

Claude Proeschel

Commentaire: “Mobilising for the Values of the Republic” - France's Education Policy Response to the “Fragmented Society”: A Commented Press Review

Mot-clé:

Éducation morale, France, intégration, républicanisme

L'article de Matthias Busch et Nancy Morys « “Mobilising for the Values of the Republic” - France's Education Policy Response to the “Fragmented Society”: A Commented Press Review » est consacré aux débats récents sur la question de l'éducation morale en France. Ils se développent autour des réformes intitulées ‘Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République’, annoncées par le ministre de l'Éducation Najat Vallaud-Belkacem peu après les attentats de janvier 2015, et voient la mise en place d'une nouvelle discipline dans le cursus scolaire primaire et secondaire, l'Éducation morale et civique (EMC). Ces réformes s'inscrivent dans un ensemble de politiques publiques initiées en 2013, pour répondre à la fragmentation sociale analysée par M. Wiewiorka, auquel les auteurs de cette étude se réfèrent. La loi du 8 juillet 2013 “pour la refondation de l'école de la République” (art. 41) énonce déjà, en effet « : L'école, notamment grâce à un enseignement moral et civique, fait acquérir aux élèves le respect de la personne, de ses origines et de ses différences, de l'égalité entre les femmes et les hommes ainsi que de la laïcité. » Au delà de l'actualité dramatique de l'année 2015 qui donne un nouveau poids à l'ambition de « faire partager les valeurs de la République », la réactivation de la dimension civique de la scolarité s'inscrit dans une dynamique européenne initiée à la fin des années 1990 par le Conseil de l'Europe (Eurydice, 2005), aboutissant à la définition de « compétences clefs pour l'éducation à la citoyenneté démocratique » (Audigier, 2000) et à la promotion d'approches pédagogiques centrées sur la mise en activité des élèves.

Cette étude est fondée sur le dépouillement de textes officiels, tels les programmes scolaires, de déclarations des acteurs publics, mais aussi de prises de position des experts, enseignants et élèves et enfin d'études plus académiques. Ce parti pris méthodologique permet ici d'embrasser la variété des arguments du débat et d'en souligner les points nodaux, qui nous renvoient, plus largement, au rôle octroyé à l'école laïque dans l'idéologie républicaine d'intégration sociale. Nous voudrions ici, de manière non exhaustive, les éclairer dans une mise en perspective historique, afin de saisir la pleine signification des enjeux très contemporains.

Les Républicains français, en effet, dès avant les grandes politiques scolaires de la IIIe République et en

particulier les lois Ferry de 1882-85 instaurant l'école laïque, gratuite et obligatoire, vont faire de l'école un des lieux fondateurs de la citoyenneté, cristallisant autour d'elle les débats s'y rapportant (Déloye, 1994, Fabre 2002). Leur politique est sous-tendue par la conviction du caractère fondamental de l'école dans la socialisation des individus, dans le développement de leur attachement à la société et à la nation, et aux grands principes les régissant. La nouvelle réforme ici étudiée s'inscrit dans la continuité de cette mission civique, et l'article de Bush et Morys monte bien que si de nombreux points font débat, ce cadre général de réflexion n'est pas remis en cause au sein de la classe politique, ou du corps enseignant dans son ensemble.

Cette mission civique, malgré ce consensus, soulève la question de sa dimension autoritaire ou institutionnelle, renvoyant là encore à un débat autour de l'inculcation morale ancrée dans l'histoire et l'idéologie scolaire française. Comment, aujourd'hui comme hier, susciter l'attachement aux valeurs de la République sans imposer, via l'enseignement, une morale d'État (Zuber, 2014 ; 2016)?

