

1905-2005, “datée” la laïcité ?

Voici le troisième dossier qu’en quinze ans notre revue consacre à la laïcité. Actualité oblige : nous fêtons cette année le centenaire de la loi concernant la séparation des Églises et de l’État qui fut “délibérée et adoptée par le Sénat et par la Chambre des députés” le 9 décembre 1905.

Ce n’est pas là toutefois la seule raison. Nous vivons en effet les lendemains de la Commission de réflexion sur l’application du principe de laïcité dans la République, dite commission Stasi. Les conclusions de cette commission de sages, voulue et installée par le président de République, présidée par Bernard Stasi, intéressaient bien sûr notre revue comme elles concernaient

l’ensemble des citoyens et des habitants de notre pays. Mais qu’il nous soit permis de penser que nous étions plus nettement encore impliqués quand deux des dix-neuf personnalités de la commission siègent de longue date à notre comité de rédaction : Gaye Petek et Hanifa Chérifi, auteure d’un rapport au ministre de l’Éducation nationale dont nous publions

des extraits dans ce numéro. Plusieurs autres membres de ladite commission sont ou furent des collaborateurs réguliers ou occasionnels de notre revue : Patrick Weil, Gilles Kepel, Jacqueline Costa-Lascoux, Henri Pena-Ruiz, ce dernier tout comme Rémy Schwartz, rapporteur de la commission Stasi, prend la parole dans le cadre de ce dossier qui se poursuivra sur le prochain numéro.

L’une des recommandations de la commission Stasi, celle qui a légitimement retenu l’attention de tous, concernait l’interdiction, par voie législative, “dans les écoles, collèges et lycées, de tenues et de signes manifestant une appartenance religieuse ou politique”. Seule la première caractérisation fut finalement retenue.

La loi fut votée le 15 mars 2004. Lors de son adoption, les parlementaires se sont engagés à tirer, un an après, le bilan de l’application de la loi. Déjà près de vingt mois ont passé et la restitution de ce bilan se fait toujours attendre. De même, l’annonce faite le 17 décembre 2003 par le président de la République, de créer un observatoire national de la laïcité, n’a pas connu, depuis, le moindre début de concrétisation. Outre qu’il est toujours préférable d’honorer ses promesses, il nous paraît nécessaire que cette disposition – qu’à son énoncé nous avons jugée pertinente – soit réellement mise en œuvre. Il ne faut pas être grand clerc en effet pour penser qu’un tel organisme, appelé à alimenter la réflexion et élaborer des propositions, pourrait s’avérer utile pour quelques années encore dans notre pays, et sans doute bien au-delà de nos frontières.

Aujourd’hui, tandis que quelques personnalités politiques, religieuses ou associatives disent souhaiter la révision de la loi de 1905, estimant la laïcité datée, n’ayons crainte d’affirmer qu’en effet elle fait date.

Alain Seksig



La création d’un observatoire national de la laïcité pourrait s’avérer utile pour quelques années encore dans notre pays, et sans doute bien au-delà de nos frontières.

Laïcité

Les 100 ans d'une idée neuve

I. À l'école

► Un principe universel 6

par **Guy Coq**

La laïcité conduit à la démocratie. Mais cette société laïque a défait l'ancien corps social bâti sur une religion et elle est fragilisée. Le recours à la République va lui permettre de reconstruire cette cohésion.

Le prochain numéro d'H&M sera aussi consacré à la laïcité (voir sommaire en page 85)

**Laïcité : les 100 ans d'une idée neuve
II Culture (s), religion (s) et politique**

► Faut-il changer la laïcité ? 12

par **Jean-Paul Delahaye et Jean-Pierre Obin**

Depuis un siècle, la société française s'est transformée et la laïcité se trouve aujourd'hui confrontée à des aspects nouveaux et fondamentaux. Ces changements nécessitent-ils de revoir la notion de laïcité ou consolident-ils sa valeur universelle ?

► À l'école, les parents d'élèves et la laïcité 48

par **Alain Seksig**

La circulaire d'application de la loi du 15 mars 2004 sur la laïcité à l'école mentionne que "la loi ne concerne pas les parents". Des précisions s'imposent si l'on ne veut pas voir s'instaurer la confusion et son cortège de conflits.

► Le travail de la commission Stasi 28

Entretien avec **Rémi Schwartz**

Le 3 juillet 2003, le président de la République, Jacques Chirac, créait une commission de réflexion "sur l'application du principe de laïcité dans la République". Rémy Schwartz en était le rapporteur. Il évoque le travail de la commission.

► Quelle place pour l'enseignement de la laïcité au lycée ? 53

par **Christine Guimonnet**

La laïcité doit être expliquée aux élèves. Le cours d'ECJS (éducation civique juridique et sociale) est un cadre privilégié pour étudier le contexte dans lequel la loi de 1905 a été votée et en débattre maintenant.

► Bilan de l'application de la loi du 15 mars 2004 33

par **Hanifa Chérifi**

Le rapport de l'inspection générale consacré au bilan de l'application de la loi du 15 mars 2004 sur le port de signes religieux dans les écoles, collèges et lycées publics a été remis au ministre de l'Éducation nationale en juillet 2005 par son auteure.

► L'apprentissage de la citoyenneté 57

par **Jean-Louis Auduc**

L'établissement scolaire est le lieu adéquat pour apprendre collectivement une pratique citoyenne qui ne nie pas d'où l'on vient ni ce qu'on est mais qui permet d'être différent ensemble.

► Les chapelles des lycées 69

par Sylvie Rachet

Autrefois destinées aux pensionnaires des lycées, les chapelles ne semblent plus consacrées au culte. Qu'en est-il alors de leurs nouvelles affectations ?

Trois questions au ministre de l'Éducation.

► Cheminement d'un professeur 71

par Michèle Narvaez

Jeune professeur de lettres dans les années quatre-vingt, Michèle Narvaez désirait faire entrer toutes les cultures du monde dans l'école. Quinze ans après, elle découvre une langue malmenée, des valeurs uniformisées, des conflits...

► Choses vues et entendues à l'Université 78

par Yolène Dilas-Rocherieux

L'auteure, professeure de sociologie à Nanterre, tente d'analyser les facteurs de la banalisation du port du voile et des revendications religieuses, et le désarroi d'une jeunesse qui semble écartelée entre rejet et séduction d'une certaine modernité.

► Point de vue : un enjeu toujours fondamental 86

par Jean-Louis Biot

Après la loi de mars 2004, le rapport Stasi semble être, à présent, classé. Jean-Louis Biot s'interroge sur les contradictions entre la politique de l'actuelle majorité et l'application du principe de laïcité dans la République.

► Bibliographie du dossier 91

► Hommage à Philippe Dewitte 97

par Alain Seksig

L'iconographie du dossier est une sélection de caricatures réalisées au tournant du XX^e siècle, qui illustrent les violents conflits provoqués en France par le débat sur la séparation de l'Église et de l'État.

Couverture : La mairie, les écoles, le buste de la République à Arques (Aude). Écoliers sur la place. Vers 1910. D'après une carte postale. © Musée national de l'Éducation, I.N.R.P. - Rouen.

HORS-DOSSIER

► L'emploi de femmes d'origine étrangère dans les grandes surfaces parisiennes 98
Odile Merckling

REBOND

► Réhabiliter l'humain pour sortir des violences 113
Chahla Chafiq-Beski et Fatima Lalem-Hachilif

Au-delà des nombreux commentaires et analyses proposés par les médias, la revue *Hommes et Migrations* a voulu donner la parole aux professionnels qui interviennent dans les banlieues.

CHRONIQUES

MÉMOIRE

L'histoire de l'éducation laïque "à la française" au Maghreb - Effy Tselikas 117



© ALMF (Association des lycées maîtres de France)

INITIATIVES

Les républicains espagnols au camp de Mauthausen
Mustapha Harzoune 124

MUSIQUES

Maqam et création à Royaumont
François Besignor 130

CINÉMA

André Videau 138

LIVRES

Abdelafid Hammouche
Mustapha Harzoune 147

Laïcité

**Les 100 ans
d'une idée neuve**

I. À l'école

Un principe universel

Envisager la portée du principe de laïcité d'un point de vue théorique, et définir ses articulations avec la démocratie, la République et la nation, tel est le projet de cet article. La laïcité conduit à la démocratie. Mais cette société laïque a défait l'ancien corps social bâti sur une religion et elle est fragilisée. Le recours à la République va lui permettre de reconstruire cette cohésion.

par **Guy Coq**,
ancien professeur associé
à l'IUFM de Versailles,
agrégé de philosophie.*

*A notamment publié :
Laïcité et République, 1995 ;
Éloge de la culture scolaire,
2003 ; *La laïcité, principe
universel*, sept. 2005.
Ces trois livres sont publiés
aux éditions du Félin.

Il y a une histoire française de l'émergence de la laïcité. Est-ce qu'il faut pour autant continuer aujourd'hui de situer la laïcité comme une particularité très française ? Ou bien ne faut-il pas reconnaître que, si l'histoire de la laïcité n'a aucune raison de se reproduire ailleurs, le principe même de laïcité doit progressivement devenir une référence à vocation universelle, au même titre que la démocratie et les droits de l'homme, avec les valeurs qui sous-tendent ?

