin et à la suite de l'affaire des foulards, des intellectuels au nom connu, comme Elisabeth Badinter, Régis Debray, Catherine Kintzler, Elisabeth de Fontenay, Alain Finkielkraut, lui adressent une lettre, Profs, ne capitulons pas! (Badinter, Debray, Finkielkraut, De Fontenay & Kintzler, 1989): «La confusion actuelle entre discipline et discrimination ruine la discipline. Et s'il n'y a plus de discipline possible, comment enseigner les disciplines? Si l'on n'applique la loi qu'à ceux qui veulent bien

[14] Pour des approfondissements sur ce thème: Deltombe (2005).

s'y soumettre, comment un professeur peut-il exercer son métier? Négocier, comme vous le faites, en annonçant que l'on va céder, cela porte un nom: capituler». Dans leurs mots, il y a la volonté de ne pas soumettre l'école à la logique des appartenances mais plutôt en faire un lieu d'émancipation et espace de liberté où les religions des parents ne doivent pas entrer, et encore moins un foulard islamique «symbole de la soumission féminine».

Voilà que dès lors la question de la laïcité porte presque totalement sur la communauté musulmane et sur l'islam, on cherche à utiliser un langage neutre, «signe d'appartenance religieuse», alors que la plupart des cas visent la communauté musulmane et ses pratiques vestimentaires. De nouvelles caractérisations de la laïcité sortent de cette lettre: «Les partisans de la «nouvelle laïcité», au rang desquels vous vous placez, prônent une tolérance indistincte. Ils veulent une école ouverte aux pressions communautaires, religieuses, économiques, une école où chaque professeur est tenu de se plier à l'environnement social, une école où chaque élève est constamment rendu à ses parents, rappelé à sa condition, rivé à ses «racines»: c'est une école de la prédestination sociale» (Badinter, Debray, Finkielkraut, De Fontenay & Kintzler, 1989). Laïcité nouvelle ou laïcité ouverte, comme possibilité d'accueillir la diversité et la pluralité des voix et des expressions, qui pourtant n'est pas vue de bon œil par le corps enseignant. Et cela ne manquera pas de provoquer une fracture entre le personnel de l'école et les associations laïques, telle la Ligue de l'enseignement. Et la fracture intéressera aussi la société musulmane, qui se divise entre les partisans de la liberté d'expression des différences et les partisans d'une neutralité.

La réponse de la Ligue de l'enseignement est claire et s'exprime par les mots de son Secrétaire général, Jean-Louis Rollot, qui proclame, avec dérision, que la République est en danger. Bien sûr le danger dont Rollot parle n'est pas le voile de trois jeunes filles ou un signe d'appartenance religieuse, comme les autres veulent le faire croire, mais plutôt il s'agit selon lui de la peur de l'autre, une peur provoquée par la quête incertaine de notre propre identité. Il affirme que l'acceptation du voile ne signifie pas le renoncement aux principes laïques, en revanche l'interdiction du voile entraîne le développement de l'intégrisme (Rollot, 1989).

Force est de constater qu'à partir de 1989 la question de la laïcité porte presque totalement sur la communauté musulmane et

sur l'islam. On voudra entreprendre des actions visant la neutralité et une présupposée laïcité, on tombera inexorablement sur des actions discriminatoires. Et encore, il faut préciser que l'islam, deuxième religion de France, n'a pas droit aux avantages de la loi de 1905 et d'ailleurs il n'y a pas un contrat État-religions avec les musulmans. La question des subventions de l'État aux écoles privées sous contrat, dont la quasi-totalité sont catholiques, reste un élément ambivalent dans la France laïque: pour donner quelques chiffres, en 1996, la rémunération des enseignants était d'environ 31 milliards, à côté de 4,5 milliards pour les frais de fonctionnement des établissements; environ 40 milliards versés en 1996 à des organismes catholiques ou à des activités menées sous leur direction (Vallet, 1996). On dirait un paradoxe de laïcité.

Le cas de Creil se multiplie dans d'autres établissements partout en France, grâce aux caisses de résonance assurées par les médias. En effet, avant l'événement de Creil, le voile islamique connaît un nombre réduit de cas, mais sous l'élan des protestations, les cas explosent. Une consultation technique ayant été sollicitée, le Conseil d'État se prononce le 27 novembre 1989, en rendant le célèbre avis:

> Dans les établissements scolaires, le port par les élèves de signes par lesquels ils entendent manifester leur appartenance à une religion n'est pas par lui-même incompatible avec le principe de laïcité, dans la mesure où il constitue l'exercice de la liberté d'expression et de manifestation de croyances religieuses, mais que cette liberté ne saurait permettre aux élèves d'arborer des signes d'appartenance religieuse qui, par leur nature, par les conditions dans lesquelles ils seraient portés individuellement ou collectivement, ou par leur caractère ostentatoire ou revendicatif, constitueraient un acte de pression, de provocation, de prosélytisme ou de propagande, porteraient atteinte à la dignité ou à la liberté de l'élève ou d'autres membres de la communauté éducative, compromettraient leur santé ou leur sécurité, perturberaient le déroulement des activités d'enseignement et le rôle éducatif des enseignants, enfin troubleraient l'ordre dans l'établissement ou le fonctionnement normal du service public.

Selon le Conseil d'État, c'est la liberté d'expression qui prévaut, surtout quand il s'agit d'élèves; seuls les excès sont soumis à sanction. Le principe de laïcité ne peut donc se comprendre sans un autre principe juridique, qui est la liberté de conscience. Tel était d'ailleurs l'esprit de la loi de 1905, qui voulait être une loi libérale.

Cet avis, qui se révéla en effet une décision juridique car il avait effectivement annulé les exclusions, secoue les milieux scolaires:

les enseignants et les chefs d'établissements se sentent seuls face à des adolescents qui refusent de respecter le règlement intérieur des écoles et récitent par cœur l'avis émis par le Conseil d'État. La décision juridique soulève un nombre de mécontentements et de protestations, car elle est retenue comme la cause de la multiplication des conflits due à l'autorisation du port du voile et de tout autre signe. Mais ce n'est pas tout, comme le dit Guy Coq, car la démarche du Conseil d'État n'aurait même pas fait référence à la *Convention internationale pour les Droits de la Femme*, dit de New York, signée par la France en 1984. Et c'est encore Coq qui rappelle que dans l'arrêt de *Keroua et Alii* de 1992, le Conseil d'État avait interdit d'interpréter le foulard au sens sexiste et en général d'interpréter le religieux, sauf avoir lui-même donné un sens religieux au foulard[15]. En général, les témoignages qu'on a rassemblés aux cours des ces années démontrent que le port du voile relève de la volonté des jeunes de manifester une appartenance à une confession et à une culture, celle musulmane souvent invisible et mise à l'écart dans la société.

Dans ces années, un rapport de force s'instaure entre les étudiants issus de l'immigration et le personnel enseignant. Mais le dialogue demandé pour apaiser les cas de conflit ne suffit pas et la situation dans certains établissements, comme le Lycée La Martinière Duchère à Lyon, les lycées de Tremblay-en-France et Henry Wallon à Aubervilliers, qui occuperont la scène médiatique entre 2002 et 2003, font ressentir l'émergence d'une loi, fortement demandée par une bonne partie de la classe enseignante. Ainsi, à la suite de la loi Jospin et des accidents intervenus dans les enceintes scolaires, le Ministre de l'Éducation nationale, François Bayrou, émane deux circulaires qui, signées à moins d'un an d'intervalle, sont d'une portée différente: la circulaire du 26 octobre 1993 reprend pour l'essentiel la loi Jospin et insiste sur l'obligation pour les établissements scolaires de respecter l'avis du Conseil d'État; la circulaire suivante, du 20 septembre 1994, «constitue un revirement radical» (Delafaye, 1997, p. 104) car elle invite tous les chefs d'établissements à insérer dans leur règlement intérieur l'article suivant:

> Le port par les élèves de signes discrets manifestant leur attachement personnel à des convictions, notamment religieuses, est admis dans l'établissement. Mais les signes ostentatoires, qui constituent en eux-mêmes des éléments de prosélytisme ou de discrimination, sont interdits.

[15] Pour des approfondissements sur ce thème: Coq (1995).

> Sont interdits aussi les attitudes provocatrices, les manquements aux obligations d'assiduité et de sécurité, les comportements susceptibles de constituer des pressions sur d'autres élèves, de perturber le déroulement des activités d'enseignement ou de troubler l'ordre dans l'établissement.

Le vocabulaire change et se perfectionne: les signes ostentatoires qui constituent des éléments de prosélytisme sont dès lors visés alors que les signes discrets, manifestant un attachement personnel à des convictions notamment religieuses sont admis. Le Ministre justifie cette distinction en soulignant que les signes ostentatoires séparent certains élèves des règles de vie commune de l'école. Alors que la plupart des syndicats d'enseignants expriment leur satisfaction, la réaction de l'Union des Organisations Islamiques de France (UOIF) est immédiate et manifeste l'inquiétude devant la montée d'attitudes jugées discriminatoires. Car évidemment parmi les signes religieux ostentatoires figure avant tous les autres le voile islamique.

Mais le Ministre Bayrou, qui s'était maintenu dans une position assez calme jusque là, change de ton face à la montée des réactions et aux avis contraires du Conseil d'État, qui à chaque interpellation se prononce généralement favorable à la protection des élèves et au port de signes comme le foulard. L'adoption d'une loi est ainsi fortement envisagée. Mais avant la proposition d'une loi, une quête de plus en plus forte de formation des élèves sur l'enseignement du fait religieux se manifeste. En premier lieu à demander l'enseignement du fait religieux est la Ligue de l'enseignement dont le fondateur, Jean Macé, s'était prononcé fort en faveur du sujet déjà en 1901, pendant le Congrès de la Ligue à Caen[16], où il proposait de remplacer les «devoirs envers Dieu» avec une «histoire des religions». Plus tard, la Ligue s'exprime encore en faveur d'une approche historique des religions à l'école, dans une perspective anthropologique et comparée. Emerge de plus en plus le manque de culture religieuse, tant de la part des jeunes que du personnel enseignant, qui rend difficile l'approche à certains thèmes d'histoire, de littérature, d'art ou de philosophie.

Ainsi, en 2001, Jack Lang, Ministre de l'Éducation nationale, confie au philosophe Régis Debray, la mission de faire un état des lieux sur l'enseignement du fait religieux et de formuler des propositions. Le *Rapport sur l'enseignement du fait religieux à l'école laïque*

[16] XXIe Congrès national de la Ligue française de l'enseignement, tenu à Caen les 1, 2 et 3 août 1901, *Manuel général de l'instruction primaire des instituteurs et des institutrices*, 1er septembre 1901, T. XXXVII, n° 36, pp. 561-564.

(Debray, 2002), soumis en 2002, part des acquis du troisième seuil, à savoir: le processus de désinstitutionalisation, où les institutions perdent leur rôle de gestion et de promotion de valeurs; la crise de la socialisation morale, c'est-à-dire l'incapacité des institutions d'agir comme élément fédérateur des individus et base de socialisation et instrument d'autonomie; la nouvelle donne pluraliste, selon laquelle le double et constant mouvement de massification et d'individualisation induit à des recompositions identitaires nouvelles. Mais Debray y ajoute une raison plus proprement pédagogique: le service public d'enseignement est de plus en plus chargé de la tâche d'orientation que la société civile n'est plus capable de garantir. Mais cette tâche n'est en rien facile dans une société où la prépondérance du visuel, de l'immédiat, du virtuel, a enlevé la place aux disciplines du sens, telles que la philosophie, l'histoire, la littérature. Donc Debray part d'un constat: l'inculture religieuse est partie d'une inculture plus profonde et générale, de la perte de poids qui affecte les connaissances, le savoir-faire et le savoir-vivre. Le but est alors celui de doter les élèves des connaissances nécessaires à se confronter à une société changée et changeante: il distingue l'«approche *objectivante*» de l'«approche *confessante*», l'«optique de foi» de l'«optique de connaissance» pour que le religieux soit traité comme «objet de *culture*» et non comme «objet de culte».

Debray affirme avec force que «le temps paraît venu du passage d'une *laïcité d'incompétence* (le religieux, par construction, ne nous regarde pas) à une *laïcité d'intelligence* (il est de notre devoir de le comprendre)». Ce qu'on a retenu du rapport Debray, ce n'est pas l'introduction d'un véritable enseignement d'histoire des religions, mais plutôt une ouverture à l'approche anthropologique et historique du fait religieux dans les disciplines d'histoire et de philosophie[17].

Le malaise des enseignants à côté des cas de pression et de réaction des élèves étant devenu récurrents, une Mission d'Information parlementaire sur la question des signes religieux à l'école, dirigée par le Président de l'Assemblée nationale, Jean-Louis Debré, est créée par la Conférence des Présidents à l'Assemblée nationale le 27 mai 2003 et installée le 4 juin 2003. Elle a auditionné plus de 120 personnes, acteurs du monde éducatif, représentants d'associations, des cultes, juristes, spécialistes des questions religieuses et des grands courants de pensée. Le Rapport de la Mission (Debré,

[17] On entrera dans le détail des programmes scolaires dans le Chapitre III.

2003), remis en décembre de la même année, remet à l'école le rôle fondamental de la réaffirmation du modèle laïque français et de ses principes, sans négociation et sans division. Notamment, la Mission s'exprime clairement quant au port des signes religieux dans l'école: «Si elle encourage la diversité, elle ne peut accepter la division de la communauté scolaire, source d'affrontements et de repli identitaire dont le port des signes d'appartenance religieuse et politique est la manifestation» (Debré, 2003, p. 45).

Parallèlement, la Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République est mise en place par le Président Jacques Chirac et présidée par Bernard Stasi. En décembre 2003, la Commission soumet le *Rapport sur l'application du principe de laïcité dans la République* (Stasi, 2003), en formulant 26 propositions sur la base d'un certain nombre de considérations et d'évaluations préliminaires. Tout d'abord, le Rapport part du constat que la laïcité ne peut pas se réduire à la seule neutralité mais que respect, garantie, exigence, vivre ensemble doivent être ses principes cardinaux. L'État laïque défend la liberté de conscience, et donc d'expression, de ses individus qu'il protège de toute forme de pression, tant physique et morale, que confessionnelle et spirituelle, tout en lui permettant le libre choix de son orientation. Or, la Commission prend acte des troubles causés par les événements de 1989 et ceux qui ont suivi mais elle les considère trop médiatisés, sans pourtant leur enlever l'importance qu'ils méritent. Toutefois, la question, selon l'avis de la Commission, va bien au-delà et touche d'autres aspects, comme par exemple la déscolarisation pour des motifs religieux ou encore les comportements contestant l'enseignement de telle ou telle discipline, comme l'éducation physique, ou bien sur la situation des femmes souvent victimes d'action de pression et de violence, dont le port du voile n'est souvent que la pointe de l'iceberg.

Quant à la question du voile, la Commission prend acte des témoignages des personnes auditionnées à l'égard du port du voile et en général du port de signes religieux et politiques à l'école. Elle propose donc d'insérer dans un successif texte de loi la disposition suivante: «Dans le respect de la liberté de conscience et du caractère propre des établissements privés sous contrat, sont interdits dans les écoles, collèges et lycées les tenues et signes manifestant une appartenance religieuse ou politique. Toute sanction est proportionnée et prise après que l'élève a été invité à se conformer à ses obligations»

et cette disposition serait suivie des motifs suivants: «Les tenues et signes religieux interdits sont les signes ostensibles, tels que grande croix, voile ou kippa. Ne sont pas regardés comme des signes manifestant une appartenance religieuse les signes discrets qui sont par exemple médailles, petites croix, étoiles de David, mains de Fatimah ou petit Coran» (Stasi, 2003, pp. 57-58). Et cette proposition est adoptée à l'unanimité de la Commission, sauf un[18].

À côté de cette proposition, la Commission en propose d'autres concernant l'école. Pour la Commission la liberté de conscience et l'exigence de neutralité doivent se faire dans un esprit d'«accommodement raisonnable», concept que la Commission prend du Québec. De quoi s'agit-il? «L'accommodement raisonnable découle d'un constat: la sphère publique n'est jamais vraiment neutre à un niveau culturel et religieux» (Baubérot, 2004, p. 236) du moment où l'État et donc ses services et ses espaces sont organisés selon l'histoire et la culture d'un groupe dominant. L'accommodement raisonnable intervient comme un dispositif permettant un assouplissement des pratiques (accommodement), sans pourtant imposer de contraintes excessives pour l'État (raisonnable). Force est de constater que malgré le travail analytique mené par la Commission et les riches propositions avancées, on n'en a retenu qu'une, celle qui a conduit à l'élaboration de la loi de 2004.

Des débats passionnés se succèdent. Toutefois, le 15 mars 2004 la «Loi sur le port des signes religieux ostensibles dans les établissements d'enseignement public»[19] est émanée. Les enseignants se disent finalement réconfortés par une disposition juridique qui prévoit que «dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit. Le règlement intérieur rappelle que la mise en œuvre d'une procédure disciplinaire est précédée d'un dialogue avec l'élève».

Deux mois plus tard, la circulaire de mise en application de la loi est publiée: elle explique que la loi, en application du principe de laïcité, entend «réconforter l'école de la République» et garantir la liberté de conscience de chaque élève des pressions qui peuvent résulter des manifestations ostensibles des appartenances religieuses. À un strict

[18] La seule abstention est de Jean Baubérot, qui était l'un des membres de la Commission.

[19] Le texte intégral de la loi de 2004 constitue l'Annexe n° 7.

devoir de neutralité est également soumis le personnel du service public d'enseignement. Mais la loi ne se résume pas aux signes car, comme le souligne encore la circulaire, les convictions religieuses des élèves ne doivent pas non plus faire obstacle à la participation et à l'assiduité à un enseignement: voire pour l'éducation physique, les contestations sur des faits historiques ou religieux enseignés, etc. En revanche, les absences pour la participation aux grandes fêtes religieuses sont autorisées et indiquées dans un bulletin publié chaque année. Quant à la mise en œuvre de la loi, la circulaire rappelle que toute sanction disciplinaire doit nécessairement être précédée par un dialogue de nature pédagogique avec l'élève, dans le but de lui expliquer l'importance du principe de laïcité.

Contrairement aux attentes, la rentrée scolaire cette année-là se révèle assez pacifique avec 240 signes recensés le premier jour mais dont seulement 70 refusent de retirer leur signe, qui pour la plupart est le voile. Et le nombre se stabilise à un niveau modeste au fur et à mesure que les jours passent. Au cours de l'année 2004-2005, le nombre total de signes recensés est de 639 dont plus de 82% dans six académies placées dans des zones à forte présence de la population immigrée et zones ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire). Des 639 cas, plus de la moitié sont recensés au collège. La plupart des cas, sauf pour 47 exclusions, ont été réglés par le dialogue (Chérifi, 2005, p.11). On attribue ce résultat satisfaisant à l'«effet loi». Guy Coq, l'un des plus ardents défenseurs de la loi, est de l'avis qu'«il fallait un texte de loi qui explicite le sens de la laïcité scolaire. Et le texte devait inclure la référence à l'égalité des sexes comme l'un des principes de la laïcité scolaire» (Coq, 2005, p. 3).

Le doute reste que l'affaire ait été effectivement trop médiatisée et que le problème au fond ne soit même pas lié aux signes, discrètes ou ostentatoires qu'ils soient, quant plutôt à une situation de malaise plus profond: «ces cadres de l'éducation nationale expriment d'abord un doute quasi philosophique sur la capacité de l'école de défendre ses valeurs face à une société qui privilégie l'immédiat, l'individualisme, les réflexes communautaires» (Bronner, 2004). À l'époque, sur 1.250 élèves portant le foulard (sur une population de cinq millions d'élèves) les cas problématiques n'étaient qu'environ 150. Mais cela a suffi à la Commission Stasi et au législateur de décider que le problème de l'école était le voile et qu'il fallait légiférer par une loi. «La coexistence pacifique entre professeurs et élèves portant le voile a été très

largement occultée par les grands médias (presse, télévision, radio), tandis que les quelques situations conflictuelles sont eu droit à une médiatisation excessive». Les médias ont évité les vrais enjeux du problème et ont fait du voile l'occasion pour souler des problématiques de civilisation, telles que la présence de l'islam en France, l'Occident contre l'islam, l'identité nationale.

Comme le dit Chérifi dans son rapport, le voile et en général les signes religieux ne sont que la pointe de l'iceberg de toute une série de problèmes affectant l'école de nos jours, comme par exemple la remise en cause de certains enseignements, le problème des cantines scolaires et des menus spécifiques, le calendrier scolaire calqué sur les principales fêtes chrétiennes, etc. D'ailleurs, malgré la loi, les contestations basées sur ces problématiques persistent, même si la loi aurait effectivement freiné les manifestations des signes.

Enfin, quelle est la position de la Ligue de l'enseignement face à la loi? L'organisation s'était battue dès ses origines pour la défense d'une loi laïque basée sur les principes d'égalité des droits, neutralité de l'État et surtout liberté de conscience, et elle avait dès le début œuvré pour une école de tous, sans discriminations et sans refus. La Ligue ne peut donc pas s'exprimer favorable à une loi qui pointe du doigt des élèves (et la cible ne va pas sans importance) qui expriment leur appartenance religieuse, faisant valoir leur liberté d'expression. «L'appel à la loi, transformée en instrument d'exorcisme des difficultés bien réelles que traverse la société française, paraissait inéluctable. Symbole contre signe en quelque sorte, le choix des apparences à défaut d'une réflexion sur la signification des comportements problématiques» (Ducomte, 2004): la Ligue n'avait cessé de dire que la République avait besoin de trouver des instruments efficaces pour lutter contre toutes les formes de discriminations, de racisme et de xénophobie, par lesquelles se libérer de tout renfermement communautaire. En interdisant les signes ostensibles et visibles, la loi ne va pas au fond du problème: «Cette loi aura, par ailleurs, l'immense inconvénient de viser et de sanctionner principalement les victimes» (Ducomte, 2004). La Ligue voit donc dans cette loi une défaite de la République laïque qui, pressée par les médias, les sondages et les agitations d'enseignants fatigués et déçus, n'avait pas su donner la réponse appropriée aux problèmes: «La Ligue de l'enseignement considère toujours que ce projet de loi n'est pas la réponse appropriée

pour faire vivre aujourd'hui la laïcité dans notre société» (Tournemire, 2004).

Dans les observations finales du rapport, Chérifi affirme qu'après la loi, le climat scolaire s'était apaisé, mais que néanmoins ce résultat ne pouvait pas être tenu comme un acquis définitif, car la question de la laïcité ne peut pas être résolue par une loi, étant liée à des problèmes plus lourds concernant l'intégration dans une société dont la mutation démographique a été inédite (Chérifi, 2005, pp. 47-48).

Certes, si le débat autour de la laïcité portait sur la séparation de l'État de toute forme d'influence religieuse et donc sur l'affranchissement de la société des instances religieuses, à partir des années quatre-vingts on assiste à un bouleversement du paradigme, où les différences, culturelles et religieuses, et notamment la présence de l'islam, demandent d'être reconnues et considérées par la société qui, de son côté, ne peut plus ignorer leurs instances, étant devenue de plus en plus plurielle et hétérogène. Quant à l'école, si pendant presque un siècle la question laïque a concerné le financement public à l'école privée, à partir des années quatre-vingts elle se déplace sur l'irruption du religieux et donc sur la cohabitation des différences dans un espace qui se voudrait neutre. La religion s'exprime tant dans des lieux de culte que dans les pratiques de la vie quotidienne: «À partir de cette réalité composite, la laïcité a pour mission de trouver une règle d'équilibre et de compatibilité des libertés» (Costa-Lascoux, 2006, p. 41). Et l'école se trouve, plus que toute autre institution, à être confrontée avec cette diversité. Pilier symbolique de la laïcité, elle est censée trouver les instruments pédagogiquement les plus efficaces pour réaliser le vivre ensemble, pour créer le lien social et pour se faire porteuse d'un projet dynamique inclusif. Est-ce qu'au jour d'aujourd'hui l'école de la République a atteint ces objectifs ambitieux?

Chapitre 3
Rendez-vous à l'école

> Il faut que l'école devienne un terrain neutre où les convictions de chacun soient respectées par tous (J. Macé, *Lettre du 4 novembre 1872*).

On dirait qu'en France le concept de laïcité est largement partagé et reconnu comme l'un des principes fondateurs de la République. Et pourtant à l'heure actuelle le débat connaît un regain, à cause des nouveaux défis auxquels la laïcité doit se confronter.

Dans le scénario conflictuel de ce nouveau millénaire, l'école se trouve en première ligne, car elle est la première à recevoir les illusions, les attentes, les peurs des adolescents et de leurs familles. Le présent chapitre entend donc faire la lumière sur les défis de l'école dans une société plurielle en proie aux conflits identitaires, comme celle actuelle. On réfléchira ensuite sur les traits qu'une école est censée avoir pour qu'elle soit laïque. Enfin, après un tour d'horizon sur la situation à l'intérieur de l'école, on cherchera à comprendre, à travers la voix du personnel scolaire et des experts, quelles sont les réponses pédagogiques que l'école donne et si ces réponses sont aptes à garantir l'exigence d'un vivre ensemble pacifique parmi les différentes pluralités.

Les défis et les pratiques de la laïcité dans l'école du XXIe siècle

Foray propose une étude de ceux qui sont les éléments caractérisant une école laïque et les difficultés majeures auxquelles elle doit se

confronter: «L'école laïque a cette double mission de dispenser un enseignement et une éducation commune et, dans le même temps, de rendre possible pour chacun la conquête de son autonomie» (Foray, 2008, p. 4). Par ces mots, il retrace l'un des défis les plus grands d'un établissement scolaire qui se veut laïque: la capacité de développer auprès de chaque individu l'autonomie et le pluralisme. Quels sont les instruments pour y parvenir? La première mission de l'Éducation nationale est de fournir aux élèves les clés de lectures du monde et de promouvoir l'esprit critique, à travers l'apprentissage de connaissances et de savoirs qui ne soient influencés par aucun dogmatisme. Un enseignement laïque, qui est d'abord non-confessionnel, car il aborde les questions religieuses comme simples faits de connaissance, se caractérise donc par la liberté de conscience et donc la liberté de pensée grâce auxquelles l'individu prend ses propres choix face au domaine religieux mais aussi face aux différentes sphères sociale et politique, bref face à la vie. Surtout, la liberté de pensée entraîne une distanciation vis-à-vis de la vision de notre groupe familiale, sociale, politique, professionnel, etc.

Parallèlement à l'épanouissement de l'autonomie individuelle, l'enseignement laïque a pour but l'apprentissage du monde commun, ou bien des instruments nécessaires pour vivre avec les autres, avec les pluralités de voix et d'appartenances.

Un autre élément à considérer c'est le changement du débat laïque. Jusqu'aux années 90 il tournait autour de la «question scolaire» et, comme on l'a vu, on entend par là l'affrontement entre enseignement public et laïque et enseignement privé. Pour mieux comprendre: en France le régime juridique des établissements privés est essentiellement régi par la loi Debré qui définit, entre autre, les différents types de contrats, à savoir les établissements privés hors contrat, disposant d'une liberté totale quant aux choix des contenus pédagogiques, et ceux sous contrat, d'association ou simple; ces derniers, les établissements sous contrat, bénéficient des subventions publiques pour leur fonctionnement et pour la formation et le salaires des maîtres dans la mesure de 10% des dépenses annuelles et ils sont soumis aux règles et aux programmes de l'enseignement public[1]. Le financement à l'enseignement privé sous contrat par le secteur public a toujours été contesté par les organisations laïques, qui dénoncent

[1] Sur le régime des établissements privés et leur financement: El Mountacir (2005) ; Gaudemet-Basdevant (1998).

un outrage à la loi de 1905. Tout au long du XXe siècle et pendant toute la IIIe République, la «question scolaire» a été l'enjeu majeur au niveau politique, entre les partisans de l'école laïque et ceux de l'école confessionnelle. La loi Debré de 1959 a rallumé les vielles tensions car elle a permis l'ouverture des relations entre le secteur public et le secteur privé: les écoles privées pouvaient recevoir les subventions publiques à la condition de suivre les programmes d'enseignement publics et accueillir tous les élèves sans distinctions, dans le respect de la liberté d'enseignement qui donne à chaque famille la possibilité de choisir où élever leur enfant et si elle le souhaite, le scolariser dans un milieu confessionnel géré par des groupes particuliers dont la mission est initier les enfants à des principes et des valeurs particuliers.

Mais ce qui est sans doute le défi majeur de l'école laïque du XXIe siècle est l'irruption du religieux : enseigner la laïcité dans une société multiculturelle en proie d'un questionnement constant est une véritable gageure. Au début du débat laïque, l'enjeu central était affranchir l'État de toute présence religieuse catholique et proposer une morale civique et laïque au lieu d'une morale religieuse, l'espace public étant aisément séparé de l'espace privé auquel on confinait la pratique religieuse : l'enseignement à l'école, la prière à l'église. Dans les dernières décennies, les pratiques religieuses et cultuelles se sont multipliées avec la présence de confessions nouvelles et transplantées, comme l'islam, qui réclament de la visibilité, parfois comme réponse à la ségrégation et aux discriminations qu'elles subissent. En plus, la plupart des élèves issus de l'immigration construisent leur identité par les pratiques religieuses. Alors, le pari est celui d'enseigner les valeurs de la République, et donc le principe de laïcité, tout en garantissant le droit d'expression des élèves et de leurs familles. Une situation paradoxale aggravée par une formation faible et souvent insuffisante des enseignants qui seraient censés traiter des sujets tels que le racisme, l'antisémitisme, le sexisme, mais qui souvent préfèrent ne pas aborder ces sujets du tout. La distance culturelle entre le personnel de l'école et les élèves représente souvent une limite de communication et de compréhension: «Nos connaissances sur leur mode de vie restent globales et de l'ordre du descriptif ou du reportage!» et leur réponse est presque exclusivement: «Ils n'ont qu'à s'adapter» (Castany, 2003, p. 27). Dans ce scénario, l'école, qui a toujours été au centre du débat laïque, a dû faire face à de nombreuses transformations sociales intervenues à partir de la seconde moitié du XXe siècle et vit cette double tendance: aux manifestations d'appartenance et de racisme

à l'intérieur des établissements scolaires fait écho le désarroi et le sentiment d'impuissance du personnel de l'Éducation nationale.

Un autre élément qui pose problème est l'enseignement consacré aux religions. Il reste un point important dans les débats actuels et, contrairement aux idées reçues, il représente un thème important chez les laïques. Il faut rappeler que la question n'est pas du tout récente et remonte au début du XX^{e} siècle et aux propositions de la Ligue de l'enseignement et du parti radical d'instituer des «notions d'histoire des religions» dans l'enseignement primaire supérieur et dans l'École normale d'instituteurs et d'institutrices, dans la ligne de pensées qui avait mené en 1886 à la création de la section des sciences religieuses à l'intérieur de l'École Pratique des Hautes Études de la Sorbonne. Mais à ce moment-là la question cruciale portait sur la séparation entre Église catholique et État. Encore, il faut ajouter que des cours de religion à caractère confessionnel fournis par des professeurs spécialisés existent dans les trois départements d'Alsace et de Moselle, et bien sûr dans les établissements privés sous contrat à référence religieuse. L'argument a resurgi dans les années quatre-vingt-dix. Le premier rapport officiel à l'évoquer fut celui du recteur Philippe Joutard remis au Ministre de l'Éducation nationale en septembre 1989. Dans ses recommandations (Joutard, 1990), Joutard propose des aménagements dans les programmes d'histoire-géographie depuis l'école primaire jusqu'au lycée, en envisageant de présenter plus de loin les religions comme le bouddhisme ou l'animisme, mais d'insister sur les trois grandes religions de France, à savoir judaïsme, christianisme et islam. Sous la présidence de Joutard, un important colloque est organisé en novembre 1991 à Besançon par le C.R.D.P. et la Ligue de l'enseignement sur le thème «Enseigner l'histoire de religions dans une démarche laïque» (Czajka, Joutar & Lequin, 1992).

Beaucoup de propositions, de rapports et de dossiers ont été rendus et plusieurs livres et articles de presse[2] ont paru dans les années quatre-vingt-dix. Le Rapport Debray (Debray, 2002) est totalement consacré au sujet, suite à la multiplication des manifestations identitaires et des événements de 1989. Le point de départ est le danger d'une inculture religieuse et la prise de conscience que l'intolérance est le fruit de l'ignorance. La réflexion générale est qu'on ne peut plus écarter le religieux de la réalité culturelle : l'enjeu

[2] Pour des approfondissements: Boespflug, Dunand & Willaime (1996) ; Coq (2003) ; Gautier (1991) ; Willaime (1990)

principal est d'éviter l'ethnocentrisme par une approche comparatiste des différentes religions étudiées qui devrait mener à des conclusions universelles. Pour Debray «il ne s'agit pas d'un réarmement moral, d'un minimum spirituel garanti ou d'une nostalgie benoite et exclusivement patrimoniale» (Debray, 2002) car enseigner le religieux répond à une nécessité sociale et à l'exigence de compréhension d'un monde complexe où les phénomènes religieux jouent un rôle important. Selon Debray, il s'agit d'un enjeu fondamental. Car la connaissance de l'autre par ses pratiques cultuelles permet une meilleure compréhension et cohabitation. C'est une approche culturelle et non cultuelle qui est envisagée par Debray: «l'enseignement *du* religieux *n'est pas* un enseignement religieux» (Debray, 2002). Un enseignement de ce type ne pourrait que renforcer la pensée laïque car il permettrait de donner aux élèves les instruments pour comprendre certains faits de société, comme par exemple les conflits entre peuples de religions différentes. Bien que cette idée soit partagée, le problème qui se pose concerne la méthode: Debray insiste sur la nécessité de s'en tenir aux connaissances et s'appuyer sur les faits. Cependant, le problème concerne aussi le personnel chargé de cet enseignement: il serait remis au personnel laïque de l'Éducation nationale mais son attitude quant à la foi reste un problème majeur. De toute façon, l'hypothèse générale de la création d'une discipline spécifique a été évoquée et au même temps récusée, tant pour Debray que pour Joutard, qui reviennent enfin sur la possibilité d'intégrer l'enseignement du fait religieux dans le cadre classique des cours (histoire, littérature, philosophie, etc.), par une approche transversale et sans s'appuyer sur un personnel spécifique. «C'est donc sur les contenus d'enseignement, par une convergence plus raisonnée entre les disciplines existantes, et surtout sur la préparation des enseignants qu'il convient de faire porter l'ambition. Ce sont ces derniers qu'il faut inciter, rassurer et désinhiber et, pour ce faire, mieux armer intellectuellement et professionnellement face à une question toujours sensible car elle touche à l'identité la plus profonde des élèves et des familles» (Debray, 2002). Ce qui est le cas aujourd'hui: le fait religieux ne fait pas discipline en soi mais il est intégré dans l'enseignement d'histoire, même si souvent il reste à l'écart d'une étude approfondie et d'une confrontation par manque de compétence des enseignants, comme on le verra plus loin.

Il est temps d'entrer dans l'école pour explorer les pratiques et les situations diverses qui intéressent la mise en œuvre de la laïcité, pour regarder de près l'application de ses valeurs à l'intérieur de l'enceinte

scolaire et les difficultés rencontrées. Il sera cependant nécessaire de procéder par étapes, en présentant tout d'abord le fonctionnement de l'école, par ses lois principales et ses programmes. Ensuite on analysera les principales difficultés et on regardera de près les situations pratiques.

On commence donc par présenter brièvement l'organisation du système éducatif en France. Le fonctionnement du service public de l'Éducation nationale est régi par les principes de laïcité, d'obligation de la scolarité de 6 à 16 ans et de gratuité. Le préambule de la Constitution de la V^e^ République déclare que «la nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture» (article L. 141-1 du Code de l'Éducation) et il explicite ainsi le principe d'égalité des chances, le droit à l'enseignement et à la formation, initiale et continue, et l'organisation d'un enseignement public selon les principes de gratuité et laïcité. Le Code de l'éducation, publié au Journal Officiel en juin 2000[3], rassemble tous les textes de lois en vigueur dans le domaine de l'éducation, de l'administration et de l'organisation des enseignements scolaires.

L'application du principe de laïcité dans le milieu scolaire est régie par un certain nombre de textes réglementaires. Notamment, la circulaire du 18 mai 2004[4], qui a abrogé et remplacé celle du 12 décembre 1989, et qui suit l'émanation de la loi de mars 2004, confirme toutes une séries de comportements aptes à garantir l'application de la laïcité à l'école, tant pour les élèves que pour le personnel du service public. Pour mieux comprendre les situations pratiques exposées de suite, il vaut mieux parcourir le contenu du texte. Quant aux obligations de laïcité des enseignants, la circulaire prévoit que :

> Les agents contribuant au service public de l'éducation, quels que soient leur fonction et leur statut, sont soumis à un strict devoir de neutralité qui leur interdit le port de tout signe d'appartenance religieuse, même discret. Ils doivent également s'abstenir de toute attitude qui pourrait être interprétée comme une marque d'adhésion ou au contraire comme une critique à l'égard d'une croyance particulière (article 2.3).

[3] Le Code de l'éducation est disponible sur le site http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191 , consulté le 20 décembre 2015.

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

Le texte est clair et prévoit des sanctions immédiates pour toute marque distinctive. Pourtant, le texte va au-delà des simples signes vestimentaires, en rappelant les valeurs et les principes sur lesquels se fonde l'école de la République et donc la neutralité à laquelle le service public est soumis, afin de garantir l'égalité de tous:

> L'école a pour mission de transmettre les valeurs de la République parmi lesquelles l'égale dignité de tous les êtres humains, l'égalité entre les hommes et les femmes et la liberté de chacun y compris dans le choix de son mode de vie. Il appartient à l'école de faire vivre ces valeurs, de développer et de conforter le libre arbitre de chacun, de garantir l'égalité entre les élèves et de promouvoir une fraternité ouverte à tous. En protégeant l'école des revendications communautaires, la loi conforte son rôle en faveur d'un vouloir-vivre-ensemble. Elle doit le faire de manière d'autant plus exigeante qu'y sont accueillis principalement des enfants. L'État est le protecteur de l'exercice individuel et collectif de la liberté de conscience. La neutralité du service public est à cet égard un gage d'égalité et de respect de l'identité de chacun (article 1).

Et la jurisprudence s'est toujours prononcée dans cette logique pour tout le personnel d'un établissement public qui est en contact avec des élèves. Quant aux obligations des élèves, la circulaire établit que:

> Dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit. […] Les signes et tenues qui sont interdits sont ceux dont le port conduit à se faire immédiatement reconnaître par son appartenance religieuse tels que le voile islamique, quel que soit le nom qu'on lui donne, la kippa ou une croix de dimension manifestement excessive (article 2.1).

Mais comme le dit le texte, les dispositions ne s'appliquent pas seulement en référence au port des signes religieux, puisqu'il s'agit aussi de réglementer des comportements contraires au principe de laïcité:

> Les convictions religieuses des élèves ne leur donnent pas le droit de s'opposer à un enseignement. On ne peut admettre par exemple que certains élèves prétendent, au nom de considérations religieuses ou autres, contester le droit d'un professeur, parce que c'est un homme ou une femme, d'enseigner certaines matières ou le droit d'une personne n'appartenant pas à leur confession de faire une présentation de tel ou tel fait historique ou religieux (article 2.4, 2e alinéa).