Le problème se posant aux républicains arrivant au pouvoir après le second Empire est de rendre compatibles la stabilité et l'attachement à un régime avec l'exercice de la liberté et de l'esprit critique. Ils le résoudront par un « bricolage efficace », même s'il n'est pas très rigoureux, élaboré à partir de deux traditions intellectuelles contradictoires, celle des Lumières et celle du Comtisme. La liberté sera alors conçue non comme un droit pur, mais bien comme « une liberté pouvoir, une liberté participation, capable de faire fleurir les droits formels en droits réels, en assurant aux individus non seulement le droit, mais la capacité de développer leurs facultés » (Ozouf, 1993). Le porteur le plus efficace de cette liberté là ne peut être que l'éducation, qui va participer au grand projet républicain de conciliation du respect des principes de liberté individuelle et de la cohérence de la société. La synthèse des deux éléments passe par la morale laïque, dont l'école est un vecteur essentiel, mais qui ne doit pas revêtir le statut de doctrine d'État. C'est pourquoi le fondement de cette démarche sera le libre examen, et sa volonté de faire prédominer la conviction sur l'imposition. Les valeurs transmises ne peuvent, dans cette logique, avoir un caractère obligatoire, et doivent donc se transmettre dans le respect de l'exercice par chacun de sa raison. « La politique et les doctrines républicaines ne veulent et ne peuvent trouver qu'en elles-mêmes, hors de toute transcendance, les raisons de leur éventuelle victoire,

Claude Proeschel is Lecturer in Political Science at the University of Lorraine (France) and researcher at the GSRL (Groupe Sociétés, Religions, Laïcités) (EPHE-CNRS), Paris. E-Mail: claudeproeschel@wanadoo.fr



puisqu'elles s'en remettent à l'opinion souveraine. Il faut donc qu'elles emportent, en dehors (...) de toute « autorité », une conviction raisonnée, qui s'impose comme s'imposent, par eux-mêmes, les enchaînements de langage mathématique et scientifique. » (Nicolet 1994)

Ainsi, les enfants ne devront pas apprendre par coeur un texte tel que la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen. Pour les républicains convaincus de ces principes, ils doivent être en mesure, chacun, que ce soit par sa raison ou par sa conscience, d'en retrouver les fondements et d'y conformer leur conduite. Chaque membre de la nation doit ainsi être responsable et acteur de ces valeurs. Ceci répond à la conception moderne de la politique, qui ne fonde plus la légitimité du pouvoir sur la tradition, mais sur l'autonomie.

La référence faite par Pierre Kahn, directeur de la commission des programmes d'EMC, dont les propos sont ici analysés, à la culture du jugement ou à l'éthique de la discussion d'Apel et Habermas, se trouvent, là encore, dans la continuité de ces préoccupations. Elle renvoie, de surcroît, à la didactique de la nouvelle matière, et aux méthodes d'apprentissage possibles d'une morale laïque et de valeurs communes séculières. Les nouveaux programmes de l'enseignement moral et civique, au delà de la question de leur contenu, se situent aussi dans un certain nombre de débats pédagogiques car ils s'inscrivent dans un processus de redéfinition des curricula en termes de compétences d'une part (Raulin, 2008), et une logique d'inter-disciplinarité d'autre part se heurtant à de nombreuses résistances. Bush et Morys font ainsi apparaître un ensemble de logiques conflictuelles relevant de considérations d'exercice professionnel, telle la tradition disciplinaire, très fortement ancrée en France.

Enfin, l'ensemble de ces controverses se situe dans la question toujours renouvelée de la signification, du rôle et des modalités d'application de la laïcité en France. Instrument proclamé de l'intégration à la République et à la nation, elle est confrontée, depuis le milieu du XXe siècle, à des évolutions sociales et de nouveaux défis qui retentissent sur l'institution scolaire et sa mission citoyenne et intégratrice.

La laïcité, pilier de l'idéologie républicaine, est aussi un des éléments constitutifs de la modernité politique française. C'est pourquoi sa compréhension aujourd'hui est tributaire de l'histoire et des enjeux qu'elle a laissés.

La France a connu un mode spécifique d'entrée dans la modernité politique, depuis la fin du XVIIIe siècle.