Telle est la démarche que nous avons longuement explorée. La grande portée du principe de laïcité apparaît, dès lors qu'on essaie de donner de celle-ci une définition un peu construite.

Le regain d'intérêt pour la laïcité, qui est évident aujourd'hui, s'accompagne parfois d'insuffisances quant à la définition de celle-ci. Au demeurant, le flottement de sens touche également le statut même de la laïcité : est-ce une valeur ? Doit-on parler d'un concept de laïcité : est-ce un cadre neutre de coexistence des valeurs, des philosophies, des religions ?

Cette conception de la laïcité comme cadre vide, comme simple espace où coexistent des différences, est ce que j'appellerai le sens faible. S'en tenir à cette absence de contenu, c'est appauvrir l'idée de laïcité. Car même cet accueil des différences s'appela autrefois tolérance, et ce nom désigne en définitive une valeur. Il est pratiquement impossible de penser la laïcité sans y voir au minimum la présence de valeurs communes indispensables : respect de l'autre, liberté de conscience, reconnaissance de l'humanité de l'autre par-delà les barrières culturelles.

Laïcité, principe fondateur de la démocratie

Mais réduire la laïcité au statut de valeur conduit à en méconnaître la fonction de principe fondateur de la démocratie. Il vaut mieux ici parler de principe que de concept, dans la mesure où ce dernier terme appelle nécessairement l'inscription de la laïcité dans un cadre théorique particulier. Or, le rôle de la laïcité se situe en amont de la diversité des philosophies politiques, il développe la possibilité même d'un espace social démocratique. Voyons d'abord comment on peut analyser

ce principe. Il est double. D'une part, on peut découvrir à l'œuvre la laïcité dès lors qu'une société assume la décision de ne plus situer à son fondement une religion et le sacré qu'elle impose. Cette société décrit l'ordre humain qu'elle instaure comme le produit de l'interaction des hommes à travers leur histoire, et du coup elle charge les humains de la totale responsabilité de ce qu'ils font d'eux-mêmes, sur eux-mêmes, dans leur société. Les institutions de la société ne découlent pas d'un sacré, pas même d'une religion civile. Un auteur contemporain, Marcel Gauchet (philosophe, directeur d'études à l'EHESS, rédacteur en chef de la revue *Le Débat*, ndlr), explique comment l'humanité commença en se dessaisissant de tout pouvoir sur cela même que, pourtant, elle créait elle-même : un ordre social. Elle instituait une société, et, pendant très longtemps, elle fit comme si celle-ci ne dépendait pas de l'action des hommes. La société laïque, c'est donc finalement la réappropriation par l'humanité de sa responsabilité, c'est la reconnaissance de ce que produit sa liberté et de ce qui est remis à son choix collectif.

Présenté ainsi, il apparaît clairement que le principe de laïcité se situe dans une distinction par rapport à la religion, mais aussi dans une relation d'interdépendance avec la démocratie.

Cet aspect des choses a souvent été méconnu. Si la laïcité évoque un combat contre la domination des religions sur la société, il est clair que la signification politique de ce principe est très négligée. Or, si les humains récupèrent la responsabilité de leur société, comme une réalité humaine qui se produit entre eux, n'est-ce pas là une affirmation qui rend nécessaire l'égalité de participation de tous au pouvoir de la société sur elle-même ? La laïcité appelle la démocratie. Mais la réciproque s'impose immédiatement. Si la démocratie comporte la souveraineté du peuple, la participation de chacun à la volonté générale, est-il encore possible de déclarer que les règles de la vie commune découleraient directement de la décision divine ? La démocratie appelle la laïcité.

J'ai évoqué à l'instant un double principe. Et en tenir compte rendrait plus facile, on le verra, de démêler dans la laïcité ce qui serait spécifiquement français, ce qui aurait une validité plus étendue. Il faut concevoir un principe double car les deux aspects qu'il comporte sont intimement liés. Si, en effet, le sacré d'une religion n'est plus au fondement du social, il devient nécessaire de distinguer clairement les institutions de la société et les institutions qui structurent le groupe religieux. Leur confusion aurait pour conséquence une prééminence des institutions religieuses, à cause de leur appui sur le sacré.

Si la distinction est reconnue, on n'est pas loin de la séparation. C'est pourquoi, il est très important de préciser, quand on évoque la loi de décembre 1905 sur la séparation des Églises et de l'État, ce qui tient à des circonstances historiques particulières et ce qui a une portée plus générale.

Distinguer les institutions de la société de celles du religieux

Il y a dans cette séparation à la française la volonté de mettre fin à une confusion institutionnelle qui provoquerait une position dominante de l'Église. Cependant, il faut remarquer que cette séparation n'a pu être possible, que dans la mesure où préexistait une forte dualité entre l'Église catholique et l'État. Les deux pouvoirs étaient distincts, celui du Roi était lui-même sacré. Les confusions étaient, depuis le départ, désignées dans le christianisme comme contraire au message du Christ. Bref, c'est la capacité de la communauté religieuse à se définir une structure autonome qui rend possible la séparation, comme statut juridique maintenant la distinction entre les institutions de la société et celles de toute Église.

Quand le religieux ne se distingue pas bien du social, quand il diffuse sur l'ensemble des institutions, les prenant pour le cadre même qui le structure, une séparation devient difficile à penser. Aussi peut-on aller jusqu'à dire qu'une organisation autonome du groupe religieux est nécessaire pour qu'il puisse s'inscrire, en respectant l'autonomie, dans l'espace social démocratique. Une conséquence s'impose, dans la société laïque, il est légitime que l'État exige des religions qu'elles instaurent un système de représentation, afin qu'il puisse identifier qui a la compétence pour discuter au nom des croyants d'une religion. L'idée de séparation a suscité bien des malentendus. Certains affirment qu'elle réduit la religion au statut d'une affaire purement individuelle et intérieure. Or, s'il est vrai que les institutions religieuses ne sont plus publiques au sens de structures de la société commune, la loi de 1905 prend en compte le droit des religions de décider d'elles-mêmes de leur mode d'organisation. Elle précise (article 4) le transfert des biens nécessaires aux cultes "*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*"⁽¹⁾. Cet article dont on dit qu'il aurait été rédigé par Jean Jaurès ouvre la voie à un respect des structures hiérarchiques de l'Église catholique. Les églises ont le droit d'exister dans l'espace social sous la forme d'une association à caractère particulier.

Il y a des cas cependant où l'insertion des religions dans l'espace de la société laïque est problématique. Deux situations extrêmes illustrent cette difficulté.

D'un côté, si une religion refuse de se donner une forme institutionnelle définie qui permet de la délimiter dans l'espace social, le risque est alors que cette religion soit tentée de traiter la société même comme son espace naturel ou bien de coloniser des espaces ou des institutions pour se donner une visibilité sociale. Le problème du communautarisme est bien de concerner des situations de confusion : l'existence sociale de la religion s'y confond avec une identité d'origine, avec les limites d'une ethnie à la limite.

1)- Voir *La laïcité française*, Jean Boussinesq, Points Essais, le Seuil, 1994. Il s'agit du meilleur mémento sur ce sujet.

D'un autre côté, on peut voir des religions se constituer comme de véritables contre-sociétés qui soustraient leurs membres à tout lien social extérieur au groupe et traitent la société globale comme un véritable ennemi. C'est un processus de ce genre qu'on dénonce sous le nom de secte. Au pire, un gourou s'accapare toutes les fonctions sociales, tous les pouvoirs : spirituel, politique, économique, sexuel, à l'intérieur de la secte. Ces minisociétés insociables sont incompatibles avec la société démocratique.

La société laïque fragilisée rend nécessaire la République

Le retrait du sacré fait que la société qui accueille la laïcité est fragile. Elle perd en solidité de fondement et en vigueur de la cohésion sociale, sauf à reconstituer le sacré du totalitarisme. Si, de surcroît, cette société laïque assume sa logique interne et s'accompagne de la démocratie, la fragilité est encore plus évidente. Ceux qui posent comme évidence que plus une société est libre, plus les hommes lui sont dévoués n'ont pas compris la menace démocratique. Tocqueville, en tout cas, ne partage pas cette illusion.

La question est simple : qu'est-ce qui soude l'unité du corps social si ce n'est pas la religion, si ce n'est plus le corps du roi ? L'idée de République vient répondre à cette question. Elle désigne la possibilité d'un corps social fondé sur l'égalité de participation de tous à la communauté de destin. Elle ne se limite pas à quelques principes, elle implique, par-delà les diversités culturelles, des éléments de culture qui soient le bien de tous, des repères culturels communs. Quels que soient les termes employés, ils disent que l'unité nécessaire de l'espace social n'est pas naturelle.