Donc, le texte est explicite quant à la prohibition de contester de la part de l'élève un enseignement ou son contenu, en raison de ses convictions religieuses. De même, pour les abstentions sélectives à certains cours jugés contraires aux prescriptions religieuses, telles que l'éducation physiques:

> Les convictions religieuses ne sauraient non plus être opposées à l'obligation d'assiduité ni aux modalités d'un examen. Les élèves doivent assister à l'ensemble des cours inscrits à leur emploi du temps sans pouvoir refuser les matières qui leur paraîtraient contraires à leurs convictions. C'est une obligation légale. Les convictions religieuses ne peuvent justifier un absentéisme sélectif par exemple en éducation physique et sportive ou sciences de la vie et de la Terre (article 2.4, 3e alinéa).

Pareillement, les jours d'absence ne sont autorisés que pour les grandes fêtes religieuses, dont le calendrier est d'ailleurs publié au Bulletin officiel de l'éducation nationale:

> Des autorisations d'absence doivent pouvoir être accordées aux élèves pour les grandes fêtes religieuses qui ne coïncident pas avec un jour de congé et dont les dates sont rappelées chaque année par une instruction publiée au Bulletin officiel de l'éducation nationale. En revanche, les demandes d'absence systématique ou prolongée doivent être refusées dès lors qu'elles sont incompatibles avec l'organisation de la scolarité (article 2.4, 4e alinéa).

Il est important de rappeler que la mise en œuvre de la loi passe d'abord par le dialogue:

> Lorsqu'un élève inscrit dans l'établissement se présente avec un signe ou une tenue susceptible de tomber sous le coup de l'interdiction, il importe d'engager immédiatement le dialogue avec lui. Le chef d'établissement conduit le dialogue en liaison avec l'équipe de direction et les équipes éducatives en faisant notamment appel aux enseignants qui connaissent l'élève concerné et pourront apporter leur contribution à la résolution du problème (article 3.2).

En récapitulant, l'élève est soumis à l'obligation scolaire et doit suivre les enseignements correspondant à son niveau scolaire, tel que prévu dans les programmes de l'éducation nationale. Encore, il lui est prohibé tout acte de prosélytisme religieux ou confessionnel.

Pourtant, comme on a vu précédemment, le Conseil d'État, à la suite des événements de Creil, s'était prononcé clairement en faveur de la liberté de conscience des élèves, en s'appuyant sur tout un

ensemble de dispositions juridiques, comme par exemple l'article 10 de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 qui établit la liberté d'expression de l'élève. Par cet avis le Conseil d'État avait reconnu la liberté d'expression de l'élève mais il avait néanmoins encadré ce droit dans les exigences de fonctionnement du service public, ou bien il l'avait préservé de toute remise en cause[5]. En revanche, le Conseil d'État a annulé nombre d'exclusions pour port du voile[6]. Pourtant, les choses ont évolué avec la loi de 2004 et la circulaire qui a suivi : ces textes ont explicitement visé tout signe censé être immédiatement reconnu ou visible, tels que voile, kippa ou croix évidente, ce qui a par conséquent récusé la vision du Conseil d'État. Celui-ci avait constaté que la manifestation d'une appartenance passe principalement par un signe corporel et vestimentaire car c'est la façon la plus immédiate de s'identifier. Et ce besoin de manifester une appartenance ou de se retrouver dans une identité relèvent de toute une série de problèmes sociaux, affectant notamment la vie scolaire.

La loi d'orientation de 1989 organise la scolarité en cycles. Au premier degré d'enseignement appartiennent l'école maternelle et l'école élémentaire. Le second degré d'enseignement est divisé en premier cycle, le collège, et en deuxième cycle, le lycée. Or, ici on s'est concentré sur la vie dans le collège, car c'est la période de la vie où l'élève construit sa personnalité et acquiert son autonomie de pensée. C'est le moment le plus intéressant du point de vue de la formation à la laïcité.

Le collège[7] est organisé en quatre années de scolarité : la sixième (1ère année – cycle d'adaptation), la cinquième (2ème année – cycle central), la quatrième (3ème année- cycle central) et la troisième (4ème année – cycle d'orientation), auxquels suivent les trois ans de lycée (seconde, première et terminale). Les fêtes scolaires sont liées au calendrier religieux catholique et aux principales fêtes de la République. Pourtant, le respect des convictions religieuses attaché au principe de laïcité autorise les institutions à accorder des congés aussi pour les principales fêtes religieuses des différentes confessions.

---

[5] En est un exemple l'arrêt *époux Aoukili* du Conseil d'État qui a établi qu'il est possible de demander à une élève d'enlever son voile pendant le cours d'éducation physique car cela est censé empêcher le bon déroulement de l'enseignement.

[6] Comme par exemple, l'arrêt *Kherouaa et autres* qui est prononcé à la suite de l'exclusion de certaines élèves du collège Jean-Jaurès de Montfermeil qui en 1990 s'étaient refusées d'ôter leur voile en cours (Lorcerie, 1996, pp. 53-85).

[7] Une reforme du collège a été approuvée avec la loi du 08 juillet 2013 et va entrer en vigueur dès la rentrée 2016.

Les enseignements du collège sont les suivants[8]: Français; Mathématiques; Histoire – géographie- éducation civique; Langues vivantes; Sciences de la Vie et de la Terre; Technologie; Éducation musicale et arts plastiques; Éducation physique et sportive (EPS); Physique-chimie; Histoire des arts; Informatique et internet; Langues et cultures de l'Antiquité (enseignement optionnel).

Des outils complémentaires aux programmes d'enseignement sont disponibles pour les enseignants[9]: il s'agit de supports pour leur mise en œuvre ainsi que des pistes de précaution pour éviter les pièges les plus fréquents dans la présentation de certains thèmes à aborder.

On passe donc à examiner le contenu des programmes, relativement à l'apprentissage du fait religieux et de la laïcité. Les faits religieux sont abordés dans les programmes de nombreuses disciplines, comme l'histoire, les lettres, l'histoire des arts ou la philosophie. Mais ce sont surtout les programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique[10] qui abordent les questions religieuses et les valeurs de la vie en société. Les grandes religions sont au programme d'histoire, notamment en classe de sixième et de cinquième, selon une approche exclusivement historique qui permet de distinguer d'une part, les faits et de l'autre, le sens que les croyants en donnent. Par exemple, en classe de sixième on aborde la naissance du christianisme et du judaïsme, en étudiant les grands textes fondateurs des deux religions. L'enseignant doit faire attention à confronter les textes bibliques à d'autres sources historiques, afin d'éviter le mélange entre faits historiques et faits relevant des croyances. Ou encore il doit éviter tout risque de confusion entre Hébreux et Juifs, ou de confondre le registre historique de celui religieux.

---

[8] Enseignements en vigueur dont les programmes ont été publiés au Bulletin Officiel n° 6 et n° 32 du 28 août 2008, sauf pour l'enseignement de Langue et Cultures de l'Antiquité, Bulletin Officiel n° 31 du 27 août 2009, et Langues vivantes régionales et étrangères, Bulletin Officiel n° 27 du 8 juillet 2010 et Bulletin Officiel n° 32 du 13 septembre 2007. (Disponibles sur le site http://www.education.gouv.fr/index.php?pid=285&page=0&formSubmitted=1&Month=08&Year=2008&Type=&x=13&y=11, consulté le 20 septembre 2015).

[9] Un ensemble de fiches thématiques de support pour la mise en œuvre des programmes est disponible sur le site http://eduscol.education.fr/cid48735/histoire-geographie-education-civique-college.html, consulté le 20 novembre 2015.

[10] On a choisi de présenter à l'Annexe n° 8 le programme d'histoire-géographie-éducation civique en classe de troisième.

En classe de cinquième on aborde le début de l'islam. Comme l'indique la fiche de support, l'étude des grands textes de l'islam se fait à partir du sens que ces textes ont dans un univers culturel différent de celui du monde occidental. Comme pour le judaïsme et le christianisme, la fiche de support au programme de cinquième mentionne les pièges courants: l'enseignant est censé distinguer les Arabes des musulmans, l'islam (religion) de l'Islam (civilisation). En cinquième on étudie aussi l'histoire de l'Afrique, selon une vision qui permette de montrer que l'Afrique subsaharienne a donné naissance, dans les siècles correspondant au Moyen Age européen, à des civilisations brillantes et originales.

Très sensible est aussi le programme d'histoire et de géographie en classe de quatrième. En histoire on traite la colonisation: l'accent est mis sur les coûts de l'aventure coloniale et sur les bénéfices inégaux au profit de groupes restreints. Il s'agit d'éviter soigneusement le point de vue exclusif des colonisateurs, en faisant émerger le rapport de force déséquilibré entre les puissances européennes et les sociétés colonisées. En géographie, on étudie les puissances émergentes, les mobilités humaines et la mondialisation, avec ses effets contradictoires de métissage d'une part et de résistance sous forme de réactions identitaires de l'autre. La mondialisation est étudiée aussi par le prisme des débats et des contestations qu'elle suscite dans les domaines du développement, des inégalités socio-économiques et de l'environnement.

L'enseignement d'éducation civique prévoit l'apprentissage de la vie en collectivité, afin que l'élève soit initié à la vie sociale et politique. C'est à l'intérieur de ce programme que les valeurs de diversité, égalité, liberté, sécurité et les principes fondateurs de la République, comme la laïcité, sont étudiés. Notamment, en classe de sixième et de troisième. En troisième, on explique la notion de laïcité en s'appuyant sur la vie dans le collège comme espace ouvert à tous les élèves et où les différentes appartenances culturelles et religieuses sont également respectées. L'élève comprend la signification de la neutralité de l'État, en partant par l'espace scolaire où la laïcité acquiert toute sa valeur et sa signification, car c'est à l'école que les diversités dialoguent et travaillent ensemble sans distinction ou préférence. Pour aborder ces thèmes, en classes de sixième sont adoptés certains documents de référence, comme la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989, la loi du 15 mars 2004 sur l'application du principe de

laïcité dans les établissements scolaires et publics ou le Préambule de la Constitution de 1946. En classe de troisième, le programme d'éducation civique consacre une partie aux valeurs, aux principes et aux symboles de la République: à côté de l'idéal d'une République démocratique et sociale et de l'importance de la langue nationale, la laïcité figure au programme comme une valeur républicaine essentielle. La loi du 9 décembre 1905 sur la séparation des églises et de l'État, celle du 15 mars 2004, la Constitution de 1958 représentent les documents de référence privilégiés. Pendant les cours, les études de cas et les témoignages sont aussi prévus: ils permettent de susciter le débat mais aussi de dégager les grandes problématiques associées aux valeurs républicaines.

Mais quelle est la situation quant à la mise en pratique de la laïcité au quotidien? Comme on le verra par la suite, les cas concernent notamment le caractère le plus important de l'école aujourd'hui, c'est-à-dire la présence, ou mieux, l'irruption du religieux à l'école, avec toutes les dynamiques sociales des dernières décennies dont on a parlé jusqu'ici. Il faut cependant préciser tout de suite que la plupart des situations intéressent des établissements classés ZEP (Zones d'Éducation Prioritaire) où le taux d'immigration est très élevé et où le chômage et l'échec scolaire sont particulièrement alarmants.

Nombreux sont les rapports soumis par des assemblées parlementaires, des commissions *ad hoc* ou par les études de chercheurs qui ont exposé l'état des lieux de l'école, en rassemblant les témoignages des enseignants ainsi que des élèves. Bien sûr, le rapport Debré, le rapport Stasi et le rapport de l'Inspection générale de 2004 ont fourni un corpus de travail et de témoignages important. L'étude de la Mission d'information sur le port des signes religieux à l'école (Debré, 2003) en est un exemple. Elle a beaucoup étudié le phénomène des manifestations religieuses à l'école en se prononçant clairement défavorable: «le port des signes d'appartenance religieuse ou politique dans l'enceinte scolaire est un risque dans la mesure où, en substituant au principe traditionnel du «vivre ensemble» celui du «vivre côte à côte», il constitue un facteur de division dans un lieu d'apprentissage du lien social». Cette même vision a été soutenue par le Rapport de l'Inspection générale présentée au Ministre de l'Éducation nationale en 2004 au sujet des signes et des manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires (Obin, 2004), à savoir, collèges, lycées et lycées professionnels. Ce travail a

mis en évidence que le panorama des situations est très diversifié mais que cependant certains éléments communs peuvent être retracés sur l'ensemble des établissements scolaires étudiés. On en propose ici les plus importants. Quant aux manifestations vestimentaires, elles relèvent du christianisme, comme par exemple le port de crucifix de grandes dimensions, parfois du judaïsme, surtout dans le port de la kippa , mais il s'agit pour la plupart de la religion musulmane. Des composantes objectives bien connues, telles que l'exclusion sociale, le racisme, la ségrégation, la recherche identitaire, les événements internationaux, comme on l'a vu précédemment, peuvent expliquer l'accentuation de manifestations de la part de groupes musulmans. Pour ceux-ci, il s'agit surtout de cas où les filles se présentent à l'école avec leur couvre-chef ou avec une tenue «islamique» complète, ou les garçons avec un *djellabah*[11]. Bien sûr, le Rapport analyse les facteurs qui jouent un rôle important dans l'incidence de ces manifestations: tout d'abord, l'existence dans le quartier où l'école est installée d'une surenchère entre les organisations et la volonté de certains groupes minoritaires d'affirmer le radicalisme; la capacité de résolution du chef d'établissement et de son savoir dialoguer avec les élèves et les familles pour leur expliquer la laïcité, savoir organiser des activités dans le quartier; les attitudes des autorités académiques au niveau national, qui, selon les moments historiques, prônent à la fois une attitude apte à éviter tout conflit ou au contraire des dispositions contre tout comportement portant atteinte à la laïcité. Bien évidemment, cette inconstance de comportement et de dispositions a plusieurs fois détérioré le rapport entre personnel et élèves.

Quant à la portée du phénomène vestimentaire en termes de nombres de cas, le rapport Debré estime qu'«il n'existe aucun chiffrage global concernant le phénomène du port des signes religieux à l'école. Les seuls chiffres disponibles concernent le foulard islamique mais ils ne sont guère fiables, en l'absence de critères communs d'évaluation et de consignes générales» (Debré, 2003, p. 49). À ce propos, on ne peut manquer de citer les mots d'Hanifa Chérifi[12] qui a déclaré que: «Le rapport entre élèves qui adoptent le voile islamique et les autres

[11] Longue tunique avec capuche typique du Nord Afrique, appartenant notamment à la tradition berbère.

[12] Hanifa Chérifi, Chargée de mission auprès du Ministère de l'Éducation nationale et de la recherche, médiatrice auprès des établissements d'enseignement pour les problèmes liés au port du voile. Elle a fait partie des 120 témoins auditionnés par la Mission d'Information présidée par Jean-Louis Debré.

élèves musulmanes est quasi insignifiant, même si elles peuvent être nombreuses dans tel ou tel établissement. On ne le répétera jamais assez parce que le traitement médiatique souvent sensationnel de ces affaires laisse croire à l'opinion que nous sommes devant un raz de marée qui concerne l'ensemble de la population musulmane» (Debré, 2003, p. 27). Le port de la kippa dans les établissements scolaires semble en revanche moins fréquent, en raison, selon Debré, de l'existence d'un nombre non négligeable d'écoles juives sous contrat où ce port est largement répandu. Certes, les règlements sont un cadre de référence qui ont beaucoup apaisé les cas à l'intérieur des établissements et aidé les chefs des établissements à régler les conflits, mais cela n'empêche d'assister souvent à des situations où ces jeunes remettent leur voile ou leur kippa ou autres signes dès qu'ils sortent de l'enceinte scolaire, volontairement ou imposé par leurs parents. Ce qui soulève des réflexions de nature éducative, car c'est la preuve que ces contraintes ne changent en rien l'attitude des jeunes face à leur cadre de vie en société.

Au-delà des cas liés aux signes vestimentaires, diverses sont les situations provoquées par des comportements portant atteinte à la laïcité. Par exemple, ceux liés à la question alimentaire: nombre d'élèves musulmans refusent la consommation de viande non abattue selon le rituel religieux et demandent que la cantine scolaire offre de la viande halal, ou encore, certains élèves catholiques demandent de trouver le poisson le vendredi. Une situation qui n'est pas facile à gérer, même si la plupart des chefs d'établissements et de gestionnaires propose tous les jours des menus variés et systématiquement du poisson, dans un esprit de variété alimentaire plutôt que de permission aux exigences religieuses des élèves.

Le calendrier scolaire est une autre occasion de conflit, car il ne prévoit que les fêtes issues de la religion catholique: le samedi pour les juifs, les adventistes et les ravinistes, et le vendredi pour les musulmans ne sont donc pas prévus comme jours de vacation. Les grandes fêtes juives et musulmanes, bien que reconnues, doivent pourtant faire l'objet d'une instance personnelle de l'élève ou du professeur qui le demande, et d'une autorisation explicite de la part du chef d'établissement. L'absentéisme pour des raisons religieuses est en effet un problème pour les activités scolaires. Par exemple, le *Ramadan*, un des moments les plus importants pour les musulmans, n'est pas pris en compte par le calendrier scolaire et souvent les

chefs d'établissement sont confrontés à l'absentéisme des élèves pratiquants ou à la grande fatigue manifestée par beaucoup d'élèves pendant le jeûne rituel, qui imposent l'interdiction de la nourriture y compris du moindre liquide pendant le jour. La période de Noël est aussi un moment qui pose quelques problèmes, pour la présence d'élèves qui ne participent pas aux activités normalement organisées pendant cette période. Les établissements réagissent de manières différentes face à l'absentéisme : certains ne changent en rien les activités planifiées, d'autres cherchent à les organiser en fonction aussi de l'absence du personnel.

Les contestations affectent également les contenus de certains enseignements. Le Rapport de l'Inspection générale dresse un panorama des cas les plus fréquents qui voit en premier lieu, comme on l'a déjà dit, l'EPS (Éducation Physique et Sportive). En tant que discipline obligatoire, EPS doit être suivie par tous les élèves. Les professeurs d'EPS se plaignent souvent à cause des manifestations religieuses qui perturbent l'enseignement: par exemple, la conduite d'évitement tant pour les filles que pour les garçons des tenues sportives règlementaires, tout particulièrement en natation, afin de dissimuler le plus possible leur corps, et cela favorisé souvent par des médecins complaisants qui délivrent des certificats médicaux pour l'exemption à ces activités. Les professeurs militent d'abord pour la promotion de la mixité, car il n'est pas rare que les pressions religieuses incitent à garder une distinction sexuelle dans la pratique de cet enseignement. Bien sûr, dans une école laïque qui vise la coéducation et forge à l'égale dignité des hommes et des femmes, cette distinction ne pourrait jamais être admise. Les enseignants peuvent adopter une attitude de négociation ou de net refus à l'égard de ces comportements, même si la plupart cherche à maintenir l'intégralité et la mixité des activités sportives, fort aussi des dispositions de loi.

Les professeurs de lettre et de philosophie sont confrontés à des situations fort similaires, même si elles ne sont pas généralisées: la philosophie des Lumières qui remet la religion au regard de l'œil critique de la raison; Molière et ses œuvres, par exemple Tartuffe, sont visés comme contraire à la religion; d'autres œuvres réputées comme libertines ou favorables à la liberté des femmes, par exemple Madame Bovary; le refus d'étudier certains textes fondateurs des grandes religions.

L'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique est celui qui pose le plus de problèmes et qui est le plus ciblé par des questions sensibles. L'approche des croyances et des mythologies des grandes civilisations de l'Antiquité tient une place importante dans le programme de la première année du collège. Les contestations concernent souvent la vision «judéo-chrétienne» de l'histoire, souvent réputée déformée. Les contestations deviennent même fréquentes et généralisées quand on aborde des sujets épineux, comme la guerre arabo-israélienne et la question palestinienne, la guerre d'Algérie ou les croisades. La réponse des enseignants dépend beaucoup de leur expérience: les plus anciens dans la profession savent prévoir les réactions et concilier le questionnement, en sachant quelle approche proposer. Une démarche adoptée par certains professeurs est l'approche comparative, qui tend à montrer les points communs et l'influence réciproque entre les religions, permettant, par cela, une remise en cause des préjugés des élèves (Bride, 2005, p. 27). Dans l'éducation civique, la laïcité et les textes fondamentaux de la République font partie des documents de référence. À ce propos, il est intéressant de considérer le témoignage, recueilli par les *Cahiers pédagogiques* (Bride et *al*., 2005, p. 28), concernant l'expérience de trois enseignants d'un collège d'un quartier des Minguettes à Vénissieux, qui ont choisi de travailler la notion de laïcité à partir de l'étude d'une dizaine de cas, tirés pour la plupart du rapport de la Commission Stasi. Les cas portaient autour de situations pratiques, censés de se vérifier tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. Les enseignants demandaient aux élèves de travailler, individuellement ou en groupe, à la résolution de cas. De ce type de travail, les professeurs avaient relevé plusieurs aspects intéressants: la participation et l'intérêt des élèves, dans un esprit de conciliation et de recherche de compromis pour le respect de la liberté de conscience des uns et des autres.

Les Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) vivent les mêmes contestations que celles de l'histoire et de l'éducation civique: surtout dans les zones à forte présence de prosélytisme religieux de la part des associations, cette discipline est refusée et considérée comme mensongère, car dans leur vision créationniste, l'organisation du monde vivant, l'un des principaux thèmes étudiés, est vue comme l'expression de la volonté de Dieu et ne pourrait donc pas être expliquée par une conception évolutive s'appuyant sur une lecture scientifique. Le professeur est donc censé expliquer la différence

entre deux conceptions du monde, l'une créationniste, l'autre évolutive, sans pourtant vouloir affirmer une hiérarchie entre elles. Un autre sujet qui pose problème dans cet enseignement est la sexualité et la reproduction, sur lesquelles chaque religion a ses opinions et prescriptions.

Dans beaucoup d'établissements on rencontre aussi les problèmes des sorties scolaires, qui créent des contestations quand il s'agit par exemple de visiter des lieux de mémoire ou des monuments religieux. Les sorties créent aussi des problèmes au niveau vestimentaire, surtout pour les filles musulmanes, ou dans les cas où la sortie prévoit des voyages et des nuitées dehors. La réaction des enseignants diverge en relation de leur expérience, de leur capacité d'écoute et de dialogue; parfois ils refusent juste d'accepter tout obstacle au bon déroulement des activités scolaires.

Force est de constater que les cas analysés et la plupart des situations critiques ont lieu, comme on l'a déjà anticipé, dans des établissements qui se trouvent dans des quartiers à forte mixité où la concentration de la population issue de l'immigration est considérable. Dans leur rapport, les inspecteurs généraux estiment qu'éviter le conflit à tout prix est porteur de dérives et qu'en revanche un conflit peut être l'occasion pour mieux expliquer et faire vivre les valeurs de la République.

L'analyse des cas rencontrés porte à une réflexion sur l'importance de mieux former les enseignants, afin de leur donner les instruments nécessaires pour répondre aux situations difficiles. La Commission Stasi, quant à elle, avait avancé certaines propositions afin de supprimer des pratiques publiques discriminantes, comme la destruction des ghettos urbains et le remodelage des villes, le développement de l'enseignement de la langue arabe dans le cadre de l'Éducation nationale, l'intégration dans les programmes d'histoires de sujets tels que l'esclavage, la colonisation et la décolonisation. Ces propositions n'ont été mises en pratique que partiellement, en adoptant par exemple la loi de 2004 ou en intégrant les programmes scolaires. Mais beaucoup est encore à faire, notamment dans la préparation des enseignants.

On va par la suite considérer quels sont leurs avis et leur vision sur les pratiques de la laïcité dans l'école et à quelle difficulté sa mise en œuvre est confrontée au jour le jour.

L'exigence d'une confrontation directe: les entretiens

Dans la période juin-octobre 2011, on a réalisé à Paris des entretiens avec certains spécialistes du monde scolaire, afin d'avoir une confrontation avec les experts du domaine scolaire, à savoir enseignants et personnel de direction. Les entretiens étaient adressés aux enseignants et au personnel de direction, le but étant de sonder leur avis et de connaître leur expérience experte. Ici, l'objectif était plutôt de comprendre la traduction du principe de laïcité dans la pratique et dans les outils pédagogiques, pour en avoir une photographie de la réalité scolaire et pouvoir en tirer des réflexions sur ce que pourrait être un projet d'école laïque dans une société de plus en plus plurielle.

On a pris en considération la réalité du collège puisque c'est au collège que l'élève, dans une période particulière de sa vie construit son autonomie tant au niveau intellectuel qu'au niveau social. Il apprend à tisser son lien social et à focaliser son attention sur les événements de la vie qui arrivent autour de lui. C'est l'âge le plus intéressant à analyser sous le point de vue de la formation aux valeurs et aux principes sur lesquels la société se base, telle que la laïcité. Quant à eux, les enseignants du collège sont censés faire face à des défis majeurs liés tout d'abord à cette période où l'élève crée sa propre identité avec toute une série de questions sensibles concernant sa place dans la société.

On a privilégié les établissements scolaires situés dans des zones à forte mixité sociale qui, plus que les autres, montrent les difficultés liées à un tissu social hétérogène et où réussir la cohabitation représente un défis quotidien. Ces zones sont appelées dans le système éducatif français Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP). Les ZEP ont été créées en 1982 et sont des aires géographiques où se concentrent des difficultés sociales et scolaires importantes.

On a visité six collèges et deux lycées professionnels[13], situés à Paris ou en banlieue, dont la plupart classée en ZEP: 1) Collège Voltaire (Paris -11^{e} arrondissement); 2) Collège anonyme (Paris – 19^{e} arrondissement); 3) Collège Henri IV (Paris – 5^{e} arrondissement)[14]; 4)

[13] Pour des raisons de protection des données, on se limitera ici à fournir la liste des établissements (sauf pour un dont le principal a demandé expressément de rester anonyme comme pour le nom de son collège), mais on ne mentionnera pas les noms des personnes interviewées.

[14] On n'a pas visité ce collège mais la principale a répondu aux questions par courrier électronique.

Collège Jean Perrin (Paris – 20e arrondissement); 5) Collège Pierre de Geyter (Paris – 20e arrondissement); 6) Collège Nelson Mandela (Blanc Mesnil – 93150) ; 7) Lycée Professionnel Jean Moulin (Rosny-sous-Bois – 93110); 8) Lycée Professionnel Jean-Baptiste-Clément (Gagny – 93220).

Le premier contact a été établi avec le personnel de direction, principal ou principal adjoint, et ensuite avec les enseignants d'histoire-géographie-éducation civique. On a donc interviewé six principaux et deux proviseures[15], deux principaux adjoints, deux professeurs d'histoires-géographie-éducation civique, pour un total de douze personnes écoutées. L'entretien a souvent été l'occasion de dialoguer sur des problèmes divers de la vie scolaire.

Plusieurs responsables estiment qu'un établissement sans conflits est un établissement sans problèmes, alors qu'il est généralement admis qu'une situation paisible dans un établissement ne signifie pas nécessairement une meilleure application des principes et des valeurs civiques. Au contraire, on constate plus souvent que dans les établissements où les problèmes sociaux existent, on fait un travail très intéressant sur l'application du principe de laïcité et que les situations de tensions aident les échanges et la confrontation avec les élèves, ce qui est particulièrement relevant au niveau pédagogique. On a rencontré d'autres chefs d'établissements qui ont bien voulu exposer les difficultés les plus fréquentes et parler aussi de la manière dont ils les gèrent au quotidien. La confrontation avec eux a été très intéressante car nombre d'entre eux avaient aussi une expérience d'enseignements dans des établissements «sensibles» et ils ont pu donc apporter une double vision, celle de la classe et celle générale de l'établissement et de sa gestion.

Quant à la perception de la laïcité et aux effets que la loi de 2004 a eus sur la vie scolaire, tout le monde se dit d'accord sur l'importance du principe de laïcité comme valeur incontournable de la République depuis 1905 et que tous les citoyens doivent l'accepter. «La laïcité a toujours été un principe d'inclusion et jamais d'exclusion», a affirmé une principale. Quant à la France comme berceau de la laïcité, un principal a répondu que «c'est une bonne chose de prendre la France comme modèle car nous avons été capable de faire de la laïcité un instrument de paix, qui permet le vivre ensemble». Pourtant, la vision d'une autre interviewée à ce propos est en contraste: elle estime que

[15] Le principal est le chef d'un collège; le proviseur est le chef d'un lycée.

la société française est imprégnée de contradictions, du moment où plusieurs aspects de la vie sociale et scolaire sont influencés par une tradition catholique. Elle a apporté l'exemple des formules prononcées pendant les rites civils du mariage ou encore le calendrier scolaire et la fermeture de l'école en correspondance des majeures fêtes religieuses catholiques. «La laïcité s'est construite en France contre l'église catholique tout en reprenant ce même modèle, pour ainsi faire une religiosité d'État» a encore affirmé la professeure, en pointant du doigt une France qui «n'a jamais réglé ses problèmes avec ses anciennes colonies» et qui «n'a pas su créer un espace commun avec une culture commune pour tout le monde». Elle a décrit la situation scolaire dans les années soixante-dix où l'école proposait des cours de langues pour permettre aux fils des familles immigrées de ne pas oublier leur langue d'origine, afin de pouvoir rentrer un jour dans leur Pays et être facilement intégrés: «Les ententes étaient bonnes à la base, mais cela a empêché la création d'une culture commune sur ce qu'est l'école de la République. […] Je me dis que les problèmes identitaires de nos jours sont de quelque sorte liés à la façon dont on a appris à ces élèves la différence culturelle». Cette vision fait réfléchir mais on reste perplexe sur la critique: il est généralement admis qu'une école qui est attentive aux identités différentes des élèves et ne vise pas seulement à leur inculquer les caractères d'une seule identité – ce qui serait au contraire réputé être un modèle assimilationniste – est censée être une école ouverte aux pluralités. Cela ne pourrait pas être jugé négativement. Mais, comme le dit la professeure, si les bases étaient bonnes, on a peut-être échoué pour la création d'un espace commun et pour le sentiment d'un vivre ensemble.

Le rappel à la loi de 2004 a été presque une étape obligée du discours. Les avis sur l'argument divergent considérablement. Certains estiment que la loi était nécessaire et qu'elle a pu protéger la laïcité à l'école dans des situations où la mixité ne l'aurait pas permis. Face à des situations de conflits, dues au port de signes religieux, à des comportements non conformes ou à des positions non neutres tant des élèves que des enseignants, la loi a pu donner, selon l'avis de quelqu'un, un cadre de référence sur lequel s'appuyer, surtout pour les chefs des établissements. Pourtant, à la question sur les expériences pratiques de tensions qu'ils ont pu régler grâce à la loi, personne d'entre eux n'avait eu de situations difficiles pour lesquelles faire référence à la loi. En d'autres termes ils estiment la loi nécessaire alors qu'ils n'ont jamais eu besoin de l'appliquer. La plupart des

personnes interviewées a par contre affirmé que la loi n'était pas du tout nécessaire, étant donné qu'il y avait déjà un cadre normatif se référant à l'histoire de la laïcité en France, et que la loi a été la réponse du gouvernement à un moment de tension, d'ailleurs hyper médiatisé et instrumentalisé de la part de certains partis politiques. «La loi? Je crois que c'est un truc fortement médiatisé et utilisé politiquement pour pointer du doigt une communauté» a dit une professeure. Et la communauté à laquelle elle se réfère est la communauté musulmane car, comme elle le dit, la loi est intervenue à la suite de l'affaire des foulards: «cibler sur des filles voilées c'était faire plaisir à plusieurs personnes» la professeure a continué, en révélant que d'après son expérience – elle travaille dans l'école depuis vingt ans -, les cas de tensions existaient mais c'était un nombre réduit, d'ailleurs concentré dans des établissements sensibles. Il est intéressant de remarquer que cette même vision est partagée par la plupart du personnel de direction des établissements situés en ZEP: malgré la forte mixité sociale et religieuse, ils ont tous affirmé que la loi n'a pas amélioré leur capacité de résolution des conflits, car le dialogue et la confrontation avec l'élève et sa famille et les principes de laïcité comme de neutralité étaient déjà présents dans les lois et les règlements antérieurs 2004.

Tous les professeurs se disent respectueux des dispositions de loi quant à la neutralité, mais plusieurs sont d'accord sur le fait que le métier d'enseignant vise surtout la promotion du dialogue en classe et cela entraîne nécessairement une confrontation, sans pourtant passer par des jugements personnels: «Je ne peux pas enseigner à mes élèves en disant «la position médiane» est là!». Un chef d'établissement a déclaré qu'il associe le terme «neutralité» à «neutraliser», ce qui ferait plutôt penser à l'imposition de la «fameuse culture dominante. Derrière ces lois il y a un peu de colonial à l'origine, elles veulent protéger mais c'est aussi une façon pour expliquer la vie aux autres et moi, je me dis qu'il ne faut pas le voir comme ça. Rien n'est neutre dans une école, pour moi tout est pédagogique». C'est une position forte mais claire, partagée par la plupart des défenseurs de la laïcité. Ainsi, une principale adjointe a orgueilleusement révélé que dans son établissement il y a un professeur d'histoire qui est juif et ne cache pas son appartenance religieuse, ce qui bien sûr soulève à chaque fois de vives confrontations et débats pendant ses cours, sans que jamais n'y ait été de conflits ni de tensions. Elle avait aussi complimenté un jour une professeure de français qui avait proposé en classe des lectures de Zola «assez croustillantes» et qui

auraient pu provoquer la réaction des familles. La professeure lui avait répondu qu'elle était tranquille sur cela, d'autant plus que la liste des livres admis par l'Éducation nationale prévoit les œuvres de Zola. Il s'agit quand-même d'une confrontation qui ne va pas de soi, à dire de certains principaux, car elle nécessite des compétences et de l'expérience dont plusieurs professeurs, surtout les plus jeunes, sont dépourvus.

Une question majeure de l'entretien portait sur les outils pédagogiques à la disposition des enseignants pour apprendre et mettre en application les règles du vivre ensemble. Tous les professeurs ont répondu que le moment principal où l'on aborde les principes et les valeurs de la citoyenneté, et donc la vie en société, y compris la laïcité, est le cours d'éducation civique. La plupart des enseignants de ce cours estime que les programmes ne sont pas mal faits et qu'ils permettent de travailler plusieurs sujets sensibles. Par exemple, une professeure a remarqué qu'en classe de cinquième on aborde les identités multiples et que, bien qu'il n'y ait pas un cours de religion, les programmes permettent de réfléchir sur le sujet. L'étude de cas qui accompagne l'enseignement théorique, se fait toujours sur des arguments basés sur la réalité.

Un des principaux outils cités par les interviewés est le CESC – Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté, une comité scolaire dont le but est de mettre en œuvre des activités de prévention dans le domaine de la santé et de la citoyenneté : le comité organise des journées pour parler de problèmes de santé, d'égalité, d'éducation civique, de prévention, d'alimentation. Au regard du problème de l'égalité, une principale a affirmé qu'une activité importante sur laquelle elle travaille tous les ans est l'éducation à l'orientation et l'égalité des droits entre homme et femme: cela part du constat, basé sur son expérience directe, qui veut que les parents des élèves, surtout issus des familles immigrés, soient normalement très ambitieux pour les garçons, alors que pour les filles ils se contentent de leur donner les bases. La principale a donc raconté qu'elle avait organisé avec le CESC un forum des métiers à l'intérieur de l'école et elle avait invité des représentants de l'armée, de la police, des pompiers, des avocats, et d'autres catégories, auxquels on avait demandé de se présenter en composition mixte, hommes et femmes, afin de montrer par cela que dans toutes les catégories professionnelles il y avait une présence féminine et que souvent les femmes revêtaient même des

rôles de responsabilité. Cela avait sollicité l'intérêt des filles et ouvert de longs débats.

Sur la question de la femme dans la société, un grand nombre de professeurs et de principaux s'est dit préoccupé et a avoué que cela est un sujet qui mérite beaucoup d'attention, étant une difficulté importante face à laquelle le personnel de direction se confronte tous les jours. Une principale adjointe a porté plusieurs exemples qui tournent tous autour de la difficulté pour le personnel de direction de sexe féminin de rencontrer les familles musulmanes ou de groupes religieux extrémistes, dont le père de famille ou le grand frère ne reconnaît aucune autorité à une femme. La principale avait eu aussi plusieurs expériences de rencontres pendant lesquelles elle devait demander aux membres de la famille de respecter le rôle de la mère, qui souvent pendant ces séances n'a pas le droit de parler ou de s'assoir. Et la principale a affirmé que tout peut se résoudre mais qu' «il faut du dialogue, il ne faut pas brusquer». C'est à travers la confrontation qu'elle a pu obtenir des résultats et que ces familles se sont ouvertes et ont compris. Le principal du même collège a confirmé que dans son établissement ce qui compte est la cohésion mais que la loi de 2004 n'aide pas en ce sens, car ce n'est pas par l'imposition qu'on atteint le but.

L'entretien entendait aussi comprendre, à la lumière des différents rapports étudiés, si les personnes interviewées avaient vécu des cas de conflits ou de tensions, dus au port de signes religieux ou à des comportements contraires à la laïcité. La plupart a affirmé qu'aucune situation particulière n'avait jamais troublée leur établissement ou leurs cours. On a posé la question sur la présence des filles aux cours d'éducation physique et une principale a avoué que tant qu' il y aura des médecins complaisants, il y aura des filles qui pourront décider de ne pas fréquenter ce cours, «pour des questions pseudo-religieuses». La plupart des professeurs voit que souvent certaines manifestations sont le fruit de la volonté pour certains élèves d'affirmer leur identité, dans un moment particulier qui est celui de l'adolescence. Par exemple, un professeur d'histoire a raconté l'expérience d'une classe où il y avait un élève qui avait pris l'habitude d'écrire «ils disent» en tête de chaque copie des cours qu'il suivait. Une fois l'élève interpellé, il avait affirmé qu'on lui avait dit à la mosquée que si certains professeurs lui demandaient de répéter ou d'écrire des choses qu'il considérait comme blasphème, il pouvait en prendre les distances en l'écrivant

au discours indirecte. Mais la rencontre avec la classe avait prouvé que ce n'était qu'une initiative de l'élève.

La cantine et le calendrier scolaire sont en revanche les moments qui, selon la plupart, créent le plus de difficulté, car c'est souvent à la cantine ou pendant les fêtes religieuses que les appartenances ont tendance à se révéler. À la cantine, la plupart des collèges offre un menu diversifié sans pourtant faire la différence: un principal a raconté qu'il avait découvert que la cuisinière de son école servait les plats en relation de la confession des élèves, ce qui avait été immédiatement interdit. Une autre principale avait interdit une affiche par laquelle on communiquait qu'il y avait de la viande halal disponible pour les musulmans: la demande de viande halal est de plus en plus fréquente de la part des familles musulmanes mais on ne permet pas cette concession. Pendant la période du *Ramadan*, il y a certains établissements qui permettent aux familles de ne pas payer la cantine. Enfin, on a relevé que le principe général de gestion de la cantine est d'offrir à tous un choix, sans pourtant entrer dans les pratiques alimentaires des élèves.

Quant au calendrier, les entretiens ont confirmé les mêmes situations dont on parle dans les différents rapports, mentionnés plus en haut. L'Éducation nationale prévoit que les absences pour la participation aux principales fêtes religieuses des différentes confessions sont justifiées aussi bien pour les élèves que pour le personnel enseignant. Les positions à cet égard sont généralement souples de la part du personnel de direction qui en général va à l'encontre des élèves des différentes confessions, conscient qu'un calendrier basé essentiellement sur des fêtes catholiques est à limite du paradoxe.

Ce que les entretiens ont montré c'est que beaucoup est remis à la capacité du personnel de direction et des enseignants de résoudre les situations variées qui se présentent dans les établissements au quotidien. Il s'agit d'une capacité qui révèle de l'expérience sur le terrain mais aussi de la formation acquise. Plusieurs principaux affirment que le problème majeur est qu'en général les enseignants n'ont ni la culture ni les pratiques religieuses et qu'il leur faudrait donc une formation sur les faits religieux, vu que ce sujet revient dans presque tous les enseignements. «Je crois qu'il y a un vrai problème de formation sur l'enseignement des faits religieux qui sont quand-même aux programmes» a affirmé un principal, en soulignant qu'« une

bonne formation serait un point important pour la bonne entente dans la société et ça permettrait une meilleure tolérance».