Celle-ci s'est effectuée, d'une part, au travers d'une conception universalisante de la citoyenneté, maquée par l'arrachement aux particularismes. C'est en particulier la Révolution qui marque l'avènement de la modification des rapports entre l'Etat et la société, dont le décret Le Chapelier du 14 juin 1791 est symptomatique. Il déclare : « Il n'y a plus de corporations dans l'Etat ; il n'y a plus que l'intérêt particulier de chaque individu et l'intérêt général. Il n'est permis à personne d'inspirer aux citoyens un intérêt intermédiaire, de les

séparer de la chose publique par un esprit de corporation. »

L'Etat acquiert désormais un rôle central dans la structuration d'une société composée d'individus isolés, en devenant sa principale instance d'unification (Rosanvallon, 1990) L'effort vers l'unification politique, économique et culturelle est particulièrement intense sous la IIIe République, sa nécessité et sa force étant d'autant plus grandes que l'hétérogénéité est présente (Weber, 1983). Elle est affirmée et mise en œuvre par des institutions centralisées, en particulier le système d'éducation.

La spécificité française provient également des conditions dans lesquelles cette politique de modernisation s'est développée, et en particulier de son refus par l'Eglise catholique, marquée par un fort cléralisme.

« La France imaginée, c'est une France aux traits exceptionnels antagonistes, voulue et aimée par ces frères ennemis que sont les Français aux rêves émanant d'univers mentaux à mille lieux les uns des autres. Cette France imaginée trouve son fondement dans des conflits de valeurs. Il ne faut pas oublier qu'il y a un siècle la vie de notre pays était sous le signe de la guerre des religions. Telle est l'originalité de la France : dans l'Occident chrétien moderne, elle est la seule à connaître un tel affrontement entre des principes unificateurs radicalement opposés. » (Birnbbaum, 1991)

L'identification de la France au catholicisme, jusque là principe exclusif d'identification nationale, perd ce caractère au XIXe siècle, où elle devient une des alternatives du conflit sur l'identité française, fille aînée de l'Eglise ou enfant de la Révolution et des droits de l'homme. Elle est en effet incompatible avec la République, du fait du rejet par l'Eglise de tous les principes issus de la Révolution et de la modernité en général. La République s'est faite contre l'intrusion politique des institutions religieuses, ce qui l'a conduit, dans le contexte de l'époque, à s'opposer à la religion socialement dominante.

La mise en place de l'école laïque ressort alors pour beaucoup de ce conflit.

Il s'agit en effet pour celle-ci, d'assurer le rôle de socialisation qu'occupait l'Eglise et d'asseoir la République. Les programmes de 1882 marquent ainsi la laïcisation de l'enseignement, avec la suppression de l'instruction religieuse, remplacée par une instruction morale et civique. La Séparation des Eglises et de l'Etat en 1905 réaffirmera et précisera les grands principes mis en place, sans en remettre en cause le sens.

C'est à partir des années 1970 que ceux-ci vont être réinterrogés, en particulier au regard de la pluralité culturelle et religieuse croissante des élèves, tout comme la laïcité en général le sera par la diversification croissante au sein de la société. Plusieurs éléments sont étroitement imbriqués qui trouvent écho dans l'analyse des controverses actuelles ici menée.

D'une part, la simple transcendance des particularismes, qui accorde à chacun les mêmes droits indépendamment de ses appartenances, fondement de l'égalitarisme républicain laïque, ne semble plus être

depuis trente ans un instrument suffisamment efficace de lutte contre les discriminations et d'intégration sociale et économique. La panne de l'ascenseur social (Chauvel, 2006 ; 2016), la difficile égalité des chances (Derouet 1992), les « désillusions de la méritocratie » (Duru-Bellat, 2006), les phénomènes discriminatoires¹ questionnent la capacité d'un discours autour des valeurs communes de la République a bénéficier de suffisamment de crédibilité pour susciter le sentiment d'appartenance collectif recherché.

D'autre part, la multiplication des formes d'expression religieuse pose la question des droits des élèves en la matière, conciliation de la liberté religieuse et de l'ordre public. C'est en particulier « l'affaire des foulards », entre 1989 et 2004, qui a mis en lumière ce point. La question a d'abord fait l'objet d'un avis du Conseil d'Etat, saisi en 1989. Celui-ci a reconnu que la liberté religieuse des élèves « comporte le droit d'exprimer et de manifester leurs croyances religieuses à l'intérieur des établissements scolaires » sous réserve toutefois que cette liberté ne fasse pas « obstacle à l'accomplissement des missions dévolues par le législateur au service public de l'éducation. » Par conséquent, le « port, par les élèves, de signes par lesquels ils entendent manifester leur appartenance à une religion n'est pas en lui-même incompatible avec le principe de laïcité. »

A l'opposé de cet avis, les mesures suivantes, Circulaire Bayrou de 1994 puis loi du 15 mars 2004, interdiront le port de tout signe ostensible d'appartenance religieuse (ou politique) dans les écoles, collèges et lycées. La conception abstraite et universaliste de la citoyenneté est ici réaffirmée.