Certes, on pourrait objecter que la démocratie suffit, que la République n'apporte rien de plus. De fait, j'ai souligné l'interdépendance nécessaire entre laïcité et démocratie. Mais la démocratie désigne avant tout une certaine forme de régulation du pouvoir politique dans la société. Pour elle, la seule légitimité du pouvoir est dans la souveraineté identifiée au peuple, et son expression est donc dans la décision du peuple même. Que cela ne soit jamais réalisé complètement, il n'empêche que, sans un tel principe comme fondement, l'idée démocratique perd son sens.

Seulement, la démocratie comme forme d'instauration et de régulation du pouvoir ne crée pas le peuple, elle le présuppose ainsi que le corps social. Elle ne fonde pas la société, elle n'en est pas même l'origine. Sans société tenant ensemble comme un tout, l'idée de démocratie perd son

La République désigne la possibilité d'un corps social fondé sur l'égalité de participation de tous à la communauté de destin.

sens. Il y a donc en amont de la démocratie des conditions culturelles qui composent un tout social, et parmi celles-ci, des conditions économiques.

Quant aux modalités même de la décision démocratique, il faut bien dire que si la majorité est garantie de la décision démocratique, contrairement à un auteur célèbre, on doit reconnaître que la majorité peut errer, que la volonté générale qu'elle exprime n'est pas infaillible. Du coup, on veut espérer que la majorité ne méprisera pas des valeurs essentielles, qu'elle sera "républicaine". Il y a intérêt à ce que démocratie et idée républicaine ne se séparent pas. L'idée de les mettre en opposition est redoutable.

De fait, dans le récit français, quand l'ancien rapport au sacré s'est brisé, deux repères, sources de valeurs, ont immédiatement servi de fondement au lien social : la nation et la République. Reprenant des analyses de Claude Lefort (philosophe, auteur de *L'Invention démocratique*, Fayard, ndlr), Olivier Mongin parle de désincorporation démocratique⁽²⁾. Il décrit la société démocratique comme travaillée par la difficulté à composer une totalité. Ajoutons que nation et République sont toujours inséparables d'une histoire, inscrite dans un récit. Et Olivier Mongin explique que "*le découplage du système démocratique par rapport à l'existence d'une histoire nationale dévitalise la démocratie*". L'action politique s'épuise quand domine l'idée que "*la démocratie se résume à l'individualisme démocratique*".

2)- Voir Olivier Mongin, *Face au scepticisme*, La Découverte, 1995.

République et nation, nouveaux fondements de cohésion sociale

Dans le même sens, Paul Thibaud⁽³⁾ nous montre que la démocratie suppose la possibilité de se référer à un sujet collectif. Et pour la France, ce sujet est la nation. Celui-ci n'existe que dans une durée, dans une incessante relecture de son histoire. Ce rapport au passé est la condition qui permet de penser un avenir. Ainsi la société démocratique, quoi qu'en pensent certains, ne saurait être une société débarassée de la responsabilité de se situer dans l'histoire, à partir de sa propre histoire. L'Europe a été construite comme cette société démocratique sans histoire. Mais elle ne saurait exister en paix sans le pacte signé entre les grandes nations historiques européennes. Pour une durée indéfinissable, l'Europe est faite de ces divers sujets collectifs, elle a besoin d'eux, pour éviter d'imploser par un déchaînement de crises internes à chacune de ces sociétés. L'Europe contre les nations est une Europe contre l'Europe. C'est pourquoi il me paraît nécessaire d'assumer dans nos sociétés individualistes le fait national, ne serait-ce que pour en éviter la perversion.

Arrivé à ce moment, s'impose donc la question : quelle est cette République nécessaire ? Je n'identifierai l'idée républicaine à aucune de nos Républiques. Et les vicissitudes des images historiques de l'idée

3)- Voir Paul Thibaud, *Et maintenant...*, Arléa, 1995.

républicaine ne délégitime pas l'idée. Elle constitue pour la nation un idéal historique, elle est une mémoire de l'histoire où des principes de vie commune, où des valeurs, ont émergé. Quand on identifie parfois République et universel, on se trompe. Car si l'idée républicaine inclut la reconnaissance de valeurs à portée universelle, si elle empêche la nation de se fermer, il y a d'autre part, dans l'idée républicaine un idéal particulier. Ce qui tient ensemble tel corps social, ce ne sont pas seulement des principes universels, ce sont les principes particuliers attachés à une tradition historique originale. Il y a donc, dans une idée républicaine, une dialectique du particulier et de l'universel. On a cru, dans une période récente, mieux servir l'universel, à l'échelle d'une société, en le garantissant par une occultation des principes particuliers, notamment celui qui pose la valeur de l'attachement à cette nation. Mais le déséquilibre du particulier et de l'universel ne renforce pas celui-ci. L'universel a pour fonction d'ouvrir cet amour d'une nation, en lui évitant de sombrer dans le nationalisme et l'ethnocentrisme. L'universel qui repose sur le refoulement du particulier laisse celui-ci dans une totale indépendance, et l'on voit alors un légitime attachement à cette nation républicaine se pervertir en allergies ethnocentriques.

La République met en évidence un ensemble de valeurs et de principes capables de donner à une société la cohérence nécessaire. La nation est le corps de cette République. La République est du côté de l'idéal qui se cherche dans l'histoire, la nation est charnelle. Elle rappelle à la République son enracinement particulier. Les deux sont inséparables et composent le corps social.

Or la laïcité liée à la démocratie défait l'ancien corps social bâti sur un sacré, une religion. Elle ne crée pas le nouveau lien social nécessaire. Elle désigne une rupture. La République définit le nouveau lien social. C'est pourquoi j'ai étudié le lien nécessaire entre laïcité et République. Ce lien n'est pas spontané. Il se construit dans le citoyen par l'éducation. La survie de la laïcité, dans son lien nécessaire avec la République suppose une éducation forte. C'est pourquoi la réflexion sur la laïcité impose de penser l'éducation laïque. ◀



Guy Coq, "Christianisme et laïcité"

A PUBLIÉ

► Dossier *Laïcité mode d'emploi*, n° 1218, mars-avril 1999

Faut-il changer la laïcité ?

Depuis un siècle, la société française s'est transformée et la laïcité se trouve aujourd'hui confrontée à trois aspects nouveaux et fondamentaux : l'individualisme, la fin de la classe ouvrière et de son rôle messianique sur la société et enfin la place croissante que prend l'immigration dans la structuration de la société française. Ces changements nécessitent-ils de revoir la notion de laïcité ou consolident-ils sa valeur universelle ?

par **Jean-Paul Delahaye**,
professeur associé
à l'université Paris V,
et **Jean-Pierre Obin**,
professeur associé
à l'IUFM de Lyon

Les deux années qui viennent de s'écouler auront été particulièrement riches en réflexions et en débats portant sur l'actualité du principe de laïcité, et plus précisément sur ses contenus et ses implications pratiques, revisités à la lumière des derniers développements sociaux, politiques et internationaux. Entre 2003 et 2004, à côté d'une littérature prolifique, plusieurs rapports officiels ont abordé cette question, l'école – ce n'est pas nouveau – se trouvant souvent au centre de ces réflexions. C'est dans ce cadre qu'il faut situer le rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale (groupe "Établissements et vie scolaire") sur *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*⁽¹⁾. Commençons par en donner un rapide aperçu.

Les observations réalisées par une dizaine d'inspecteurs généraux se sont attachées à relever tout ce qui manifestait publiquement une appartenance religieuse parmi les élèves, le personnel ou les familles, au sein des établissements scolaires publics, que ces comportements soient licites, illicites ou plus difficiles à caractériser. Faites dans une soixantaine d'établissements, elles ne peuvent prêter à une généralisation excessive ; pour autant, les collèges et les lycées visités, répartis sur l'ensemble du territoire, sont représentatifs des établissements qui recrutent la totalité ou une partie significative de leurs élèves dans des quartiers dont la "ghettoisation" est largement entamée voire achevée. Le rapport s'attache d'abord à cerner les évolutions de ces quartiers et les liens qui s'y développent entre la vie sociale, notamment dans sa composante religieuse, l'action des élus et la vie scolaire, puis décrit ensuite le fonctionnement interne des établissements et les principales manifestations d'appartenance religieuse qui peuvent l'affecter : les signes et tenues vestimentaires, les prescriptions alimentaires, la contestation de l'organisation laïque du temps. Ces manifestations peuvent se traduire par des dérives préoccupantes comme le prosélytisme, le refus de la mixité et la violence à l'égard des filles, l'antisémitisme et le racisme, ainsi que les contestations politico-religieuses. Le rapport examine aussi les contestations religieuses de l'enseignement et de la pédagogie. L'éducation physique et sportive, l'histoire et les sciences de la vie et de la Terre semblent être les disciplines les plus

1)- *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale au ministre de l'Éducation nationale, coordonné par Jean-Pierre Obin, juin 2004 ;
texte consultable en ligne :
www.education.gouv.fr/syst/igen/rapports.htm

affectées par des perturbations qui touchent également l'organisation des sorties, des visites et des voyages scolaires. L'étude souligne enfin, face à des attaques qui semblent trop convergentes pour être toutes spontanées, le désarroi de beaucoup de professeurs et certaines dérives de leurs réactions, le peu d'aide qu'ils reçoivent, ainsi que le manque d'information de la plupart des personnels d'encadrement et de beaucoup de responsables académiques sur ce qui se passe dans les classes. Le rapport se conclut par la nécessité de définir une réponse d'ensemble des pouvoirs publics face à des évolutions qui, si elles ne touchent pas encore la majorité des quartiers et des établissements, n'en sont pas moins inquiétantes car répandues sur l'ensemble du territoire. Dans ce cadre, trois orientations s'adressent plus particulièrement à l'Éducation nationale : s'attacher à préserver et à développer la mixité sociale dans les établissements, former et aider les personnels à répondre aux contestations religieuses de leur enseignement, enfin piloter plus fermement à tous les niveaux, ce qui implique une meilleure information et une mobilisation de l'encadrement.