Enfin, on a demandé aux interviewés s'ils estiment que l'école en France peut encore être considérée comme laïque et quelle est en général leur image d'école laïque. La réponse générale est que l'école française est laïque car «elle est ouverte à tous, en fixant en même temps des règles pour une bonne entente commune». C'est une valeur, dit la plupart, que tout le monde reconnaît et que donc la majorité des élèves acceptent. C'est la vision d'une école ouverte aux pluralités où pourtant on ne renvoie pas aux différentes identités mais où l'on cherche à construire un vivre ensemble pacifié, par le biais de la forte volonté des enseignants et du personnel de direction et leur capacité personnelle de surmonter les obstacles. Malgré la nécessité de renforcer les instruments à dispositions des enseignants, tous se disent fiers d'appartenir à une école, comme l'école française, qui vise à rassembler plutôt qu'à exclure. On pourrait résumer ces différentes expériences par les mots d'une proviseure, qui a déclaré que l'école française est laïque dans la mesure où «la France veut que de son école sorte le citoyen, ni blanc, ni noir, ni vert, ni jaune, mais un citoyen. Il faut que chacun puisse pratiquer sa religion et qu'il y ait des espaces pour eux. Mais à l'école on est tous égaux, sans montrer son appartenance religieuse comme son appartenance politique».

Or, les entretiens ont confirmé que la question laïque est liée au concept du vivre ensemble et de l'égalité dans la société. Un vivre ensemble qui se ferait pour certains en valorisant les différences et en les montrant, pour d'autres en les réservant à la sphère intime et privée. Il s'agit d'une société qui privilégie pour les uns la liberté de conscience, pour les autres la neutralité. Les établissements qui sont situés dans les ghettos et qui rassemblent donc pour la plupart les enfants issus de l'immigration doivent plus que les autres se confronter à une réalité où la norme n'est pas la norme française et où le vivre ensemble est un défi quotidien. C'est à l'école que revient la tâche de savoir rétablir ce lien social qui dehors est déchiré par les inégalités et les différences. Et l'instrument privilégié pour atteindre cet objectif est le dialogue, comme on le rappelle aussi dans la Circulaire du 18 mai 2004 relative à la mise en œuvre de la loi du 15 mars 2004: «La priorité doit être donnée au dialogue et à la pédagogie». Pourtant, les entretiens ont démontré que cela a toujours été dans les pratiques des enseignants, en révélant qu'on ne peut pas se passer

du dialogue et de la négociation. Aujourd'hui, la Charte de la laïcité à l'école intervient comme instrument apte à supporter encore une fois le personnel enseignant dans leur importante charge. La Charte entend donner des réponses aux différents obstacles que la mise en œuvre de la laïcité peut rencontrer, plusieurs desquels ont été analysés ci-dessus. À titre d'exemple, l'article 12 souligne que: «Les enseignements sont laïques. Afin de garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et à la précision des savoirs, aucun sujet n'est a priori exclu du questionnement scientifique et pédagogique. Aucun élève ne peut invoquer une conviction religieuse ou politique pour contester à un enseignant le droit de traiter une question au programme».

La laïcité est donc une véritable mission qui part tout d'abord de l'école. Ici, cette mission se traduit au quotidien dans une recherche constante d'équilibre entre l'expression des libertés et le respect de tous. La tâche la plus hardie tombe sur les enseignants dont la formation, surtout pour les jeunes, reste malheureusement faible, en les laissant dépourvus des instruments nécessaires pour affronter les situations de tous les jours. Et cette faiblesse risque de se heurter avec le but premier de l'école qui est celui de donner aux élèves les outils conceptuels grâce auxquels ils peuvent comprendre le monde, dans un «compagnonnage intellectuel»[16] avec l'enseignant et au travers d'une interaction qui met en valeur à la fois son identité et la fécondité de sa différence. Tout cela se fait grâce à un travail de mémoire et de dialogue avec les élèves, afin de trouver ensemble des points d'universalité communs sur lesquels tous peuvent se retrouver.

La laïcité à l'école: l'avis des experts

L'analyse sur le monde scolaire ne peut pas laisser de côté le regard des experts du système éducatif français. Un regard exogène de qui, tout en connaissant la vie scolaire, ne l'habite pas tous les jours et peut donc en fournir une vision experte et au même temps objective.

On a choisi trois experts qu'on a considérés comme représentatifs du contexte analysé, à savoir l'école, mais aussi de l'objet de la recherche, c'est-à-dire la laïcité: un expert du système éducatif français, Jean-Louis Auduc; un représentant de l'Inspection générale

[16] Pour des approfondissements: Meirieu (1989).

de l'Éducation nationale, Jean-Claude Guérin; un représentant de la Ligue de l'enseignement, Charles Conte. On ne peut pas manquer de souligner qu'on est resté étonné par la disponibilité et l'ouverture de ces grands experts ainsi que par leur intérêt à la présente recherche. C'est grâce à eux qu'on a pu rencontrer les professeurs des écoles et ce sont eux qui ont fourni le point de départ pour entamer l'étude sur le terrain.

La question principale, qui portait sur leur vision de la situation de la laïcité à l'école, a ouvert des échanges très intéressants qu'on n'a pas voulu limiter au cadre d'un entretien.

En réponse à la question de l'entretien, Jean-Louis Auduc[17] a proposé trois éléments d'analyse. Tout d'abord, le contexte national: un Pays, la France, caractérisé par une forte présence d'immigrés où les jeunes issus de l'immigration vivent une constante déchirure entre l'ici et l'ailleurs, ne se sentant pas complètement français mais souvent ne connaissant même pas le Pays d'origine de leur famille. Cela entraîne, selon Auduc, un vrai problème de reconstruction de l'identité. On estime que ce premier point est tout à fait fondamental pour la compréhension des manifestations d'appartenance dans leurs formes diverses, telles que le port de signes religieux, le retour à des pratiques cultuelles, l'intégrisme ou le prosélytisme. Cela, aggravée par une situation sociale précaire et en crise, provoque un sentiment de précarité identitaire, où l'individu issu d'un milieu migratoire vit un équilibre instable entre la défense des origines, comme repères existentiels, et le besoin d'appartenir et d'être intégré dans le contexte où il vit. Cet équilibre est fragile car il est toujours soumis au risque de dé-identification et de dépaysement qui emmène parfois à des comportements de rébellion, de rage et donc à un repli identitaire.

Le deuxième élément que l'expert prend en considération est l'absence de rites dans la société contemporaine, où la fin des étapes de la vie reste un flou. Auduc estime que, pédagogiquement parlant, on n'a pas réfléchi aux rites de progression, en laissant les jeunes dans des «no man's land» où les différentes étapes de vie ne sont

[17] Jean-Louis Auduc, Professeur agrégé d'Histoire, a été directeur de l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de Créteil et un expert du système éducatif français, sur lequel il publie presque chaque année une nouvelle édition mise à jour, destinée surtout aux acteurs de l'école, de la maternelle à la terminale, et tout particulièrement aux étudiants et professeurs stagiaires qui se préparent à enseigner. Il a aussi travaillé à l'élaboration des programmes scolaires de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique pour la maison d'édition Hachette. L'entretien avec M. Auduc a eu lieu le 12 juillet 2011.

plus définies et où on ne sait plus quand l'enfance termine. Et cela ne fait qu'augmenter le sentiment de confusion parmi les jeunes, qui, par manque de rites de passage, cherchent à vouloir le manifester par des actions de transgressions, dans la société et notamment à l'école. Voilà donc que la kippa, le voile, le turban, la barbe ne sont que des manifestations de sortie de l'enfance. Bien sûr, comme on a déjà eu l'occasion de le dire, c'est le collège le lieu qui est le plus affecté par ce type de comportement, à cause de l'âge des élèves. Selon Auduc, ces manifestations sont souvent de type culturel et non cultuel et il est important d'expliquer cela aux enseignants: «Ne pas vouloir trouver des intégristes dans des gens qui pratiquent des rites plutôt culturels, souvenirs de réminiscence d'identité et rien d'autre».

Le troisième élément concerne plus spécifiquement la laïcité: elle s'est construite en France, dans un jeu de puissance contre puissance, l'État contre l'Église. Pendant les années soixante-dix, à cause de la chute graduelle de l'Église catholique en France, on a cru que la laïcité, vue comme opposition à la vision catholique, avait gagné et que le Pays fonctionnait désormais sur les valeurs de la République et non de la spiritualité. Puis l'islam est arrivé, à côté des flux migratoires, en changeant le paradigme de la laïcité. Ce n'était plus l'affrontement entre l'État et l'Église (catholique) mais entre l'État et les Églises, où ces nouvelles pratiques religieuses étaient bien plus liées, par rapport à la pratique catholique, aux deux facettes, cultuelle et culturelle. Et cela allait désorienter la réflexion sur la laïcité. La discussion s'est donc orientée vers la proposition d'une loi, celle qui a été émanée en 2004, qu'Auduc a défini comme un «revolver» à l'usage des chefs d'établissements, après avoir tout essayé avant. Une loi qu'il estime avoir été nécessaire, surtout à cause d'un système scolaire particulier où le deuxième degré, collège et lycée, n'avait pas de textes réglementant la laïcité. D'où une incapacité de gestion qui a porté à l'adoption d'une loi d'opportunité, qui a juste interdit les signes religieux dans les collèges et les lycées et réconforté les enseignants. Selon Auduc, le problème principal de la loi est lié à son application, à cause de la mutation qu'on a eue dans les établissements scolaires: plusieurs lycées dispensent une formation pour adultes, ce qui pose évidemment des problèmes d'adéquation aux dispositions de la loi. Ensuite, il y a le problème des garçons et des retombées que la loi a eues sur eux: la crise d'identité affecte principalement les garçons, pour qui l'échec scolaire est double par rapport aux filles et qui ressentent plus que les filles le poids d'une société angoissée

et sans rites[18]. Si d'un côté les filles sont victimes d'agissements humiliants et de comportements machistes de la part des garçons, comme les entretiens avec les professeurs l'avaient aussi montré, les garçons vivent à leur tour l'échec de parcours scolaires malheureux: «Sur 150.000 jeunes sortant sans aucune qualifications, 100.000 sont des garçons» (Auduc, 2009, p. 9). Et cela fait émerger le problème d'une mixité soucieuse d'égalité réelle: «Les garçons issus de milieux populaires investissent leurs stéréotypes de masculinité, notamment ceux de leur rapport à la conflictualité et au pouvoir, d'une manière qui peut les conduire à se désengager de l'école et à entrer dans des stratégies sociales souvent désastreuses, alors que les garçons issus de milieux disposant de ressources sociales continuent de faire jouer les stéréotypes masculins à leur avantage» (Léchenet, 2011, pp. 26-27). Dans une situation scolaire de ce type, la loi, dit encore Auduc, n'est certainement pas suffisante car il faut un travail de dialogue et de pratiques visant une réelle intégration. Et le cours d'éducation civique est un outil important et un moment de débat crucial. À cet égard, la voix de M. Auduc, qui a entre autres travaillé à l'élaboration des programmes scolaires d'éducation civique, apparaît particulièrement notable. Il passe donc à donner son avis sur l'enseignement du religieux dans les programmes, pour lequel il serait favorable. Pourtant, il affirme que la démarche qu'il propose aux professeurs est de type comparatif: il leur propose spécifiquement de travailler sur des éléments communs qui permettent la participation de tous les élèves au sujet, quelle que soit leur confession ou vision, alors que travailler séparément sur des religions spécifiques risque d'attirer l'attention des croyants de telle ou telle religion. «Le souci c'est de construire un commun, mais chacun a ses racines. Pédagogiquement j'aime beaucoup montrer ce travail aux profs» qui, de leur côté, vivent les effets d'une absence de formation spécifique sur la pédagogie de la laïcité et donc sur ce qu'elle signifie dans les pratiques de tous les jours. Auduc jugent les dispositions gouvernementales des dernières années trop tendues à affirmer une laïcité de l'exclusion et un modèle français imperméable, dont on a fait un projet national: «Derrière le mot laïcité c'est un autre produit, un communautarisme français. Et non pas une laïcité du vivre ensemble». Donc, Jean-Louis Auduc voit la laïcité comme un vrai projet de vivre ensemble, qui unit, sans cibler les racines, mais qui au contraire risque chaque jour de devenir de

[18] Pour des approfondissements: Auduc (2011); Lorcerie (2011).

plus en plus l'image d'un communautarisme français qui mettrait dehors tous ceux qui ne sont pas français.

De la même idée est Jean-Claude Guérin[19], pour qui la règle à l'école c'est qu'on accueille tout le monde sans distinctions et qu'il vaut «mieux une gamine avec le voile qu'une gamine à la porte». En parlant de la loi de 2004, Guérin affirme qu'au niveau pédagogique une loi ne peut pas résoudre les problèmes et que les lois coercitives, et donc toute la politique menée dans la dernière période, va certainement avoir des effets négatifs dans les prochains temps. D'après son expérience, les peu de cas concernant le port de signes plus ou moins ostensibles peuvent être résolus par la compréhension des raisons qui sont à la base: il a raconté l'expérience qu'il avait vécue dans un lycée technique où une fille s'était présentée habillée en gris et avec un voile. Après une longue confrontation avec elle et sa famille, on avait compris qu'il s'agissait de vouloir s'identifier avec sa mère, d'origine iranienne, et de vouloir donc revenir à ses origines, par une pratique culturelle. Quant à la laïcité à l'école, Guérin a répondu que sa mise en œuvre est complexe pour deux raisons essentielles: elle n'est plus militante au sens de la mise en pratique de ses principes laïques, qui ne restent qu'un affichage, et elle n'est plus gratuite car elle est soumise de plus en plus aux règles du marché et des marques publicitaires, qui fait que les clients sont les familles, qui fait que l'école s'est transformée dans un laboratoire d'emplois alors que sa mission est bien loin d'être cela. Pour Guérin, la mission principale de l'école est en effet de donner aux élèves les outils pour faire des choix et pour l'apprentissage du jugement. Et à ce propos, il souligne que la laïcité repose sur le principe de raison, qui est basé sur l'argumentation et sur le doute méthodique. Le rôle de l'école est donc d'organiser les débats, afin de donner aux gamins la possibilité de s'exprimer et d'extérioriser leurs visions et leurs soucis. Un enseignement laïque serait donc axé sur la libre confrontation, où l'enseignant se fait simple guide. Or, une école de ce type, continue Guérin, ne peut pas être neutre car la neutralité sera en opposition avec sa mission centrale, qui est de favoriser et apprendre l'argumentation et la réflexion. Guérin affirme donc que le problème actuel de l'école

[19] Jean-Claude Guérin a été Chargé de mission d'Inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale. Il a publié différents rapports pour le Ministère de l'Éducation nationale et plusieurs ouvrages sur l'école et la société. Il est le directeur de l'ouvrage *École et Université: pour que la République tienne ses promesses* (L'Harmattan, Paris 2007), publié sous l'égide de la Ligue de l'enseignement. L'entretien avec M. Guérin a eu lieu le 12 septembre 2011.

est qu'elle n'a pas su transmettre aux nouvelles générations l'histoire de la laïcité et les principes sur lesquels elle vivait, notamment la liberté de conscience et le libre examen. Aujourd'hui, l'école n'arrive pas à fournir aux élèves les outils pédagogiques pour apprendre la réflexion pédagogique et pour savoir comment se situer par rapport aux différents phénomènes sociaux. Une des questions majeures concernent, bien entendu, la formation des enseignants, tant la formation de base que la formation continue, car il faudrait travailler, pour Guérin comme pour Auduc, sur la laïcité au quotidien, sur son contenu et ses principes dans leur mise en pratique. Guérin propose de prévoir aussi la possibilité pour l'école de s'adresser à des figures comme des ethnologues urbains, qui, par leurs compétences et savoirs, pourraient aider à la compréhension et donc à la résolution des conflits. Lui aussi, il estime qu'il faudrait faire un travail sur les «gamins» et sur la mixité sexuelle, vu que depuis l'âge de 10-11 ans, surtout quand ils sont issus de quartiers populaires ou d'immigrés, ils apprennent que la femme vaut moins que l'homme, avec toutes les conséquences que cela entraîne dans la relation fille-garçon et plus tard femme-homme dans la société.

Différemment d'Auduc, Guérin n'est pas d'accord sur un enseignement d'histoire des religions, car il croit que l'approche au religieux doit venir spontanément pendant les cours, notamment ceux d'histoire et d'éducation civique. Quant à la méthode, Guérin prône, lui aussi, une démarche comparative. Par exemple, le calendrier représente un excellent moyen d'aborder le fait religieux dans une approche historique. Travailler la religion comme composante de l'héritage historique et culturel d'un pays permet de «dédramatiser» plusieurs choses, estime Guérin. Enfin, même pour lui, la laïcité est un projet de vivre ensemble, comme le montre aussi la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* de 1789: «Ce petit «et» de conjonction est extraordinaire : les révolutionnaires de l'époque ont pris en compte l'individu, mais au même temps un individu qui appartient à une collectivité. Une collectivité qui doit prendre en compte les droits de chaque individu». Donc, un projet de société qui donne à chacun le droit d'être en collectivité avec son bagage de vie, de culture, de foi et de vision. Enfin pour Guérin, la laïcité doit se donner le droit de parler de tout et doit induire à la réflexion sans forcer un jugement, tout en donnant pourtant les instruments pour un jugement possible.

Le dernier expert, Charles Conte[20], représente, pour la mission dont il est chargé, la voix de la Ligue de l'enseignement au sujet de la laïcité. L'histoire de la Ligue, les débats qu'elle a suscités, les exigences qu'elle a posées, l'empreinte qu'elle a laissée dans les textes qui ont abouti à la construction d'une laïcité française, lui confèrent une légitimité à s'exprimer tant sur les principes que sur leurs conditions de sa mise en œuvre. En parlant de laïcité, Conte retrace tout d'abord le parcours historique qui a porté au changement du paradigme de la laïcité, en rappelant que son idée naît avec la Révolution française comme volonté d'affranchir l'école de l'empreinte de la religion et de donner à l'école publique une structure et des principes qui correspondaient à la toute récente République. 1989 est l'année du changement : la question laïque se déplace vers la question de la société multiculturelle qui se pose à travers la manifestation des signes religieux mais qui n'est qu'un symptôme de la situation. Conte souligne que la présence de 8 millions de personnes originaires de l'Afrique du nord et de l'Asie a été réduite au port des signes vestimentaires, alors que la question était bien plus ample et intéressait la sphère politique et sociale. Puis, l'arrivée de la loi de 2004, contre laquelle la Ligue s'était prononcée ouvertement, malgré l'opposition de plusieurs enseignants et chefs d'établissements qui, d'ailleurs, collaboraient avec l'association mais qui voyaient dans la loi le dernier secours face à une situation scolaire qui devenait de plus en plus hardie: «On avait un nombre de personnes qui étaient pour la loi et qui pensaient qu'effacer un foulard signifiait effacer le problème» a affirmé Conte. En revanche, la Ligue de l'enseignement estimait, à côté de nombreuses organisations laïques, que cette loi n'était pas opportune pour régler durablement les problèmes, et qu'il fallait faire un travail différent, qui passait par le traitement des problèmes sociaux et la résolution des inégalités sociales et culturelles, et qui tout premièrement exigeait une meilleure formation des enseignants pour l' apprentissage des outils aptes à mettre en œuvre le vivre ensemble[21]. En effet, la Ligue a entamé tout un travail de réflexion, qui a abouti à la naissance de la Commission Islam et Laïcité, devenue plus tard une association indépendante, née dans un double souci:

[20] Charles Conte est Chargé de la mission Études et Recherches Laïcité-Égalité-Diversité auprès de la Ligue de l'enseignement à Paris. Il est rédacteur du site Laïcité sur la page internet de la Ligue de l'enseignement, qui a pour objectif «faire vivre la laïcité» au travers de l'actualité. Il fait partie du comité de rédaction du mensuel *Les Idées en Mouvement*, publié par la Ligue de l'enseignement. L'entretien avec M. Conte a eu lieu le 14 juin 2011.

[21] Pour des approfondissements : Tournemire (2004).

la volonté de la Ligue de travailler avec des musulmans et des gens compétents sur l'argument; le désir de la part de la Commission de montrer que l'islam était compatible avec le concept de laïcité. Pour la Ligue de l'enseignement, le projet pédagogique du vivre ensemble se construit à travers l'acceptation de tous et la liberté de chacun d'être dans la société comme il est, sans abdication et négation, mais dans la liberté de vivre la collectivité chacun avec ses différences. «Dire que les Français sont républicains et laïques alors que le musulman est un agresseur antiféministe, cela aussi est une instrumentalisation de la laïcité. Donc «francité» devient une sorte de naturalisation de la laïcité, un marqueur de l'identité française. Ce qui est absurde. Par contre la laïcité se voudrait universelle par nature. Et là c'est le contraire qui se passe». Par ces mots Conte touche aussi à la question de l'instrumentalisation et de la distorsion de l'idée de laïcité qui fait qu'il y ait un certain antagonisme entre une vision essentialiste de la laïcité et une idée de laïcité porteuse d'équilibre et de dialogue.

Enfin, les trois entretiens ont tous mis en évidence l'exigence de réaffirmer les valeurs originaires de la laïcité, tant dans les contenus que dans les pratiques, afin de revenir sur le noyau central du concept, à savoir l'inclusion et la cohabitation des différentes voix, tant culturelles que cultuelles. L'inclusion passe par un travail minutieux qui doit partir tout d'abord du milieu scolaire, où, avant l'apprentissage des contenus des programmes, il faudrait se préoccuper de donner aux élèves les outils de compréhension du monde. Guérin souligne à cet égard l'importance de l'esprit de raison et donc le poids du raisonnement, du débat et de l'argumentation comme instruments privilégiés pour faire ressortir la voix des élèves et leur apprendre à utiliser la raison comme moyen pour parvenir au jugement du fait et donc pour faire des choix. Voilà que l'école neutre ne pourrait exister, selon les trois experts, car une école qui promeut le débat et la confrontation ne peut être neutre et qu'une école qui se veut neutre ne pourrait être une école pédagogiquement laïque. La neutralité c'est un élément qui concerne la République dans ses relations avec les cultes, mais cela est loin de devenir la règle de fonctionnement d'un espace scolaire, dont la mission ne serait pas d'uniformiser les esprits mais de rassembler la diversité des élèves autour d'un projet d'inclusion et de vivre en commun qui passe par la valorisation des différences. Ainsi, l'étude du fait religieux n'a plus besoin d'être un enseignement indépendant car il se fait à travers d'autres disciplines, telles notamment que l'histoire ou l'éducation civique, où la démarche historique comparative met

en évidence les caractéristiques communes à toutes les confessions et rétablit les équilibres entre les pratiques culturelles, que on fait parfois passer comme cultuelles. Et cela permet de «dédramatiser» des comportements et des attitudes un peu plus extrémistes. L'école est donc censée prendre en compte les difficultés dues à la mixité, tant culturelle que sexuelle, afin qu'il y ait une véritable égalité de traitement et de possibilité entre filles et garçons: pour les filles, cela passe à travers une éducation à la reconnaissance du rôle féminin dans la société et de l'égalité des chances; pour les garçons, il s'agit de lutter contre une stigmatisation qui les voit souvent pointés du doigt et qui nourrit le risque d'échec scolaire. Les trois experts sont tous d'accord que la réussite de l'école dans ces missions passe forcément à travers la capacité des enseignants, qui en général manquent d'une formation spécifique sur la «pédagogie de la laïcité», basée sur l'apprentissage de ses principes fondateurs mais surtout sur l'application de ces principes au quotidien. Car la laïcité ne va pas de soi, c' «est un concept polysémique, dont l'actualisation dans la vie quotidienne est sans cesse à retravailler en fonction de l'état des mœurs et des réalités sociales» (Costa-Lascoux & Auduc, 2006, p. 15) . Le repli identitaire et les revendications communautaristes, par lesquels s'expriment toutes une série de difficultés sociales et générationnelles, ont besoin de réponses précises et d'une approche compétente de la part du personnel scolaire. Et cette approche ne se traduit pas par l'application d'une loi mais plutôt par la capacité d'écouter et de dialoguer avec les élèves, dans des espaces de médiation dans lesquels reconstruire le lien social, qui hors de l'enceinte scolaire reste déchiré.

Pour que l'école devienne l'espace de l'hospitalité et de la citoyenneté, les procédures du dialogue doivent entrer dans les pratiques et cela contre toute tentation de réduire l'école à un espace de neutralité et de silence, ce qui représenterait un échec de la laïcité et sa transformation en «laïcisme». Alors, le «terrain neutre de l'école» dont parlait Jean Macé n'était pas un espace vide et stérile, mais un lieu où aucune identité particulière ne dominait sur les autres et où tous pouvaient s'exprimer. Les trois experts ont donc fait émerger la nécessité pour l'école de devenir le banc de vérité, où l'on ose «une pédagogie des droits de l'homme qui favorise toutes les dimensions de la pensée, qu'elles soient éthiques, symboliques ou purement rationnelle» (Costa-Lascoux & Auduc, 2006, p. 148).

Conclusions
Quelle laïcité pour demain?

Le principe de laïcité est la pierre angulaire de l'édifice républicain français. La France est souvent considérée comme un modèle ou référence méthodologique parce qu'elle est le pays dans l'Union européenne où la séparation du fait religieux et du fait social et politique est clairement et expressément inscrite dans la Constitution, ce qui fait du principe de laïcité l'un des fondements de l'organisation juridique et sociale de la République française. La laïcité est le fruit d'un long parcours historique et d'un combat séculaire mené par certains esprits qui ont voulu libérer le peuple des contraintes de la croyance religieuse, pour enfin faire triompher la lumière de la raison et de l'esprit critique. Et ce combat s'est toujours joué sur le terrain de l'école.

L'analyse des deux premiers chapitres a permis de dévoiler le changement de paradigme que la laïcité a connu depuis 1989. Si au début le débat autour de la laïcité portait sur la séparation de l'État de toute forme d'influence religieuse, et donc sur l'affranchissement de la société des instances religieuses, à partir des années quatre-vingts on assiste à un bouleversement du paradigme, où les différences, culturelles et religieuses demandent d'être reconnues et considérées par une société qui est devenue de plus en plus plurielle et hétérogène et qui ne peut plus ignorer leurs instances. D'une laïcité de compromis entre deux forces hostiles, aujourd'hui la laïcité est centrée sur la cohabitation d'une multitude hétérogène d'individus. Quant à l'école, si pendant presque un siècle la question scolaire a concerné le financement public à l'école privée, à partir des années

quatre-vingts elle s'est déplacée de plus en plus sur l'irruption du religieux à l'école et donc sur la cohabitation des différences dans un espace qui se voudrait neutre.

On a ensuite voulu entrer dans l'école afin de «prendre un instantané» de sa situation actuelle. Car, s'il est vrai qu'en France ce concept est largement partagé et reconnu comme l'un des principes fondateurs de la République, l'émergence de nouvelles religions, et notamment de l'islam, et le retour à la spiritualité, créent de nouveaux défis, liés surtout à la volonté d'expression et de manifestation des différences et des appartenances, qui s'expriment souvent par de véritables revendications identitaires, comme on l'a vu précédemment. Le panorama des éléments du débat laïque autour de l'école ainsi que de ses majeurs défis, présenté au Chapitre III, montre que la mise en œuvre du principe de laïcité n'est pas du tout simple. Si d'un côté elle est un principe de valeur constitutionnelle, de l'autre elle doit être mise en relation avec d'autres principes, notamment la liberté de pensée, de conscience, de religion, d'expression ainsi que le respect d'autrui.

Comme on l'a vu jusqu'ici, la laïcité s'est construite en France au cours des siècles et de longs débats, pour enfin devenir un pilier essentiel de la République et de l'organisation sociale. Le débat a rebondi vers les années quatre-vingt-dix et « une véritable inondation laïque» (Ducomte, b, p. 5) a affecté à nouveau le Pays. Il y a eu ceux qui ont pensé que le droit existant était suffisant et qu'il fallait juste revenir à l'application des principes, mais il y en a eu d'autres qui au contraire ont cru dans le pouvoir régulateur de nouvelles lois, comme celle de 2004 ou la loi de 2010 interdisant la dissimulation du visage dans l'espace public. Un besoin de protection qui a été instrumentalisé, notamment par une certaine vision politique visant plutôt à l'exclusion et à la stigmatisation, et qui dévoile certainement des incertitudes profondes, caractérisant l'époque actuelle. Au même temps, l'Europe devient de plus en plus un lieu d'abord géographique et existentiel pour des millions d'immigrés. Et cela a causé, comme on l'a vu dans ce travail, des processus d'enfermement dans les frontières nationales. Une situation qui s'est aggravée en France au cours de 2015 et qui a rouvert la tension et fait trembler les fondements de la laïcité.

Ici, on a voulu donner un cadre de référence afin d'établir les contours de la laïcité et de l'école laïque et montrer que tout modèle de laïcité a constamment besoin d'être mis en relation avec le

contexte historique et social du moment. Cet idéal de laïcité dite «à la française» a été façonné par l'histoire. On a dû prendre acte que ce n'est pas une valeur intemporelle déconnectée de la société et de ses évolutions, au contraire. Dans un monde où les mutations sont à la fois porteuses de changements positifs mais aussi de grandes inégalités sociales et de nouveaux conflits, le débat sur la laïcité reprend avec toute son intensité, en actualisant ses valeurs. Il faut continuer à parler de laïcité, et les événements meurtriers qui ont ensanglanté la France en 2015 en sont la preuve: le 7 janvier 2015 une attaque terroriste perpétrée contre le journal satirique Charlie Hebdo fait 12 victimes; le 13 novembre 2015 une série de fusillades et d'attaques-suicides ont lieu à Paris et dans sa périphérie, notamment au Stade de France, où se joue le match France-Allemagne auquel assiste François Hollande; toujours dans la nuit du 13 novembre dans le 10e et 11e arrondissements des terrasses de café et des restaurants sont mitraillés, et l'attaque la plus longue et la plus meurtrière a lieu à l'intérieur de la salle de spectacle du Bataclan, le bilan sera de 130 victimes et un nombre considérable de blessés[1]. Les événements funestes de 2015 ont réveillé l'opinion des Français en la matière et l'exigence de revenir sur le principe de laïcité. Non sans difficultés, elle continue à se construire dans un dialogue permanent et à s'adapter aux besoins changeants de la société moderne : elle est constamment confrontée à une double oscillation, d'un côté les tentatives d'emprise des religions sur la société, de l'autre la confusion de la laïcité avec un athéisme militant. Et encore, la dualité entre l'instance individuelle et la demande de pluralité qui porte certains individus d'un côté à agir et à penser loin de toute détermination et avec autonomie, de l'autre à rester liés à leur groupe d'appartenance, qui n'est souvent qu'une exigence de protection et d'abri existentiel.

Il n'y a donc pas de modèles rigides comme il n'y a pas de différents types de laïcités, ouverte ou fermée, inclusive ou exclusive. Il y a les principes et il faut réfléchir sur ces derniers pour qu'ils soient réaffirmés avec force et vérité. Une exigence qui doit être poursuivie

[1] Les attentats de 2015 ont été à la une de plusieurs journaux du monde entier. On en signale quelques-uns : Attentats à Charlie Hebdo: «Vous allez payer car vous avez insulté le Prophète», Le Monde, 08.01.2015; La France si seule, L'éditorial, *Courier International*, 19.11.2015; Pour la refondation de Charlie Hebdo, Le collectif du journal Charlie Hebdo, *Le Monde*, 31.03.2015; Olivier Roy: «La laïcité n'est pas une réponse au terrorisme», *Les Echos*, 30.04.2015; Jacques Lévy, Paris (Monde): Géographie du 13 novembre 2015, *Espacestemps.net*, 17.12.2015. (Disponible sur http://www.espacestemps.net/en/articles/paris-geographies-13-novembre-2015-2/, consulté le 18 décembre 2015).

surtout à travers la dimension scolaire et formative, outre que par les forces politiques. Le modèle français de laïcité, construit par un lent processus historique, ne nécessite donc pas d'être remis en cause mais plutôt d'être actualisé, ou, comme l'a dit la Commission Stasi, d'être renouvelé, afin de constituer un modèle fédérateur et inclusif des différentes voies composant la société actuelle. «La laïcité n'est pas qu'une règle du jeu institutionnel, c'est une valeur fondatrice du pacte républicain permettant de concilier un vivre ensemble et le pluralisme, la diversité» (Stasi, 2003, p. 69). Et Jean-Michel Ducomte, en reprenant les mots de Jean Jaurès, a souligné l'importance que la société soit sociale, avant d'être laïque (Ducomte, a, p. 188).

Il apparaît essentiel, aujourd'hui plus que jamais, de renforcer la vigilance et de poursuivre le travail de fortification des principes et des pratiques de cohabitation, contre toute forme d'instrumentalisation de la laïcité qui, en revanche, reste le seul outil pour affirmer une paix civile et une société démocratique. La quantité de travaux et de recherches en la matière qui continuent d'être réalisés[2] est la preuve qu'elle est toujours d'actualité et que les Français reconnaissent en elle un élément fondateur de leur identité. Un principe de laïcité auquel les Français sont fort attachés, comme le démontre l'enquête «Les Français et la laïcité» réalisée par Ifop – Institut français d'opinion publique pour le Comité National d'Action Laïque (CNAL) : du 11 au 13 novembre 2015, un échantillon de 1004 personnes a été interviewé par des questionnaires en lignes. À la question «Pour vous, le principe de laïcité c'est avant tout…?» pour 32% des Français, la laïcité consiste avant tout à séparer les religions et la politique, pour 27% il s'agit d'assurer la liberté de conscience et pour 19% de mettre toutes les religions sur un pied d'égalité. Pour la grande majorité des interviewés la laïcité à l'école est très importante (58%). Toutefois, elle apparaît aujourd'hui comme beaucoup plus en danger qu'il y a dix ans, pour le fait que de plus en plus de personnes portent des signes religieux ostensibles (43%) mais aussi parce que les communautés culturelles et religieuses se mélangent de moins en moins en France (36%). Raison pour laquelle 85% des interviewés se disent favorables à la loi interdisant le port des signes ostensibles, ainsi qu'aux mesures contribuant à exclure le religieux de la sphère publique, mais 64% des interviewés sont en faveur des menus diversifiés dans les cantines publiques, sans pourtant

[2] Voir à titre d'exemple les articles et les publications sur l'édition participative «Laïcité» sur Mediapart, qui est une publication de la Ligue de l'enseignement. (Disponible sur https://blogs.mediapart.fr/edition/laicite, consulté le 10 janvier 2016).

céder aux revendications communautaires[3]. L'enquête a confirmé que le principe de laïcité apparaît aujourd'hui encore plus essentiel et que l'école est au centre de l'attention des Français.

Or, on demande à l'école de résoudre et de donner des réponses à un nombre de problèmes qui affectent une société confrontée à la violence, à la peur de l'autre, à l'échec des institutions, aux demandes de visibilité des groupes immigrés, bref on lui demande de fournir des solutions pour réussir le «vivre ensemble». Donc, une école capable de former les futurs citoyens avec leur bagage de connaissances et compétences et au même temps capable de vivre dans une société plurielle. Bien évidemment, l'école ne peut pas, à elle seule, assumer cette tâche, sinon en synergie avec d'autres domaines, tels que la vie sociale, civique et politique.

L'école doit favoriser les hybridations des élèves, l'expression de leur diversité par une approche critique qui mette en avant leur propre identité autonome, au-delà des fermetures identitaires et d'appartenances, afin qu'ils apprennent le sens d'une citoyenneté mondiale. Cela signifie que la laïcité ne peut être limitée à la neutralité: l'enquête et le doute doivent être les outils pédagogiques par lesquels parvenir à l'esprit critique qui dévoile la vérité et «réapprendre à connaître, réapprendre à penser, c'est-à-dire à reconnaître et à penser la complexité» (Dijan, 2011, p. 3). C'est sur la méthodologie du dialogue et sur l' «éthique de la discussion»[4] que la nouvelle laïcité doit se fonder. «Répondre, certes, aux questions légitimes des enfants et des adolescents, leur donner des repères fondamentaux sur l'histoire de nos conquêtes – la République, la démocratie, la laïcité – mais les aider également à ne pas répondre trop vite aux questions philosophiques – au sens le plus authentique de ce terme – qui leur permettront de continuer à s'interroger tout au long de leur existence sur le mal, sur le sens de leur vie, sur celui de leur engagement pour, tout à la fois, adoucir le monde et assumer leur liberté, assumer leur liberté et adoucir le monde» (Meirieu, 2015). Pour que la laïcité ne reste pas seulement un principe d'organisation de la société mais devienne d'abord une valeur fondant la liberté, la solidarité et l'égalité par lesquelles on construit une personne autonome et solidaire (Guérin, 2007, p. 65).

[3] Les résultats de l'étude sont disponibles sur http://www.ifop.com/?option=com_publication&type=poll&id=3232 , consulté le 20 décembre 2015.

[4] Pour des approfondissements sur ce thème : Habermas (2003).

Enfin, le modèle français sera-t-il capable de faire face aux nouvelles formes de conflits et de changements sociaux? Quel scénario pourrait-on envisager pour la laïcité de demain? On n'a pas de réponses certaines et les questions restent inévitablement ouvertes. Certes, il faut continuer à agir pour affirmer une pédagogie de la laïcité qui puisse favoriser la construction de relations positives parmi les êtres humaines et un milieu pacifié, où toutes les cultures et les différentes traditions et visions soient également acceptées et valorisées dans leur richesse. La première mission de l'école laïque est donc de travailler le vrai sens de la laïcité: «À la fois une philosophie politique, une éthique, un corpus juridique, une méthode de pensée et d'action. Une philosophie, celles des droits de l'homme et du pluralisme démocratique, une éthique, celle de la responsabilité et du libre examen, un principe constitutionnel et un corpus juridique garantissant la neutralité des pouvoirs publics, une méthode, celle du doute philosophique et de la raison» (Costa-Lascoux & Auduc, 2006, p. 14).

Références et Documents[1]

Documents juridiques

Aperçu de la jurisprudence de la Cour en matière de liberté de religion. Cour Européenne des droits de l'homme, janvier 2011. (Disponible sur http://www.echr.coe.int, consulté le 20 septembre 2015).

Charte constitutionnelle du 14 août 1830. (Disponible sur http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/constitutions/charte-constitutionnelle-1830.asp, consulté le 29 novembre 2015).

Charte de laïcité dans les services publics. Circulaire n° 5209/SG du 13 avril 2007. (Disponible sur http://archives.fonction-publique.gouv.fr/home20111012/article951.html, consulté le 10 septembre 2015).

Charte des droits fondamentaux de l'Union Européenne. Parue au Journal Officiel des Communautés Européennes le 18 décembre 2000. (Disponible sur http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_fr.pdf, consulté le 20 septembre 2015).

Loi n. 2004-228 du 15 mars 2004. Parue au Journal Officiel de la République française n° 65 du 17 mars 2004.

Loi n° 2010-1192 du 11 octobre 2010. Parue au Journal Officiel de la République française n° 0237 du 12 octobre 2010.

[1] Les actes et les documents pontificaux ont été consultés sur le site http://www.vatican.va/. Les Bulletins Officiaux de l'Instruction nationale sont disponibles sur le site http://www.education.gouv.fr/. Dictionnaires consultés sur le site Dictionnaire d'autrefois, the ARTFL Project, University of Chigago, http://portail.atilf.fr/cgi-bin/dico1look.pl?strippedhw=lai:

Loi sur l'obligation de l'enseignement primaire. Débat parlementaire, séance du 11 mars 1882. (Disponible sur http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/d1882.html, consulté le 20 février 2015).