Dans le même temps, s'engage en France, dès les années 1980 et jusqu'au début des années 2000, un autre débat, sur la nécessité d'un enseignement laïque des faits religieux, pour remédier à l'inculture des élèves en matière religieuse. Celui-ci ne se réduit pas au seul problème des connaissances académiques, mais interroge également la mission citoyenne de l'école (Debray 2003 ; Borne, Willaime 2007). L'apprentissage des différentes cultures religieuses doit en effet permettre aux élèves de découvrir la pluralité des univers de sens coexistant dans la société française, condition indispensable au développement d'un jugement critique argumenté, et, plus loin, d'un vivre-ensemble fondé sur la tolérance et la reconnaissance de l'autre. L'enseignement des faits religieux entre dans les programmes scolaires dans les années 2000 sous la forme d'un enseignement transdisciplinaire, qui ne remet pas en cause les fondements laïques de l'école.

Au delà des conjonctures politiques, c'est donc dans ce contexte historique, social, idéologique complexe, que s'inscrit l'ambition actuelle de « faire partager les valeurs de la République ». Et c'est à son aune que devront être menés les travaux d'évaluation de la politique mise en œuvre, qu'appellent de leurs vœux les auteurs de la présente contribution.

Référence

- Audigier, François (2000). *Concepts de base et compétences clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique, Une troisième synthèse*. Conseil de l'Europe.
- Birnbaum, Pierre, (1991). Nationalisme à la française. *Pouvoirs*, 57, 1991, 55-66.
- Borne, Dominique, Willaime, Jean-Paul (2007). Enseigner les faits religieux. Quels enjeux ? Paris : Armand Colin
- Chauvel, Louis (2006). Les classes moyennes à la dérive. Paris : Seuil.
- Chauvel, Louis (2016). La spirale du déclassement. Essai sur la société des illusions. Paris : Seuil.
- Debray, Régis (2003). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Paris : Odile Jacob.
- Déloye, Yves (1994). Ecole et citoyenneté. Paris : FNSP.
- Derouet, Jean-Louis (1992). *École et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris : Editions Métailié.
- Duru-Bellat, Marie (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil (La République des idées).
- Fabre, Michel (2002). Les controverses françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine. *Éducation et francophonie*, XXX (1).
- Ozouf, Mona (1993). Entre l'Esprit des Lumières et la lettre positiviste : les républicains sous l'Empire, in Furet, François et Ozouf, Mona (eds), *Le siècle de l'Avènement républicain* (p.415-440). Paris : Gallimard
- Nicolet, Claude (1994). *L'idée républicaine en France (1789-1924)*. Paris : Gallimard.
- Raulin Dominique (2008). *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Paris : Hachette éducation.
- Rosanvallon, Pierre (1990). *L'État en France de 1789 à nos jours*. Paris : Le Seuil, L'Univers historique.
- Weber, Eugen (1983). *La fin des terroirs*. Paris : Fayard
- Zuber, Valentine (2014). L'enseignement de la DDHC : du catéchisme à l'instruction morale ». In Zuber, Valentine, *Le culte des droits de l'homme* (p. 224-302). Paris : Gallimard, Bibliothèque de sciences humaines.
- Zuber, Valentine (2016). Teaching the Secular Moral Code in French State School: The Debate Between Providing an Upbringing and Providing an Education From the French Revolution to our Time. In Peter Antes, Armon W. Geertz, Mikaël Rothstein (eds), *Contemporary Views on Comparative Religion - In Celebration of Tim Jensen's 65th Birthday*. Sheffield : Equinox Publishing.

Notes

¹ Nous renvoyons ici, par exemple, aux travaux de l'observatoire des discriminations, <http://www.observatoiredesdiscriminations.fr>