Ce rapport, on le voit, donne un éclairage complémentaire et sensiblement nouveau à une question vieille de plus d'un siècle – l'application du principe de laïcité à l'école – qu'on a trop souvent réduite ces derniers temps à l'un de ses aspects particuliers, le port du "voile islamique", ou qu'on a amalgamée à des questions en partie connexes, mais distinctes, comme celles de l'intégration des populations issues de l'immigration, des séquelles de la colonisation ou encore de l'éventuelle révision de la loi de 1905. C'est cette question que nous voulons ici aborder de front dans une problématique large touchant le contenu, l'actualité et la pérennité du principe de laïcité appliqué à l'école.

De nos jours en effet, en France, tout le monde semble devenu "laïque", et plus personne ne paraît plus s'opposer au principe républicain ; mais la laïcité a tant d'"amis", et tellement divers dans leurs sources d'inspiration et leurs conceptions qu'il faut bien s'interroger : faut-il vraiment changer la laïcité ? Autrement dit garder le mot, quitte à lui adjoindre une épithète (apaisée, ouverte, tolérante...) et modifier ce qu'il désigne. C'est, on le sait, le projet de certains. Derrière ce titre un peu provocateur, nous souhaitons donc examiner si les changements qui ont marqué plus d'un siècle d'histoire nécessitent une adaptation voire une révision de la notion de laïcité ; ou bien, à l'inverse, si les nouveaux développements, en particulier ceux observés dans les établissements scolaires par l'inspection générale, affermissent le principe et consolide sa valeur universelle.

Le principe de laïcité de 1880 à 2005 : la République, les religions et l'école

À plus d'un siècle de distance, la France a éprouvé le besoin d'encadrer les rapports de l'école et des religions. En 1880-1882, la République affronte une religion installée, la religion catholique. Il s'agit alors de séparer

2)- Mgr Freppel,
Chambre des députés,
JO du 22 décembre 1880.

3)- J.-M. Gaillard, Introduction
générale de 1905,
*la séparation des Églises
et de l'État, les textes
fondateurs*, Perrin-Tempus,
Paris, 2004, p. 19.

l'Église et l'école, avant de séparer les Églises et l'État en 1905. L'Église d'alors, c'est-à-dire essentiellement la religion catholique et ses représentants au Parlement, s'oppose farouchement à la mise en œuvre du principe de laïcité de l'école. À titre d'illustration, il suffit de rappeler les propos tenus par monseigneur Freppel à la Chambre des députés en 1880 : *"L'enfant ne se dédouble pas [...] Chrétien dans sa famille, chrétien à l'église, il doit l'être également à l'école ; par conséquent, vous devez l'y traiter comme tel !"*⁽²⁾ Le conflit était dès lors inévitable entre le droit civil et le droit canon, entre la loi faite par et pour le peuple et la foi, entre la République et les religions qui veulent, au nom de Dieu, *"gouverner sur terre la vie des croyants dont le salut dépend de l'observance des commandements moraux et des pratiques culturelles qu'elles édictent."*⁽³⁾

M. Combes :
*il commence à être usé,
mon pauvre parapluie,
il ne me garantit plus
très bien !... et l'averse
qui ne cesse pas !*

Il pleut, il pleut, berger !
par A. Lemot.
Le Pelerin, n° 1437,
17 juillet 1904.

Pour Jules Ferry, alors ministre et président du Conseil, *“La religion catholique est ainsi constituée qu'elle ne supporte pas la liberté d'exposition et d'interprétation dont les communions protestantes, par exemple, nous donnent le spectacle. Cette subordination de l'école à l'Église [...] est contraire à l'ensemble de nos institutions. Nos institutions sont fondées sur un principe contraire, celui de la sécularisation de l'État, des institutions et des services publics.”*⁽⁴⁾

4)- Jules Ferry, Sénat, 11 juin 1881.

Parmi les difficultés rencontrées par les républicains de l'époque, les opposants des années 1880 n'acceptent pas l'idée d'une laïcité pour tous les citoyens. Ils considèrent en effet qu'il y a d'un côté des laïques et des libres penseurs, et de l'autre des catholiques, des protestants... Quand le sénateur Jouin interpelle Jules Ferry en parlant ainsi de *“votre école à vous”* en opposition à *“l'instruction qui nous convient”*, il range la laïcité au rang des opinions particulières et ne la reconnaît pas comme une valeur politique commune. Quand le sénateur de droite, de Gavardie, considère que *“l'instruction proprement dite et l'éducation surtout sont inférieures dans les écoles laïques”*⁽⁵⁾, et que le sénateur de gauche, Corbon, s'adresse à la droite avec un *“vous autres catholiques”*⁽⁶⁾, on est évidemment très loin du *“vivre ensemble”*, formule utilisée sur tous les bancs du parlement en 2004 pour défendre le principe de laïcité.

5)- M. de Gavardie, Sénat, 12 mars 1882.

6)- M. Corbon, Sénat, 12 mars 1882.

La République s'est donc battue contre l'Église catholique pour imposer le principe de laïcité dans l'école publique. Mais, contrairement à une idée reçue, la fermeté républicaine s'est toujours accompagnée d'un grand pragmatisme dans la mise en œuvre. Par exemple, si la loi de juin 1882 supprime bien l'enseignement religieux des programmes de l'école primaire (l'instruction *“morale et civique”* remplace l'instruction *“morale et religieuse”*), la circulaire d'application des programmes de morale maintient quelques dizaines d'années encore la formule d'inspiration spiritualiste *“les devoirs envers Dieu”*, Jules Ferry donnant à l'époque cette justification : *“l'immense majorité de la population française se rattache aux croyances spiritualistes.”*⁽⁷⁾ Par ailleurs, un décret de 1881 puis la loi de 1905 garantissent l'existence d'une aumônerie dans les lycées. De la même manière, si la loi du 15 mars 2004 conduit pour la première fois le législateur à dire le droit pour ce qui concerne le principe de laïcité appliqué aux élèves, elle le fait de façon mesurée. L'article 1, qui vient prendre place à l'article L. 141-5-1 du code de l'éducation, dit en effet 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.”* Le législateur n'interdit donc pas le port de signes religieux discrets.

7)- Jules Ferry, Sénat, 3 juillet 1882.

Depuis les débuts de la Troisième République, les conditions dans lesquelles le principe de laïcité s'exerce ont cependant profondément évolué. Il nous semble que ce qui marque le plus les établissements

scolaires de ce point de vue, notamment en plongeant certains acteurs dans la confusion ou le désarroi, est de trois ordres. D'une part, la société n'est plus la même : à une société qui se stratifiait en "classes" semble se substituer une société en voie de fragmentation en groupes "identitaires", avec pour conséquence, notamment dans la vie scolaire, le développement de ce qu'il est dorénavant convenu d'appeler "l'ethnisation" des rapports sociaux. D'autre part, la situation politique a profondément changé : à une opposition des deux France se sont substitués des clivages qui traversent toutes les familles politiques et semblent se structurer de manière à peu près identique dans la plupart des pays européens. Enfin de nouvelles formes de la piété, notamment autour de l'idée de pureté, semblent vouloir donner un sens nouveau et particulièrement inquiétant à la manière dont la religion s'inscrit dans l'espace social, en particulier scolaire, et surtout tend à le structurer.