Projet de loi interdisant la dissimulation du visage dans l'espace publique. Mai 2010. (Disponible sur www.assembleenationale.fr, consulté le 10 juin 2015).

Dictionnaires

Académie française. (1694). *Dictionnaire*, Paris: Coignard, 1ère éd., 2 vol.

Académie française. (1762). *Dictionnaire*, Paris: Brunet, 4e éd., 2 vol.

Académie française. (1798). *Dictionnaire*, Paris: Imprimé chez J. J. Smits et Ce., Imp.-Lib, 5e éd., 2 vol.

Académie française. (1835). *Dictionnaire*, Paris: Firmin Didot Frères, 6e édition, 2 vol.

Bayle, P. (1740). *Dictionnaire historique et critique*, Amsterdam: Brunel.

Buisson, F. (1911). *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, Paris: Hachette.

Buisson, F. (dir.). (1882-1893). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, publié sous la direction de Ferdinand Buisson avec le concours d'un grand nombre de collaborateurs, Partie 1, Tome 2, Paris: Libraire Hachette.

Féraud, J. F. (1787-1788). *Dictionnaire critique de la langue française*, Marseille.

Nicot, J. (1606). *Thresor de la langue françoyse*, Paris: David Doucer Editeur.

Articles de presse (dates décroissantes)

Daley, S. (23 janvier 2016). Les rappeurs investissent le débat sur la laïcité, *Courrier international*.

Collas, A. (09 décembre 2015). Après les attentats, l'école exalte la laïcité, *Le Monde*.

Levy, J. (17 décembre 2015). Géographie du 13 novembre 2015, *Espacestemps.net*. (Disponible sur http://www.espacestemps.net/en/articles/paris-geographies-13-novembre-2015-2/, consulté le 18 décembre 2015).

Rédaction. (14 novembre 2015). 2015: une année tragique pour la France, *Les Echos*.

Meirieu, Ph. (27 novembre 2015). Éduquer après le 13 novembre: «Laisser les questions ouvertes», *Café pédagogique*. (Disponible sur http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/11/27112015Article635841946597450967.aspx, consulté le 10 décembre 2015).

Chol, E. (19 novembre 2015). La France si seule, L'éditorial, *Courrier International*.

Roy, O. (30 avril 2015). La laïcité n'est pas une réponse au terrorisme, *Les Echos*.

El-Rhazoui, Z., Fieschi, S., Fischetti, A., Gros, P., Lançon, P., Léger, L., Willem. (31 mars 2015). Pour la refondation de Charlie Hebdo, *Le Monde*.

Cornudet, C. (05 février 2015). Cette laïcité qui bouscule tout le paysage politique, *Les Echos*.

Corbier, M.-C. (13 janvier 2015). Suite aux attentats, des «livrets de la laïcité» dans tous les établissements scolaires, *Les Echos*.

Seelow, S. (08 janvier 2015). Attentats à Charlie Hebdo: «Vous allez payer car vous avez insulté le Prophète», *Le Monde*.

Favey, E. (24 novembre 2011). Pour une culture éthique à l'école publique, *Humanité Quotidien*.

Le Bars, S. (18 et 19 septembre 2011). Laïcité: les autres dossiers épineux de Claude Guéant, *Le Monde*.

Rédaction. (18 et 19 septembre 2011). À Paris, les infidèles musulmans ont quitté la rue, *Le Monde*.

Amselle, J.-L. (16 septembre 2011). La société française piégée par la guerre des identités, *Le Monde*.

Le Bars, S. (14 septembre 2011). Crèche Babyloup: l'avocat général juge le voile illicite, *Le Monde*.

Guéant, C. (31 mai 2011). Quelle France pour demain? Optons pour une immigration maitrisée, *Le Monde*.

Vallaeys, B. (23 et 24 avril 2011). La laïcité ouverte est insultante (interview à Henri Pena-Ruiz), *Libération*.

Pena-Ruiz, H. (23 et 24 avril 2011). Laïcité : Quinze siècles de combats pour un idéal, *Libération*.

Le Bars, S. (16 avril 2011). La loi de 1905, difficile à interpréter et à appliquer, *Le Monde*.

Le Bars, S. (16 avril 2011). Les subtilités de la loi 1905, *Le Monde*.

Le Bars, S. (1 mars 2011). À quels problèmes se heurte la pratique de l'islam en France? *Le Monde*.

Mahrane, S. (16 décembre 2010). Islam et République, l'épreuve, *Le Point*.

Lévy, E. (25 novembre 2010). Ils s'étripent au nom de la laïcité, *Le Point*.

De Montvalon, J.-B. (13 novembre 2009). Les obstacles juridiques à l'interdiction du port de la burqa dans l'espace public, *Le Monde*.

Lévy, E. (15 juillet 2010). La crèche qui relance l'affaire du voile, *Le Point*.

Lévy, E. (5 février 2010). Les dégâts collatéraux du débat sur le port du voile intégral, *Le Monde*.

Rédaction. (30 janvier 2010). Niqab. Un autre regard, *Le Monde Magazine*.

Rédaction. (02 juillet 2009). Burqa or not burqa?, *Courrier international*.

Belkaïd, A. (novembre 2009). Les vents malodorants et la boîte de Pandore, *Courrier international*, n° 993.

Poirier, A. (2 juillet 2009). Vérité en deçà de la Manche, erreur au-delà, *Courrier international*.

Coroller, C. (26 février 2008). Le retour du religieux réveille la laïcité, *Libération*.

Deiros, T. (avril 2008). Ces vies gâchées pour complaire à l'extrême droite, *Courrier international*, n° 911.

Rotman, C. (22 septembre 2006). Sarkozy égratigne de nouveau la laïcité, *Libération*.

Truong, N. (décembre 2005). Laïcité sous la concorde, la discorde, *Le Monde de l'éducation*.

Calinon, T., & Gros, M.-J. (20 octobre 2004). Premières exclusions de la loi laïcité, *Libération*.

Bronner, L. (16 et 17 mai 2004). Derrière la loi sur le voile, le malaise des chefs d'établissement, *Le Monde*,

Bernard, Ph. (5 février 2004). Trois enseignants sur quatre veulent l'interdiction des signes religieux, *Le Monde*.

Tincq, H. (12 décembre 2003). Une exception française qui intrigue l'Europe, *Le Monde*.

Baubérot, J. (15 décembre 2003). La laïcité, le chêne et le roseau, *Libération*.

Jozsef, E. (1 novembre 2003). Le chemin de croix de la laïcité italienne, *Libération*.

Coq, G. (1 novembre 2003). Porte du voile: un statu quo inacceptable, *Le Figaro*.

Sofri, A. (novembre 2003). Le foulard islamique, signe de rébellion ou marque d'oppression?, *Courrier international*, n° 679.

Bernard, Ph. (28 octobre 2003). La Commission Stasi cherche les lignes d'un compromis sur la laïcité, *Le Monde*.

Portes, T. (17 octobre 2003). Les politiques divisés sur une loi antivoile, *Le Figaro*,

Rédaction. (15 octobre 2003). Le choix de Nadia. Le dilemme du proviseur. L'embarras des politiques, *Le Monde*.

Gabizon, C. (22 septembre 2003). Lent cheminement vers l'interdiction du voile, *Le Figaro*,

Lahouri, B, & Conan, E. (18 septembre 2003). La laïcité face à l'islam, *L'Express*.

Portes, T. (4 décembre 2002). Les entreprises confrontées au port du voile, *Le Figaro*.

Bronner, L. (7 novembre 2002). Le gouvernement pour un enseignement «raisonné» des religions, *Le Monde*.

Mandonnet, E. (5 octobre 2001). L'Islam doit prendre sa part dans la laïcité française, *L'Express*.

Ramadan T. (5 novembre 2000). Être musulman, être entendu, *Le Monde*.

Guibert, N. (14 avril 2000). L'institution scolaire ne peut plus nier les conflits culturels, *Le Monde*.

Guibert, N. (15 avril 2000). L'école face à une montée des revendications identitaires des élèves, *Le Monde*.

Dufay, F., & Jelen, C. (7 décembre 1996). Prof., le plus dur métier du monde, *Le Point*, n° 1264.

Rédaction. (28 novembre 1996). Foulard islamique: le Conseil d'État persiste, *Le Figaro*.

Vallet, O. (11 mai 1996). La France n'est plus laïque, *Le Monde*.

Barion, C., & Schemla, E. (3 novembre 1994). Foulard islamique: Bayrou se fâche, *Le Nouvel Observateur*.

Rédaction. (5 mai 1995). Le tribunal de Strasbourg annule l'exclusion de dix-huit jeunes filles voilées, *Le Monde*.

Aulagnon, M. (26 novembre 1994). L'interdiction des signes religieux ostentatoires dans les établissements scolaires, *Le Monde*.

Touraine, A. (17 novembre 1994). La peur républicaine, *L'Express*,

Kriegel, A. (5 octobre 1994). Foulard: au-delà des apparences, *Le Figaro*.

Rédaction. (22 septembre 1994). La communauté musulmane s'estime maltraitée, *Le Monde*.

Beyrou, F. (21 septembre 1994). Le texte du ministre de l'éducation nationale, *Le Monde*.

Badinter, E., Debray, R., Finkielkraut, A., De Fontenay, E., Kintzler, C. (2-8 novembre 1989). Profs, ne capitulons pas! *Le Nouvel Observateur*.

Références bibliographiques

Airiau, P. (2005). *Cent ans de laïcité, 1905-2005*. Paris: Presses de la Renaissance, 2005.

Akkari, A. (2003). Enseignants mono-ethniques et classes pluriculturelles, *Cahiers pédagogiques*, (419), pp. 17-18.

Amalvi, Ch. (1979). Les Guerres des manuels autour de l'école primaire en France (1899-1914). *Revue historique*, (532), pp. 359-398.

Assemblée Générale des Nations Unies (1948). *Déclaration Universelle des droits de l'homme*, 183e séance plénière, 10 décembre 1948, résolution 217 A (III). (Disponible sur http://www.un.org/fr/documents/udhr/, consulté le 27 septembre 2015).

Assemblée Générale des Nations Unies (1989). *Convention internationale des Droits de l'Enfant* (CIDE), résolution 44/25 du 20 novembre 1989. (Disponible sur http://www.unicef.fr/userfiles/50154.pdf, consulté le 3 octobre 2015).

Auduc, J. L. (2004). *Le système éducatif français*. Créteil: CRDP de l'Académie.

Auduc, J. L. (2009). *Sauvons les garçons*. Paris: Descartes et CIE.

Auduc, J. L. (2010). *Le système éducatif: un état des lieux*. Paris: Hachette Éducation.

Auduc, J. L. (2011). Au secours des garçons? *Cahiers pédagogiques*, (487), pp. 23-24.

Barbier, M. (1995). *La laïcité*. Paris: L'Harmattan.

Bauberot, J. (1990). Laïcité et religions dans la France contemporaine. *La vie spirituelle*, (690), pp. 373-391.

Bauberot, J. (1990). Notes sur Durkheim et la laïcité. *Archives des Sciences sociales et des religions*, (69), pp. 151-156.

Bauberot, J. (1990). *Vers un nouveau pacte laïque?* Paris: Éd. du Seuil.

Bauberot, J. (1991). Aux fondements de la laïcité scolaire. Réponse à C. Kintzler. *Les Temps Modernes*, (534), pp. 163-171.

Bauberot, J. (2004). *Laïcité 1905-2005: entre passion et raison*. Paris: Éd. du Seuil.

Baubérot, J. (2005). *Déclaration universelle sur la laïcité au XIe siècle,* Déclaration signée par plus de 120 universitaires de différents pays, rendue publique le 9 décembre 2005 au Sénat. (Disponible sur http://www.laicite-laligue.org/, consulté le 10 juin 2015).

Bauberot, J. (2010). *Histoire de la laïcité en France*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bauberot, J. (2011). Qu'est-il arrive à la laïcité. *Idées en mouvement*, (189), p. 12.

Bauberot, J. (2014). *La laïcité falsifiée*. Paris: La Découverte.

Becker, J. J. (1990). 1984: La dernière bataille de l'école. *L'Histoire*, (135), pp. 110-113.

Bedarida, C. (1991). Enseigner Dieu à l'école. *Le Monde de l'éducation*, (184), p. 20.

Berguin, F. (2005). Droit et laïcité. *Cahiers pédagogiques*, (431), pp. 11-13.

Bernard-Griffiths, S. (1988). Autour de La Révolution d'Edgar Quinet. Les enjeux du débat religion-révolution dans l'historiographie d'un républicain désenchanté. *Archives des sciences sociales des religions*, *66*(1), pp. 53-64.

Birnbaum, P. (1998). *Le moment antisémite: un tour de la France en 1989*. Paris: Fayard.

Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris: Dunod.

Boespflug, F., Dunand, F., Willaime, J. P. (1996). *Pour une mémoire des religions*. Paris: Éd. La Découverte.

Bonnafous, S. (1991). Quand la presse catholique parle de «laïcité». *Mots*, (27), pp. 59-72.

Borne, D. (1990). Quelques repères pour une histoire de la laïcité. *Éducation et Pédagogies*, (7), pp. 25-34.

Borne, D., Willaime, J. P. (dirs.). (2007). *Enseigner les faits religieux, quels enjeux?* Paris: A. Colin Éd.

Briand, A. (1905a). *Rapport concernant la séparation des Églises et de l'État*, annexé au procès-verbal de la 2e séance du 4 mars 1905 de la Chambre des Députés. (Disponible sur http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/, consulté le 11 novembre 2015).

Briand, A. (1905b). *Discussion du projet de loi portant séparation entre des Églises et de l'État*, Discours à l'Assemblée nationale, séance du 22 avril 1905. (Disponible sur http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/briand/discours/22-04-1905.asp, consulté le 24 décembre 2015).

Bride, P. (2005a). Les jeunes et la religion. *Cahiers pédagogiques*, (431), pp. 13-14.

Bride, P. (2005b). Défendre la laïcité à l'école. *Cahiers pédagogiques*, (431), pp. 52-53.

Bride, P. (2005c). Un outil pour aborder les religions de l'Antiquité en 6e. *Cahiers pédagogiques*, (431), p. 27.

Bride, P., Dupont, H., Thuriet, É. (2005). Développer à l'école une approche rationnelle du monde. *Cahiers pédagogiques*, (431), p. 8.

Bride, P., Milko, P., Piejak, A. S. (2005). Chacun sa religion… *Cahiers pédagogiques*, (431), p. 28.

Brunerie-Kaufmann, J., Desir, H., Dumont, R., Perrault, G., Touraine, A. (2005). Pour une laïcité ouverte. *Politis*, (79), pp. 28-30.

Bruno, G. (1985). *Le Tour de la France par deux enfants*. Paris: Éd. Belin.

Buisson, F. (1881). Article «Laïcité» du *Dictionnaire de pédagogie*, 1ère édition 1881 (réédition 1883). (Disponible sur www.laicite-laligue.org/index.php*, consulté le 3 juin 2015).*

Buisson, F. (2003). *Éducation et République*. (Introduction de Pierre Hayat). Paris: Éd. Kimé.

Buisson, F. (2007). *La foi laïque: extraits de discours et d'écrits, 1878-1944*. (Présentation Mireille Gueissaz). Lormont: Éd. Le Bord de l'eau.

Cabanel, P. (2004). *Les mots de la laïcité*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Cagnolati, A. (2005). Le frontiere del corpo. Il velo e l'identità femminile nella società multiculturale. *El futuro del pasado*, (3), pp. 223-235.

Cagnolati, A. (2012). Intercultura e comunicazione. In Spagnolo, G. (dir.), *Intercultura e internazionalizzazione. Pratiche di successo per la formazione* (pp. 80-86). Milano: Franco Angeli.

Cain, F. *L'affaire Dreyfus*. (Disponible sur http://judaisme.sdv.fr/perso/dreyfus/affaire.htm#prolog, consulté le 1er mars 2015)

Cambi, F. (2007). *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale*. Roma: Carocci.

Campani, G. (2011). Choc of civilisations and New Muslim Migrants. In Ruggiero, G. M., et *al*. (coords.), *Perspectives on immigration and terrorism* (pp. 85-96). Amsterdam: IOS Press.

Caperan, L. (1957). *Histoire contemporaine de la laïcité française. La crise du seize mai et la revanche républicaine*. Paris: Librairie Marcel Rivière et Cie, Tome I.

Caperan, L. (1959). *Histoire contemporaine de la laïcité française. La révolution scolaire*. Paris: Librairie Marcel Rivière et Cie, Tome II.

Carnat, J. L. (2005). Une valeur essentielle du projet républicain, *Cahiers pédagogiques*, (431), pp. 17-18.

Casavola, F. P. (2007). La laicità dello stato e le sentenze della Corte Costituzionale italiana. In Frabboni, F. (dir.), *Idee per una scuola laica* (pp. 59-65). Roma: Armando Editore.

Castany, J. (2005). L'intégration au «quotidien». *Cahiers pédagogiques*, (419), pp. 27-28.

Chambre des Députés (1880a). Procès-verbal du 14 décembre 1880, pp. 20-21. (Disponible sur http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/loiferry/s%C3%A9ance14dec.pdf, consulté le 20 février 2015).

Chambre des Députés (1880b). Procès-verbal du 4 décembre 1880, p. 79. (Disponible sur http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/loiferry/s%C3%A9ance4dec.pdf, consulté le 20 février 2015).

Charlier-Dagras, M. D. (2002). *La laïcité française à l'épreuve de l'intégration européenne. Pluralisme et convergences*. Paris: L'Harmattan.

Chérifi, H. (2005). *Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*

sur l'application de la loi du 15 mars 2004, juillet 2005, p. 11. (Disponible sur http://www.assemblee-nationale.fr/12/dossiers/laicite.asp, consulté le 27 février 2015).

Chiauzza, M. (2007). Dalla storia al presente. L'esigenza di una pedagogia laica. In Frabboni, F. (dir.), *Idee per una scuola laica* (pp. 67-84). Roma: Armando Editore.

Combe, A. (2005). Protohistoire de la communale. La franc-maçonnerie et la question scolaire en France de 1830 à 1880. *Humanisme. Revue des francs-maçons du Grand Orient de France*, (193), pp. 22-27.

Condorcet (1792). *Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique*. Présentation à l'Assemblée législative, 20 et 21 avril 1792. (Disponible sur http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp le 02 février 2013, consulté le 2 février 2015).

Connac, S. (2005). Savoir que croire n'est pas savoir. *Cahiers pédagogiques*, (447), pp. 25-27.

Conte, C. *La laïcité française*. (Disponible sur http://www.laicite-laligue.org, consulté le 20 octobre 2015).

Coq, G. (2003). *Laïcité et République. Le lien nécessaire*. Paris: Éd. du Félin-Kiron.

Coq, G. (2005). L'enseignement religieux à l'école. *Esprit*, (147), pp. 45-49.

Coq, G. (2005). *La laïcité, principe universel*. Paris: Éd. du Félin-Kiron.

Costa-Lascoux, J., & Auduc, J. L. (2006). *La laïcité à l'école. Un principe, une éthique, une pédagogie*. Champigny-sur-Marne: iufm et crdp de l'Académie de Créteil.

Coutel, Ch. (1991). *La République et l'École: une anthologie*. Paris: Presses Pocket.

Crouzet, D. (2008). *Dieu en ses royaumes. Une histoire des guerres de religion*. Seyssel: Champ Vallon.

Crubellier, M. (1993). *L'École Républicaine (1870-1940): esquisse d'une histoire culturelle*. Paris: Éd. Christian.

Czajka, H., Joutard, Ph., Lequin, Y. (dirs.). (1992). *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque. Actes du colloque international de Besançon 20-21 novembre 1991*. Besançon: CRDP.

Dagens, C. (2005). Proposer la foi dans la société actuelle, Rapport présenté par Mgr Claude Dagens à l'Assemblée plénière de Lourdes. *La Documentation catholique*, (2105), pp. 1017-1065.

Dalisson, R. (2011). *Hippolyte Carnot (1801-1888). La liberté, l'école et la République*. Paris: CNRS Editions.

Debray, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque: Rapport au Ministre de l'Éducation nationale*. Paris: O. Jacob.

Debré, J. L. (2003). *Rapport fait au nom de la Mission d'information parlementaire sur le port des signes religieux à l'école*, Paris: Assemblée nationale, 2 vol., décembre 2003, 202 pp. et 658 pp. (Disponible sur http://www.assemblee-nationale.fr/12/dossiers/laicite.asp#mission, consulté le 3 mars 2015).

Delafaye, F. (1997). *Laïcité de combat, laïcité de droit*. Paris: Hachette.

Delanoë, B. (2011). Éditorial de *La Commune de Paris en 1871*. Mairie de Paris, Direction Générale de l'Information et de la Communication, publié à l'occasion de l'Exposition «La Commune. 1871, Paris capitale insurgée», Paris 18-28 mars 2011, p. 1.

Deltombe, Th. (2005). *L'islam imaginaire. La construction médiatique de l'islamophobie en France, 1975-2005*. Paris: la Découverte.

Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Paris: Éd. de Boeck Université.

Dijan, J. M. (2011). Il est vital de changer de voie! (Interview à Edgar Morin). *Les idées en mouvement*, (191), p. 3.

Duclert, V. (1997). Anti-intellectualisme et intellectuels pendant l'affaire Dreyfus. *Mil neuf cent*, (15), pp. 69-83.

Ducomte, J. M. (2004). Une loi qui sanctionneraient les victimes, *Idées en Mouvement*, janvier 2004, n° 115. (Disponible sur http://www.laicite-laligue.org, consulté le 27 février 2015).

Ducomte, J. M. (2009). *La laïcité*. Toulouse: Éd. Milan.

Ducomte, J. M. (2011). Le principe de la laïcité décortiqué. *Les idées en mouvement*, (191), p. 15.

Ducomte, J. M. (2011). Vivons ensemble. *Les idées en mouvement*, (189), p. 9.

Ducomte, J. M. (2012). *Laïcité, Laïcité(s)? Le Comptoir des Idées*. Toulouse: Privat.

Ducomte, J. M. (2015). *Jean Macé, militant de l'éducation populaire*. Toulouse: Privat.

Ducomte, J. M. (a). *Audition de la Ligue de l'Enseignement à la Commission parlementaire sur le port du voile intégral*. (Disponible sur http://www.laicite-laligue.org, consulté le 20 mars 2015).

Ducomte, J. M. (b). *Europe et laïcité* (Document publié par la Ligue de l'enseignement et disponible sur le site http://www.laicite-laligue.org/grands-themes/laicite-en-europe, consulté le 2 février 2015).

Ducomte, J. M., Tournemire, P., et *al*. (2006). *Qu'est-ce que la Ligue de l'enseignement?* Paris: L'Archipel.

Dutercq, Y. (dir.). (2011). *Où va l'éducation entre public et privé?* Bruxelles: Éd. de Boeck.

El Mountacir, H. (2005). *Guide pratique de la laïcité : l'actualité, la jurisprudence, la problématique pour plus de 50 mots-clefs*. Paris: Ligue de l'Enseignement.

Estivalezes, M. (2006). Du XIXe siècle à aujourd'hui. Le débat sur l'enseignement du fait religieux à l'école laïque. In Bauberot, J., D'Hollander, P., Estivalezes, M. (dirs.), *Laïcité et séparation des Églises et de l'État* (pp. 163-177). Limoges: Presses Universitaires.

Eveleigh, H., Watrelot, Ph. (2005). Les chantiers de la laïcité. *Cahiers pédagogiques*, (431), pp. 46-47.

Fiala, P. (1991). Les termes de la laïcité. Différenciation morphologique et conflits sémantiques. *Mots*, (27), pp. 41-57.

Foray, Ph. (2008). *La laïcité scolaire. Autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*. Berne: Peter Lang Éditions Scientifiques Internationales.

Frabboni, F. (dir.). (2007). *Idee per una scuola laica*. Roma: Armando Editore.

Fremeaux, J. (2004). Les contingents impériaux au cœur de la guerre. *Histoire, économie et société*, *23*(2), pp. 215-233.

Furet, F. (dir.). (1985). *Jules Ferry, fondateur de la République*. *Actes du colloque organisé par l´École des hautes études en sciences sociales*. Paris: Éd. de l'EHESS.

Gauchet, M. (1990). La laïcité, mode d'emploi. *L'Histoire*, (135), pp. 86-89.

Gaudemet-Basdevant, B. (1998). *La jurisprudence constitutionnelle en matière de liberté confessionnelle et le régime juridique des cultes et de la liberté confessionnelle en France*, Rapport du Conseil Constitutionnel français à la XIe Conférence des Cours constitutionnelles européennes, novembre 1998. (Disponible

sur http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/root/bank_mm/bilan_99/libreg.pdf, consulté le 20 mars 2015).

Gaulupeau, Y. (1992). *La France à l'école*. Paris: Gallimard.

Gautier, G. (dir). (1991). Les religions au lycée: le loup dans la bergerie? *Panoramiques. Politiques et sociétés*, (2), p. 147.

Giusti, M. (2005). *L'educazione interculturale nella scuola di base. Teorie, esperienze e narrazioni*. Milano: La Nuova Italia.

Gobbi, G. (2010). *Le Comte de Falloux, 1811-1886 entre Église et monarchie*. Rennes: Presses Universitaires.

Grand Orient de France. *Les livrets de la laïcité, enseigner la laïcité*, Centre Départemental d'Études et d'Éducation Populaire. (Disponible sur http://www.godf.org/index.php/pages/details/slug/les-livrets-de-la-laicite-enseigner-la-laicite, consulté le 13 octobre 2015).

Grevet, R. (2001). *L'avènement de l'école contemporaine en France (1789-1835)*. Villeneuve-d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Guerin, J. C. (2007). *École, Université: pour que la République tienne ses promesses*. Paris: L'Harmattan.

Guizot, F. (1816). *Essai sur l'histoire et l'état actuel de l'instruction publique en France* [en ligne] Paris: Chez Maradan Librairie. Accès internet http://www.guizot.com/fr/ouvrages-de-francois-guizot/, date de consultation 14.11.2015.

Gullickson, G. (2011). Les femmes et la Commune (pp. 39-42). In *La Commune de Paris en 1871. Mairie de Paris, Direction Générale de l'Information et de la Communication, publié à l'occasion de l'Exposition La Commune. 1871, Paris capitale insurgée, Paris 18-28 mars 2011*.

Habermas, J. (2003). *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*. Paris: Grasset.

Hedibel, M. (2003). À quoi reconnaît-on un élève musulman? *Cahiers pédagogiques*, (419), pp. 13-15.

Huguette, G., Laengy, M., et *al*. (2003). *Un village, un homme, une idée, Jean Macé. Éd. en complément de l'exposition consacrée à l'œuvre de Jean Macé à l'occasion des Journées du patrimoine (20 et 21 septembre 2003, Beblenheim)*. Beblenheim: Mairie Beblenheim.

Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W., Willaime, J. P. (2007). *Religions and Education in Europe: developments, contexts, debates*. Munster: Waxmann.

Joudes, A. *Une laïcité pour le XXIe siècle*. (Disponible sur www.laicite-laligue.org, consulté le 3 mai 2015).

Joutard, Ph. (1990). Enseigner l'histoire des religions. *Éducation et Pédagogies*, (7), pp. 81-87.

Joutard, Ph. (2015). Les combattants des Lumières. *L'Histoire*, (410), pp. 40-45.

Kintzler, C. (1990). Aux fondements de la laïcité scolaire. Essai de décomposition raisonnée du concept de laïcité. *Les Temps Modernes*, (527), pp. 82-90.

Kokovtchikhine, S. (2000). *Paul Bert et l'Instruction publique*. Dijon: Éditions universitaires.

Koser, K. (2007). *International Migration: A very short introduction*. Oxford: University Press.

La Ligue de l'Enseignement (2000). *La laïcité en question*, Fasciculé édité par la Ligue de l'Enseignement en 2000. (Disponible sur http://www.laicite-laligue.org/, consulté le 10 septembre 2015).

Ladmiral, J. R. Lipiansky Edmond Marc (1989). *La communication interculturelle*. Paris: A. Colin.

Lambert, Y. (1985). *Dieu change en Bretagne. La religion à Limerzel de 1900 à nos jours*. Paris: Éd. du Cerf.

Langlois, C. (1990). La Révolution française: un processus de laïcisation? In *Genèse et enjeux de la laïcité. Actes du colloque de Montpellier, 2-3 mars 1990* (pp. 73-87). Genève: Labor et Fides.

Langlois, C. (2006). Le Concordat avant la Séparation. In Bauberot, J., D'Hollander, P., Estivalezes, M. (dirs.), *Laïcité et séparation des Églises et de l'État* (pp. 27-38). Limoges: Presses Universitaires.

Lapeyronnie, D. (dir.). (1992). *Immigrés en Europe. Politiques locales d'intégration*. Paris: la Documentation française.

Lazar, Ph. (2011). Dépasser la conflictualité des cultures. *Les idées en mouvement*, (189), p. 11.

Le Blevennec, N. (2011). Leurs collégiens et lycéens n'ont que le choix du privé, *Rue89 - Le Nouvel Observateur*, 28 juin 2011. (Disponible sur http://www.rue89.com, consulté le 30 septembre 2015).

Les Compagnons (1918). *L'Université nouvelle. La doctrine*. Paris: Librairie Fischbacher.

Lechenet, A. (2011). Les garçons, nouveau sexe faible. *Cahiers pédagogiques*, (487), pp. 26-27.

Lefebvre, G. (1943). La pratique religieuse et l'histoire de France. *Mélanges d'histoire sociale*, (4), pp. 31-35.

Lefebvre, G. (1948). Place de la Révolution française dans l'histoire du monde. *Annales Économies Sociétés, Civilisations*, (3), pp. 257-266.

Legrand, L. (1970). L'éducation nouvelle et ses ambigüités. *Revue française de pédagogie*, (11), pp. 5-11.

Lesage, P. (1975). La pédagogie dans les écoles mutuelles au XIX^{e} siècle. *Revue Française de Pédagogie*, (31), pp. 62-70.

Lorcerie, F. (1996). Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration? *Revue française de pédagogie*, (117), pp. 53-85.

Lorcerie, F. (2003). Les enjeux de la pluralité. *Cahiers pédagogiques*, (419), pp. 8-10.

Lorcerie, F. (2005). L'islam est-il hostile à la laïcité ? *Cahiers pédagogiques*, (431), pp. 15-16.

Lorcerie, F. (2011). La discrimination institutionnelle des garçons maghrébins. *Cahiers pédagogiques*, (487), pp. 24-25.

Mandon, G. (2005). Les professeurs et la dimension religieuse. *Cahiers pédagogiques*, (431), pp. 22-25.

Mayeur, J. M. (2008). *Gambetta, la patrie et la République*. Paris: Fayard.

Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: Presses Universitaires de Montréal.

Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: Presses Universitaires.

Meirieu, Ph. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Paris: Éd. ESF.

Meirieu, Ph. (2007). *Pédagogie: le devoir de résister*. Paris: Éd. ESF.

Meirieu P., Éduquer après le 13 novembre : « Laisser les questions ouvertes», *Café pédagogique*, 27 novembre 2015. (Disponible sur http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/

Pages/2015/11/27112015Article635841946597450967.aspx, consulté le 10 décembre 2015).

Mialaret, G., Vial, J. (dirs.). (1981). *Histoire mondiale de l'éducation. De 1815 à 1945*. Paris: Presses Universitaires de France, Tome 3.

Mialaret, G., Vial, J. (dirs.). (1981). *Histoire mondiale de l'éducation. De 1945 à nos jours*. Paris: Presses Universitaires de France, Tome 4.

Moulinet, D. (2005). *Genèse de la laïcité. À travers les textes fondamentaux de 1801 à 1959*. Paris: Éd. du Cerf.

Munoz, M. C. (1985). De l'intolérance à l'interculturel: quelles stratégies à l'école? *Cahiers pédagogiques*. *L'école métisse. Vers une pédagogie interculturelle*, (232), pp. 24-26.

Natanson, D. (2005). Le doute et l'identité. *Cahiers pédagogiques*, (431), p. 25.

Noël, O. (2003). Lever le voile… Sur les pratiques discriminatoires. *Cahiers pédagogiques*, (419), pp. 22-23.

Obin, J. P. (2004). *Les Signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale, n° 2004-115, juin 2004. (Disponible sur http://media.education.gouv.fr/file/02/6/6026.pdf, consulté le 20 mars 2015).

Obin, J. P. (2005). La laïcité, une notion en débat. *Cahiers pédagogiques*, (431), pp. 53-55.

Orlando Cian, D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: Editrice La Scuola.

Ozouf, M. (1990). Pourquoi l'école de Jules Ferry divise la France ? *L'Histoire*, (130), pp. 48-53.

Ozouf, M. (2007). *L'École, l'Église et la République, 1871-1914*. Paris: Éd. du Seuil.

Ozouf, M. (2013). *Jules Ferry. La liberté et la tradition*. Paris: Gallimard.

Parekh, B. (2003). Le sentiment de commune appartenance. *Cahiers pédagogiques*, (419), pp. 23-24.

Paty, D. (1997). *12 collèges en France. Le fonctionnement réel des collèges publics.* Paris: La Documentation française, 2e éd.

Pena-Ruiz, H. (2005). L'idéal laïque: exigence républicaine et générosité laïque. *Cahiers pédagogiques*, (431), pp. 51-52.

Pinto Minerva, F. (1995). Vivere fra due culture: problematiche, metodi e prospettive dell'educazione interculturale. In Pinto Minerva, F.,

et *al*. (dirs.), *L'educazione interculturale e l'inserimento degli alunni albanesi nella scuola dell'obbligo* (pp. 191-205). Bari: Progedit.

Pinto Minerva, F. (1997). Dal Mediterraneo. Un progetto pedagogico che attraversa l'Europa. In Pinto Minerva F., et *al*. (dirs), *Mediterraneo-Europa, dalla multiculturalità all'interculturalità* (pp. 157-165). Bari: Progedit.

Pinto Minerva, F. (1999). Scuola laica e pluralismo religioso. In Pinto Minerva, F., et *al*. (dirs.), *Laicità e religioni nella scuola del 2000* (pp. 7-20). Bari: Progedit.

Pinto Minerva, F. (2008). *L'intercultura*. Bari - Roma: Editori Laterza.

Pinto Minerva, F. (dir.). (1996). *Le parole dell'intercultura*. Bari: Mario Adda Editore.

Poulat, E. (1989). La modernité à l'heure du Vatican II. In *Le deuxième concile du Vatican (1959-1965). Actes du colloque international de Rome (28-30 mai 1986)* (pp. 809-826). Roma: École française de Rome.

Poulat, E. (1990). Les voiles de la Républiques. *La Nouvelle Revue des Deux Mondes*, (1), pp. 49-62.

Prosper, A. (1955). *Jean Macé, fondateur de la Ligue française de l'enseignement*. Paris: Le Cercle parisien.

Prost, A. (1992). *Éducation, société et politique: une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris: Éd. du Seuil.

Proust, J. (1990). Que signifiait pour les encyclopédistes la sécularisation de l'enseignement? In *Genèse et enjeux de la laïcité. Actes du colloque de Montpellier*. *2-3 mars 1990* (pp. 59-71). Genève: Labor et Fides.

Quinet, E. (1850). *L'enseignement du peuple*, Chamerot Libraire, Paris 1850. (Disponible sur http://books.google.it/books/about/L_enseignement_du_peuple.html?id=T3QGAAAAQAAJ&redir_esc=y, consulté le 2 septembre 2015).

Quinet, E. (1850). *L'enseignement du peuple*. Paris: Librairie Chamerot. Accès internet http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6535627h, date de consultation 14.11.2015.

Renault, V. (2009). Du banal à l'odieux: entre racisme et élitisme mal assumé au lycée. *Cahiers pédagogiques*, (477), pp. 23-24.

Ribière, C. H. (1881). *Extrait du rapport sur le projet de loi relative à la gratuité absolue de l'enseignement primaire*, 1881. (Disponible

sur http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/gratuit2.html, consulté le 10 février 2015).

Ricoeur, P. (1991). L'herméneutique et la méthode des sciences sociales. In Amselek, P. (dir.), *Théorie du droit et science* (pp. 15-25). Paris: Presses Universitaires de France.

Rieunier, D. (2005). Ne pas esquiver le combat. *Cahiers pédagogique,* (431), pp. 30-31.

Robiquet, P. (1893). *Discours et opinions de Jules Ferry. Le Seconde Empire, la guerre et la Commune*. Paris: A. Colin Éd., Tome I. Accès internet http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k62162705, date de consultation 14.11.2015.

Robiquet, P. (1896). *Discours et opinions de Jules Ferry. Les lois scolaires*. Paris: A. Colin Éd, Tome 3. Accès internet http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6215697w, date de consultation 20.11.2015.

Rollot, J. L. (1989). La République en danger, *Pourquoi*, décembre 1989, n° 249. (Disponible sur http://www.laicite-laligue.org/, consulté le 20 septembre 2015).

Rosanvallon, P. (1992). *Le Sacre du citoyen. Histoire intellectuelle du suffrage universel en France*. Paris: Gallimard.

Rudiger, A. (2003). L'Union Européenne et les «cultures de l'égalité». *Cahiers pédagogiques*, (419), p. 26.

Sarkozy, N. (2007). *Discours du Président de la République au Palais du Latran (Rome) à l'occasion de sa visite officielle au Vatican*, le 21 décembre 2007. (Disponible sur http://www.lemonde.fr/politique/article/2007/12/21/discours-du-president-de-la-republique-dans-la-salle-de-la-signature-du-palais-du-latran_992170_823448.html, consulté le 10 octobre 2015).

Sarrazin, M. (1989). Les «libertés» à la tribune. Débats parlementaires sur l'école (1880-1881). *Mots*, (19), pp. 66-78.

Stasi, B. (2003). *Rapport au Président de la République sur l'application du principe de laïcité*, remis le 11 décembre 2003. (Disponible sur http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000725/0000.pdf, consulté le 1er mars 2015).

Tartakowski, D. (2011). La mémoire de la Commune (pp. 61-64). In *La Commune de Paris en 1871. Mairie de Paris, Direction Générale de l'Information et de la Communication, publié à l'occasion de*

l'Exposition «La Commune. 1871, Paris capitale insurgée», Paris 18-28 mars 2011.

Theis, L. (2008). *François Guizot*. Paris : Arthème Fayard.

Thiesse, A. M. (2009). La construction nationale : approche historique. In Jessu, Philippe, et al. (dirs.), *Islam et identité nationale. Identité, appartenances, diversité. Actes du colloque organisé par la Commission Islam et laïcité, 7-8 décembre 2007 auprès de l'UNESCO* (pp. 15-30). Paris : L'Harmattan.

Tombs, R. (2011). Questions et controverse (pp. 65-69). In *La Commune de Paris en 1871*. *Mairie de Paris, Direction Générale de l'Information et de la Communication, publié à l'occasion de l'Exposition «La Commune. 1871, Paris capitale insurgée», Paris 18-28 mars 2011*.

Toualbi, N. (2009). L'identité nationale dans un contexte post-colonial. In Jessu Ph., et *al*. (dirs.), *Islam et identité nationale. Identité, appartenances, diversité. Actes du colloque organisé par la Commission Islam et laïcité, 7-8 décembre 2007 auprès de l'UNESCO* (pp. 89-96). Paris : L'Harmattan.

Tournemire, P. (2004). Et maintenant? *Idées en Mouvement*, n° 117. (Disponible sur http://www.laicite-laligue.org, consulté le 27 février 2015).

Tournemire, P. (2004). *Un an après la loi du 15 mars 2004*. (Disponible sur www.laicite.laligue.org, consulté le 20 septembre 2015).

Tournemire, P. (2005). *Laïcité, nous écrivons ton nom. Les Idées en mouvement*. Paris : La Ligue de l'Enseignement.

Tournemire, P. (2011). Revivifier la démocratie. *Les idées en mouvement*, (191), p. 9.

Tozzi, M. (2005). La laïcité comme espace de discussion. *Cahiers pédagogiques*, (431), p. 33.

Vismara Chiappa, P. (1982). Église et État en France au début du Ralliement. L'affaire des catéchismes électoraux d'après les Archives Vaticanes (1891-1892). *Revue d'histoire de l'Église de France*, (181), pp. 213-233.

Viviani, R. (1914). *Communication au Président du Conseil*, le 4 août 1914. (Disponible sur http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/guerre_14-18/seance_4aout1914.asp, consulté le 2 janvier 2015).

Voltaire. (1993). *Traité sur la Tolérance*. (Présentation et notes par René Pomeau). Paris : Flammarion.

Willaime, J. P. (1990). État, religion et éducation. In Willaime, J. P. (dir.), *Actes du Colloque de l'Association française de sociologie religieuse en décembre 1989. Univers scolaires et religions* (pp. 137-148). Paris: Éd. du Cerf.

Willaime, J. P. (2009). Towards an «intelligent and dialogical *laïcité*»: trends in developments in Europe on the basis of the REDCo findings. In Weisse, W. (dir.), *The relevance of interreligious dialogue for intercultural understanding. The White Paper «Living together as Equals in Dignity» of the Council of Europe and the principal findings of the European research project REDCo* (pp. 32-35). Strasbourg: Council of Europe.

Zakhartchouk, J. M. (2003). Double figure et double culture, entretien avec Bertrand Dubreuil. *Cahiers pédagogiques*, (419), pp. 19-20.

Zola, É. (2013). *La vérité en marche. Textes sur l'affaire Dreyfus présentés par Vincent Duclert*. Paris: Tallandier.

Zola, É. (a). *Les quatre évangiles. Vérité,* Bibliothèque électronique de Quebec, Collection À tous les vents, chap. IV, pp. 1241-1242. (Disponible sur http://beq.ebooksgratuits.com/vents/zola-verite.pdf, consulté le 20 novembre 2015).

Zola, É. (b). *Lettre à M. Félix Faure, Président de la République sur la réhabilitation d'Alfred Dreyfus par la Chambre des députés*. (Disponible sur http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/dreyfus/textes_choisis_j-accuse.asp, consulté le 30 septembre 2015).

Zuber, V. (2006). Brève histoire de l'idée de séparation en France. In Bauberot, J., D'Hollander, P., Estivalezes, M. (dirs.), *Laïcité et séparation des Eglises et de l'Etat* (pp. 75-84). Limoges: Presses Universitaires.

Annexes

1. Article «laïcité» (Dictionnaire de pédagogie et de l'instruction primaire – Ferdinand Buisson).
2. Loi du 9 décembre 1905 relative à la séparation des églises et de l'État.
3. Loi du 16 juin 1881 sur la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques (dite Loi Ferry de 1881).
4. Loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire (dite Loi Ferry de 1882).
5. Circulaire de Jules Ferry du 17 novembre 1883 connue sous le nom de «Lettre aux instituteurs».
6. Loi du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'État et les établissements de droit privé (dite Loi Debré).
7. Loi du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics.
8. Programme de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique en classe de 3e.

Annexe 1. Article «laïcité» (Dictionnaire de pédagogie et de l'instruction primaire – Ferdinand Buisson)

avant tout à le produire, à le répéter, à en faire une habitude qui gouverne la vie. A l'école primaire surtout, ce n'est pas une science, c'est un art, l'art d'incliner la volonté libre vers le bien.

» L'instituteur est chargé de cette partie de l'éducation, en même temps que des autres, comme représentant de la société : la société laïque et démocratique a en effet l'intérêt le plus direct à ce que tous ses membres soient initiés de bonne heure et par des leçons ineffaçables au sentiment de leur dignité et à un sentiment non moins profond de leur devoir et de leur responsabilité personnelle.

» Pour atteindre ce but, l'instituteur n'a pas à enseigner de toutes pièces une morale théorique suivie d'une morale pratique, comme s'il s'adressait à des enfants dépourvus de toute notion préalable du bien et du mal : l'immense majorité lui arrive au contraire ayant déjà reçu ou recevant un enseignement religieux qui les familiarise avec l'idée d'un Dieu auteur de l'univers et père des hommes, avec les traditions, les croyances, les pratiques d'un culte chrétien ou israélite; au moyen de ce culte et sous les formes qui lui sont particulières, ils ont déjà reçu les notions fondamentales de la morale éternelle et universelle, mais ces notions sont encore chez eux à l'état de germe naissant et fragile, elles n'ont pas pénétré profondément en eux-mêmes ; elles sont fugitives et confuses, plutôt entrevues que possédées, confiées à la mémoire plus qu'à la conscience à peine exercée encore. Elles attendent d'être mûries et développées par une culture convenable. C'est cette culture que l'instituteur public va leur donner.

» Sa mission est donc bien délimitée ; elle consiste à fortifier, à enraciner dans l'âme de ses élèves, pour toute leur vie, en les faisant passer dans la pratique quotidienne, ces notions essentielles de moralité humaine, communes à toutes les doctrines et nécessaires à tous les hommes civilisés. Il peut remplir cette mission sans avoir à faire personnellement ni adhésion, ni opposition à aucune des diverses croyances confessionnelles auxquelles ses élèves associent et mêlent les principes généraux de la morale. Il prend ces enfants tels qu'ils lui viennent, avec leurs idées et leur langage, avec les croyances qu'ils tiennent de la famille, et il n'a d'autre souci que de leur apprendre à en tirer ce qu'elles contiennent de plus précieux au point de vue social, c'est-à-dire les préceptes d'une haute moralité.

» L'enseignement moral laïque se distingue donc de l'enseignement religieux sans le contredire. L'instituteur ne se substitue ni au prêtre, ni au père de famille ; il joint ses efforts aux leurs pour faire de chaque enfant un honnête homme. Il doit insister sur les devoirs qui rapprochent les hommes et non sur les dogmes qui les divisent. Toute discussion théologique et philosophique lui est manifestement interdite par le caractère même de ses fonctions, par l'âge de ses élèves, par la confiance des familles et de l'État : il concentre tous ses efforts sur un problème d'une autre nature, mais non moins ardu, par cela même qu'il est exclusivement pratique : c'est de faire faire à tous ces enfants l'apprentissage effectif de la vie morale. Plus tard, devenus citoyens, ils seront peut-être séparés par des opinions dogmatiques, mais du moins ils seront d'accord dans la pratique pour placer le but de la vie aussi haut que possible, pour avoir la même horreur de tout ce qui est bas et vil, la même admiration de ce qui est noble et généreux, la même délicatesse dans l'appréciation du devoir, pour aspirer au perfectionnement moral, quelques efforts qu'il coûte, pour se sentir unis dans ce culte général du bien, du beau et du vrai qui est aussi une forme, et non la moins pure, du sentiment religieux. »

Cet exposé officiel de la manière dont le gouvernement de la République entend pratiquer la laïcité de l'école est la meilleure réponse à ceux qui affectent de conclure des dispositions de la loi de 1882 que l'école est désormais une école d'athéisme. Ils disaient, par une métaphore aussi grossièrement inconvenante que manifestement inexacte, que la loi nouvelle chassait Dieu de l'école ; à les entendre il devait être défendu de prononcer le nom de Dieu ou de lire un morceau quelconque de prose ou de poésie contenant un seul mot entaché de religiosité. Que quelques esprits violents et fanatiques à rebours aient conçu de tels projets et se soient plu à en faire parade, c'est là un de ces faits isolés et absolument sans portée qui peuvent se produire comme un témoignage de l'effervescence des passions dans les premiers moments d'une réforme quelconque, mais qui ne peuvent ni en dénaturer le principe ni en compromettre l'application, tant le bon sens public en a vite fait justice. Une année s'est à peine écoulée depuis la mise en vigueur du régime nouveau, et déjà tout le monde est obligé de se rendre compte de l'immense progrès qu'a fait dans l'esprit public le principe même de la laïcité. Amis et adversaires de la loi peuvent déjà toucher du doigt l'exactitude des affirmations du gouvernement lorsqu'au reproche de « supprimer l'enseignement religieux », il répondait : « Il n'y a rien de pareil dans cette loi. On y trouve quelque chose de beaucoup plus simple, car c'est l'imitation de ce qui se passe autour de nous dans les pays les plus religieux. On y trouve tout simplement le règlement d'une question de compétence, effectué pour le bien de tous, pour le plus grand bien de la foi aussi bien que de la raison, pour la liberté des instituteurs aussi bien que pour la liberté des ministres du culte, on y trouve la séparation de deux enseignements qu'on ne peut sans les plus graves inconvénients laisser dans les mêmes mains. Est-ce que du jour où cette loi sera votée il ne sera plus donné d'enseignement religieux aux enfants des écoles? On le croirait à vous entendre. Mais non. Il sera donné le dimanche, le jeudi, les jours de congé, et même les jours de classe en dehors des heures de classe. Il sera donné par qui? Par le ministre du culte, il pourra l'être par l'instituteur lui-même s'il s'y prête librement en dehors de la classe. Dès lors où sera la différence? Tout le changement, le voici : c'est que l'instituteur cessera d'être le répétiteur forcé et obligé du catéchisme et de l'histoire sainte. Voilà toute la révolution, voilà comment la société s'effondre et comment nous tenons de par le monde école d'irréligion. »

Depuis le moment où la laïcité a été si sagement et si clairement définie, de nombreuses questions de détail ont surgi : celle qui a fait le plus de bruit est celle du maintien des emblèmes religieux dans les anciens locaux scolaires. La circulaire du 2 novembre 1882, en réglant ce point d'application et quelques autres, déterminait une fois de plus l'esprit dans lequel doit être entendue la laïcité de l'école publique et le rôle de neutralité non militante qui doit être celui des instituteurs. Nous en reproduisons en terminant le passage le plus essentiel ; il formera la conclusion naturelle de cet article :

« Le principal objet de l'acte législatif qui a séparé l'école de l'Église, son résultat à la fois le plus immédiat et le plus efficace, doit être non la transformation des locaux scolaires, mais celle des programmes, des leçons, des exercices, de tout ce qui fait l'esprit de l'enseignement et la valeur de l'éducation. La loi du 28 mars n'est pas un accident, un fait isolé dans notre législation : en sé-

théoriquement opposées à l'enseignement clérical, ce système ne pouvait être aisément abandonné. Et pour qu'un gouvernement résolût d'y substituer hardiment le régime de la laïcité, il fallait que d'une part l'opinion publique fût revenue aux traditions de 1789 et de 1792 et vît d'une vue bien claire la nécessité d'accomplir dans l'instruction publique la même révolution que dans tout le reste de nos institutions, et il fallait d'autre part que le gouvernement fût en mesure de lever les nombreux obstacles préalables qui empêchaient de songer à cette transformation, c'est-à-dire qu'il fût maître de l'enseignement public, qu'il en tînt le budget dans sa main, qu'il l'eût rendu gratuit et obligatoire, qu'il l'eût dégagé de la tutelle des communes et de celle des bienfaiteurs de toute sorte qui, sous prétexte de le doter plus ou moins richement, se réservaient le droit de le faire diriger à leur gré.

C'est à une date très récente encore que ces diverses conditions se sont trouvées remplies et que la loi française a pu établir la laïcité de l'école primaire. On sait après quels débats acharnés et au prix de quels efforts persévérants la loi du 28 mars 1882 a pu être promulguée.

Quelques pays nous avaient précédés dans cette voie.

Dès le commencement du siècle, la Hollande avait adopté le principe de l'école neutre : la loi de 1806 excluait de l'école l'enseignement religieux dogmatique, et stipulait que cet enseignement ne pourrait être donné qu'en dehors des heures de classe, par les membres du clergé des différentes confessions. La loi de 1857 disait : « L'instruction religieuse est abandonnée aux communions religieuses. Les locaux scolaires pourront, en dehors des heures de classe, être mis à leur disposition pour les élèves qui fréquentent l'école. » La loi du 17 août 1878 a maintenu cette disposition.

En Autriche, la loi du 14 mai 1869, tout en plaçant la religion au nombre des branches obligatoires d'enseignement à l'école primaire, dit que l'enseignement religieux doit être donné par les ministres des différents cultes. Toutefois, dans les localités où il n'y a pas d'ecclésiastiques, l'instituteur peut être autorisé à donner des leçons de religion aux enfants de sa confession.

En Suisse, la constitution fédérale de 1874 porte (art. 27) : « Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions sans qu'ils aient à souffrir d'aucune façon dans leur liberté de conscience et de croyance. » Cette disposition n'institue pas d'une manière formelle la laïcité de l'école primaire; aussi, dans presque tous les cantons, l'école est-elle restée confessionnelle ; l'enfant appartenant à un culte autre que celui que professe la majorité des élèves est simplement dispensé d'assister aux leçons de religion. Les cantons de Berne, de Bâle, de Thurgovie, de Neuchâtel et de Genève ont toutefois introduit chez eux la laïcité du personnel enseignant, c'est-à-dire que les personnes appartenant à des ordres religieux ne peuvent enseigner dans les écoles publiques. Seul, le canton de Neuchâtel a établi en outre la laïcité de l'enseignement lui-même : aux termes de la loi neuchâteloise de 1872, « l'enseignement religieux est distinct des autres parties de l'instruction ; il est facultatif ; les locaux scolaires sont à la disposition de tous les cultes pour l'enseignement religieux, en dehors des heures de classe. »

En Belgique, comme en Hollande, l'enseignement religieux ne fait pas partie du programme officiel de l'école ; il est « laissé aux soins des familles et des ministres des divers cultes ; un local dans l'école est mis à la disposition des ministres des cultes pour y donner, soit avant, soit après l'heure des classes, l'enseignement religieux aux enfants de leur communion fréquentant l'école. » (Loi du 1er juillet 1879.)

Aux Etats-Unis, l'école publique donne généralement un enseignement religieux non dogmatique, sous la forme de lecture de passages de la Bible; mais un certain nombre de villes ont établi la neutralité absolue de l'école, c'est-à-dire ont supprimé la prière et la lecture de la Bible.

En Italie, la loi du 15 juillet 1877 a rayé le catéchisme et l'histoire sainte du nombre des matières obligatoires. Quelques communes ont profité de cette disposition pour donner à leurs écoles primaires un caractère de neutralité ; mais le plus grand nombre ont maintenu, comme par le passé, l'enseignement religieux, devenu facultatif aux termes de la loi, mais suivi en fait par l'unanimité des élèves.

La législation française de 1882 est une de celles qui ont le plus logiquement et le plus complètement établi le régime de la laïcité. Après quelques mois d'expérience, nous ne pouvons pas prétendre en apprécier les résultats ; mais, le principe posé, nous pouvons examiner les diverses difficultés qu'il rencontrera dans l'application.

Distinguons d'abord deux questions que l'on confond souvent : la laïcité du personnel enseignant et la laïcité de l'enseignement lui-même.

I. *Laïcité du personnel enseignant.* — Que les écoles publiques ne doivent employer comme personnel enseignant que des laïques, ce n'est point un axiome, et ce n'est pas davantage une conséquence rigoureuse du principe même de l'enseignement laïque. Longtemps les congrégations religieuses, sorte de personnel auxiliaire et de corps enseignant à la discrétion de l'Eglise, ont eu en fait le monopole de ces fonctions : ce monopole est détruit et nous ne le regrettons pas. Sans doute il serait souverainement injuste de ne pas rendre justice aux services rendus pendant des siècles par ces associations et par l'Eglise qui les dirigeait. Sans doute elles font encore aujourd'hui sur plus d'un point en France et surtout hors de France une œuvre digne d'éloge et de reconnaissance, et, soit qu'on prenne l'institution dans son ensemble, soit qu'on ait en vue les exemples individuels qu'il serait facile de multiplier, les uns appartenant à l'histoire, les autres empruntés à notre expérience et n'ayant pour théâtre que les plus obscurs villages, il ne serait pas difficile d'écrire un plaidoyer plein de faits touchants et d'arguments irrécusables en faveur des Frères et des Sœurs de tout ordre, si l'on avait à les défendre contre une condamnation sommaire et générale. Mais sans calomnier les ordres enseignants, sans méconnaître aucun de leurs mérites dans le passé ni dans le présent, on est bien forcé, quand on a admis la laïcité de l'enseignement public, de se demander si elle est compatible avec le maintien d'écoles congréganistes. Par leur institution, par leurs origines, par les vœux de leurs membres, par l'esprit du pacte qui les constitue, les congrégations en général, les congrégations enseignantes en particulier ont une raison d'être qui est à peu près la négation de l'idée même de l'enseignement laïque. Pour elles, la religion est le but, le seul but, et l'instruction n'est que le moyen de conduire à la religion. Demander à une congrégation la neutralité religieuse, c'est une dérision. Prendre les congrégations dans leur ensemble comme instrument destiné à laïciser l'enseignement, c'est trop d'illusion si ce n'est pas trop d'ironie ; il faut donc s'attendre, quoi qu'on fasse, à voir décroître l'élément congréganiste dans les rangs du personnel de l'enseignement public, à mesure que l'idée de la laïcité pénètrera davantage dans nos habitudes nationales.

Est-ce à dire que la loi doive exclure de toutes fonctions dans l'enseignement public tout membre d'une congrégation? Une distinction est nécessaire : on peut soutenir qu'il y a lieu d'exclure la congrégation sans exclure le congréganiste.

En effet, qu'a-t-on le plus universellement et le plus justement reproché aux communautés religieuses dans l'exercice de leurs fonctions enseignantes? C'est qu'elles ne relèvent pas en réalité de l'Etat et de l'Université qu'elles sont censées servir; elles ne lui obéissent qu'en apparence et ne lui apportent qu'une déférence tout extérieure : les seuls véritables chefs dont la congrégation suive de cœur les préceptes et révère l'autorité, ce sont ses chefs spirituels, et rien n'est moins étonnant : c'est le contraire qui devrait surprendre de la part d'une réunion d'hommes ou de femmes qui se sont précisément séparés du monde pour appartenir tout entiers à une certaine discipline : comment veut-on qu'elle ne soit pas pour eux infiniment au-dessus de toute influence humaine? Le législateur l'a si bien compris que, de tout temps, il a considéré comme tout naturel de laisser aux chefs spirituels de la congrégation le droit de disposer de ses membres; la loi nouvelle elle-même n'a pas dérogé à cette règle : elle laisse encore au supérieur de la congrégation la nomination des congréganistes sous réserve de l'agrément de l'autorité civile. C'est ce dernier vestige de l'ancien état de choses qui ne saurait subsister : la loi ne peut concéder à une corporation quelconque ce droit d'interposition, et ce privilège de constituer une sorte de petit État dans l'État. L'Université ne doit connaître que des instituteurs et des institutrices individuellement nommés et individuellement responsables. Quel que soit le nom qu'ils prennent et l'habit qu'ils portent, tous doivent être nommés, déplacés, payés, récompensés ou punis de la même façon et par les mêmes autorités. La disparition du régime exceptionnel en faveur des congrégations est donc la première réforme qui s'impose aujourd'hui pour que la réorganisation de l'enseignement national soit complète et efficace.

Mais cette réforme entraîne-t-elle l'exclusion individuelle de tout instituteur congréganiste? Nous ne le pensons pas. Le fait d'appartenir à une association religieuse — sauf le cas où il s'agirait d'une société illicite, non autorisée, en révolte contre les lois — ne doit pas plus constituer à l'avenir un cas d'indignité, qu'il n'aurait dû dans le passé conférer un titre ou un privilège spécial. La loi exige de celui qui veut être instituteur public ou privé certaines conditions et certaines garanties : elle lui impose certaines obligations sous le contrôle d'autorités compétentes. On ne voit pas pourquoi elle frapperait d'interdit une catégorie quelconque de citoyens. De même qu'elle ignore s'ils sont catholiques, protestants, israélites, elle peut ignorer s'ils ont fait vœu de célibat, s'ils portent la soutane ou le béguin. Ils seront dans le droit commun, le jour où on les nommera dans les mêmes formes et aux mêmes conditions que leurs collègues laïques : s'ils s'y soumettent, pourquoi maintenir une distinction entre eux et les autres?

On répond : « Ils ne s'y soumettront pas : les congréganistes nommés isolément, redevenant des instituteurs à titre individuel, mêlés indistinctement aux laïques, exerçant dans la journée leurs fonctions d'instituteurs et libres de rentrer ensuite à la maison commune pour se livrer à tels exercices religieux que bon leur semblera, — un tel état de choses, c'est la mort des congrégations. Elles aimeront mieux n'avoir pas un de leurs membres dans l'enseignement public que de les voir reprendre ainsi leur indépendance et leur responsabilité. » C'est possible, au moins pour quelques-unes de ces corporations : mais qu'importe? elles agiront comme elles croiront devoir le faire. Tout ce qu'on peut demander à l'Etat, c'est de ne rien faire à leur égard qui soit contraire au droit commun et par conséquent à l'équité. Le problème à résoudre est de ne créer ni une situation exceptionnelle au bénéfice d'aucune congrégation, ni inversement une situation exceptionnelle au détriment d'aucun citoyen, congréganiste ou autre. Et c'est précisément le résultat qu'on atteindrait en reconnaissant le droit individuel du congréganiste et en niant le droit collectif de la congrégation. Pour déclarer qu'aucun individu appartenant à une association religieuse ne pourra exercer les fonctions de l'enseignement, au moins de l'enseignement public, il faudrait invoquer ou un cas d'indignité morale, ce qui n'est pas soutenable, ou un cas d'incapacité professionnelle, ce qui ne peut être, puisque le congréganiste est tenu aux mêmes justifications de savoir que le laïque, ou enfin une incompatibilité; or il ne peut y avoir incompatibilité qu'entre deux fonctions ou deux emplois et non pas entre une fonction publique et des actes de la vie privée : une incompatibilité de ce genre ne se présume pas. On serait mal fondé à dire : Il y a incompatibilité entre la fonction d'instituteur public par exemple et le fait d'être israélite, parce que l'israélite ne voudra pas travailler le samedi. Il est possible que tel israélite se refuse à cette obligation, et comme c'est une obligation de la charge, il ne peut être nommé ou maintenu. Mais il est possible aussi qu'il se plie à cette nécessité, et nous n'avons pas le droit de prévoir le contraire pour l'éliminer.

De même pour les congréganistes. Il est possible que tel d'entre eux, soit spontanément, soit par l'ordre de ses supérieurs, se refuse à accepter les conditions de nomination et d'exercice que la loi a établies pour les instituteurs sans distinction d'origine et d'état civil, et dans ce cas il s'exclura lui-même; mais il est possible aussi que, le progrès des mœurs y aidant, un certain nombre d'instituteurs et d'institutrices d'une valeur réelle se décident à exercer dans les conditions ordinaires, tout en se réservant le droit de rentrer chaque jour, leurs classes faites, dans leur communauté pour y continuer des pratiques religieuses qui appartiennent au domaine de la vie privée. Il n'est même pas impossible d'admettre qu'un certain nombre de congrégations, celles qui ne poursuivent pas d'autre but et n'ont pas d'autre arrière-pensée que d'exercer la bienfaisance, la piété, la charité, s'accommoderaient plus vite qu'on ne le croit de ce régime, comme elles se sont astreintes successivement aux diverses obligations professionnelles que l'Etat leur a imposées; tandis que d'autres associations, qui veulent avant tout que leurs membres soient des instruments dociles aux mains de leurs chefs, n'accepteront jamais cette nomination directe, cette dispersion, cette responsabilité individuelle, ces droits individuels à la retraite, en un mot toutes ces mesures qui affranchissent le congréganiste de la congrégation. Mais là n'est pas la question : ce n'est pas un point de fait, c'est un point de droit que l'Etat aura à régler, et nous croyons avoir démontré qu'il peut être réglé conformément à l'esprit libéral de notre législation, par l'abrogation pure et simple de la clause de l'article 31 de la loi du 15 mars 1850 qui stipule que « la présentation est faite par les supérieurs pour les membres des associations religieuses vouées à l'enseignement et autorisées par la loi ou reconnues comme établissements d'utilité publique. »

II. *Laïcité de l'enseignement proprement dit ou laïcité du programme.* — Que faut-il entendre par ces mots, et de quel degré de rigueur sont-ils susceptibles? Nous estimons qu'il faut les prendre dans le sens qui se présente le premier à

l'esprit, c'est-à-dire dans leur acception la plus correcte et la plus simple : l'enseignement primaire est laïque, en ce qu'il ne se confond plus avec l'enseignement religieux. L'école, de confessionnelle qu'elle était, est devenue laïque ou non confessionnelle ; elle n'est plus seulement « mixte quant au culte », situation qui pendant longtemps a marqué, pour ainsi dire, la transition entre les deux régimes : elle est « neutre quant au culte ». Les élèves de toutes les communions y sont indistinctement admis, mais les représentants d'aucune communion n'y ont plus autorité, n'y ont plus accès. C'est la séparation, si longtemps demandée en vain, de l'église et de l'école. L'instituteur à l'école, le curé à l'église, le maire à la mairie. Nul ne peut se dire proscrit du domaine où il n'a pas entrée : c'est le fait même de la distinction des attributions, qui n'a rien de blessant pour personne ni de préjudiciable pour aucun service.

Réduit à ces termes, le problème de la laïcité ne peut donner lieu ni à de bien vives discussions ni à des difficultés sérieuses, quelques efforts qu'on tente pour les faire naître. Mais est-il possible de se tenir à ces lignes générales? Le culte de la logique, que nous professons plus peut-être qu'aucun autre peuple, n'exige-t-il pas que nous disions où commence et où finit la laïcité? Suffit-il que le prêtre n'entre pas dans l'école, que le catéchisme n'y soit pas enseigné ni les prières récitées, pour que l'enseignement soit laïque ? Si l'instituteur lui-même a des convictions religieuses, comment ne les communiquera-t-il pas à ses élèves? S'il n'en a pas ou s'il les dissimule, sera-t-il vraiment à la hauteur de sa mission éducatrice? Ainsi envisagé, le problème s'élève et s'étend, la question législative et administrative fait place à la question philosophique et pédagogique. Essayons sinon de la résoudre, du moins d'indiquer en quel sens la solution nous semble devoir être cherchée.

Si par laïcité de l'enseignement primaire il fallait entendre la réduction de cet enseignement à l'étude de la lecture et de l'écriture, de l'orthographe et de l'arithmétique, à des leçons de choses et à des leçons de mots, toute allusion aux idées morales, philosophiques et religieuses étant interdite comme une infraction à la stricte neutralité, nous n'hésitons pas à dire que c'en serait fait de notre enseignement national. Ce serait ramener l'instituteur au rôle presque machinal de l'ancien magister dont les deux attributs distinctifs étaient la férule et la plume d'oie, l'une résumant toute sa méthode et l'autre tout son art. Si l'instituteur ne doit pas être un éducateur, quelques titres qu'on lui donne, quelque position qu'on lui assure, quelque savoir qu'il possède, sa mission est amoindrie et tronquée au point de n'être plus digne du respect qui l'entoure aujourd'hui. L'enfant du peuple a besoin d'autre chose que de l'apprentissage technique de l'alphabet et de la table de Pythagore ; il a besoin, comme on l'a si heureusement dit, d'une éducation libérale, et c'est la dignité de l'instituteur et la noblesse de l'école de donner cette éducation sans sortir des cadres modestes de l'enseignement populaire. Or qui peut prétendre qu'il y ait une éducation sans un ensemble d'influences morales, sans une certaine culture générale de l'âme, sans quelques notions sur l'homme lui-même, sur ses devoirs et sur sa destinée ? Il faut donc que l'instituteur puisse être un maître de morale en même temps qu'un maître de langue ou de calcul, pour que son œuvre soit complète. Il faut qu'il continue à avoir charge d'âmes, et à en être profondément pénétré. Il faut qu'il ait le droit et le devoir de parler au cœur aussi bien qu'à l'esprit, de surveiller dans chaque enfant l'éducation de la conscience au moins à l'égal de toute autre partie de son enseignement. Et un tel rôle est incompatible avec l'affectation de la neutralité, ou de l'indifférence, ou du mutisme obligatoire sur toutes les questions d'ordre moral, philosophique et religieux. « Il y a deux espèces de neutralité de l'école, disait très bien le ministre de l'instruction publique au cours de la discussion de la loi : il y a la neutralité confessionnelle et la neutralité philosophique. Et il ne s'agit dans cette loi que de la neutralité confessionnelle. » L'instituteur se doit, doit à ses élèves et doit à l'État de ne prendre parti dans l'exercice de ses fonctions ni pour ni contre aucun culte, aucune église, aucune doctrine religieuse, ce domaine étant et devant rester le domaine sacré de la conscience. Mais on pousserait le système à l'absurde si l'on prétendait demander au maître de ne pas prendre parti entre le bien et le mal, entre la morale du devoir et la morale du plaisir, entre le patriotisme et l'égoïsme, si on lui interdisait de faire appel aux sentiments généreux, aux émotions nobles, à toutes ces grandes et hautes idées morales que l'humanité se transmet sous des noms divers depuis quelques mille ans comme le patrimoine de la civilisation et du progrès, si on lui contestait le droit de parler de l'âme et de la liberté, parce que ce serait condamner le matérialisme ou le fatalisme ; de la tolérance, parce que ce serait blâmer implicitement la doctrine exclusive de telle ou telle église ; des devoirs envers soi-même, envers les autres, envers Dieu, parce que ce serait pencher pour une morale chrétienne qui peut déplaire à un athée. A cet égard ni le texte ni l'esprit de la loi, ni les règlements délibérés pour l'application de la loi par le Conseil supérieur, ne permettent le moindre doute. Et le ministre a eu raison, aussi longtemps qu'a duré la discussion de cette loi, et malgré tous les efforts de ses adversaires, de s'obstiner à les ramener toujours de la spéculation et de la logique à outrance aux faits et aux considérations pratiques ; il avait pour lui le bon sens et l'expérience quand il soutenait qu'en somme l'enseignement moral n'est ni une impossibilité ni une contradiction avec le caractère neutre de l'école. — Mais quelle morale, ne cessait-on de lui demander? Et il ne cessait de répondre : « Mais tout simplement la bonne vieille morale de nos pères, la nôtre, la vôtre, car nous n'en avons qu'une. Nous avons plusieurs théories sur la morale, mais dans la pratique c'est la même morale que nous avons reçue de nos parents et que nous transmettons à nos enfants. Oui, ajoutait-il en terminant, quoique vous fassiez pour obscurcir cette notion, oui, la société laïque peut donner un enseignement moral, oui, les instituteurs peuvent enseigner la morale sans se livrer aux recherches métaphysiques. Ce n'est pas le principe de la chose qu'ils enseigneront, c'est la chose elle-même, c'est la bonne, la vieille, l'antique morale humaine. »

La laïcité de l'école n'exclut donc pas l'éducation morale, elle lui donne au contraire un rôle et une portée qu'elle n'avait jamais eus auparavant. Aussi les nouveaux programmes ont-ils fait une place à part à cet enseignement laïque de la morale, en lui imprimant un caractère distinct de tous les autres enseignements.

« Tandis que les autres études, dit l'instruction du 27 juillet 1882, développent chacune un ordre spécial d'aptitudes et de connaissances utiles, celle-ci tend à développer dans l'homme l'homme lui-même, c'est-à-dire un cœur, une intelligence, une conscience. Cette éducation n'a pas pour but de faire *savoir*, mais de faire *vouloir* ; elle émeut plus qu'elle ne démontre ; devant agir sur l'être sensible, elle procède plus du cœur que du raisonnement ; elle n'entreprend pas d'analyser toutes les raisons de l'acte moral, elle cherche

Annexe 2. Loi du 9 décembre 1905 relative à la séparation des églises et de l'État

TITRE PREMIER Principes.

ARTICLE PREMIER. - La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes sous les seules restrictions édictées ci-après dans l'intérêt de l'ordre public.

ART. 2.- La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte. En conséquence, à partir du 1er janvier qui suivra la promulgation de la présente loi, seront supprimées des budgets de l'État, des départements et des communes, toutes dépenses relatives à l'exercice des cultes. Pourront toutefois être inscrites auxdits budgets les dépenses relatives à des services d'aumônerie et destinées à assurer le libre exercice des cultes dans les établissements publics tels que lycées, collèges, écoles, hospices, asiles et prisons. Les établissements publics du culte sont supprimés, sous réserve des dispositions énoncées à l'article 3.

TITRE II Attribution des biens. - Pensions.

ART.3.-Les établissements dont la suppression est ordonnée par l'article 2 continueront provisoirement de fonctionner, conformément aux dispositions qui les régissent actuellement, jusqu'à l'attribution de leurs biens aux associations prévues par le titre IV et au plus tard jusqu'à l'expiration du délai ci-après. Dès la promulgation de la présente loi, il sera procédé par les agents de l'administration des domaines à l'inventaire descriptif et estimatif:

1° Des biens mobiliers et immobiliers desdits établissements;

2° Des biens de l'État, des départements et des communes dont les mêmes établissements ont la jouissance.

Ce double inventaire sera dressé contradictoirement avec les représentants légaux des établissements ecclésiastiques ou eux dûment appelés par une notification faite en la forme administrative.

Les agents chargés de l'inventaire auront le droit de se faire communiquer tous titres et documents utiles à leurs opérations.

ART. 4.- Dans le délai d'un an, à partir de la promulgation de la présente loi, les biens mobiliers et immobiliers des menses, fabriques, conseils presbytéraux, consistoires et autres établissements publics du culte seront, avec toutes les charges et obligations qui les grèvent et avec leur affectation spéciale, transférés par les représentants

légaux de ces établissements aux associations qui, en se conformant aux règles d'organisation générale du culte dont elles se proposent d'assurer l'exercice, se seront légalement formées, suivant les prescriptions de l'article 19, pour l'exercice de ce culte dans les anciennes circonscriptions desdits établissements.

ART. 5.- Ceux des biens désignés à l'article précédent qui proviennent de l'État et qui ne sont pas grevés d'une fondation pieuse créée postérieurement à la loi du 18 germinal an X feront retour à l'État.

Les attributions de biens ne pourront être faites par les établissements ecclésiastiques qu'un mois après la promulgation du règlement 'administration publique prévu à l'article 43. Faute de quoi la nullité pourra en être demandée devant le tribunal civil par toute partie intéressée ou par le ministère public. En cas d'aliénation par l'association cultuelle de valeurs mobilières ou d'immeubles faisant partie du patrimoine de l'établissement public dissous, le montant du produit de la vente devra être employé en titres de rente nominatifs ou dans les conditions prévues au paragraphe 2 de l'article 22.

L'acquéreur des biens aliénés sera personnellement responsable de la régularité de cet emploi.

Les biens revendiqués par l'État, les départements ou les communes ne pourront être aliénés, transformés ni modifiés jusqu'à ce qu'il ait été statué sur la revendication par les tribunaux compétents.

ART. 6.- Les associations attributaires des biens des établissements ecclésiastiques supprimés seront tenues des dettes de ces établissements ainsi que de leurs emprunts sous réserve des dispositions du troisième paragraphe du présent article; tant qu'elles ne seront pas libérées de ce passif, elles auront droit à la jouissance des biens productifs de revenus qui doivent faire retour à l'État en vertu de l'article 5.

Les annuités des emprunts contractés pour dépenses relatives aux édifices religieux, seront supportées par les associations en proportion du temps pendant lequel elles auront l'usage de ces édifices par application des dispositions du titre III. Dans le cas où l'État, les départements ou les communes rentreront en possession de ceux des édifices dont ils sont propriétaires, ils seront responsables des dettes régulièrement contractées et afférentes auxdits édifices.

ART. 7.- Les biens mobiliers ou immobiliers grevés d'une affectation charitable ou d'une toute autre affectation étrangère à l'exercice du culte seront attribués, par les représentants légaux des établissements ecclésiastiques, aux services ou établissements publics ou d'utilité publique, dont la destination est conforme à celle desdits biens. Cette attribution devra être approuvée par le Préfet du département où siège l'établissement ecclésiastique. En cas de non approbation, il sera statué par décret en Conseil d'État.

Toute action en reprise ou en revendication devra être exercée dans un délai de six mois à partir du jour où l'arrêté préfectoral ou le décret approuvant l'attribution aura été insérée au Journal officiel. L'action ne pourra être intentée qu'en raison de donations ou de legs et seulement par les auteurs et leurs héritiers en ligne directe.

ART. 8.- Faute par un établissement ecclésiastique d'avoir, dans le délai fixé par l'article 4, procédé aux attributions ci-dessus prescrites, il y sera pourvu par décret. A l'expiration dudit délai, les biens à attribuer seront, jusqu'à leur attribution, placés sous séquestre.

Dans le cas où les biens attribués en vertu de l'article 4 et du paragraphe 1er du présent article seront, soit dès l'origine, soit dans la suite, réclamés par plusieurs associations formées pour l'exercice du même culte, l'attribution qui en aura été faite par les représentants de l'établissement ou par décret pourra être contestée devant le Conseil d'État, statuant au contentieux, lequel prononcera en tenant compte de toutes les circonstances de fait.

La demande sera introduite devant le Conseil d'État, dans le délai d'un an à partir de la date du décret ou à partir de la notification, à l'autorité préfectorale, par les représentants légaux des établissements publics du culte, de l'attribution effectuée par eux. Cette notification devra être faite dans le délai d'un mois. L'attribution pourra être ultérieurement contestée en cas de scission dans l'association nantie, de création d'association nouvelle par suite d'une modification dans le territoire de la circonscription ecclésiastique et dans le cas où l'association attributaire n'est plus en mesure de remplir son objet.

ART. 9.- A défaut de toute association pour recueillir les biens d'un établissement public du culte, ces biens seront attribués par décret à des établissements communaux d'assistance ou de bienfaisance situés dans les limites territoriales de la circonscription écclésiastique intéressée.

En cas de dissolution d'une association, les biens qui lui auront été dévolus en exécution des articles 4 et 8 seront attribués par décret rendu en Conseil d'État, soit à des associations analogues dans la même circonscription ou, à leur défaut, dans les circonscriptions les plus voisines, soit aux établissements visés au paragraphe 1er du présent article.

Toute action en reprise ou en revendication devra être exercée dans un délai de six mois à partir du jour où le décret aura été inséré au Journal officiel. L'action ne pourra être intentée qu'en raison de donations ou de legs et seulement par les auteurs et leurs héritiers en ligne directe.

ART. 10.-. Les attributions prévues par les articles précédents ne donnent lieu à aucune perception au profit du Trésor.

ART. 11.- Les ministres des cultes qui, lors de la promulgation de la présente loi, seront âgés de plus de soixante ans révolus et qui auront, pendant trente ans au moins, rempli des fonctions ecclésiastiques rémunérées par l'État, recevront une pension annuelle et viagère égale aux trois quarts de leur traitement. Ceux qui seront âgés de plus de quarante-cinq ans et qui auront, pendant vingt ans au moins, rempli des fonctions ecclésiastiques rémunérées par l'État, recevront une pension annuelle et viagère égale à la moitié de leur traitement. Les pensions allouées par les deux paragraphes précédents ne pourront pas dépasser quinze cents francs.

En cas de décès des titulaires, ces pensions seront réversibles. Jusqu'à concurrence de la moitié de leur montant au profit de la veuve et des orphelins mineurs laissés par le défunt et, jusqu'à concurrence du quart, au profit de la veuve sans enfants mineurs. A la majorité des orphelins, leur pension s'éteindra de plein droit. Les ministres des cultes actuellement salariés par l'État, qui ne seront pas dans les conditions ci-dessus, recevront, pendant quatre ans à partir de la suppression du budget des cultes, une allocation égale à la totalité de leur traitement pour la première année, aux deux tiers pour la deuxième à la moitié pour la troisième, au tiers pour la quatrième. Toutefois, dans les communes de moins de 1.000 habitants et pour les ministres des cultes qui continueront à y remplir leurs fonctions, la durée de chacune des quatre périodes ci-dessus indiquée sera doublée.