Les évolutions sociales : une société fragmentée

À la fin du XIX^e siècle, au moment où les grandes lois laïques sont élaborées et mises en œuvre, la société française est encore massivement rurale, croyante et de religion catholique. C'est aussi, on ne l'a sans doute pas assez relevé, une société peut-être plus "multiculturelle" que de nos jours. La variété des langues, des traditions et des coutumes n'est réellement transcendée que par deux grands principes unificateurs placés de ce fait en concurrence : la foi dans le même Dieu et l'amour de la même Patrie. Le recours à l'immigration pour les besoins de l'industrie, qui va exploser après la Grande Guerre, a déjà commencé, principalement en provenance de pays frontaliers, mais elle reste faible. La question de l'intégration est cependant déjà posée, mais elle s'adresse moins aux étrangers qu'aux migrants de l'intérieur ; on sait le rôle que vont jouer l'école, la guerre et surtout l'exode rural dans ce processus. Au milieu du XIX^e siècle, l'autre, l'étranger, la victime des humiliations et des rejets, c'est d'abord le journalier auvergnat ou breton quittant son village pour tenter de s'établir ouvrier à Lyon ou à Paris, comme en témoigne le récit autobiographique d'un député de la Troisième République⁽⁸⁾. Sous l'effet de l'industrialisation et de l'urbanisation, une société construite autour de communautés villageoises guidées par leur curé va tendre à s'homogénéiser et à se structurer horizontalement en classes sociales hiérarchisées. Le registre militaire fréquemment utilisé par les républicains pour parler de l'école participe de cette vision : à l'école primaire le soin de former les "soldats", à l'enseignement primaire supérieur la tâche de former les "sous-officiers" et au lycée la responsabilité d'instruire les "officiers" de la République. Il faudra attendre la fin de la Grande Guerre et le manifeste des Compagnons de l'Université nouvelle pour voir émerger une vision profondément différente, égalitaire, "l'École unique", dont il faudra encore attendre un demi-siècle la mise en œuvre.

8)- Martin Nadaud, *Léonard, maçon de la Creuse*, La Découverte, Paris, 1998.

Ce rappel n'est pas inutile pour prendre du recul par rapport à certaines idées reçues sur l'aspect "multiculturel" de la société d'aujourd'hui et le prétendu "retour du religieux"⁽⁹⁾. Retenons ici, pour ce qui nous intéresse, trois aspects fondamentaux de la société française d'aujourd'hui. Le premier est d'être profondément structurée par l'individualisme ; la plupart des attaches traditionnelles et des structures "holistes" anciennes y ont volé en éclat ou se sont "modernisées" sous l'emprise de l'individualisation. Les religions, pas plus que les partis, les syndicats, les corporations, les structures familiales et l'éducation des enfants n'y ont résisté : la société française est de nos jours profondément et durablement sécularisée et aucune religion ne rêve de pouvoir reconquérir ou conquérir un jour une position dirigeante sur la société. Seule l'école, dans ce paysage, reste fondamentalement et par nature une petite société holiste, comme le remarque Marcel Gauchet⁽¹⁰⁾ – ce qui fait sa difficulté et en même temps constitue sa nécessité – : s'il est une attente de "retour", c'est bien celle du "vivre ensemble" qui s'exprime aujourd'hui.

Le second aspect, mouvement inversé par rapport à la fin du XIX^e siècle, est la désindustrialisation de l'économie et sa conséquence : la fin de la classe ouvrière et de sa place dominante, ainsi que de son rôle messianique sur la société. Cette disparition progressive ouvre un champ indéfini de possibilités aux individus pour redéfinir et manifester plus librement leurs appartenances collectives, sur des bases désormais plus souvent socioculturelles que socio-économiques : régionalistes comme hier, mais aussi musicales, sportives, d'orientation sexuelle, raciales, d'origine nationale... et bien entendu religieuses.

Le troisième aspect est la place croissante que prend l'immigration dans la structuration de la société française. "*La France est un pays d'immigration qui s'ignore*" écrit Dominique Schnapper⁽¹¹⁾ pour marquer l'occultation dont a longtemps été l'objet cette réalité démographique : un Français sur quatre possède au moins un grand-parent né à l'étranger.

La fracture "ethnique"

Aux premières grandes vagues d'immigration de l'entre-deux-guerres, Belges, Espagnols, Italiens et Polonais, de nos jours assimilées, a succédé l'immigration des Trente Glorieuses, portugaise et maghrébine, puis depuis 1975 une immigration plus diffuse et variée qui peine à s'intégrer. Cette difficulté est évidemment due à la fin de la croissance économique et à un chômage de masse installé depuis trente ans, mais aussi aux effets de stigmatisation raciale qui visent spécifiquement les populations issues des anciennes colonies. Il est saisissant d'observer comment la hiérarchie des stéréotypes coloniaux construits au XIX^e siècle demeure inchangée aujourd'hui vis-à-vis de ceux qu'on appelle, souvent à tort puisque beaucoup d'entre eux sont nés en France, "les immigrés"⁽¹²⁾.

9)- Sur cette question, voir l'analyse de Marcel Gauchet : "Retour du religieux ?", in *Un monde désenchanté ?*, Les Éditions de l'Atelier, Paris, 2004.

10)- Marcel Gauchet, "L'école à l'école d'elle-même", in *La démocratie contre elle-même*, Gallimard, Paris, 2002.

11)- Dominique Schnapper, *La France de l'intégration*, Gallimard, Paris, 1991.

12)- Pascal Blanchard et Nicolas Bancel, *De l'indigène à l'immigré*, Gallimard, Paris, 1998.

Une des conséquences de ces évolutions est le développement chez ces populations de revendications “identitaires” qui prennent parfois une forme religieuse, notamment chez les jeunes. On citera ici le rapport de l’inspection générale : *“Dans certains quartiers (...) se sont déjà édi-
fiées des contre-sociétés closes dont les normes sont le plus souvent en
fort décalage voire en rupture avec celles de la société moderne et
démocratique qui les entoure. Il ne s’agit nullement pour ces popula-
tions d’un repli identitaire des plus anciens, mais bien d’une identité
de substitution qui se diffuse d’abord parmi les jeunes de la seconde ou*

*troisième génération. Le terreau social
sur lequel se développent ces évolutions
est bien connu, c’est la ségrégation dont
sont victimes ces populations devant
l’accès à l’habitat, à l’emploi et aux loi-
sirs, du fait de la xénophobie et du
racisme, depuis leur arrivée sur le sol
national. L’intériorisation de cette injus-
tice porte toute une jeunesse vers le res-*

sentiment, le repli et parfois la radicalisation.” Une enquête sociologique de 2003 confirme la fracture “ethnique”, pour ne pas dire raciale, en train de se creuser dans la jeunesse scolarisée⁽¹³⁾. La tentation est donc grande chez ceux qui cherchent à jouer de ces frustrations au profit d’une cause politique ou politico-religieuse de rejeter en bloc le modèle républicain, accusé non pas d’être imparfaitement appliqué, mais d’être la cause même de ces injustices. C’est le pas qu’ont franchi, par exemple, les rédacteurs du *Manifeste des indigènes de la République* (16 janvier 2005, ndlr) : selon eux, le colonialisme ne serait qu’un sous-produit de l’universalisme des Lumières, l’égalité formelle dissimulerait l’ethnocentrisme et la volonté de lamener la diversité culturelle, enfin c’est “l’islamophobie” qui avancerait masquée derrière l’étendard de la laïcité.

La mise en cause des valeurs républicaines au sein de l’école, au nom de principes religieux ou identitaires, est donc une réalité. Que cette mise en cause prenne la forme de contestations de l’enseignement ou d’actions de prosélytisme, et quelle qu’en soit l’origine, il s’agit bien dans tous les cas d’atteintes au principe de laïcité qui doivent être prises au sérieux et combattues comme telles. Il ne faut cependant pas commettre de contresens sur leur signification. Certes, des groupes religieux font pression sur certains jeunes pour qu’ils mettent en cause la laïcité : des élèves juifs ou protestants refusent d’écrire ou d’aller à l’école le samedi matin, d’autres, chrétiens ou musulmans, refusent toute allusion à l’évolutionnisme dans les programmes d’enseignement, etc. Mais la religion n’explique pas tout : on sait que le recul de la pratique et la montée de l’inculture religieuse chez les jeunes touchent toutes les confessions, y compris la religion musulmane. Ainsi, beaucoup de jeunes n’ont de leur religion “*que la connaissance de quelques*

Le recul de la pratique
et la montée de l’inculture religieuse
chez les jeunes touchent toutes
les confessions, y compris la religion musulmane.