Les départements et les communes pourront, sous les mêmes conditions que l'État, accorder aux ministres des cultes actuellement salariés, par eux, des pensions ou des allocations établies sur la même base et pour une égale durée. Réserve et faite des droits acquis en matière de pensions par application de la législation antérieure, ainsi que des secours accordés, soit aux anciens ministres des différents cultes, soit à leur famille.

Les pensions prévues aux deux premiers paragraphes du présent article ne pourront se cumuler avec toute autre pension ou tout autre traitement alloué, à titre quelconque par l'État les départements ou les communes.

La loi du 27 juin 1885, relative au personnel des facultés de théologie catholique supprimées, est applicable aux professeurs, chargés de cours, maîtres de conférences et étudiants des facultés de théologie protestante.

Les pensions et allocation prévues ci-dessus seront incessibles et insaisissables dans les mêmes conditions que les pensions civiles. Elles cesseront de plein droit en cas de condamnation à une peine afflictive ou infamante ou en cas de condamnation pour l'un des délits prévus aux articles 34 et 35 de la présente loi.

Le droit à l'obtention ou a la jouissance d'une pension ou allocation sera suspendu par les circonstances qui font perdre la qualité de Français, durant la privation de cette qualité. Les demandes de pension devront être, sous peine de forclusion, formées dans le délai d'un an après la promulgation de la présente loi.

Titre III Des édifices des cultes.

ART. 12.- Les édifices qui ont été mis à la disposition de la nation et qui, en vertu de la loi du 18 germinal an X, servent à l'exercice public des cultes ou au logement de leurs ministres (cathédrales, églises, chapelles, temples, synagogues, archevêchés, évêchés, presbytères, séminaires), ainsi que leur dépendances immobilières, et les objets mobiliers qui les garnissaient au moment où lesdits édifices ont été remis aux cultes, sont et demeurent propriétés de l'Etat, des départements, des communes.

Pour ces édifices, comme pour ceux postérieurs à la loi du 18 germinal an X, dont l'État, les départements et les communes seraient propriétaires, y compris les facultés de théologie protestante, il sera procédé conformément aux dispositions des articles suivants.

ART. 13.- Les édifices servant à l'exercice public du culte, ainsi que les objets mobiliers les garnissant, seront laissés gratuitement à la disposition des établissements publics du culte, puis des associations appelées à les remplacer auxquelles les biens de ces établissements auront été attribués par application des dispositions du titre II.

La cessation de cette jouissance, et, s'il y a lieu, son transfert seront prononcés par décret, sauf recours au Conseil d'État statuant au contentieux:

1° Si l'association bénéficiaire est dissoute:

2° Si, en dehors des cas de force majeure, le culte cesse d'être célébré pendant plus de six mois consécutifs:

3° Si la conservation de l'édifice ou celle des objets mobiliers classés en vertu de la loi de 1887 et de l'article 16 de la présente loi est compromise par insuffisance d'entretien, et après mise en demeure dûment notifiée du conseil municipal ou, à son défaut du préfet:

4° Si l'association cesse de remplir son objet ou si les édifices sont détournés de leur destination;

5° Si elle ne satisfait pas soit aux obligations de l'article 6 ou du dernier paragraphe du présent article, soit aux prescriptions relatives aux monuments historiques. La désaffectation et ces immeubles pourra, dans les cas ci-dessus prévus être prononcée par décret rendu en Conseil d'État. En dehors de ces cas, elle ne pourra l'être que par une loi.

Les immeubles autrefois affectés aux cultes et dans lesquels les cérémonies du culte n'auront pas été célébrées pendant le délai d'un an antérieurement à la présente loi, ainsi que ceux qui ne seront pas réclamés par une association cultuelle dans le délai de deux ans après sa promulgation, pourront être désaffectés par décret. Il en est de même pour les édifices dont la désaffectation aura été demandée antérieurement au 1er juin 1905.

Les établissements publics du culte, puis les associations bénéficiaires, seront tenus des réparations de toute nature, ainsi que des frais d'assurance et autres charges afférentes aux édifices et aux meubles les garnissant.

ART. 14.- Les archevêchés, évêchés, les presbytères et leurs dépendances, les grands séminaires et facultés de théologie protestante seront laissés gratuitement à la disposition des établissements publics du culte, puis des associations prévues à

l'article 13, savoir: les archevêchés, et évêchés pendant une période de deux années; les presbytères dans les communes où résidera le ministre du culte, les grands séminaires et facultés de théologie protestante, pendant cinq années à partir de la promulgation de la présente loi.

Les établissements et associations sont soumis, en ce qui concerne ces édifices, aux obligations prévues par le dernier paragraphe de l'article 13. Toutefois, ils ne seront pas tenus des grosses réparations.

La cessation de la jouissance des établissements et associations sera prononcée dans les conditions et suivant les formes déterminées par l'article 13. Les dispositions des paragraphes 3 et 5 du même article sont applicables aux édifices visés par le paragraphe 1er du présent article.

La distraction des parties superflues des presbytères laissés à la disposition des associations cultuelles pourra, pendant le délai prévu au paragraphe 1er, être prononcée pour un service public par décret rendu en Conseil d'État. A l'expiration des délais de jouissance gratuite, la libre disposition des édifices sera rendue à l'État, aux départements ou aux communes.

Les indemnités de logement incombant actuellement aux communes, à défaut de presbytère, par application de l'article 136 de la loi du 5 avril 1884, resteront à leur charge pendant le délai de cinq ans. Elles cesseront de plein droit en cas de dissolution de l'association.

ART. 15.- Dans les départements de la Savoie, de la Haute-Savoie et des Alpes-Maritimes, la jouissance des édifices antérieurs à la loi du 18 germinal an X, servant à l'exercice des cultes ou au logement de leurs ministres, sera attribuée par les communes sur le territoire desquelles ils se trouvent, aux associations cultuelles, dans les conditions indiquées par les articles 12 et suivants de la présente loi. En dehors de ces obligations, les communes pourront disposer librement de la propriété de ces édifices. Dans ces mêmes départements, les cimetières resteront la propriété des communes.

ART. 16.- Il sera procédé à un classement complémentaire des édifices servant à l'exercice public du culte (cathédrales, églises, chapelles, temples, synagogues, archevêchés, évêchés, presbytères, séminaires), dans lequel devront être compris tous ceux de ces

édifices représentant, dans leur ensemble ou dans leurs parties, une valeur artistique ou historique.

Les objets mobiliers ou les immeubles par destination mentionnés à l'article 13, qui n'auraient pas encore été inscrits sur la liste de classement dressée en vertu de la loi du 30 mars 1887, sont, par l'effet de la présente loi, ajoutés à ladite liste. Il sera procédé par le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, dans le délai de trois ans, au classement définitif de ceux de ces objets dont la conservation présenterait, au point de vue de l'histoire ou de l'art, un intérêt suffisant. A l'expiration de ce délai, les autres objets seront déclassés de plein droit. En outre, les immeubles et les objets mobiliers, attribués en vertu de la présente loi aux associations, pourront être classés dans les mêmes conditions que s'ils appartenaient à des établissements publics.

Il n'est pas dérogé, pour le surplus, aux dispositions de la loi du 30 mars 1887. Les archives ecclésiastiques et bibliothèques existant dans les archevêchés, évêchés, grands séminaires, paroisses, succursales et leurs dépendances, seront inventoriées et celles qui seront reconnues propriété de l'État lui seront restituées.

ART. 17.- Les immeubles par destination classés en vertu de la loi du 30 mars 1887 ou de la présente loi sont inaliénables et imprescriptibles. Dans le cas où la vente ou l'échange d'un objet classé serait autorisé par le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, un droit de préemption est accordé:

1° aux associations cultuelles;

2° aux communes;

3° aux départements;

4° aux musées et sociétés d'art et d'archéologie;

5° à l'État.

Le prix sera fixé par trois experts que désigneront le vendeur, l'acquéreur et le président du tribunal civil.

Si aucun des acquéreurs visés ci-dessus ne fait usage du droit de préemption la vente sera libre; mais il est interdit à l'acheteur d'un objet classé de le transporter hors de France.

Nul travail de réparation, restauration ou entretien à faire aux monuments ou objets mobiliers classés ne peut être commencé sans l'autorisation du Ministre des Beaux-Arts, ni exécuté hors de la

surveillance de son administration, sous peine, contre les propriétaires, occupants ou détenteurs qui auraient ordonné ces travaux, d'une amende de seize à quinze cents francs.

Toute infraction aux dispositions ci-dessus ainsi qu'à celles de l'article 16 de la présente loi et des articles 4, 10, 11, 12 et 13 de la loi du 30 mars 1887 sera punie d'une amende de cent à dix mille francs et d'un emprisonnement de six jours à trois mois, ou de l'une de ces deux peines seulement.

La visite des édifices et l'exposition des objets mobiliers classés seront publiques; elles ne pourront donner lieu à aucune taxe ni redevance.

TITRE IV Des associations pour l'exercice des cultes.

ART. 18.- Les associations formées pour subvenir aux frais, à l'entretien et à l'exercice public d'un culte devront être constituées conformément aux articles 5 et suivants du titre premier de la loi du 1er juillet 1901. Elles seront, en outre, soumises aux prescriptions de la présente loi.

ART. 19.- Ces associations devront avoir exclusivement pour objet l'exercice d'un culte et être composés au moins:

Dans les communes de moins de 1.000 habitants, de sept personnes;

Dans les communes de 1.000 à 20.000 habitants, de quinze personnes;

Dans les communes dont le nombre des habitants est supérieur à 20.000, de vingt-cinq personnes majeures, domiciliées ou résidant dans la circonscription religieuse. Chacun de leurs membres pourra s'en retirer en tout temps, après payement des cotisations échues et de celles de l'année courante, nonobstant toute clause contraire. Nonobstant toute clause contraire des statuts, les actes de gestion financière et d'administration légale des biens accomplis par les directeurs ou administrateurs seront, chaque année au moins présentés au contrôle de l'assemblée générale des membres de l'association et soumis à son approbation.

Les associations pourront recevoir, en outre, des cotisations prévues par l'article 6 de la loi du 1er juillet 1901, le produit des quêtes et collectes pour les frais du culte, percevoir des rétributions: pour les cérémonies et services religieux même par fondation; pour la location

des bancs et sièges; pour la fourniture des objets destinés au service des funérailles dans les édifices religieux et à la décoration de ces édifices. Elles pourront verser, sans donner lieu à perception de droits, le surplus de leurs recettes à d'autres associations constituées pour le même objet.

Elles ne pourront, sous quelque forme que ce soit, recevoir des subventions de l'État, des départements ou des communes. Ne sont pas considérées comme subventions les sommes allouées pour réparations aux monuments classés.

ART. 20.- Ces associations peuvent, dans les formes déterminées par l'article 7 du décret du 16 août 1901, constituer des unions ayant une administration ou une direction centrale; ces unions seront réglées par l'article 18 et par les cinq derniers paragraphes de l'article 19 de la présente loi.

ART. 21.- Les associations et les unions tiennent un état de leurs recettes et de leurs dépenses; elles dressent chaque année le compte financier de l'année écoulée et l'état inventorié de leurs biens, meubles et immeubles. Le contrôle financier est exercé sur les associations et sur les unions par l'administration de l'enregistrement et par l'inspection générale des finances.

ART. 22.- Les associations et unions peuvent employer leurs ressources disponibles à la constitution d'un fonds de réserve suffisant pour assurer les frais et l'entretien du culte et ne pouvant, en aucun cas, recevoir une autre destination; le montant de cette réserve ne pourra jamais dépasser une somme égale, pour les unions et associations ayant plus de cinq mille francs (5.000 fr) de revenu, à trois fois et, pour les autres associations, à six fois la moyenne annuelle des sommes dépensées par chacune d'elles pour les frais du culte pendant les cinq derniers exercices. Indépendamment de cette réserve, qui devra être placée en valeurs nominatives, elles pourront constituer une réserve spéciale dont les fonds devront êtres déposés, en argent ou en titres nominatifs, à la Caisse des dépôts et consignations pour être exclusivement affectés, y compris les intérêts, à l'achat, à la construction, à la décoration ou à la réparation d'immeubles ou meubles destinés aux besoins de l'association ou de l'union.

ART. 23.- Seront punis d'une amende de seize francs à deux cents francs et, en cas de récidive, d'une amende double,

les directeurs ou administrateurs d'une association ou d'une union qui auront contrevenu aux articles 18, 19, 20, 21 et 22. Les tribunaux pourront, dans le cas d'infraction au paragraphe 1er de l'article 22, condamner l'association ou l'union à verser l'excédent constaté aux établissements communaux d'assistance ou de bienfaisance.Ils pourront, en outre, dans tous les cas prévus au paragraphe 1er du présent article, prononcer la dissolution de l'association ou de l'union.

ART. 24.- Les édifices affectés à l'exercice du culte appartenant à l'État, aux départements ou aux communes continueront à être exemptés de l'impôt foncier et de l'impôt des portes et fenêtres.

Les édifices servant au logement des ministres des cultes, les séminaires, les facultés de théologie protestante qui appartiennent à l'État, aux départements ou aux communes, les biens qui sont la propriété des associations et unions sont soumis aux mêmes impôts que ceux des particuliers.

Les associations et unions ne sont en aucun cas assujetties à la taxe d'abonnement ni à celle imposée aux cercles par l'article 33 de la loi du 8 août 1890, pas plus qu'à l'impôt de 4 % sur le revenu établi par les lois du 28 décembre 1880 et 29 décembre 1884.

TITRE V Police des cultes.

ART. 25.- Les réunions pour la célébration d'un culte tenues dans les locaux appartenant à une association cultuelle ou mis à sa disposition sont publiques. Elles sont dispensées des formalités de l'article 8 de la loi du 30 juin 1881, mais restent placées sous la surveillance des autorités dans l'intérêt de l'ordre public. Elles ne peuvent avoir lieu qu'après une déclaration faite dans les formes de l'article 2 de la même loi et indiquant le local dans lequel elles seront tenues.

ART. 26.- Il est interdit de tenir des réunions politiques dans les locaux servant habituellement à l'exercice d'un culte.

ART. 27.- Les cérémonies, processions et autres manifestations extérieures d'un culte continueront à être réglées en conformité des articles 95 et 97 de la loi municipale du 5 avril 1884.

Les sonneries de cloches seront réglées par arrêté municipal, et, en cas de désaccord entre le maire et le président ou directeur de l'association cultuelle, par arrêté préfectoral.

Le règlement d'administration publique prévu par l'article 43 de

la présente loi déterminera les conditions et les cas dans lesquels les sonneries civiles pourront avoir lieu.

ART. 28.- Il est interdit, à l'avenir, d'élever ou d'apposer aucun signe ou emblème religieux sur les monuments publics ou en quelque emplacement public que ce soit, à l'exception des édifices servant au culte, des terrains de sépulture dans les cimetières, des monuments funéraires, ainsi que des musées ou expositions.

ART. 29.- Les contraventions aux articles précédents sont punies des peines de simple police.

Sont passibles de ces peines, dans le cas des articles 25, 26 et 27, ceux qui ont organisé la réunion ou manifestation, ceux qui y ont participé en qualité de ministres du culte et, dans le cas des articles 25 et 26, ceux qui ont fourni le local.

ART. 30.- Conformément aux dispositions de l'article 2 de la loi du 28 mars 1882, l'enseignement religieux ne peut être donné aux enfants âgés de six à treize ans, inscrits dans les écoles publiques, qu'en dehors des heures de classe. Il sera fait application aux ministres des cultes qui enfreindraient ces prescriptions des dispositions de l'article 14 de la loi précitée.

ART. 31.- Sont punis d'une amende de seize francs à deux cents francs et d'un emprisonnement de six jours à deux mois ou de l'une de ces deux peines seulement ceux qui, soit par voies de fait, violences ou menaces contre un individu, soit en lui faisant craindre de perdre son emploi ou d'exposer à un dommage sa personne, sa famille ou sa fortune, l'auront déterminé à exercer ou à s'abstenir d'exercer un culte, à faire partie ou à cesser de faire partie d'une association cultuelle, à contribuer ou à s'abstenir de contribuer aux frais d'un culte.

ART. 32.- Seront punis des mêmes peines ceux qui auront empêché, retardé ou interrompu les exercices d'un culte par des troubles ou désordres causés dans le local servant à ces exercices.

ART. 33.- Les dispositions des deux articles précédents ne s'appliquent qu'aux troubles, outrages ou voies de fait, dont la nature ou les circonstances ne donneront pas lieu à de plus fortes peines d'après les dispositions du Code pénal.

ART. 34.- Tout ministre d'un culte qui, dans les lieux où s'exerce ce culte, aura publiquement par des discours prononcés, des lectures faites, des écrits distribués ou des affiches apposées, outragé ou

diffamé un citoyen chargé d'un service public, sera puni d'une amende de 500 francs à trois mille francs et d'un emprisonnement de un mois à un an, ou de l'une de ces deux peines seulement.

La vérité du fait diffamatoire, mais seulement s'il est relatif aux fonctions, pourra être établi devant le tribunal correctionnel dans les formes prévues par l'article 52 de la loi du 29 juillet 1881. Les prescriptions édictées par l'article 65 de la même loi s'appliquent aux délits du présent article et de l'article qui suit.

ART. 35.- Si un discours prononcé ou un écrit affiché ou distribué publiquement dans les lieux où s'exerce le culte, contient une provocation directe à résister à l'exécution des lois ou aux actes légaux de l'autorité publique, ou s'il tend à soulever ou à armer une partie des citoyens contre les autres, le ministre du culte qui s'en sera rendu coupable sera puni d'un emprisonnement de trois mois à deux ans, sans préjudice des peines de la complicité, dans le cas où la provocation aurait été suivie d'une sédition, révolte ou guerre civile.

ART. 36.- Dans le cas de condamnation par les tribunaux de police ou de police correctionnelle en application des articles 25 et 26, 34 et 35, l'association constituée pour l'exercice du culte dans l'immeuble où l'infraction a été commise sera civilement responsable.

TITRE VI Dispositions générales.

ART. 37.- L'article 463 du Code pénal et la loi du 26 mars 1891 sont applicables à tous les cas dans lesquels la présente loi édicte des pénalités.

ART. 38.- Les congrégations religieuses demeurent soumises aux lois des 1er juillet 1901, 4 décembre 1902 et 7 juillet 1904.

ART. 39. -Les jeunes gens, qui ont obtenu à titre d'élèves ecclésiastiques la dispense prévue par l'article 23 de la loi du 15 juillet 1889, continueront à en bénéficier, conformément à l'article 99 de la loi du 21 mars 1905, à la condition qu'à l'âge de vingt-six ans ils soient pourvus d'un emploi de ministre du culte rétribué par une association cultuelle et sous réserve des justifications qui seront fixées par un règlement d'administration publique.

ART. 40.- Pendant huit années à partir de la promulgation de la présente loi, les ministres du culte seront inéligibles au conseil municipal dans les communes où ils exerceront leur ministère ecclésiastique.

ART. 41.- Les sommes rendues disponibles chaque année par la suppression du budget des cultes seront réparties entre les communes au prorata du contingent de la contribution foncière des propriétés non bâties qui leur aura été assigné pendant l'exercice qui précédera la promulgation de la présente loi.

ART. 42.- Les dispositions légales relatives aux jours actuellement fériés sont maintenues.

ART. 43.- Un règlement d'administration publique rendu dans les trois mois qui suivront la promulgation de la présente loi, déterminera les mesures propres à assurer son application.

Des règlements d'administration publique détermineront les conditions dans lesquelles la présente loi sera applicable à l'Algérie et aux colonies.

ART. 44.- Sont et demeurent abrogées toutes les dispositions relatives à l'organisation publique des cultes antérieurement reconnus par l'État, ainsi que toutes dispositions contraires à la présente loi et notamment:
1° La loi du 18 germinal an X, portant que la convention passée le 26 messidor an IX, entre le pape et le Gouvernement français ensemble les articles organiques de ladite convention et des cultes protestants, seront exécutés comme des lois de la République;

2° Le décret du 26 mars 1852 et la loi du 1er août 1879 sur les cultes protestants;
3° Les décrets du 17 mars 1808, la loi du 8 février 1831 et l'ordonnance du 25 mai 1844 sur le culte israélite;

4° Les décrets des 22 décembre 1812 et 19 mars 1859;

5° Les articles 201 à 208, 260 à 264, 294 du Code pénal;

6° Les articles 100 et 101, les paragraphes 11 et 12 de l'article 136 et l'article 167 de la loi du 5 avril 1884.

7° Le décret du 30 décembre 1809 et l'article 78 de la loi du 26 janvier 1892.

Annexe 3. Loi du 16 juin 1881 sur la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques (dite Loi Ferry de 1881)

Le Sénat et la Chambre des députés ont adopté, Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit:

Art. 1er- Il ne sera plus perçu de rétribution scolaire dans les écoles primaires publiques, ni dans les salles d'asile publiques. Le prix de pension dans les écoles normales est supprimé.

Art. 2- Les quatre centimes spéciaux créés par les articles 40 de la loi du 15 mars 1850 et 7 de la loi du 19 juillet 1875, pour le service de l'instruction primaire, sont obligatoires pour toutes les communes, compris dans leurs ressources ordinaires et votés sans le concours des plus imposés. Les communes auront la faculté de s'exonérer de tout ou partie de ces quatre centimes en inscrivant au budget, avec la même destination, une somme égale au produit des centimes supprimés, somme qui pourra être prise soit sur le revenu des dons et legs, soit sur une portion quelconque de leurs ressources ordinaires et extraordinaires.

Art. 3- Les prélèvements à effectuer en faveur de l'instruction primaire sur les revenus ordinaires des communes, en vertu de l'article 40 de la loi du 15 mars 1850, porteront exclusivement sur les ressources ci-après énumérées:

1° Les revenus en argent des biens communaux; 2° La part revenant à la commune sur l'imposition des chevaux et voitures et sur les permis de chasse; 3° La taxe sur les chiens; 4° Le produit net des taxes ordinaires d'octroi; 5° Les droits de voirie et les droits de location aux halles, foires et marchés.

Ces revenus sont affectés jusqu'à concurrence d'un cinquième aux dépenses ordinaires et obligatoires afférentes à la commune pour le service de ses écoles primaires publiques. Sont désormais exemptées de tout prélèvement sur leurs revenus ordinaires les communes dans lesquelles la valeur du centime additionnel au principal des quatre contributions directes n'atteint pas vingt francs (20 fr.).

Art. 4- Les quatre centimes spéciaux établis par les articles 40 de la loi du 15 mars 1850, 14 de la loi du 10 avril 1867, et 7 de la loi du 19 juillet 1875, au principal des quatre contributions directes, pour le service de l'instruction primaire, sont obligatoires pour les départements.

Toutefois, les départements auront la faculté de s'exonérer de tout ou partie de cette imposition, en inscrivant à leur budget, avec la même destination, une somme égale au produit des centimes supprimés, somme qui pourra être prise soit sur le revenu des dons et legs, soit sur une portion quelconque de leurs ressources ordinaires ou extraordinaires.

Art. 5.- En cas d'insuffisance des ressources énumérées aux articles 2, 3 et 4 de la présente loi, les dépenses seront couvertes par une subvention de l'État.

Art. 6.- Le traitement des instituteurs et institutrices, titulaires et adjoints actuellement en exercice, ne pourra, dans aucun cas, devenir inférieur au plus élevé des traitements dont ils auront joui pendant les trois années qui auront précédé l'application de la présente loi.

Le taux de rétribution servant à déterminer le montant du traitement éventuel établi par l'article 9 de la loi du 10 avril 1867 sera fixé chaque année par le ministre, sur la proposition du préfet, après avis du conseil départemental. Un décret fixera la quotité des traitements en ce qui concerne les salles d'asile ou les classes enfantines.

Art. 7.- Sont mises au nombre des écoles primaires publiques donnant lieu à une dépense obligatoire pour la commune, à la condition qu'elles soient créées conformément aux prescriptions de l'article 2 de la loi du 10 avril 1867: 1° Les écoles communales de filles qui sont ou seront établies dans les communes de plus de quatre cents âmes; 2° Les salles d'asile; 3° Les classes intermédiaires entre la salle d'asile et l'école primaire, dites classes enfantines, comprenant des enfants des deux sexes et confiées à des institutrices pourvues du brevet de capacité ou du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile.

La présente loi, délibérée et adoptée par le Sénat et la Chambre des députés, sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 16 juin 1881.

JULES GREVY.

Par le Président de la République:

Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

JULES FERRY.

Le ministre de l'intérieur et des cultes,

JEAN CONSTANS.

Annexe 4. Loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire (dite Loi Ferry de 1882)

Le Sénat et la Chambre des députés

ont adopté, Le Président de la République

promulgue la loi dont la teneur suit:

Art. 1er.- L'enseignement primaire

comprend:

L'instruction morale et civique;

La lecture et l'écriture;

La langue et les éléments de la littérature française;

La géographie, particulièrement celle de la France;

L'histoire, particulièrement celle de la France jusqu'à nos jours;

Quelques notions usuelles de droit et d'économie politique;

Les éléments des sciences naturelles physiques et mathématiques; leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels, travaux manuels et usage des outils des principaux métiers;

Les éléments du dessin, du modelage et de la musique;

La gymnastique;

Pour les garçons, les exercices militaires;

Pour les filles, les travaux à l'aiguille.

L'article 23 de la loi du 15 mars 1850 est abrogé.

Art. 2.- Les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires.

L'enseignement religieux est facultatif dans les écoles privées.

Art. 3.- Sont abrogées les dispositions des articles 18 et 44 de la loi du 14 mars 1850, en ce qu'elles donnent aux ministres des cultes un droit d'inspection, de surveillance et de direction dans les écoles primaires publiques et privées et dans les salles d'asile, ainsi que le paragraphe 2 de l'article 31 de la même loi qui donne aux consistoires le droit de présentation pour les instituteurs appartenant aux cultes non catholiques.

Art. 4.- L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus; elle peut

être donnée soit dans les établissements d'instruction primaire ou secondaire, soit dans les écoles publiques ou libres, soit dans les familles, par le père de famille lui-même ou par toute personne qu'il aura choisie.

Un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles.

Art. 5.- Une commission municipale scolaire est instituée dans chaque commune pour surveiller et encourager la fréquentation des écoles. Elle se compose du maire, président; d'un des délégués du canton, et, dans les communes comprenant plusieurs cantons, d'autant de délégués qu'il y a de cantons, désignés par l'inspecteur d'académie; de membres désignés par le conseil municipal en nombre égal, au plus, au tiers des membres de ce conseil.

A Paris et à Lyon, il y a une commission pour chaque arrondissement municipal. Elle est présidée: à Paris, par le maire, à Lyon, par un des adjoints; elle est composée d'un des délégués cantonaux, désigné par l'inspecteur d'académie, de membres désignés par le conseil municipal, au nombre de trois à sept par chaque arrondissement.

Le mandat des membres de la commission scolaire désignés par le conseil municipal durera jusqu'à l'élection d'un nouveau conseil municipal.

Il sera toujours renouvelable.

L'inspecteur primaire fait partie de droit de toutes les commissions scolaires instituées dans son ressort.

Art. 6.- Il est institué un certificat d'études primaires; il est décerné après un examen public auquel pourront se présenter les enfants dès l'âge de onze ans.

Ceux qui, à partir de cet âge, auront obtenu le certificat d'études primaires, seront dispensés du temps de scolarité obligatoire qui leur restait à passer.

Art. 7.- Le père, le tuteur, la personne qui a la garde de l'enfant, le patron chez qui l'enfant est placé, devra, quinze jours au moins avant l'époque de la rentrée des classes, faire savoir au maire de la commune s'il entend faire donner à l'enfant l'instruction dans la famille ou dans une école publique ou privée; dans ces deux derniers cas, il indiquera l'école choisie.

Les familles domiciliées à proximité de deux ou plusieurs écoles publiques ont la faculté de faire inscrire leurs enfants à l'une ou à l'autre

de ces écoles, qu'elle soit ou non sur le territoire de leurs communes, à moins qu'elle ne compte déjà le nombre maximum d'élèves autorisé par les règlements.

En cas de contestation, et sur la demande soit du maire, soit des parents, le conseil départemental statue en dernier ressort.

Art. 8.- Chaque année, le maire dresse, d'accord avec la commission municipale scolaire, la liste de tous les enfants âgés de six à treize ans, et avise les personnes qui ont charge de ces enfants de l'époque de la rentrée des classes.

En cas de non déclaration, quinze jours avant l'époque de la rentrée, de la part des parents et autres personnes responsables, il inscrit d'office l'enfant à l'une des écoles publiques, et en avertit la personne responsable.

Huit jours avant la rentrée des classes, il remet aux directeurs d'écoles publiques et privées la liste des enfants qui doivent suivre leurs écoles. Un double de ces listes est adressé par lui à l'inspecteur primaire.

Art. 9.- Lorsqu'un enfant quitte l'école, les parents ou les personnes responsables doivent en donner immédiatement avis au maire et indiquer de quelle façon l'enfant recevra l'instruction à l'avenir.

Art. 10.- Lorsqu'un enfant manque momentanément l'école, les parents ou les personnes responsables doivent faire connaître au directeur ou à la directrice les motifs de son absence.

Les directeurs et les directrices doivent tenir un registre d'appel qui constate, pour chaque classe, l'absence des élèves inscrits. A la fin de chaque mois, ils adresseront au maire et à l'inspecteur primaire un extrait de ce registre, avec l'indication du nombre des absences et des motifs invoqués.

Les motifs d'absence seront soumis à la commission scolaire. Les seuls motifs réputés légitimes sont les suivants: maladie de l'enfant, décès d'un membre de la famille, empêchements résultant de la difficulté accidentelle des communications.

Les autres circonstances exceptionnellement invoquées seront également appréciées par la commission.

Art. 11.- Tout directeur d'école privée qui ne se sera pas conformé aux prescriptions de l'article précédent sera, sur le rapport de la commission scolaire et de l'inspecteur primaire, déféré au conseil départemental.

Le conseil départemental pourra prononcer les peines suivantes: 1° l'avertissement; 2° la censure; 3° la suspension pour un mois au plus, et, en cas de récidive dans l'année scolaire, pour trois mois au plus.

Art. 12.- Lorsqu'un enfant se sera absenté de l'école quatre fois dans le mois, pendant au moins une demi journée, sans justification admise par la commission municipale scolaire, le père, le tuteur ou la personne responsable sera invité, trois jours au moins à l'avance, à comparaître dans la salle des actes de la mairie, devant ladite commission, qui lui rappellera le texte de la loi et lui expliquera son devoir.

En cas de non-comparution, sans justification admise, la commission appliquera la peine énoncée dans l'article suivant.

Art. 13.- En cas de récidive dans les douze mois qui suivront la première Infraction, la commission municipale scolaire ordonnera l'inscription, pendant quinze jours ou un mois, à la porte de la mairie, des noms, prénoms et qualités de la personne responsable, avec indication du fait relevé contre elle.

La même peine sera appliquée aux personnes qui n'auront pas obtempéré aux prescriptions de l'article 9.

Art. 14.- En cas d'une nouvelle récidive, la commission scolaire ou, à son défaut, l'inspecteur primaire devra adresser une plainte au juge de paix.

L'infraction sera considérée comme une contravention et pourra entraîner condamnation aux peines de police, conformément aux articles 479, 480 et suivants du code pénal.

L'article 463 du même code est applicable.

Art. 15.- La commission scolaire pourra accorder aux enfants demeurant chez leurs parents ou leur tuteur, lorsque ceux-ci en feront la demande motivée, des dispenses de fréquentation scolaire ne pouvant dépasser trois mois par année en dehors des vacances. Ces dispenses devront, si elles excèdent quinze jours, être soumises à l'approbation de l'inspecteur primaire.

Ces dispositions ne sont pas applicables aux enfants qui suivront leurs parents ou tuteurs, lorsque ces derniers s'absenteront temporairement de la commune. Dans ce cas, un avis donné verbalement ou par écrit au maire ou à l'instituteur suffira.

La commission peut aussi, avec l'approbation du conseil départemental, dispenser les enfants employés dans l'industrie, et arrivés à l'âge de l'apprentissage, d'une des deux classes de la journée; la même faculté sera accordée à tous les enfants employés, hors de leur famille, dans l'agriculture.

Art. 16.- Les enfants qui reçoivent l'instruction dans la famille doivent, chaque année, à partir de la fin de la deuxième année d'instruction obligatoire, subir un examen qui portera sur les matières de l'enseignement correspondant à leur âge dans les écoles publiques, dans des formes et suivant des programmes qui seront déterminés par arrêtés ministériels rendus en conseil supérieur.

Le jury d'examen sera composé de:

l'inspecteur primaire ou son délégué, président; un délégué cantonal; une personne munie d'un diplôme universitaire ou d'un brevet de capacité; les juges seront choisis par l'inspecteur d'académie. Pour l'examen des filles, la personne brevetée devra être une femme. Si l'examen de l'enfant est jugé insuffisant et qu'aucune excuse ne soit admise par le jury, les parents sont mis en demeure d'envoyer leur enfant dans une école publique ou privée dans la huitaine de la notification et de faire savoir au maire quelle école ils ont choisie.

En cas de non déclaration, l'inscription aura lieu d'office, comme il est dit à l'article 8.

Art. 17.- La caisse des écoles, instituée par l'article 15 de la loi du 10 avril 1867, sera établie dans toutes les communes.

Dans les communes subventionnées dont le centime n'excède pas trente francs, la caisse aura droit, sur le crédit ouvert pour cet objet au ministère de l'instruction publique, à une subvention au moins égale au montant des subventions communales.

La répartition des secours se fera par les soins de la commission scolaire.

Art. 18.- Des arrêtés ministériels, rendus sur la demande des inspecteurs d'académie et des conseils départementaux, détermineront chaque année les communes où, par suite d'insuffisance des locaux scolaires, les prescriptions des articles 4 et suivants sur l'obligation ne pourraient être appliquées.

Un rapport annuel, adressé aux Chambres par le ministre de l'instruction publique, donnera la liste des communes auxquelles le présent article aura été appliqué.

La présente loi, délibérée et adoptée par le Sénat et par la Chambre des députés, sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 28 mars 1882.

JULES GREVY.

Par le Président de la République:

Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

JULES FERRY.

Annexe 5. Circulaire de Jules Ferry du 17 novembre 1883 connue sous le nom de «Lettre aux instituteurs»

Monsieur l'Instituteur,

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

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

Mais il y a autre chose dans la loi du 28 mars: elle affirme la volonté de fonder chez nous une éducation nationale et de la fonder sur des notions du devoir et du droit que le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des premières vérités que nul ne peut ignorer. Pour cette partie capitale de l'éducation, c'est sur vous, Monsieur, que les pouvoirs publics ont compté. En vous dispensant de l'enseignement religieux, on n'a pas songé à vous décharger de l'enseignement moral; c'eût été vous enlever ce qui fait la dignité de votre profession. Au

contraire, il a paru tout naturel que l'instituteur, en même temps qu'il apprend aux enfants à lire et à écrire, leur enseigne aussi ces règles élémentaires de la vie morale qui ne sont pas moins universellement acceptées que celles du langage ou du calcul.

En vous conférant de telles fonctions, le Parlement s'est-il trompé? A-t-il trop présumé de vos forces, de votre bon vouloir, de votre compétence? Assurément il eût encouru ce reproche s'il avait imaginé de charger tout à coup quatre-vingt mille instituteurs et institutrices d'une sorte de cours *ex professo*, sur les principes, les origines et les fins dernières de la morale. Mais qui jamais n'a conçu rien de semblable? Au lendemain même du vote de la loi, le Conseil supérieur de l'Instruction publique a pris soin de vous expliquer ce qu'on attendait de vous, et il l'a fait en termes qui défient toute équivoque. Vous trouverez ci-inclus un exemplaire des programmes qu'il a approuvés et qui sont pour vous le plus précieux commentaire de la loi: je ne saurais trop vous recommander de les relire et de vous en inspirer. Vous y puiserez la réponse aux deux critiques opposées qui vous parviennent. Les uns vous disent: «Votre tâche d'éducateur moral est impossible à remplir.» Les autres: «Elle est banale et insignifiante.» C'est placer le but ou trop haut ou trop bas. Laissez-moi vous expliquer que la tâche n'est ni au-dessus de vos forces ni au-dessous de votre estime; qu'elle est très limitée, et pourtant d'une grande importance; extrêmement simple, mais extrêmement difficile.

J'ai dit que votre rôle, en matière d'éducation morale, est très limité. Vous n'avez à enseigner, à proprement parler, rien de nouveau, rien qui ne vous soit familier comme à tous les honnêtes gens. Et, quand on vous parle de mission et d'apostolat, vous n'allez pas vous y méprendre; vous n'êtes point l'apôtre d'un nouvel Évangile: le législateur n'a voulu faire de vous ni un philosophe ni un théologien improvisé. Il ne vous demande rien qu'on ne puisse demander à tout homme de cœur et de sens. Il est impossible que vous voyiez chaque jour tous ces enfants qui se pressent autour de vous, écoutant vos leçons, observant votre conduite, s'inspirant de vos exemples, à l'âge où l'esprit s'éveille, où le coeur s'ouvre, où la mémoire s'enrichit, sans que l'idée vous vienne aussitôt de profiter de cette docilité, de cette confiance, pour leur transmettre, avec les connaissances scolaires proprement dites, les principes mêmes de la morale, j'entends simplement cettebonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et mères et que nous nous honorons tous de suivre dans

les relations de la vie, sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques. Vous êtes l'auxiliaire et, à certains égards, le suppléant du père de famille: parlez donc à son enfant comme vous voudriez que l'on parlât au vôtre; avec force et autorité, toute les fois qu'il s'agit d'une vérité incontestée, d'un précepte de la morale commune; avec la plus grande réserve, dès que vous risquez d'effleurer un sentiment religieux dont vous n'êtes pas juge.

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

Il ne s'agit plus là d'une série de vérités à démontrer, mais, ce qui est tout autrement laborieux, d'une longue suite d'influences morales à exercer sur ces jeunes êtres, à force de patience, de fermeté, de douceur, d'élévation dans le caractère et de puissance persuasive. On a compté sur vous pour leur apprendre à bien vivre par la manière même dont vous vivrez avec eux et devant eux. On a osé prétendre

pour vous que, d'ici à quelques générations, les habitudes et les idées des populations au milieu desquelles vous aurez exercé attestent les bons effets de vos leçons de morale. Ce sera dans l'histoire un honneur particulier pour notre corps enseignant d'avoir mérité d'inspirer aux Chambres françaises cette opinion qu'il y a dans chaque instituteur, dans chaque institutrice, un auxiliaire naturel du progrès moral et social, une personne dont l'influence ne peut manquer, en quelque sorte, d'élever autour d'elle le niveau des mœurs. Ce rôle est assez beau pour que vous n'éprouviez nul besoin de l'agrandir. D'autres se chargeront plus tard d'achever l'œuvre que vous ébauchez dans l'enfant et d'ajouter à l'enseignement primaire de la morale un complément de culture philosophique ou religieuse.

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

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

Vous avez flétri l'égoïsme et fait l'éloge du dévouement: ont-ils, le moment d'après, abandonné un camarade en péril pour ne songer qu'à eux-mêmes? Votre leçon est à recommencer. Et que ces rechutes ne vous découragent pas! Ce n'est pas l'oeuvre d'un jour

de former ou de déformer une âme libre. Il y faut beaucoup de leçons sans doute, des lectures, des maximes écrites, copiées, lues et relues: mais il y faut surtout des exercices pratiques, des efforts, des actes, des habitudes. Les enfants ont, en morale, un apprentissage à faire, absolument comme pour la lecture ou le calcul. L'enfant qui sait reconnaître et assembler des lettres ne sait pas encore lire; celui qui sait les tracer l'une après l'autre ne sait pas écrire. Que manque-t-il à l'un ou à l'autre? La pratique, l'habitude, la facilité, la rapidité et la sûreté de l'exécution. De même, l'enfant qui répète les premiers préceptes d'instinct; alors seulement, la morale aura passé de son esprit dans son cœur, et elle passera de là dans sa vie; il ne pourra plus la désapprendre. De ce caractère tout pratique de l'éducation morale à l'école primaire, il me semble facile de tirer les règles qui doivent vous guider dans le choix de vos moyens d'enseignement.

Une seule méthode vous permettra d'obtenir les résultats que nous souhaitons. C'est celle que le Conseil supérieur vous a recommandée: peu de formules, peu d'abstractions, beaucoup d'exemples et surtout d'exemples pris sur le vif de la réalité. Ces leçons veulent un autre ton, une autre allure que tout le reste de la classe, je ne sais quoi de plus personnel, de plus intime, de plus grave. Ce n'est pas le livre qui parle, ce n'est même plus le fonctionnaire; c'est pour ainsi dire, le père de famille, dans toute la sincérité de sa conviction et de son sentiment.

Est-ce à dire qu'on puisse vous demander de vous répandre en une sorte d'improvisation perpétuelle, sans aliment et sans appui du dehors? Personne n'y a songé, et, bien loin de vous manquer, les secours extérieurs qui vous sont offerts ne peuvent vous embarrasser que par leur richesse et leur diversité. Des philosophes et des publicistes, dont quelques-uns comptent parmi les plus autorisés de notre temps et de notre pays, ont tenu à l'honneur de se faire vos collaborateurs: ils ont mis à votre disposition ce que leur doctrine a de plus pur et de plus élevé.

Depuis quelques mois, nous voyons grossir presque de semaine en semaine le nombre des manuels d'instruction morale et civique. Rien ne prouve mieux le prix que l'opinion publique attache à l'établissement d'une forte culture morale par l'école primaire. L'enseignement laïque de la morale n'est donc estimé ni impossible, ni inutile, puisque la mesure décrétée par le législateur a éveillé aussitôt un si puissant écho dans le pays.

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

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

Mais, vous le voyez, à ces trois degrés, ce qui importe, ce n'est pas l'action du livre, c'est la vôtre; il ne faudrait pas que le livre vînt, en quelque sorte, s'interposer entre vos élèves et vous, refroidir votre

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

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

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

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

JULES FERRY

Annexe 6. Loi du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'État et les établissements de droit privé (dite Loi Debré)

Le Sénat et la Chambre des députés ont adopté,

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit:

TITRE 1er

Dispositions générales

CHAPITRE 1er – Des établissements d'enseignement primaire.

Art. 1er- L'enseignement primaire est donné:

1° Dans les écoles maternelles et les classes enfantines;

2° Dans les écoles primaires élémentaires;

3° Dans les écoles primaires supérieures et dans les classes d'enseignement primaire supérieur annexées aux écoles élémentaires et dites «cours complémentaires»;

4° Dans les écoles manuelles d'apprentissage, telles que les définit la loi du 11 décembre 1880.

Art. 2. Les établissements d'enseignement primaire de tout ordre peuvent être publics, c'est-à-dire fondés et entretenus par l'Etat, les départements ou les communes, ou privés, c'est-à-dire fondés et entretenus par des particuliers ou des associations.

Art. 3.- Des règlements spéciaux, délibérés en conseil supérieur de l'instruction publique, détermineront les règles d'après lesquelles seront réparties, entre les diverses sortes d'écoles énumérées à l'article 1er, les matières de l'enseignement primaire, telles que les a fixées la loi du 28 mars 1882, ainsi que les conditions d'admission et de sortie des élèves dans chacune de ces écoles.

Art. 4.- Nul ne peut être directeur ou adjoint chargé de classe dans une école primaire publique ou privée, s'il n'est Français et s'il ne remplit, en outre, les conditions de capacité fixées par la loi du 16 juin 1881 et les conditions d'âge établies par la présente loi.

Toutefois, les étrangers remplissant les deux ordres de conditions précitées, et admis à jouir des droits civils en France, peuvent enseigner dans les écoles privées, moyennant une autorisation donnée par le ministre, après avis du conseil départemental.

Les étrangers, munis seulement de titres de capacité étrangers, devront obtenir, au préalable, la déclaration d'équivalence de ces titres avec les brevets français. Un règlement, délibéré en conseil

supérieur de l'instruction publique, déterminera les conditions dans lesquelles cette équivalence pourra être prononcée.

Dans le cas particulier d'écoles exclusivement destinées à des enfants étrangers résidant en France, des dispenses de brevets de capacité pourront être accordées par le ministre de l'instruction publique, après avis du conseil supérieur, aux étrangers admis à jouir des droits civils en France, qui demanderaient à les diriger ou à y enseigner.

Art. 5.- Sont incapables de tenir une école publique ou privées ou d'y être employés, ceux qui ont subi une condamnation judiciaire pour crime ou pour délit contraire à la probité ou aux moeurs, ceux qui ont été privés par jugement de tout ou partie des droits mentionnés en l'article 42 du code pénal, et ceux qui ont été frappés d'interdiction absolue, en vertu des articles 32 et 41 de la présente loi.

Art. 6.- L'enseignement est donné par des instituteurs dans les écoles de garçons, par des institutrices dans les écoles de filles, dans les écoles maternelles, dans les écoles ou classes enfantines et dans les écoles mixtes.

Dans les écoles de garçons, des femmes peuvent être admises à enseigner à titre d'adjointes, sous la condition d'être épouse, sœur ou parente en ligne directe du directeur de l'école. Toutefois, le conseil départemental peut, à titre provisoire, et par une décision toujours révocable:

1° permettre à un instituteur de diriger une école mixte, à la condition qu'il lui soit adjoint une maîtresse de travaux de couture;

2° autoriser des dérogations aux restrictions du second paragraphe du présent article.

Art. 7.- Nul ne peut enseigner dans une école primaire de quelque degré que ce soit avant l'âge de dix-huit ans pour les instituteurs et dix-sept ans pour les institutrices.

Nul ne peut diriger une école avant l'âge de vingt-et-un ans.

Nul ne peut diriger une école primaire supérieure ou une école recevant des internes avant l'âge de vingt-cinq ans révolus.

Art. 8.- Il peut être créé des classes primaires pour adultes ou pour apprentis ayant satisfait aux obligations des lois des 19 mai 1874 et 28 mars 1882. Il ne peut être reçu dans ces classes d'élèves des deux sexes.

Un règlement ministériel déterminera les conditions d'établissement de ces classes et les conditions auxquelles ces cours publics et gratuits d'adultes ou d'apprentis pourront recevoir une subvention de l'Etat.

L'ouverture d'un cours privé pour les adultes et pour les apprentis ci-dessus désignés est soumise aux conditions exigées pour l'ouverture d'une école privée, sauf dispense de tout ou partie de ces conditions par le conseil départemental.

CHAPITRE II.- De l'inspection

Art. 9.- L'inspection des établissements d'instruction primaire publics ou privés est exercée:

1° Par les inspecteurs généraux de l'instruction publique;

2° Par les recteurs et les inspecteurs d'académie;

3° Par les inspecteurs de l'enseignement primaire;

4° Par les membres du conseil départemental désignés à cet effet, conformément à l'article 50; Toutefois les écoles privées ne pourront être inspectées par les instituteurs et institutrices publics qui font partie du conseil départemental;

5° Par le maire et les délégués cantonaux;

6° Dans les écoles maternelles, concurremment avec les autorités précitées, par les inspectrices générales et les inspectrices départementales des écoles maternelles;

7° Au point de vue médical, par les médecins inspecteurs communaux ou départementaux.

L'inspection des écoles publiques s'exerce conformément aux règlements délibérés par le conseil supérieur.

Celle des écoles privées porte sur la moralité, l'hygiène, la salubrité et sur l'exécution des obligations imposées à ces écoles par la loi du 28 mars 1882. Elle ne peut porter sur l'enseignement que pour vérifier s'il n'est pas contraire à la morale, à la Constitution et aux lois.

Toutes les classes de jeunes filles, dans les internats comme dans les externats primaires publics et privés, tenues soit par des institutrices laïques, soit par des associations religieuses cloîtrées ou non cloîtrées, sont soumises, quant à l'inspection et à la surveillance de l'enseignement, aux autorités instituées par la loi. Dans tous les internats de jeunes filles tenus par des institutrices laïques ou par des associations religieuses cloîtrées ou non cloîtrées, l'inspection

des locaux affectés aux pensionnaires et du régime intérieur du pensionnat est confiée à des dames déléguées par le ministre de l'instruction publique.

Art. 10.- Nul ne peut être nommé inspecteur primaire, s'il n'est pourvu du certificat d'aptitude à l'inspection, obtenu dans les conditions déterminées par les règlements délibérés en conseil supérieur.

Des arrêtés ministériels détermineront le nombre et l'étendue des circonscriptions l'inspection primaire dans chaque département, ainsi que les attributions, le classement, les frais de tournées et l'avancement des inspecteurs primaires.

TITRE II

De l'enseignement public.

CHAPITRE 1er – De l'établissement des écoles publiques.

Art. 11.- Toute commune doit être pourvue au moins d'une école primaire publique. Toutefois, le conseil départemental peut, sous réserve de l'approbation du ministre, autoriser une commune à se réunir à une ou plusieurs communes voisines, pour l'établissement et l'entretien d'une école.

Un ou plusieurs hameaux dépendant d'une commune peuvent être rattachés à l'école d'une commune voisine.

Cette mesure est prise par délibérations des conseils municipaux des communes intéressées. En cas de divergence, elle peut être prescrite par décision du conseil départemental.

Lorsque la commune ou la réunion de communes compte 500 habitants et au-dessus, elle doit avoir au moins une école spéciale pour les filles, à moins d'être autorisée par le conseil départemental à remplacer cette école spéciale par une école mixte.

Art. 12.- La circonscription des écoles de hameau créées par application de l'article 8 de la loi du 20 mars 1883 pourra s'étendre sur plusieurs communes.

Dans le cas du présent article comme dans le cas de l'article précédent, les communes intéressées contribuent aux frais de construction et d'entretien de ces écoles dans les proportions déterminées par les conseils municipaux, et, en cas de désaccord, par le préfet après avis du conseil départemental.

Art. 13.- Le conseil départemental de l'instruction publique, après avoir pris l'avis des conseils municipaux, détermine, sous réserve de l'approbation du ministre, le nombre, la nature et le siège des écoles primaires publiques de tout degré qu'il a lieu d'établir ou de maintenir dans chaque commune, ainsi que le nombre des maîtres qui y sont attachés. Le conseil départemental pourra, après avis conforme du conseil municipal, autoriser un instituteur ou une institutrice à recevoir des élèves internes en nombre déterminé et dans des conditions déterminées.

Art. 14.- L'établissement des écoles primaires élémentaires publiques créées par application des articles 11, 12 et 13 de la présente loi est une dépense obligatoire pour les communes. Sont également des dépenses obligatoires, dans toute école régulièrement créée :

Le logement de chacun des membres du personnel enseignant attaché à ces écoles;

L'entretien ou la location des bâtiments et de leurs dépendances;

L'acquisition et l'entretien du mobilier scolaire;

Le chauffage et l'éclairage des classes et la rémunération des gens de service, s'il y a lieu.

Art. 15.- L'article 7 de la loi du 16 juin 1881 est modifié comme il suit:

Sont mises au nombre des écoles primaires publiques, donnant lieu à une dépense obligatoire pour la commune, à la condition qu'elles soient créées conformément aux prescriptions de l'article 13 de la présente loi:

1° Les écoles publiques de filles déjà établies dans les communes de plus de 400 âmes;

2° Les écoles maternelles publiques qui sont ou seront établies dans les

communes de plus de 2000 âmes et ayant au moins 1200 âmes de population agglomérée;

3° Les classes enfantines publiques, comprenant des enfants des deux sexes et confiées à des institutrices.

CHAPITRE II.- Du personnel enseignant. – Conditions requises.

Art. 16.- L'enseignement dans les écoles publiques est donné conformément aux prescriptions de la loi du 28 mars 1882, et d'après un plan d'études délibéré en conseil supérieur.

Pour chaque département, le conseil départemental arrêtera l'organisation pédagogique des diverses catégories d'établissements par des règlements spéciaux conformes au plan d'études ci-dessus.

Art. 17.- Dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque.

Art. 18.- Aucune nomination nouvelle, soit d'instituteur, soit d'institutrice congréganistes, ne sera faite dans les départements où fonctionnera depuis quatre ans une école normale, soit d'instituteurs, soit d'institutrices, en conformité avec l'article 1er de la loi du 9 août 1879.

Pour les écoles de garçons, la substitution du personnel laïque au personnel congréganiste devra être complète dans le laps de cinq ans après la promulgation de la présente loi.

Art. 19.- Toute action à raison des donations et legs faits aux communes antérieurement à la présente loi, à la charge d'établir des écoles ou salles d'asile dirigées par les congréganistes ou ayant un caractère confessionnel, sera déclarée non recevable, si elle n'est pas intentée dans les deux ans qui suivront le jour où l'arrêté de laïcisation ou de suppression de l'école aura été inséré au Journal officiel.

Art. 20.- Nul ne peut être nommé dans une école publique à une fonction. Quelconque l'enseignement s'il n'est muni du titre de capacité correspondant à cette fonction, et tel qu'il est prévu soit par la loi, soit par les règlements universitaires.

Art. 21.- Des décrets et arrêtés rendus en conseil supérieur détermineront les conditions d'obtention du brevet élémentaire et des divers titres de capacité exigibles dans les écoles publiques des différents degrés, savoir:

Le brevet supérieur;

Le certificat d'aptitude pédagogique;

Le certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures;

Les diplômes spéciaux pour les enseignements accessoires: dessin, chant, gymnastique, travaux manuels, langues vivantes, etc.;

Ainsi que le mode de nomination et de fonctionnement des commissions chargées d'examiner les candidats à ces divers brevets.

Art. 22.- Les instituteurs et institutrices sont divisés en stagiaires et titulaires.

Art. 23.- Nul ne peut être nommé instituteur titulaire s'il n'a fait un stage de deux ans au moins dans une école publique ou privée, s'il n'est pourvu du certificat d'aptitude pédagogique, et s'il n'a été porté sur la liste d'admissibilité aux fonctions d'instituteur dressée par le conseil départemental, conformément à l'article 27.

Le temps passé à l'école normale compte, pour l'accomplissement du stage, aux élèves-maîtres à partir de dix-huit ans, aux élèves-maîtresses à partir de dix-sept.

Des dispenses de stage peuvent être accordées par le ministre, sur l'avis du conseil départemental.

Les titulaires chargés de la direction d'une école contenant plus de deux classes prennent le nom de directeur ou de directrice d'école primaire élémentaire.

Art. 24.- Les instituteurs et institutrices sont secondés, dans les écoles à plusieurs classes, par des adjoints en nombre déterminé par le conseil départemental.

Ces adjoints sont ou des stagiaires ou des titulaires.

Les instituteurs adjoints dans les écoles primaires supérieures devront avoir vingt-et-un ans et être munis du brevet supérieur. Ils prennent le titre de professeur s'ils sont pourvus du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales.

Art. 25.- Sont interdites aux instituteurs et institutrices publics de tout ordre les professions commerciales et industrielles et les fonctions administratives.

Sont également interdits les emplois rémunérés ou gratuits dans les services des cultes.

Toutefois cette dernière interdiction n'aura d'effet qu'après la promulgation de la loi relative aux traitements des instituteurs.

Les instituteurs communaux pourront exercer les fonctions de secrétaire de mairie avec l'autorisation du conseil départemental.

CHAPITRE III – Nomination du personnel enseignant – Peines disciplinaires – Récompenses

Art. 26.- Les instituteurs et institutrices stagiaires enseignent en vertu d'une délégation de l'inspecteur d'académie.

Cette délégation peut être retirée par l'inspecteur d'académie, sur l'avis motivé de l'inspecteur primaire.

Les stagiaires sont passibles des mêmes peines disciplinaires que les titulaires, sauf la révocation.

Ces peines leur sont applicables sous les conditions et garanties prévues par la présente loi.

Art. 27.- Le conseil départemental, après avoir pris connaissance des demandes de tous les candidats qui se sont inscrits à l'inspection académique, dresse chaque année et complète, s'il y a lieu, au cours de l'année, une liste des instituteurs et institutrices admissibles aux fonctions de titulaire, soit pour être chargés d'une école, soit pour être chargés d'une classe, en qualité d'adjoint.

La nomination des instituteurs titulaires est faite par le préfet, sous l'autorité du ministre de l'instruction publique, et sur la proposition de l'inspecteur d'académie.

Art. 28.- Les directeurs, directrices et professeurs d'écoles primaires supérieures sont nommés par le ministre de l'instruction publique; ils doivent être munis du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales.

Les instituteurs adjoints munis du brevet supérieur et les maîtres auxiliaires pour les enseignements accessoires sont nommés ou délégués dans ces établissements par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie.

Les directeurs et directrices d'écoles manuelles d'apprentissage sont nommés par le ministre de l'instruction publique dans les conditions prévues par la loi du 11 décembre 1880. Le mode de nomination, l'organisation de la surveillance, les garanties de capacité requises du personnel, ainsi que toutes les questions d'exécution intéressant concurremment le ministère de l'instruction publique et le ministère du commerce et de l'industrie seront déterminées par un règlement d'administration publique.

Art. 29.- Le changement de résidence d'une commune à une autre pour nécessités de service est prononcé par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie.

Art. 30.- Les peines disciplinaires applicables au personnel de l'enseignement primaire public sont:

1° La réprimande;

2° La censure;

3° La révocation;

4° L'interdiction pour un temps dont la durée ne pourra excéder cinq années;

5° L'interdiction absolue.

Art. 31.- La réprimande est prononcée par l'inspecteur d'académie.

La censure est prononcée par l'inspecteur d'académie, après avis motivé du conseil départemental. Elle peut être prononcée avec insertion au Bulletin des actes administratifs.

La révocation est prononcée par le préfet sur la proposition de l'inspecteur d'académie, après avis motivé du conseil départemental. Dans le cas de la révocation, le fonctionnaire inculpé a le droit de comparaître devant le conseil et d'obtenir préalablement communication des pièces du dossier.

Le fonctionnaire révoqué peut, dans le délai de vingt jours, à partir de la signification de l'arrêté préfectoral, interjeter appel devant le ministre.

Le pourvoi n'est pas suspensif.

Les directeurs et directrices d'écoles primaires supérieures et d'écoles manuelles d'apprentissage, ainsi que les professeurs mentionnés dans l'article 24, sont déplacés ou révoqués par le ministre de l'instruction publique dans les formes déterminées par le troisième paragraphe du présent article.

Art. 32.- L'interdiction à temps et l'interdiction absolue sont prononcées par jugement du conseil départemental. Le fonctionnaire inculpé sera cité à comparaître en personne. Il pourra se faire assister par un défenseur et prendre communication du dossier.

La décision du conseil départemental sera motivée. Le fonctionnaire interdit a le droit, dans le délai de vingt jours à partir de la signification du jugement, d'interjeter appel devant le conseil supérieur de l'instruction publique.

Cet appel ne sera pas suspensif.

Un décret, rendu en la forme des règlements d'administration publique, déterminera les règles de la procédure pour l'instruction, le jugement et l'appel.

Art. 33.- Dans les cas graves et urgents, l'inspecteur d'académie, s'il juge que l'intérêt d'une école exige cette mesure, a le droit de prononcer la suspension provisoire d'un instituteur pendant la durée

de l'enquête disciplinaire, à la condition de saisir de l'affaire le conseil départemental dès sa prochaine session.

Cette suspension n'entraîne pas la privation de traitement.

Art. 34.- Les fonctionnaires de l'enseignement primaire public pourront recevoir des récompenses consistant en mentions honorables, médailles de bronze et médailles d'argent. Un arrêté ministériel déterminera les conditions dans lesquelles ces récompenses pourront être accordées. Les instituteurs mis à la retraite peuvent être nommés instituteurs honoraires, d'après un règlement qui sera délibéré par le conseil supérieur de l'instruction publique.

TITRE III

De l'enseignement privé.

Art. 35.- Les directeurs et directrices d'écoles primaires privées sont entièrement libres dans le choix des méthodes, des programmes et des livres, réserve faite pour les livres qui auront été interdits par le conseil supérieur de l'instruction publique, en exécution de l'article 5 de la loi du 27 février 1880.

Art. 36.- Aucune école privée ne peut prendre le titre d'école primaire supérieure, si le directeur ou la directrice n'est muni des brevets exigés pour les directeurs ou directrices des écoles primaires supérieures publiques.

Aucune école privée ne peut, sans l'autorisation du conseil départemental, recevoir d'enfants des deux sexes, s'il existe, au même lieu, une école publique ou privée spéciale aux filles.

Aucune école privée ne peut recevoir des enfants au-dessous de six ans s'il existe dans la commune une école maternelle publique ou une classe enfantine publique, à moins qu'elle-même ne possède une classe enfantine.

Art. 37.- Tout instituteur qui veut ouvrir une école privée doit préalablement déclarer son intention au maire de la commune où il veut s'établir, et lui désigner le local.

Le maire remet immédiatement au postulant un récépissé de sa déclaration, et fait afficher celle-ci à la porte de la mairie pendant un mois.

Si le maire juge que le local n'est pas convenable, pour raisons tirées de l'intérêt des bonnes mœurs ou de l'hygiène, il forme, dans les huit jours, opposition à l'ouverture de l'école, et en informe le postulant.

Les mêmes déclarations doivent être faites en cas de changement du local de l'école, ou en cas d'admission d'élèves internes.

Art. 38.- Le postulant adresse les mêmes déclarations au préfet, à l'inspecteur d'académie et au procureur de la République; il y joint, en outre, pour l'inspecteur d'académie, son acte de naissance, ses diplômes, l'extrait de son casier judiciaire, l'indication des lieux où il a résidé et des professions qu'il y a exercées pendant les dix années précédentes, le plan des locaux affectés à l'établissement et, s'il appartient à une association, une copie des statuts de cette association.

L'inspecteur d'académie, soit d'office, soit sur la plainte du procureur de la République, peut former opposition à l'ouverture d'une école privée, dans l'intérêt des bonnes mœurs ou de l'hygiène.

Lorsqu'il s'agit d'un instituteur public révoqué et voulant s'établir comme instituteur privé dans la commune où il exerçait, l'opposition peut être faite dans l'intérêt de l'ordre public.

A défaut d'opposition, l'école est ouverte à l'expiration du mois, sans autre formalité.

Art. 39.- Les oppositions à l'ouverture d'une école privée sont jugées contradictoirement par le conseil départemental dans le délai d'un mois.

Appel peut être interjeté de la décision du conseil départemental, dans les dix jours à partir de la notification de cette décision. L'appel est reçu par l'inspecteur d'académie; il est soumis au conseil supérieur de l'instruction publique dans sa plus prochaine session, et jugé contradictoirement dans le plus bref délai possible.

L'instituteur appelant peut se faire assister ou représenter par un conseil devant le conseil départemental et devant le conseil supérieur. En aucun cas, l'ouverture ne pourra avoir lieu avant la décision d'appel.

Art. 40.- Quiconque aura ouvert ou dirigé une école, sans remplir les conditions prescrites par les articles 4, 7 et 8, ou sans avoir fait les déclarations exigées par les articles 37 et 38, ou avant l'expiration du délai spécifié à l'article 38, dernier paragraphe, ou enfin en contravention avec les prescriptions de l'article 36, sera poursuivi devant le tribunal correctionnel du lieu du délit et condamné à une amende de 100 à 1.000 fr. L'école sera fermée.

En cas de récidive, le délinquant sera condamné à un emprisonnement de six jours à un mois, et à une amende de 500 à 2.000 fr.

Les mêmes peines seront prononcées contre celui qui, dans le cas d'opposition formée à l'ouverture de son école, l'aura ouverte avant qu'il ait été statué sur cette opposition, ou malgré la décision du conseil départemental qui aura accueilli l'opposition, ou avant la décision d'appel.

L'article 463 du code pénal pourra être appliqué.

Art. 41.- Tout instituteur privé pourra, sur la plainte de l'inspecteur d'académie, être traduit pour cause de faute grave dans l'exercice de ses fonctions, d'inconduite ou d'immoralité, devant le conseil départemental, et être censuré ou interdit de l'exercice de sa profession, soit dans la commune où il exerce, soit dans le département, selon la gravité de la faute commise.

Il peut même être frappé d'interdiction à temps ou d'interdiction absolue par le conseil départemental, dans la même forme et suivant la même procédure que l'instituteur public.

L'instituteur frappé d'interdiction peut faire appel devant le conseil supérieur dans la même forme et selon la même procédure que l'instituteur public.

Cet appel ne sera pas suspensif.

Art. 42.- Tout directeur d'école privée qui refusera de se soumettre à la surveillance et à l'inspection des autorités scolaires, dans les conditions établies par la présente loi, sera traduit devant le tribunal correctionnel et condamné à une amende de 50 à 500 fr.

En cas de récidive, l'amende sera de 100 à 1.000 fr.

L'article 463 du code pénal pourra être appliqué. Si le refus a donné lieu à deux condamnations dans l'année, la fermeture de l'établissement sera ordonnée par le jugement qui prononcera la seconde condamnation.

Art. 43.- Sont assujetties aux mêmes conditions relativement au programme, au personnel et aux inspections, les écoles ouvertes dans les hôpitaux, hospices, colonies agricoles, ouvroirs, orphelinats, maisons de pénitence, de refuge ou autres établissements analogues administrés par des particuliers. Les administrateurs ou directeurs pourront être passibles des peines édictées par les articles 40 et 42 de la présente loi.

TITRE IV

Des conseils de l'enseignement primaire.

CHAPITRE 1er - Du conseil départemental.

Art. 44 .- Il est institué, dans chaque département, un conseil de l'enseignement primaire composé ainsi qu'il suit:

1° Le préfet, président;

2° L'inspecteur d'académie, viceprésident;

3° Quatre conseillers généraux élus par leurs collègues;

4° Le directeur de l'école normale d'instituteurs et la directrice de l'école normale d'institutrices;

5° Deux instituteurs et deux institutrices élus respectivement par les instituteurs et institutrices publics titulaires du département, et éligibles soit parmi les directeurs et directrices d'écoles à plusieurs classes ou d'écoles annexes à l'école normale, soit parmi les instituteurs et institutrices en retraite;

6° Deux inspecteurs de l'enseignement primaire désignés par le ministre.

Aucun membre du conseil ne pourra se faire remplacer.

Pour les affaires contentieuses et disciplinaires intéressant les membres de l'enseignement privé, deux membres de l'enseignement privé, l'un laïque, l'autre congréganiste, élus par leurs collègues respectifs, seront adjoints au conseil départemental.

Art. 45.- Les membres élus du conseil départemental le sont pour trois ans. Ils sont rééligibles.

Les pouvoirs des conseillers généraux cessent avec leur qualité de conseillers généraux.

Art. 46.- Dans le département de la Seine, le nombre des conseillers généraux sera de huit, celui des inspecteurs primaires sera de quatre et celui des membres élus, moitié par les instituteurs, moitié par les institutrices, sera de quatorze, à raison de deux pour quatre arrondissements municipaux, et de deux pour chacun des arrondissements de Saint-Denis et de Sceaux.

Art. 47.- Les fonctions des membres du conseil départemental sont gratuites. Cependant une indemnité de déplacement est accordée aux inspecteurs primaires et aux délégués des instituteurs et institutrices qui résident en dehors du chef lieu du département. Un règlement l'administration publique déterminera les formes de l'élection et la base de l'indemnité.

Art. 48.- Le conseil départemental se réunit de droit au moins une

fois par trimestre, le préfet pouvant toujours le convoquer selon les besoins du service.

En outre des attributions qui lui sont conférées par les dispositions de la présente loi, le conseil départemental:

Veille à l'application des programmes, des méthodes et dès règlements édictés par le conseil supérieur, ainsi qu'à l'organisation de l'inspection médicale prévue par l'article 9;

Arrête les règlements relatifs au régime intérieur des établissements d'instruction primaire;

Détermine les écoles publiques auxquelles, d'après le nombre des élèves, il doit être attaché un instituteur adjoint;

Délibère sur les rapports et propositions de l'inspecteur d'académie, des délégués cantonaux et des commissions municipales scolaires;

Donne sont avis sur les réformes qu'il juge utile d'introduire dans l'enseignement, sur les secours et encouragements à accorder aux écoles primaires et sur les récompenses;

Entend et discute tous les ans un rapport général de l'inspecteur d'académie sur l'état et les besoins des écoles publiques et sur l'état des écoles privées; ce rapport et le procès-verbal de cette discussion sont adressés au ministre de l'instruction publique.

Art. 49.- La présence de la moitié plus un des membres du conseil est nécessaire pour la validité de ses délibérations.

En cas de partage des voix, celle du président est prépondérante.

Les conseils départementaux peuvent appeler dans leur sein les membres de l'enseignement et toutes les autres personnes dont l'expérience leur paraîtrait devoir être utilement consultée.

Les personnes ainsi appelées n'ont pas voix délibérative.

Art. 50.- Le conseil départemental peut déléguer au tiers de ses membres le droit d'entrer dans tous les établissements l'instruction primaire, publics ou privés, du département. Ces délégués se conformeront aux règles tracées pour l'inspection par l'article 9.

Art. 51.- Les directeurs et directrices d'écoles primaires supérieures publiques et les instituteurs et institutrices nommés membres du conseil départemental seront adjoints au corps électoral chargé (aux termes de l'article 1er de la loi du 27 février 1880) d'élire les membres de l'enseignement primaire qui font partie du conseil supérieur de l'instruction publique.

Art. 52.- Le conseil départemental désigne un ou plusieurs délégués résidant dans chaque canton pour surveiller les écoles publiques et privées du canton, et il détermine les écoles particulièrement soumises à la surveillance de chacun d'eux.

Les délégués sont nommés pour trois ans. Ils sont rééligibles et toujours révocables. Chaque délégué correspond tant avec le conseil départemental auquel il doit adresser ses rapports qu'avec les autorités locales pour tout ce qui regarde l'état et les besoins de l'enseignement primaire dans sa circonscription.

Il peut, lorsqu'il n'est pas membre du conseil départemental, assister à ses séances avec voie consultative pour les affaires intéressant les écoles de sa circonscription.

Les délégués se réunissent au moins une fois tous les trois mois au chef-lieu de canton, sous la présidence de celui d'entre eux qu'ils désignent, pour convenir des avis à transmettre au conseil départemental.

Art. 53.- A Paris, les délégués nommés pour chaque arrondissement par le conseil départemental se réunissent une fois au moins tous les mois, sous la présidence du maire ou d'un de ses adjoints par lui désigné.

CHAPITRE II.- Des commissions scolaires.

Art. 54.- La commission municipale scolaire, instituée par l'article 5 de la loi du 28 mars 1882, est composée du maire ou d'un adjoint délégué par lui, président; d'un des délégués du canton, et, dans les communes comprenant plusieurs cantons, d'autant de délégués qu'il y a de cantons, désignés par l'inspecteur d'académie; des membres désignés par le conseil municipal en nombre égal, au plus, au tiers des membres de ce conseil.

Dans le cas où le conseil municipal refuserait de procéder à la nomination de ces membres, le préfet les désignerait à son lieu et place.

Art. 55.- A Paris et à Lyon, il y a une commission scolaire pour chaque arrondissement municipal; elle est présidée par le maire ou par un adjoint désigné par lui.

Elle est composée d'un des délégués cantonaux désignés par l'inspecteur d'académie, et des membres désignés par le conseil municipal, au nombre de 3 à 7 par arrondissement.

Art. 56.- Le mandat des membres de la commission scolaire, désignés par le conseil municipal, durera jusqu'à l'élection du nouveau conseil municipal.

Il sera toujours renouvelable.

L'inspecteur primaire fait partie de droit de toutes les commissions scolaires instituées dans son ressort.

Art. 57.- Les inéligibilités et les incompatibilités établies par les articles 32, 33 et 34 de la loi du 5 avril 1884 sur l'organisation municipale, sont applicables aux membres des commissions scolaires et des délégations cantonales.

Art. 58.- La commission scolaire se réunit au moins une fois tous les trois mois, sur la convocation de son président ou, à son défaut, de l'inspecteur primaire. Ses délibérations ne sont valables que si la majorité des membres est présente.

Tout membre qui, sans motif, reconnu légitime par la commission scolaire, aura manqué à trois séances consécutives, pourra, après avoir été admis à fournir ses explications devant le conseil départemental, être déclaré démissionnaire par ce conseil. Il ne pourra être réélu pendant la durée des pouvoirs de la commission. Dans le cas où, après deux convocations, la commission scolaire ne se trouverait pas en majorité, elle pourrait néanmoins délibérer valablement sur les affaires pour lesquelles elle a été spécialement convoquée, si le maire (ou l'adjoint qui le remplace), l'inspecteur primaire et le délégué cantonal sont présents.

Une expédition des délibérations de la commission scolaire devra être adressée, dans le délai de trois jours, par son président, à l'inspecteur primaire.

La commission scolaire ne peut, dans aucun cas, s'immiscer dans l'appréciation des matières et des méthodes d'enseignement.

Art. 59.- L'inspecteur primaire, les parents ou les personnes responsables pourront faire appel des décisions des commissions scolaires.

Cet appel devra être formé dans le délai de dix jours, par simple lettre adressée au préfet et aux personnes intéressées.

Il sera porté devant le conseil départemental statuant en dernier ressort.

Cet appel est suspensif.

Les pères, mères, tuteurs ou tutrices peuvent se faire assister ou représenter par des mandataires devant le conseil départemental.

Art. 60.- Les séances des conseils départementaux et des commissions municipales scolaires ne sont pas publiques.

Art. 61.- Sont abrogés les titres I et II de la loi du 15 mars 1850, la loi du 10 avril 1867 et toutes les dispositions contraires à la présente loi.

TITRE V

Dispositions transitoires.

Art. 62.- Les directrices d'écoles maternelles publiques seront assimilées aux institutrices publiques.

Il ne sera plus délivré de titre de capacité distinct pour les écoles maternelles. A dater du 1er janvier 1888, le titre requis pour enseigner dans toutes les écoles énumérées aux paragraphes 1 et 2 de l'article 1er de la présente loi sera le brevet élémentaire. Toutefois les personnes munies du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile, lors de la promulgation de la présente loi, continueront à jouir des droits que leur confère la loi du 16 juin 1861.

Art. 63.- Tout directeur d'école privée actuellement existante devra, dans les trois mois qui suivront la promulgation de la présente loi, faire savoir à l'inspecteur d'académie si son école doit être classée parmi les écoles maternelles, primaires ou primaires supérieures. Il lui adressera, en même temps, ses diplômes, son casier judiciaire, et lui indiquera s'il appartient à une association religieuse. Les mêmes pièces et indications sont exigées de ses instituteurs adjoints. Le bulletin du casier judiciaire sera délivré gratuitement à toute personne qui sera obligée de le produire en exécution du présent article.

Art. 64.- Les conseils départementaux seront organisés dans les trois mois qui suivront la promulgation de la présente loi. Ne seront admis à prendre part aux élections que les instituteurs et institutrices publics titulaires en exercice et munis du brevet de capacité.

Art. 65.- Les délégations cantonales seront intégralement renouvelées dans les deux mois qui suivront la constitution du conseil départemental.

Art. 66.- Jusqu'au vote d'une nouvelle loi sur le recrutement militaire, l'engagement de se vouer pendant dix années à l'enseignement, prévu par les articles 79 de la loi du 15 mars 1850 et 20 de la loi du 27 juillet 1872, ne pourra être réalisé que dans les établissements d'enseignement public.

Néanmoins, les instituteurs privés qui auront contracté l'engagement décennal avant la promulgation de la présente loi, continueront à jouir de la dispense du service militaire, en se conformant aux prescriptions de l'article 20 de la loi du 27 juillet 1872.

Art. 67.- Dans le cas où la laïcisation rendrait nécessaire l'acquisition ou la construction d'une maison d'école, il sera sursis à l'application du paragraphe 1er de l'article 18 de la présente loi, jusqu'à ce qu'il ait été pourvu à l'établissement de l'école, en exécution des articles 8, 9 et 10 de la loi du 20 mars 1883 et de la loi du 20 juin 1885.

TITRE VI

Dispositions spéciales à l'Algérie et aux colonies.

Art. 68.- La présente loi, ainsi que la loi du 16 juin 1881 sur les titres de capacité, l'article 1er de la loi du 16 juin 1881 sur la gratuité et la loi du 28 mars 1882, sont applicables à l'Algérie, à la Guadeloupe, à la Martinique et à la Réunion.

Des règlements d'administration publique détermineront toutefois les conditions de cette application et statueront sur les mesures transitoires auxquelles elle devra donner lieu.

En Algérie, les attributions conférées au préfet par les articles 27, 28, 29 et 31, sont maintenues au recteur de l'académie d'Alger.

Les délais pour la laïcisation des écoles publiques seront fixés par simples décrets pour l'Algérie et les colonies ci-dessus désignées.

De simples décrets statueront également pour ce qui concerne l'Algérie, sur la création et l'organisation des écoles destinées à répandre l'instruction primaire française parmi les indigènes, et sur la faculté d'employer dans les diverses écoles des maîtres et maîtresses indigènes.

Fait à Paris, le 30 octobre 1886.

JULES GREVY.

RENÉ GOBLET.

Annexe 7. Loi du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit:

Article 1

Il est inséré, dans le code de l'éducation, après l'article L. 141-5, un article L. 141-5-1 ainsi rédigé:

«Art. L. 141-5-1. - Dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit.

Le règlement intérieur rappelle que la mise en oeuvre d'une procédure disciplinaire est précédée d'un dialogue avec l'élève.»

Article 2

I. - La présente loi est applicable:

1° Dans les îles Wallis et Futuna;

2° Dans la collectivité départementale de Mayotte;

3° En Nouvelle-Calédonie, dans les établissements publics d'enseignement du second degré relevant de la compétence de l'Etat en vertu du III de l'article 21 de la loi organique n° 99-209 du 19 mars 1999 relative à la Nouvelle-Calédonie.

II. - Le code de l'éducation est ainsi modifié:

1° Au premier alinéa de l'article L. 161-1, les références: «L. 141-4, L. 141-6» sont remplacées par les références: «L. 141-4, L. 141-5-1, L. 141-6»;

2° A l'article L. 162-1, les références: «L. 141-4 à L. 141-6» sont remplacées par les références: «L. 141-4, L. 141-5, L. 141-5-1, L. 141-6»;

3° A l'article L. 163-1, les références: «L. 141-4 à L. 141-6» sont remplacées par les références: «L. 141-4, L. 141-5, L. 141-6»;

4° L'article L. 164-1 est ainsi modifié:

a) Les références: «L. 141-4 à L. 141-6» sont remplacées par les références: «L. 141-4, L. 141-5, L. 141-6»;

b) Il est complété par un alinéa ainsi rédigé:

«L'article L. 141-5-1 est applicable aux établissements publics d'enseignement du second degré mentionnés au III de l'article 21 de la loi organique n° 99-209 du 19 mars 1999 relative à la Nouvelle-Calédonie qui relèvent de la compétence de l'Etat.»

III. - Dans l'article L. 451-1 du même code, il est inséré, après la référence: «L. 132-1,», la référence: «L. 141-5-1,».

Article 3

Les dispositions de la présente loi entrent en vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire qui suit sa publication.