13)- À la question :
Comment jugez-vous
les relations entre Français
et “immigrés” ?, 10 % des
personnes interrogées
répondent bonnes, 30%
normales, 49 % mauvaises
et 11 % violentes ; mais, alors
que seulement un tiers
des retraités les jugent
mauvaises ou violentes, près
des deux tiers des lycéens
expriment ce sentiment.
(in Pascal Blanchard et alli,
La fracture coloniale,
La Découverte, Paris, 2005,
annexe 2)

prescriptions, sans bien savoir si elles sont obligatoires ou recommandées, et de certaines pratiques souvent déconnectées de leur aspect spirituel, comme le jeûne du ramadan, de plus en plus observé dans les collèges et lycées depuis quelques années, qui s'inscrivent dans une perspective très identitaire et communautaire.”⁽¹⁴⁾ Il faut écouter Marcel Gauchet quand il affirme que “l’accent est d’autant plus porté sur les formes extérieures ou sur les modes de vie que le noyau proprement transcendant de la croyance est plus affaibli.”⁽¹⁵⁾

La revendication identitaire est aussi un apprentissage de la liberté

La position de repli ou d’opposition de certains élèves vis-à-vis des valeurs républicaines ne relève donc pas toujours d’une manipulation extérieure. Cette attitude peut aussi reposer sur un échec scolaire grave, une mémoire blessée ou un sentiment d’exclusion. Il ne s’agit évidemment pas d’excuses mais de comprendre pourquoi, à certains moments, les valeurs promues par l’école n’ont pas beaucoup de légitimité *a priori* et que, d’une certaine façon, les valeurs de liberté, d’égalité et de fraternité peuvent apparaître aux yeux de certains élèves comme un catéchisme parmi d’autres, ou une incantation relevant davantage de la culture dominante que de l’universel. A-t-on suffisamment conscience que certains élèves subissent un communautarisme de fait, en vivant dans des ghettos désertés par ceux qui ont la possibilité d’aller vivre ailleurs⁽¹⁶⁾ ? Dans ce cas, le communautarisme n’est évidemment pas choisi mais il est le résultat d’une ségrégation. Il s’agit ici d’un enfermement et d’un appauvrissement subis⁽¹⁷⁾ car, généralement, comme le disait Michelet à ses étudiants, “*ce n’est pas volontairement que l’esprit se resserre.*”⁽¹⁸⁾

D’ailleurs, une affirmation identitaire, individuelle ou collective, n’est pas en soi illégitime et ne conduit pas obligatoirement au communautarisme. Dans les établissements scolaires, on observe bien d’autres exemples d’itinéraires identitaires⁽¹⁹⁾, comme l’affirmation d’une appartenance collective par le “look”, comportement qui choque parfois sans pour autant faire trembler la République sur ses bases. La revendication identitaire peut être aussi un apprentissage de la liberté, elle n’est pas forcément un “communautarisme” ou une source de désordre... ou alors il faudrait s’interroger sur le “communautarisme” propre à certaines classes préparatoires ou écoles d’ingénieurs !

Il est vrai que certains jeunes de confession musulmane sont davantage visibles, en tant que musulmans, aujourd’hui qu’il y a vingt ans. Cela peut en effet poser un problème si ces manifestations d’appartenance religieuse se font dans les établissements scolaires, dissimulent un prosélytisme ou signifient une rupture avec les valeurs républicaines. Il convient dans ces cas d’y répondre avec fermeté. Mais

14)- Mireille Estivalèzes, *Les religions dans l’enseignement laïque*, PUF, Paris, 2005.

15)- Marcel Gauchet, *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*, Gallimard, Paris, 1998, pp. 96-97.

16)- Voir, à ce sujet, Eric Maurin, *Le ghetto français, enquête sur le séparatisme social*, Seuil, Paris, 2004.

17)- Voir ce qui est dit dans le rapport de la commission Stasi à propos du “communautarisme plus subi que voulu”, *Laïcité et République*, La Documentation française, Paris, 2004, p. 99.

18)- Jules Michelet, 2^e leçon, 23 décembre 1847, dans *L’Étudiant*, Seuil, Paris, 1970, p. 67.

19)- Bien mis en relief par Jean Baubérot dans *Laïcité 1905-2005, entre passion et raison*, Seuil, Paris, 2005, p.159 et suivantes.

nous sommes aussi en accord avec Jean Baubérot quand il dit que ce n'est pas pour autant qu'il faudrait regretter l'époque "où les musulmans ne faisaient pas de bruit, restaient discrets, se contentaient, finalement d'être des travailleurs immigrés."⁽²⁰⁾

Le pire évidemment serait d'utiliser la question laïque comme dérivatif pour éviter de poser la question sociale. C'est un reproche qu'il faut prendre au sérieux car il est récurrent : il est fait aux républicains du temps de Jules Ferry par l'opposition de droite, et au gouvernement de droite par l'opposition de gauche en 2004. Au député monarchiste Keller qui dit en février 1879 : "*Le grand cheval de bataille pour éviter les demandes de réformes s'élevant de tous les points du pays, c'est la guerre au cléricalisme. Nos politiciens veulent exploiter la peur du cléricalisme en vue de donner un dérivatif à l'opinion publique. Quelle fortune ce serait pour eux s'ils pouvaient jeter les esprits dans cette direction. Ils seraient tranquilles pendant des années*", répond comme en écho le député Jean-Paul Vaillant en février 2004 : "[*Peut-être s'agit-il*] de faire oublier à nos concitoyens les autres sujets importants : la hausse du chômage, de l'exclusion, de la précarité, de la pauvreté, le recul de la solidarité et celui de l'État."⁽²¹⁾

21)- Cité par Jean-Paul Delahaye, "L'école au cœur de la question laïque", *Textes et documents pour la classe*, CNDP, décembre 2005.

Ainsi, on perçoit mieux comment les évolutions sociales interrogent de nos jours la laïcité. Pour certains, le principe forgé au XIX^e siècle pour combattre la réaction cléricalo-monarchiste et soustraire l'éducation des enfants à la tutelle obscurantiste de l'Église n'est plus adapté au contexte d'une démocratie apaisée où, selon René Rémond, "*la société civile a été reconnue dans une diversité appréciée comme une valeur positive qui fait la richesse d'un peuple*."⁽²²⁾ Pour d'autres à l'inverse, l'affirmation du principe de laïcité contribue à maintenir la cohésion d'une société guettée par la fragmentation, notamment sous l'influence auprès d'une partie de la jeunesse scolarisée, observée par les inspecteurs généraux, de groupes religieux qui "*rejettent en bloc les valeurs de notre civilisation démocratique*."

22)- René Rémond, in Yves-Charles Zarka (dir.), *Faut-il réviser la loi de 1905 ?*, PUF, Paris, 2005, p.74.

Les évolutions politiques : l'islam et la question nationale

Aujourd'hui comme hier, bien qu'elle ne se pose pas dans les mêmes termes, la question politique majeure reste celle de l'unité nationale. À la fin du XIX^e siècle, l'affrontement de la France blanche, catholique et monarchiste, et de la France bleue, anticléricale et républicaine, dure depuis plus d'un siècle. Une troisième France, rouge, ouvrière et socialiste, émerge et se rassemble sans encore avoir atteint les conditions de son autonomie politique. L'ambition politique de l'Église est alors de pouvoir maintenir sur la société française son triple magistère intellectuel, moral et politique. La condamnation de Darwin en 1860 met à mal le premier, celle de Dreyfus en 1899 le second, les républi-

cains ont le troisième pour objectif. Leur projet national se développe sur l'alliance politique de la petite bourgeoisie et des classes populaires autour des valeurs universalistes de la République et notamment de la laïcité. Parallèlement, l'aventure coloniale, qui met terriblement à mal ces valeurs, se poursuit dans ce qui nous apparaît aujourd'hui comme un curieux alliage du sabre, du goupillon et d'une bonne conscience républicaine convaincue de sa mission "régénératrice".

Un autre aspect du contexte politique de l'époque est le caractère strictement français des considérations qui conduisent à la promulgation de l'ensemble des lois laïques entre 1879 et 1905 dont la dernière, de séparation des Églises et de l'État, couronne et parachève l'édifice. Aucun autre pays, à l'exception de la Turquie kémaliste (mais dans des conditions et par des méthodes tellement différentes !), ne suivra l'exemple français.

Plus d'un siècle est passé et la question nationale se pose de nos jours en des termes profondément renouvelés. L'Église catholique, très affaiblie par la sécularisation de la société et ses conséquences – forte diminution de la pratique et effondrement des vocations – n'est plus en situation de force. Tout porte à croire que les grands rassemblements antilaïques de 1984, remarquablement orchestrés par l'épiscopat, manifestaient davantage, chez la plupart de leurs participants, la crainte d'une restriction de liberté en matière de choix scolaire que l'expression de la vivacité d'une foi. Ne soyons d'ailleurs pas angéliques : vérité en deçà des Alpes et des Pyrénées, erreur au-delà comme le montre l'interventionnisme du Vatican en matière de maintien des crucifix ou de l'enseignement religieux dans les écoles publiques italiennes et espagnoles ; mais ces pressions sont devenues inimaginables dans la France de 2005. Quoi qu'il en soit, dans ce XXI^e siècle commençant, l'Église de France n'est plus au centre de la question nationale ; ses écoles en particulier respectent strictement les programmes de l'école publique.

Ce qui semble aujourd'hui poser un problème politique majeur, c'est l'intégration des populations issues de l'immigration, et plus précisément de l'immigration maghrébine. Comme l'observe le rapport de l'inspection générale : *"Un grand nombre d'élèves d'origine maghrébine, Français voire de parents français, la majorité sans doute dans certains établissements, se vivent comme étrangers à la communauté nationale, opposant à tout propos deux catégories : 'les Français' et 'nous'. Se revendiquant hier, lorsqu'on les interrogeait, d'une identité 'arabe' [...], ils se revendiquent de plus en plus souvent aujourd'hui d'une identité 'musulmane' [...] Beaucoup de collégiens, interrogés sur leur nationalité, répondent de nos jours 'musulmane'. Si on les informe qu'ils sont 'Français', comme dans ce collège de la banlieue parisienne, ils répliquent que c'est impossible puisqu'ils sont 'musulmans' !"* La substitution d'une identité religieuse (musulmane) à une

identité “ethnique” (arabe), loin de diminuer le stigmate raciste le renforce : trouver un stage ou un emploi est déjà scandaleusement difficile pour ces jeunes, cela devient impossible s'ils se présentent en tenue “islamique”.