Article 4

Les dispositions de la présente loi font l'objet d'une évaluation un an après son entrée en vigueur.

La présente loi sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 15 mars 2004.

Annexe 8. Programme de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique en classe de 3e

B.O. Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008

Programmes du collège

Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique

classe de troisième

Ministère de l'Éducation nationale

Histoire

Classe de troisième

LE MONDE DEPUIS 1914

À l'école primaire, les élèves ont abordé le vingtième siècle et notre époque, en privilégiant le retentissement national des grands événements.

Le programme de 3ème approfondit et élargit cette étude. Il dégage les grandes lignes de force de l'histoire du monde depuis 1914 : la première partie du programme présente les grandes mutations scientifiques, technologiques, économiques et sociales qui ont bouleversé la vie des hommes ; le cadre géopolitique général, d'abord centré sur l'Europe au temps des guerres et des régimes totalitaires s'inscrit depuis 1945, dans une dimension mondiale. La troisième partie du programme est centrée sur l'histoire politique de la France.

À ce stade de la scolarité, les élèves acquièrent les repères fondamentaux du monde contemporain et maîtrisent les notions et le vocabulaire nécessaires à sa compréhension.
Ils ont maintenant une pratique effective de sources historiques plus variées et plus complexes qu'ils confrontent de manière régulière et ils intègrent dans leurs productions des éléments explicatifs et démonstratifs, à l'écrit comme à l'oral.
Ces deux capacités (analyse de documents et maîtrise de l'expression écrite et orale) concernent toutes les parties du programme.
.

Thème transversal au programme d'histoire : Les arts, témoins de l'histoire du monde contemporain

Ce thème ne fait pas l'objet d'un enseignement isolé ; le professeur choisit un itinéraire composé d'au moins une œuvre et/ou un artiste significatif pour chacune des parties du programme.
Les dimensions sensible, technique et esthétique, impliquent un travail conjoint avec les professeurs des autres disciplines concernées.

EXEMPLES D'ŒUVRES OU D'ARTISTES (la liste n'est ni impérative, ni limitative)
Des extraits d'œuvres littéraires de Maurice Genevoix, Erich Maria Remarque, Bertolt Brecht, Colette, Alexandre Soljenitsyne, Vassili Grossman, Primo Levi, Simone de Beauvoir…
Des œuvres d'Otto Dix, Pablo Picasso, Marcel Duchamp, Fernand Léger, Sonia Delaunay, Giacometti, Andy Warhol, Louise Bourgeois…
Des exemples d'œuvres produites dans le cadre des régimes totalitaires…
Des photos de Robert Doisneau, Henri Cartier-Bresson, Robert Capa, Gerda Taro…
Des édifices de Le Corbusier, Auguste Perret, Franck Lloyd Wright…
Des oeuvres musicales de Ravel, Stravinsky, Darius Milhaud ; Arthur Honegger; Benjamin Britten ; Chostakovitch, Gershwin, Duke Ellington;
Des œuvres de variété de Charles Trenet, Georges Brassens, Elvis Presley ; les Beatles, Bob Dylan, Joan Baez…
Des œuvres de *designers*, des créations artistiques nouvelles…
Des extraits de films : Eisenstein, *Octobre*, *Alexandre Nevski*, Charlie Chaplin, *Les Temps Modernes*, Jean Renoir, *La Grande Illusion*, Fritz Lang, *M le Maudit*, *Metropolis*, Vittorio de Sica, *Le voleur de bicyclette*, Roberto Rossellini, *Rome, ville ouverte…*

CAPACITÉS
- **identifier** la nature de l'œuvre.
- **situer** l'œuvre dans le temps et dans son contexte et en expliquer l'intérêt historique.
- **décrire** l'œuvre et en expliquer le sens.
- **distinguer** les dimensions artistiques et historiques de l'œuvre d'art.

I - UN SIÈCLE DE TRANSFORMATIONS SCIENTIFIQUES, TECHNOLOGIQUES, ÉCONOMIQUES ET SOCIALES
(environ 15% du temps consacré à l'histoire)

Thème 1 - LES GRANDES INNOVATIONS SCIENTIFIQUES ET TECHNOLOGIQUES

CONNAISSANCES	*DÉMARCHES*
Des évolutions scientifiques et technologiques majeures depuis 1914.	**L'étude est conduite à partir de l'exemple** de la médecine pour faire apparaître l'accélération des transformations scientifiques et technologiques.

CAPACITÉS

Décrire l'évolution d'un aspect de la médecine **et expliquer** son impact sur les sociétés

Thème 2 – L'ÉVOLUTION DU SYSTÈME DE PRODUCTION ET SES CONSÉQUENCES SOCIALES

CONNAISSANCES	*DÉMARCHES*
On étudie, dans un contexte de croissance en longue durée, **les mutations technologiques du système de production et l'évolution de l'entreprise**, du capitalisme familial au capitalisme financier.	L'étude est conduite **à partir de l'exemple d'une entreprise et de son évolution** depuis le début du XXe siècle.
On en met en évidence les principales conséquences : **évolution de la structure de la population active et migrations de travail.**	L'étude s'appuie sur **l'histoire d'un siècle d'immigration en France.**

CAPACITÉS

Décrire et expliquer l'évolution des formes de production industrielle et de la structure d'une entreprise, de la dimension familiale à la firme multinationale
Caractériser l'évolution de l'immigration en France au XXe siècle

II - GUERRES MONDIALES ET REGIMES TOTALITAIRES (1914-1945)
(environ 25% du temps consacré à l'histoire)

Thème 1 - LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE : VERS UNE GUERRE TOTALE (1914-1918)

CONNAISSANCES	*DÉMARCHES*
La Première Guerre mondiale bouleverse les États et les sociétés : - elle est caractérisée par **une violence de masse,**	Après la présentation succincte des trois grandes phases de la guerre on étudie **deux exemples de la violence de masse** : - La guerre des tranchées (Verdun), - le génocide des Arméniens.
- avec **la révolution russe,** elle engendre **une vague de révolutions en Europe,**	L'étude s'appuie sur **la présentation de personnages et d'événements significatifs.**
- elle se conclut par des traités qui dessinent **une nouvelle carte de l'Europe source de tensions.**	**L'étude de la nouvelle carte de l'Europe** met en évidence quelques points de tensions particulièrement importants.

CAPACITÉS

Connaître et utiliser les repères suivants
- La Première Guerre mondiale : 1914 -1918, la bataille de Verdun : 1916 ; l'armistice : 11 novembre 1918
- La révolution russe : 1917
- La carte de l'Europe au lendemain des traités

Décrire et expliquer la guerre des tranchées et le génocide des Arméniens comme des manifestations de la violence de masse

Thème 2 - LES RÉGIMES TOTALITAIRES DANS LES ANNÉES 1930	
CONNAISSANCES	***DÉMARCHES***
Les régimes totalitaires sont fondés sur des projets de nature différente. Ils s'appuient sur l'adhésion d'une partie des populations. Ils mettent en œuvre des pratiques fondées sur la violence pour éliminer les oppositions et uniformiser leur société.	
Le régime soviétique Le régime communiste, fondé par Lénine, veut créer une société sans classes dominée par le parti communiste, et exporter la révolution (III[e] Internationale). Staline instaure une économie étatisée et un contrôle de la population par la propagande et la terreur de masse.	On montre comment Lénine a mis en place les principales composantes du régime soviétique. L'étude du stalinisme prend appui sur la collectivisation des terres, la dékoulakisation et la grande terreur.
Le régime nazi En 1933, Hitler arrive au pouvoir en Allemagne. Antisémite, raciste et nationaliste, le nazisme veut établir la domination du peuple allemand sur un large « espace vital ». Le régime se caractérise par la suppression des libertés, l'omniprésence de la police et du parti unique, la terreur, une économie orientée vers la guerre.	L'étude met en relation l'idéologie et les pratiques du régime nazi dans un processus de nazification de la société.
CAPACITÉS	
Connaître et utiliser les repères suivants : - Staline au pouvoir : 1924-1953 - La « grande terreur » stalinienne : 1937-1938 - Hitler au pouvoir : 1933-1945 - Les lois de Nuremberg : 1935 **Raconter et expliquer** - La mise en place du pouvoir soviétique par Lénine - La stalinisation de l'URSS - La mise en place du pouvoir nazi **Caractériser** chacun des régimes totalitaires étudiés	

Thème 3 - LA SECONDE GUERRE MONDIALE, UNE GUERRE D'ANEANTISSEMENT (1939-1945)	
CONNAISSANCES	***DÉMARCHES***
La guerre est **un affrontement aux dimensions planétaires**.	L'observation de **cartes** permet de montrer l'extension du conflit et d'établir **une brève chronologie** mettant en évidence ses temps forts.
C'est une **guerre d'anéantissement** aux enjeux idéologiques et nationaux.	L'étude part d'un **exemple au choix** (la bataille de Stalingrad ; la guerre du Pacifique) permettant d'étudier la mobilisation de toutes les forces matérielles et morales des peuples en guerre.
C'est dans ce cadre que **le génocide** des Juifs et des Tziganes est perpétré en Europe.	L'étude des différentes modalités de l'extermination s'appuie sur **des exemples** : l'action des *Einsatzgruppen*, un exemple de camp de la mort.
CAPACITES	
Connaître et utiliser les repères suivants : - La Seconde Guerre mondiale : 1939-1945 - La libération des camps d'extermination : 1945 - Fin de la Seconde Guerre mondiale en Europe : 8 mai 1945 - Bombes atomiques sur Hiroshima et Nagasaki : août 1945 **Caractériser les** enjeux militaires et idéologiques de la guerre **Décrire et expliquer** le processus de l'extermination	

III - UNE GÉOPOLITIQUE MONDIALE (DEPUIS 1945)
(environ 25% du temps consacré à l'histoire)

Thème 1 - LA GUERRE FROIDE

CONNAISSANCES	*DÉMARCHES*
En 1945, la création de **l'ONU** répond à une aspiration au maintien de la paix. Cependant, **les États-Unis et l'URSS s'affrontent durablement** en Europe et dans le monde. **En 1989-1991, la guerre froide s'achève** avec la chute du Mur de Berlin et la disparition de l'URSS.	On présente les objectifs de l'ONU en liaison avec l'éducation civique. L'étude de la guerre froide s'appuie **des exemples** : - En Europe : la situation de l'Allemagne et de Berlin. - Dans le monde : la guerre de Corée **ou** la crise de Cuba. La division du monde en blocs est présentée à partir d'**une carte**.

CAPACITÉS

Connaître et utiliser les repères suivants
- Le Mur de Berlin : 1961 – 1989
- Carte des blocs au moment de la guerre froide

Raconter les crises étudiées et **expliquer** en quoi elles sont révélatrices de la situation de guerre froide.

Thème 2 - DES COLONIES AUX ÉTATS NOUVELLEMENT INDÉPENDANTS

CONNAISSANCES	*DÉMARCHES*
Dès le lendemain du conflit mondial, grandissent **des revendications** qui débouchent sur **les indépendances**. **Les nouveaux États** entendent être reconnus sur la scène internationale, notamment par le biais de l'ONU.	L'étude est conduite **à partir d'un exemple au choix** : l'Inde, l'Algérie, un pays d'Afrique subsaharienne. Elle porte sur le processus de la décolonisation, les problèmes de développement du nouvel État et ses efforts d'affirmation sur la scène internationale. Les décolonisations sont présentées à partir d'une carte.

CAPACITÉS

Connaître et utiliser le repère suivant
- Principale phase de la décolonisation : 1947-1962

Raconter la manière dont une colonie devient un État souverain
Décrire quelques problèmes de développement auxquels ce nouvel État est confronté

Thème 3 - LA CONSTRUCTION EUROPÉENNE JUSQU'AU DÉBUT DES ANNÉES 2000

CONNAISSANCES	*DÉMARCHES*
La construction européenne débute dans les années 1950. La **CEE** s'élargit à de nouveaux États dès les années 1970. Le traité de **Maastricht** marque le passage de la Communauté Économique Européenne à **l'Union européenne**.	**Trois caractéristiques** de la construction européenne servent de fil conducteur à l'étude : - L'ancrage à l'Ouest, - l'adhésion aux valeurs démocratiques, - l'intégration économique.

CAPACITÉS

Connaître et utiliser les repères suivants
- Les traités de Rome : 1957
- Le traité de Maastricht : 1992
- L'euro : 2002

Raconter quelques étapes de la construction européenne en les situant dans le contexte international

Thème 4 - LE MONDE DEPUIS LE DEBUT DES ANNÉES 1990	
CONNAISSANCES **Les principales lignes de force de la géopolitique mondiale** depuis le début des années 1990.	***DÉMARCHES*** En s'appuyant sur **quelques cartes, images et événements significatifs,** l'étude met notamment en évidence : - La dislocation du bloc communiste et les élargissements de l'Union européenne à l'Est ; - les États-Unis, superpuissance mondiale ; - l'émergence de nouvelles puissances (Chine, Inde, Brésil…) ; - la persistance des conflits au Moyen-Orient ; - les menaces terroristes. - (…) L'étude débouche sur une carte du monde contemporain.
CAPACITÉS **Raconter** un événement majeur depuis le début des années 1990 et **expliquer** ses conséquences **Situer sur une carte** les grandes puissances et les lieux de tension aujourd'hui.	

IV - LA VIE POLITIQUE EN FRANCE
(environ 35% du temps consacré à l'histoire)

Thème 1 - LA RÉPUBLIQUE DE L'ENTRE-DEUX-GUERRES : VICTORIEUSE ET FRAGILISÉE

CONNAISSANCES	*DÉMARCHES*
Deux moments forts : - De la guerre à la paix (1917-1920), la vie politique française est marquée par la fin de l'union sacrée et le retour à la vie politique parlementaire, dans un climat d'affrontements politiques et sociaux.	L'étude s'appuie sur **des personnages** (par exemple Clemenceau…) et **des événements** (le Congrès de Tours) particulièrement importants.
- Les années 1930 : la République en crise et le Front populaire.	L'étude s'appuie sur **des images** significatives et **quelques mesures emblématiques du Front populaire.**

CAPACITÉS

Connaître et utiliser le repère suivant
- Victoire électorale et lois sociales du Front Populaire : 1936

Décrire
- L'impact de la révolution russe en France
- Les principaux aspects de la crise des années 1930
- Les principales mesures prises par le Front populaire en montrant les réactions qu'elles suscitent

Thème 2 - EFFONDREMENT ET REFONDATION RÉPUBLICAINE (1940-1946)

CONNAISSANCES	*DÉMARCHES*
La défaite de 1940 entraîne le renversement de la IIIe République.	**Pétain et de Gaulle** illustrent les deux attitudes devant la défaite militaire. On présente les conditions de l'armistice et on explique le renversement de la République.
Le régime de Vichy, autoritaire et antisémite s'engage dans la voie de la collaboration avec l'Allemagne nazie.	La politique du régime de Vichy et sa collaboration avec l'Allemagne nazie sont présentées en s'appuyant sur **quelques exemples de ses décisions et de ses actes**.
En liaison avec **la France libre, la Résistance intérieure** lutte contre l'occupant et porte les valeurs de la République.	La Résistance est abordée à travers **l'exemple d'un réseau, d'un mouvement ou d'un maquis.** Une mise en perspective permet d'expliquer la place de la France libre, ses liens avec la Résistance intérieure et le rôle qu'elle a joué dans son unification.
La Libération marque le retour à la République.	L'étude du programme du CNR **ou** du préambule de la Constitution de 1946 met en évidence la volonté de refonder les valeurs républicaines en relation avec les grandes réformes de la Libération.

CAPACITÉS

Connaître et utiliser le repère suivant
- Appel du général de Gaulle : 18 juin 1940
- Régime de Vichy 1940-1944
- Fondation du Conseil National de la Résistance par J. Moulin : 1943
- Libération de la France, rétablissement de la République (la IVe), droit de vote des femmes, Sécurité sociale : 1944-1945

Raconter la défaite **et expliquer** ses conséquences, l'armistice et la fin de la IIIe République
Décrire
- Quelques aspects de la politique du régime de Vichy révélateurs de son idéologie
- La vie d'un réseau, d'un mouvement ou d'un maquis en montrant les valeurs dont se réclament les hommes et les femmes de la Résistance.
- Les principales mesures prises à la Libération (dont le droit de vote des femmes)

Thème 3 - DE GAULLE ET LE NOUVEAU SYSTÈME RÉPUBLICAIN (1958-1969)	
CONNAISSANCES	*DÉMARCHES*
En 1958, la crise de la IVe République débouche sur le retour du général de Gaulle au pouvoir et la fondation de la Ve République.	Seule **la crise du 13 mai 1958** est étudiée pour montrer les impasses de la IVe République.
La présidence du général de Gaulle marque une nouvelle conception de la République et de la démocratie.	On met en évidence **quelques grandes caractéristiques de cette présidence** : suprématie du pouvoir exécutif, volonté de réaffirmer la puissance française. (Les institutions sont étudiées dans le cadre de l'éducation civique)
La crise de **mai 1968** témoigne des difficultés du régime face à de nouvelles aspirations politiques, sociales et culturelles.	L'étude s'appuie sur **quelques images** significatives.
CAPACITÉS	
Connaître et utiliser le repère suivant - Les années de Gaulle : 1958-1969 **Caractériser** - Les grands choix politiques du général de Gaulle	

Thème 4 - LA Ve RÉPUBLIQUE À L'ÉPREUVE DE LA DURÉE	
CONNAISSANCES	*DÉMARCHES*
Entre 1969 et 1981 les successeurs du général de Gaulle poursuivent sa pratique des institutions en s'efforçant de prendre en compte les grandes aspirations sociales et culturelles de la population.	L'étude se limite à **quelques exemples d'adaptation de la législation** aux demandes de la société (majorité à 18 ans, légalisation de l'IVG…)
Depuis 1981, la vie politique est marquée par une succession d'alternances et de cohabitations.	L'étude de la vie politique française depuis 1981 se focalise sur **deux moments :** **1981-1986** : la première alternance et les politiques menées sous la présidence de François Mitterrand ; **1997-2002** : la troisième cohabitation et le problème du partage du pouvoir exécutif.
Les clivages politiques subissent les effets de l'évolution des grands débats idéologiques, des mutations sociales, culturelles et religieuses, de l'intégration européenne et de la mondialisation.	On étudie, à l'aide **d'un exemple au choix de débat politique** inscrit dans la durée (depuis 1969) les positionnements et recompositions des forces politiques.
CAPACITÉS	
Connaître et utiliser les repères suivants - Les années Mitterrand : 1981-1995 - Les années Chirac : 1995-2007 **Décrire et expliquer** - Quelques exemples d'adaptations législatives à l'évolution de la société - Des prises de positions, arguments et recompositions politiques sur le débat étudié	

A la fin de la scolarité obligatoire, l'élève doit connaître et savoir utiliser les repères historiques suivants (les repères étudiés à l'école primaire figurent en italiques) :

Dates	*Repères*
IIIe millénaire av. J.-C.	Les premières civilisations
VIIIe siècle av. J.-C.	Homère, fondation de Rome, début de l'écriture de la Bible
Ve siècle av. J.-C.	Périclès
52 av. J.-C.	*Jules César et Vercingétorix, Alésia*
Ier siècle	Début du christianisme
Ier et IIe siècles	« Paix romaine »
622	L'Hégire
800	*Le couronnement de Charlemagne*
Xe-XIIe siècle	L'âge des églises romanes
1096-1099	Première croisade
XIIe-XVe siècle	L'âge des églises gothiques
1492	*Premier voyage de Christophe Colomb*
XVe-XVIe siècle	La Renaissance
1598	*L'édit de Nantes*
1661-1715	*Louis XIV, Versailles*
Milieu du XVIIIe siècle	L'Encyclopédie
1789-1799	La Révolution française : *14 juillet 1789 : prise de la Bastille ; août 1789 : Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen ; septembre 1792 : Proclamation de la République.*
1799-1815	Le Consulat et l'Empire ; *1804 : Napoléon 1er empereur des Français*
1815	Le congrès de Vienne
1815-1848	Monarchie constitutionnelle en France
1848-1852	La Seconde République, *1848 : établissement du suffrage universel masculin, abolition de l'esclavage*
1852-1870	Le Second Empire (Napoléon III)
1870-1940	La Troisième République
1882	*Jules Ferry et l'école gratuite, laïque et obligatoire*
1894-1906	Affaire Dreyfus
1905	*Loi de séparation des Églises et de l'État*
1914-1918	La Première Guerre mondiale ; *1916 : Verdun ; 11 novembre 1918 : Armistice de la Grande Guerre*
1917	La révolution russe
1924-1953	Staline au pouvoir
1933-1945	Hitler au pouvoir
1936	Victoire électorale et lois sociales du Front Populaire
1939-1945	La Seconde Guerre mondiale, *8 mai 1945 : fin de la Seconde guerre mondiale en Europe ;* Août 1945 : Hiroshima et Nagasaki
18 juin 1940	*Appel du général de Gaulle*
1940-1944	Le Régime de Vichy
1944-1945	Libération de la France, rétablissement de la République (la IVe), *droit de vote des femmes,* Sécurité sociale
1961-1989	Le Mur de Berlin

47

Dates	***Repères***
1947-1962	Principale phase de la décolonisation
1957	Les traités de Rome
1958-1969	Les années de Gaulle ; *1958 fondation de la Ve République*
1981-1995	Les années Mitterrand
1992	Le traité de Maastricht
1995-2007	Les années Chirac
2002	*L'euro monnaie européenne*

Géographie

Classe de troisième

LA FRANCE ET L'EUROPE DANS LE MONDE D'AUJOURD'HUI

À l'école primaire, les principales caractéristiques de la géographie de la France ont été abordées dans le contexte européen et mondial. La classe de troisième est consacrée à l'étude de la France et de l'Union européenne. Le programme propose une entrée par les territoires proches et leurs habitants. La France est ensuite envisagée comme un espace de production, ouvert sur l'Europe et le monde. L'Union européenne et l'intégration de la France dans le contexte européen sont l'objet de la troisième partie. La quatrième partie ouvre sur le rôle mondial de la France et de l'UE.

Par ce programme, les élèves apprennent à connaître et à comprendre le pays dans lequel ils vivent ainsi que le contexte européen et mondial dans lequel ce pays est placé.

Les études de cas leur permettent d'identifier les stratégies des acteurs, de repérer les éléments structurant les territoires et de comprendre les enjeux qui s'y rattachent.

Pour localiser et situer, pour comprendre et expliquer, les élèves manient cartes et images, de tous types et à toutes les échelles, en utilisant régulièrement les ressources fournies par les technologies de l'information et de la communication.

L'analyse de documents et la maîtrise de l'expression écrite et orale concernent toutes les parties du programme.

I - HABITER LA FRANCE **(environ 30% du temps consacré à la géographie)**	
Thème 1 - DE LA VILLE À L'ESPACE RURAL, UN TERRITOIRE SOUS INFLUENCE URBAINE.	
CONNAISSANCES	***DÉMARCHES***
Les aires urbaines La très grande majorité des habitants de la France vit dans une aire urbaine. La croissance urbaine s'accompagne de l'étalement spatial des villes (périurbanisation) en lien avec une mobilité accrue des habitants.	**Une étude de cas** : une grande question d'aménagement urbain.
Les espaces ruraux A la fois espace de vie, de travail et de récréation pour les citadins comme pour les ruraux, l'espace rural se transforme et connaît des conflits d'usage.	**Une étude de cas** : un parc naturel national ou régional. Ces deux études débouchent sur une mise en perspective du phénomène d'urbanisation à l'échelle du territoire national en intégrant le rôle des acteurs et les grandes problématiques du développement durable.
CAPACITÉS **Localiser et situer** les dix premières aires urbaines sur une carte du territoire national. **Décrire et expliquer** : - le processus d'étalement urbain, en lien avec les mobilités. - un conflit d'usage entre différents acteurs.	

Thème 2 - LA RÉGION	
CONNAISSANCES	***DÉMARCHES***
La Région où est situé l'établissement Politiques régionales, valorisation des ressources dans le cadre du développement économique régional, organisation de son territoire, intégration en France et en Europe.	La Région est mise en perspective dans le contexte français et européen à l'aide de cartes à différentes échelles, éventuellement par une démarche comparative avec une autre région.
CAPACITÉS	
Localiser et situer les repères spatiaux de la Région étudiée **Situer** sa Région parmi les autres régions françaises **Expliquer** un enjeu d'aménagement du territoire régional **Réaliser un croquis** de l'organisation du territoire régional	

Thème 3- LE TERRITOIRE NATIONAL ET SA POPULATION	
CONNAISSANCES	***DÉMARCHES***
La situation géographique et les caractéristiques du territoire national, métropolitain et ultramarin : des ressources et des contraintes.	L'étude est mise en perspective par rapport aux pays proches et dans le cadre européen ; elle inclut les flux migratoires internationaux.
La répartition de la population sur le territoire national, les mobilités spatiales et les dynamiques démographiques.	L'étude débouche sur la réalisation d'un **croquis** de la répartition spatiale de la population et de ses dynamiques sur le territoire.
CAPACITÉS	
Localiser et situer: - le territoire métropolitain et ultramarin en Europe et sur le planisphère - les montagnes, les fleuves, les domaines bioclimatiques, les façades maritimes **Décrire et expliquer :** – la répartition de la population sur le territoire – les dynamiques démographiques et spatiales actuelles	

II - AMÉNAGEMENT ET DÉVELOPPEMENT DU TERRITOIRE FRANÇAIS (environ 40% du temps consacré à la géographie)	
Thème 1 - LES ESPACES PRODUCTIFS	
CONNAISSANCES	***DÉMARCHES***
Les espaces productifs industriels, agricoles et de service sont étudiés dans leurs permanences et leurs dynamiques	**Trois études de cas à l'échelle locale :** - Un espace de production à dominante industrielle ou énergétique. - Un espace de production à dominante agricole. - Un espace touristique ou de loisirs, ou un centre d'affaires. Chaque étude de cas débouche sur une mise en perspective à l'échelle nationale et intègre les problématiques du développement durable.
CAPACITÉS	
Localiser et situer les espaces retenus pour les études de cas **Décrire et expliquer :** - des paysages agricole, industriel, de service et/ou touristique - les facteurs de localisation d'une activité à l'échelle locale **Identifier** des activités et des acteurs économiques **Expliquer** le fonctionnement d'un espace productif, en recourant à différents niveaux d'échelles	

Thème 2 - L'ORGANISATION DU TERRITOIRE FRANÇAIS	
CONNAISSANCES	***DÉMARCHES***
Les contrastes territoriaux. La production de la richesse est concentrée sur le territoire national en lien avec les dynamiques européennes et mondiales. Les métropoles dont Paris, les régions motrices, certains espaces frontaliers et les littoraux sont les lieux privilégiés.	**Une étude de cas : l'agglomération parisienne.** L'étude de cas débouche sur la mise en évidence des grands contrastes territoriaux à l'échelle nationale et du rôle des acteurs publics et privés. Ces contrastes sont reportés sur un croquis de l'organisation du territoire national.
CAPACITÉS	
Décrire et expliquer : – la distribution spatiale des activités sur le territoire de la France – le poids et le rayonnement de Paris – quelques formes de disparités ou d'inégalités sur le territoire national **Réaliser un croquis** de l'organisation du territoire national	

III - LA FRANCE ET L'UNION EUROPÉENNE **(environ 25% du temps consacré à la géographie)**	
Thème 1 - L'UNION EUROPÉENNE, UNE UNION D'ÉTATS	
CONNAISSANCES	***DÉMARCHES***
Un territoire en construction **Les contrastes territoriaux à l'intérieur de l'Union européenne** Plusieurs critères sont mobilisés pour établir une différenciation entre les États et les régions de l'Europe et souligner les contrastes de l'espace européen. L'UE tente de réduire les écarts par sa politique régionale et de cohésion des territoires.	Cette partie est traitée en liaison étroite avec le programme d'histoire. Les liens qui unissent les États sont étudiés à partir de cartes (UE, zone euro, espace Schengen…) L'Union européenne est replacée dans le contexte mondial (richesse, développement, droits de l'homme…) L'étude débouche sur la réalisation d'**un croquis simple** des grands types d'espaces dans l'Union européenne.
CAPACITÉS	
Localiser et situer : - les États de l'Union européenne et leurs capitales. - les villes où siègent les principales institutions de l'UE - les grands ensembles régionaux de l'Europe : Europe du Nord-Ouest, Europe du Sud, Europe centrale et orientale - les pays de la zone Euro, de l'espace Schengen **Situer** l'Union européenne sur des planisphères thématiques (PIB, IDH…) **Situer** la mégalopole européenne **Identifier et décrire** une forme de contraste de l'espace européen **Réaliser un croquis** représentant les différents types d'espaces dans l'Union européenne	

Thème 2 - LA FRANCE INTÉGRÉE DANS L'UNION EUROPÉENNE	
CONNAISSANCES	***DÉMARCHES***
La question est abordée au travers de deux sujets :	
Les réseaux de transports : La France combine différentes logiques d'organisation des transports : la centralisation à partir de Paris, l'intégration à l'espace européen et au monde, renforcée par de grands aménagements.	**Une étude de cas** : le réseau de lignes à grande vitesse en France et en Europe. L'étude débouche sur une analyse des réseaux de transports nationaux et européens à partir de cartes
L'environnement : C'est une préoccupation majeure des Européens face aux risques naturels et technologiques.	**Une étude de cas au choix :** - la gestion de la forêt méditerranéenne ; - un exemple de risque technologique. L'étude de cas souligne l'interdépendance des territoires et les enjeux d'une gestion globale des risques dans le contexte européen.
CAPACITÉS	
Caractériser la situation géographique de la France dans l'Union européenne **Localiser et situer :** - les principales métropoles françaises et européennes sur un fond de carte de l'Union européenne - les axes et les nœuds de transports majeurs de l'espace français et européen et les grands aménagements **Identifier** différents types de risques naturels et technologiques en France et en Europe	

IV - LE RÔLE MONDIAL DE LA FRANCE ET DE L'UNION EUROPÉENNE **(environ 20% du temps consacré à la géographie)**	
Thème1- LA FRANCE, UNE INFLUENCE MONDIALE	
CONNAISSANCES	***DÉMARCHES***
La France dans le monde Les territoires français ultramarins, la francophonie, la présence des Français à l'étranger assurent à la France un rayonnement politique et culturel à l'échelle du monde.	Le thème est introduit par **une étude de cas** : un département et région d'outre mer (DROM) La France ultramarine, la francophonie et la présence des Français à l'étranger sont abordées essentiellement à partir de cartes.
CAPACITÉS	
Localiser et situer : - le territoire français ultramarin sur un planisphère - les principaux espaces de la francophonie **Décrire et expliquer** quelques aspects de la puissance française	

Thème 2- RÉALITÉS ET LIMITES DE LA PUISSANCE DE L'UNION EUROPÉENNE	
CONNAISSANCES	**DÉMARCHES**
L'Union européenne, pôle mondial : Le rayonnement de l'Union européenne s'exerce sur son voisinage : échanges, coopérations, demandes d'adhésion.	**Étude de cas au choix** : une candidature d'adhésion.
À l'échelle du monde, l'Union européenne apparaît comme un pôle économique et commercial majeur, appuyé sur la puissance financière de l'euro, mais dont le rôle diplomatique et militaire reste limité.	La puissance de L'Union européenne est replacée dans le contexte des pôles majeurs de l'organisation de l'espace mondial.
CAPACITÉS	
Localiser et situer l'Union européenne sur un planisphère des grands pôles de puissance mondiaux **Identifier** des attributs de la puissance de l'Europe et des limites à cette puissance	

A la fin de la scolarité obligatoire, l'élève doit être capable de localiser et situer les repères suivants (les repères étudiés à l'école primaire figurent en italiques) :

- *Les continents et les océans,* les grands fleuves, *les grands traits du relief* (principales chaînes de montagnes et grandes plaines) *et les principales zones climatiques de la planète ;*
- *les principaux foyers de peuplement et les espaces faiblement peuplés de la planète ;* les cinq États les plus peuplés du monde ;
- les dix métropoles mondiales les plus peuplées et les pays où elles se situent ;
- trois pays parmi les plus pauvres du monde, trois grands pays émergents, les trois principaux pôles de puissance mondiaux ;
- deux grandes aires de départ et deux grandes aires d'arrivée des migrants dans le monde;
- deux espaces touristiques majeurs dans le monde ;
- les mégalopoles (Nord-Est des États-Unis, Japon, Europe) ;
- le territoire de la France (métropolitain et ultramarin) ;
- les principaux espaces de la francophonie ;
- *les montagnes, les grands fleuves, les domaines bioclimatiques et les façades maritimes du territoire national* ;
- les dix premières aires urbaines du territoire français *(les principales villes)*;
- *les Régions françaises* ;
- *les États de l'Union européenne* et leurs capitales ;
- les villes où siègent les institutions de l'Union européenne ;
- les dix principales métropoles européennes.

53

ÉDUCATION CIVIQUE

Classe de troisième

LA CITOYENNETÉ DÉMOCRATIQUE

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

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

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

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

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

CONNAISSANCES	*DÉMARCHES*
Thème 1 - Les valeurs, les principes et les symboles de la République Les fondements de la citoyenneté et de la nationalité dans la République française sont analysés. L'importance de la langue nationale est soulignée. **Thème 2 – Nationalité, citoyenneté française et citoyenneté européenne** La diversité de la population sur le territoire national est prise en compte en faisant apparaître : - le lien entre les droits politiques et la nationalité, - la nature des droits civils, économiques et sociaux accordés à tous les habitants installés sur le territoire national, - l'existence de droits relevant de la citoyenneté européenne. **Thème 3 - Le droit de vote** - Histoire de l'acquisition de ce droit, - modalités, privation des droits civiques, conditions de l'éligibilité, - débats actuels.	Cette partie du programme permet de varier les approches pédagogiques : travail sur les représentations, tableaux comparatifs, études de cas... L'accent est mis sur la signification des principes et des règles principales qui fondent la communauté nationale et sur leur caractère évolutif donnant lieu au débat citoyen. Il convient de s'appuyer sur les programmes d'histoire de la classe de quatrième et de la classe de troisième.

DOCUMENTS DE REFERENCE

- Constitution de 1958 (Préambule, art. 1, 2, 3 et 4)
- Loi du 9 décembre 1905 sur la séparation des Églises et de l'État (art. 1 et 2)
- Loi du 15 mars 2004, sur l'application du principe de laïcité dans les établissements scolaires et publics, modifiant le code de l'éducation, art. L 141-5-1
- Loi du 17 mars 1998, sur la nationalité (art. 6) modifiant le code civil (art. 21-11)
- Code civil (art.18)
- Traité sur l'Union Européenne du 1er février 1992 (2ème partie : la citoyenneté de l'Union (art. 8, 8A, 8B, 8C, 8D)

II- LA VIE DEMOCRATIQUE
(environ 50% du temps consacré à l'éducation civique)

CONNAISSANCES	*DÉMARCHES*
Thème 1 - La vie politique - Les institutions de la Ve République. - La décentralisation (commune, département, région). - Le Parlement européen. - Les partis politiques. - Le citoyen et les différentes formes de participation démocratique. **Thème 2 - La vie sociale** - Les syndicats et les élections professionnelles. - Les groupements d'intérêts. **Thème 3 - L'opinion publique et les média** - La diversité et le rôle des médias. - Les sondages d'opinion. - Le rôle d'internet.	Chacun des développements du programme peut être concrétisé en partant des questions d'actualité prises dans la vie politique et sociale (un débat politique, une élection, une manifestation, un congrès, un sondage, etc.). Un débat argumenté peut être réalisé sur un des thèmes. Dans les exemples pris au fil des leçons l'accent est mis sur ce qui relève de la responsabilité particulière des citoyens. Cette partie du programme s'appuie étroitement sur le programme d'histoire de la classe de troisième.

DOCUMENTS DE REFERENCE

- Extraits de la constitution de la Ve République
- Extraits de la loi du 7 janvier 1983 relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État et de la loi du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales
- Extraits de la loi du 21 mars 1884 sur les syndicats
- Extraits de la loi du 1er juillet 1901 sur les associations
- Extraits de la loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse

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

CONNAISSANCES	*DÉMARCHES*
Thème 1 - La recherche de la paix, la sécurité collective, la coopération internationale - Les problèmes et les difficultés d'une organisation pacifique du monde. - Quelques exemples de l'action contemporaine de l'ONU et du rôle du Tribunal pénal international (TPI). **Thème 2 - La Défense et l'action internationale de la France** - Les missions de la Défense nationale dans le contexte contemporain européen et mondial. - Les menaces et les risques actuels. - La notion de défense globale et les engagements européens et internationaux de la France - La Journée d'Appel et de Préparation à la Défense.	Les approches pédagogiques peuvent être variées : exposés, visites, rencontres, débats. Les ressources offertes par le trinôme académique peuvent être utilisées. Cette partie du programme s'appuie directement sur le programme d'histoire de la classe de troisième et les programmes de géographie des classes de quatrième et de troisième.

DOCUMENTS DE REFERENCE

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

55

OTHER PUBLICATIONS OF FAHRENHOUSE

www.fahrenhouse.com

BOOKS

González Gómez, S., Pérez Miranda, I., & Gómez Sánchez, A. M. (Eds.). (2016). *Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte*. Salamanca: FahrenHouse.

Herrán Gascón, A. de la. (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*. Salamanca: FahrenHouse.

Cagnolati, A. (Ed.). (2015). *The borders of Fantasia*. Salamanca: FahrenHouse.

Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., & Diestro Fernández, A. (Eds.). (2015). *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World*. Salamanca: FahrenHouse.

Cagnolati, A., & Hernández Huerta, J. L. (Eds.). (2015). *La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas*. Salamanca: FahrenHouse.

Hernández Díaz, J. M. (Coord.). (2014). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca: FahrenHouse.

Hernández Díaz, J. M. (Coord.); Hernández Huerta, J. L. (Ed.). (2014). *Historia y Presente de la Educación Ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano*. Salamanca: FahrenHouse.

Hernández Huerta, J. L. (Coord.). (2014). *En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias*. Salamanca: FahrenHouse.

Hernández Huerta, J. L., Quintano Nieto, J., & Ortega Gaite, S. (Eds.). (2014). *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios*. Salamanca: FahrenHouse.

JOURNALS

Foro de Educación

(www.forodeeducacion.com)

Espacio, Tiempo y Educación

(www.espaciotiempoyeducacion.com)

El Futuro del Pasado

(www.elfuturodelpasado.com)

Le présent travail a voulu explorer le concept de laïcité d'un point de vue pédagogique et les effets que son application a eus en France dans le milieu social et, notamment, dans le milieu scolaire. Le travail part par une investigation de type historique sur les origines du principe de laïcité et, surtout, sur les pratiques de la laïcité dans le social, pour enfin proposer une réflexion de nature pédagogique sur la validité du modèle laïque français dans la société d'aujourd'hui. L'étude a été l'occasion de réfléchir sur une dichotomie qui semble actuellement s'imposer en France entre un principe de laïcité, vue comme modèle de reconnaissance et de cohabitation pacifique des pluralités, et une vision plus essentialiste et exclusive.

L'ouvrage s'ouvre avec un excursus sur les racines étymologiques du mot laïcité et sur les étapes fondamentales de l'histoire de la laïcité en France. Il s'est ensuite concentré sur le contexte scolaire, notamment sur les retombées que le principe de laïcité a eues dans les pratiques scolaires. La dernière partie est consacrée à une confrontation directe avec la réalité, grâce aux témoignages apportés par certains experts de la question laïque et représentants des institutions scolaires.

Le présent travail est le fruit d'une recherche que l'auteur a menée à Paris en 2012, et pour laquelle le support de différents acteurs, notamment de la Ligue de l'Enseignement de Paris, a été précieux.

Ediciones FahrenHouse