L'islam et la démocratie

Cette résurgence inattendue de la question nationale est d'autant plus préoccupante qu'elle se superpose à la question sociale dans son acception traditionnelle, ainsi qu'à une nouvelle question religieuse, celle de la place de l'islam dans un pays démocratique développé. Ce travail d'adaptation de l'islam aux sociétés démocratiques, en quelque sorte de séparation du temporel et du spirituel, est précisément l'espoir que place Gilles Kepel dans les nouvelles communautés musulmanes implantées en Europe⁽²³⁾. Comment la République peut-elle y contribuer sans s'immiscer dans un domaine théologique qui n'est pas le sien, sinon en imposant de strictes règles de séparation, c'est-à-dire la laïcité ? En tout état de cause, ce qu'elle demande aujourd'hui à l'islam comme aux autres religions, c'est ce qu'elle a toujours demandé pour obtenir et préserver la séparation des Églises et de l'école. Rien de ce qu'elle demande aujourd'hui à l'islam “*qui n'ait été demandé aux religions qui l'ont précédé sur notre sol. Les règles qu'elle fixe, ce sont des règles de bonne intelligence, pour vivre ensemble de manière harmonieuse, respectueuse et apaisée.*”⁽²⁴⁾

23)- Gilles Kepel,
“La bataille d'Europe”
in *Fitna, guerre
au cœur de l'islam*,
Gallimard, Paris, 2004.

24)- J-Y. Autexier, Sénat,
séance du 3 mars-2004.

Dans cet esprit, interdire à l'école publique, et à l'école publique seulement, le port de signes ou de tenues qui manifestent ostensiblement une appartenance religieuse, quelle que soit la confession, ne peut en aucun cas être considéré comme une atteinte à la liberté de conscience. Comme l'a observé Robert Badinter (séance du 2 mars 2004 au Sénat) : “*Après tout, quand des athées entrent dans une église, ils enlèvent leur chapeau, ceux qui relèvent d'une autre confession aussi... J'ai vu souvent des catholiques ou des agnostiques se coiffer au contraire d'un chapeau quand ils pénètrent dans une synagogue. Nous tous, nous enlevons nos souliers quand nous pénétrons dans une mosquée. Ce n'est pas un acte d'abjuration de ses propres convictions, c'est simplement une marque de déférence et de respect à l'égard des valeurs qui animent le lieu dans lequel on pénètre.*”

L'autre aspect important de cette nouvelle dimension politique de la question laïque est qu'elle n'est plus une particularité française. Non seulement la plupart des pays européens accueillent des populations immigrées de religion musulmane et se posent la question de leur intégration, mais partout ces populations sont sommées, dans un combat désormais mondialisé, de faire allégeance aux lois et aux valeurs du pays. Le rapport de l'inspection générale montre qu'en France ce combat pour l'intégration est loin d'être gagné auprès d'une partie de la

jeunesse scolarisée d'origine maghrébine, dont *“les héros sont à la fois les adolescents palestiniens qui affrontent à mains nues les blindés israéliens, et dont les images des corps ensanglantés passent en boucle sur les chaînes satellitaires des pays arabes, et les chefs ‘djihadistes’ responsables des attentats de New York et de Madrid.”*⁽²⁵⁾

25)- Robert Badinter, Sénat, séance du 2 mars 2004.

La question de l'intégration divise le monde politique français, comme l'ont montré les débats provoqués par l'initiative du président de la République de légiférer sur l'application du principe de laïcité à l'école. L'hostilité à la conception traditionnelle de la laïcité, ce qu'on pourrait appeler le camp révisionniste (au sens où il répond positivement à notre

question titre), apparaît particulièrement hétéroclite. On y trouve les ségrégationnistes (l'extrême droite et des groupes intégristes chrétiens, juifs et musulmans), des libéraux de droite favorables au modèle anglo-saxon, notamment parce qu'il dissimule adroitement derrière la pré-

éminence de la liberté individuelle une indifférence ou une hostilité de fait à l'intégration, enfin une partie de l'extrême gauche marxiste, décryptant tout conflit en termes de lutte des classes, et libertaire, attachée au “droit à la différence”. Cette division et cette répartition des rôles se retrouvent désormais à l'identique dans la plupart des pays européens. Ceux qui avaient adopté le modèle “multiculturaliste” (qui n'a de sens, comme le remarque Gilles Kepel, *“que s'il aboutit à une forme de paix sociale où les dirigeants communautaires contrôlent leurs ouailles, à qui ils inculquent des valeurs religieuses et morales particulières mais qui aboutissent à la soumission à l'ordre public global.”*⁽²⁶⁾) se trouvent désormais contraints à de déchirantes révisions comme aux Pays-Bas et au Royaume-Uni. Du coup, alors qu'elle faisait hier encore figure d'exception, la laïcité à la française pourrait bien devenir demain, selon le même auteur, une référence pour l'Europe entière.

La substitution d'une identité religieuse (musulmane) à une identité “ethnique” (arabe) loin de diminuer le stigmatisme raciste le renforce.

26)- Gilles Kepel, “Fin du Londonistan, fin du communautarisme”, *Le Monde* du 23 août 2005.

Un nouveau principe de ségrégation : la revendication de la “pureté”

Sous nos yeux, à l'école comme sans doute dans d'autres lieux, depuis un petit nombre d'années, de nouvelles formes de piété se développent chez certains élèves, qui manifestent, parfois dès l'école maternelle, une sorte d'obsession de l'impureté. Ce que les inspecteurs généraux ont observé dans certains établissements scolaires est à cet égard préoccupant. Ce sont de très nombreux exemples d'une irruption inattendue de la préoccupation de “pureté” – en fait le rejet de la prétendue “impureté” de l'autre – comme principe de séparation, voire de ségrégation dans la vie scolaire, impliquant des élèves et parfois des adultes : refus de manger,

de toucher, voire de regarder la nourriture de l'autre, du contact avec la matière animale en travaux pratiques, de se baigner dans la même eau, de boire au même robinet, de s'asseoir sur le même banc ou de manger à la même table, de se déshabiller dans le même vestiaire, de serrer la main, de regarder ou d'être regardé, etc. Le jeûne rituel, d'exercice spirituel et de période de fête familiale, semble devenir une ascèse et un rituel de purification, au cours duquel la piscine ou même la déglutition de la salive deviennent interdites. Pour justifier ces pratiques, le dégoût et la crainte de la "souillure" sont souvent associés à des considérations théologiques. Nous voudrions souligner ici les dangers que recèlent ces évolutions sur la structuration même de l'espace social, en nous appuyant pour cela sur les travaux de certains anthropologues.

Yvonne Verdier, par exemple, montre que dans la France catholique du début du XX^e siècle, la référence à la pureté n'est pas absente de la vie sociale, mais elle concerne peu les manifestations de la piété et s'applique surtout à la distinction des rôles sexuels dans la société villageoise : les tâches réputées "impures" y étant réservées aux femmes⁽²⁷⁾. L'Ancien Testament intègre pourtant de nombreuses causes d'impureté ou de souillure : consommation d'aliments interdits, contact avec un mort ou avec un païen, accouchement, maladies ; d'où autant de rituels de purification⁽²⁸⁾. Mais la tradition chrétienne n'en a guère retenu que le rituel purificateur des relevailles de couches à travers la célébration de sainte Marie de la Purification. La tradition musulmane ne fait pas non plus de la pureté une notion centrale de ses rituels de piété : pour le Coran, seul Dieu est pur et, dans la société musulmane, si les autres gens du Livre sont placés dans une condition inférieure et les païens combattus, ce n'est pas parce qu'ils sont réputés impurs mais parce qu'ils persistent dans l'erreur théologique. Le jeûne rituel est un exercice spirituel et non un rite de purification comme dans la tradition hindouiste du yoga. Quoi qu'il en soit, on n'observe ni dans la tradition musulmane du Maghreb ni dans la tradition chrétienne en France que le critère de la pureté soit – sauf en ce qui concerne la séparation des rôles sexués – un critère de hiérarchisation et de ségrégation sociales, comme dans nombre de sociétés.

Dans ces sociétés, pour l'anthropologie, le tabou de l'impur touche ce qui rappelle l'animalité et l'appartenance au règne de la nature, et vise à protéger chez l'homme le processus toujours fragile d'émergence de l'humain. Louis Dumont⁽²⁹⁾, en particulier, montre comment le système d'assignation, de segmentation et de hiérarchisation sociale caractéristique du sous-continent indien est fondamentalement structuré par l'opposition du pur et de l'impur⁽³⁰⁾. Mary Douglas, quant à elle, observe que l'impur, bien que défini dans l'ordre sacré, prend aussi la forme individuelle de la "souillure", c'est-à-dire d'un dégoût viscéral "naturel". Cette incorporation individuelle d'un principe d'organisation sociale renforce encore une efficacité déjà grande car liée à son statut religieux. Avec la nourri-

27)- Yvonne Verdier, *Façons de dire, façons de faire*, Gallimard, Paris, 1979.

28)- Mary Douglas, *De la souillure, essai sur les notions de pollution et de tabou*, La Découverte, Paris, 1971.

29)- Louis Dumont, *Homo hierarchicus*, Gallimard, Paris, 1966.

30)- Une hypothèse, qu'il faudrait vérifier, est que le Tabligh, mouvement missionnaire et prosélyte fondé et basé en Inde, dont les conceptions alimentaires et vestimentaires sont les plus rigoristes, et qui a beaucoup contribué à la réislamisation des quartiers populaires, ne serait pas étranger à ces évolutions des formes de la piété.

ture “pure” en particulier, les élèves incorporent au sens strict un principe de ségrégation rendu d’autant plus efficace qu’il peut, par le dégoût qu’il provoque de la nourriture de l’autre, et donc de l’autre lui-même, se transmettre entre pairs, sans la nécessité d’un appareil auto-ritaire, et déboucher par exemple sur un refus “spontané” de manger à la même table. Parce qu’elle touche au corps et à des peurs archaïques, la recherche de la pureté – ou plutôt l’obsession de l’impureté – représente donc un principe de séparation sociale qui rend particulièrement difficile sa mise en question⁽³¹⁾. Pour Paul Ricœur, *“la souillure elle-même est à peine une représentation, et celle-ci est noyée dans une peur spécifique qui bouche la réflexion. Avec la souillure nous entrons dans le règne de la terreur.”*⁽³²⁾

Parce qu’elle touche au corps
et à des peurs archaïques,
la recherche de la pureté – ou plutôt
l’obsession de l’impureté – représente donc
un principe de séparation sociale.

Ce détour par l’anthropologie donne une tout autre portée à ce qui se joue aujourd’hui autour de la laïcité : à un principe de séparation dont l’objet est toujours de délimiter une frontière acceptable entre le politique et le religieux s’ajoute clairement un principe d’unification qui tend à combattre les menaces de fragmentation et de ségrégation qui pèsent sur la vie en commun (et en particulier sur la vie scolaire), menaces d’autant plus graves qu’avec l’irruption de revendications religieuses de pureté elles ne sont pour l’instant ni clairement perçues ni sérieusement pensées. On comprend mieux dès lors la réaction de ce conseil d’administration d’un collège d’une grande ville qui, devant la surenchère de groupes religieux en matière d’exigences alimentaires qui rendait la cohabitation scolaire de plus en plus conflictuelle, a décidé d’étendre le principe de laïcité à la restauration en décidant que les menus seraient dorénavant conçus *“sans références religieuses”*.

La laïcité aujourd’hui : trois limites à l’expression identitaire

La question nous semble-t-il n’est pas de savoir s’il faut refuser par principe l’affirmation identitaire des élèves, mais de savoir comment concilier cette affirmation identitaire, la cohésion sociale et le respect des principes sur lesquels repose une société moderne et démocratique. En particulier, comment trouver des “accommodements raisonnables”⁽³³⁾ avec les groupes religieux et en même temps leur poser des limites dans le respect du principe de laïcité ? Comment passer des “petites patries” identitaires à la “grande patrie” nationale sans prêter le flanc à l’accusation d’intégrisme laïque ? Comment enfin, faire en sorte que les enseignants ne soient pas isolés devant ces difficultés et trouvent chez leurs collègues et auprès de leur hiérarchie, tout parti-

31)- Principe d’autant plus adapté à la société contemporaine qu’il y entre en résonance avec l’autre grande obsession de l’impureté qu’est le sanitarisme.

32)- Paul Ricœur, *Philosophie de la volonté. Tome II : Finitude et culpabilité*, Aubier, Paris, 1960.

33)- Expression d’origine québécoise, reprise dans le rapport de la commission Stasi.

culièrement auprès des directeurs d'école et des chefs d'établissement, l'appui indispensable dont ils ont besoin ? C'est en traçant clairement trois limites infranchissables à l'affirmation des particularismes, notamment religieux.

La première consiste à bien faire comprendre qu'en République une liberté, y compris celle d'affirmer une identité particulière ou collective, n'est jamais absolue et qu'elle est toujours encadrée par la loi. La loi de mars 2004 sur les signes religieux ostensibles est un exemple de cadre donné à la liberté d'expression des élèves. La loi s'impose à tous et ne peut faire l'objet de négociations. Il ne peut exister de République au cas par cas. Les élèves scolarisés et leurs familles l'ont d'ailleurs bien compris qui n'ont pas fait de difficultés à appliquer la loi. Le rapport de Hanifa Chérifi le montre de façon éloquente : les situations de conflit non résolues après la rentrée de 2004 ont été très peu nombreuses⁽³⁴⁾. Contrairement à ce que certains avaient avancé imprudemment, les citoyens savent bien qu'il ne s'agit pas là, de la part de la France, d'un acte d'intolérance, mais bien d'un repère essentiel qui garantit la liberté de croire ou de ne pas croire. Que ce soit en 1882, 1905 ou 2004, la mise en œuvre du principe de laïcité n'a évidemment pas pour objectif, comme le dit Aristide Briand en 1905, *“la suppression des Églises par l'État”*.⁽³⁵⁾

Deuxième limite, l'affirmation identitaire ne doit pas se construire de façon conflictuelle, *“sur le rejet de ce qui est commun à tous les Français et qui constitue l'identité nationale et républicaine de la France.”*⁽³⁶⁾ Autrement dit, il faut veiller dans les établissements scolaires à ce que la revendication identitaire n'entrave jamais les règles de vie fondées sur des valeurs essentielles, comme la stricte égalité entre les élèves, la mixité (sexuelle, sociale, culturelle, raciale, religieuse) et la liberté de tous. À ce propos, n'oublions pas que les affaires dites “du foulard” ont focalisé l'attention sur des jeunes filles. Certaines d'entre elles ont mis en avant l'argument de la pudeur. Il faut y être attentif et se demander ce que font la société et l'école pour travailler à la remise en cause de certains regards masculins sur les femmes.

Enfin, la troisième limite, la plus fondamentale, à l'acceptation de l'affirmation d'une identité d'appartenance, est que son expression n'empêche pas ceux qui le souhaitent de librement la quitter. Autrement dit, l'école doit absolument refuser et combattre toutes les pressions que certains groupes d'élèves ou d'adultes cherchent à exercer sur d'autres élèves ou adultes au nom d'une obligation d'appartenance à une identité particulière ; pressions qui s'exercent parfois dans certains établissements, comme l'observe le rapport de l'inspection générale, pour l'observance de rites religieux, par le contrôle des comportements des jeunes filles et par la contestation, au nom de la “pureté”, de toutes les formes de mixité.

34)- Hanifa Chérifi, rapport au ministre, MEN, 2005. (Voir aussi p. 33 de ce numéro)

35)- Aristide Briand, Chambre des députés, 10 avril 1905.

36)- Projet de rapport annexé à la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005.

Le paradoxe n'est qu'apparent : c'est parce qu'elle opère une séparation entre le spirituel et le temporel, entre la sphère publique et la sphère privée, que la laïcité peut rassembler les citoyens dans la concorde civile. Ce que, finalement, nous ont appris les dernières années, c'est que le principe de laïcité ne doit pas être trahi par des conceptions qui "prêteraient à l'ambiguïté, aux discussions et aux conflits"⁽³⁷⁾ et font entrer la confusion – et donc la discorde – dans l'école. Laissons, sur cette dualité d'un principe de laïcité (qu'il ne faut donc surtout pas changer), le mot de la fin à Jules Ferry : "*Lorsqu'on veut chercher à assurer la paix entre deux puissances rivales, l'État et l'Église, la constitution laïque de la société et le pouvoir ecclésiastique ; lorsqu'on veut que ces deux puissances morales vivent en paix, la première condition, c'est de leur prescrire de bonnes frontières. Ce n'est pas dans la confusion des attributions, dans le mélange des idées qui ne peuvent conduire qu'à la discorde, à un état social troublé et mauvais ; c'est dans la nette, claire et définitive séparation des attributions et des compétences qu'est le salut et qu'est l'avenir. [...]* Délimitez les frontières et vous ferez la paix..."⁽³⁸⁾

37)- Jules Ferry, Sénat, JO du 12 juin 1881.

38)- Jules Ferry, Sénat, JO du 11 juin 1881.

Le travail de la commission Stasi

Le 3 juillet 2003, le président de la République, Jacques Chirac, créait une commission de réflexion "sur l'application du principe de laïcité dans la République"*. Il en confiait la présidence à Bernard Stasi, médiateur de la République. Rémy Schwartz, qui en fut le rapporteur, évoque les auditions, en particulier celle de Jean-Paul Costa, vice-président de la commission européenne, et se félicite de l'enrichissement des discussions grâce à la collégialité. Il revient, deux ans après, sur la nécessité de prolonger le débat.

Questions à
Rémi Schwartz,
conseiller d'État
et rapporteur général
de la commission
de réflexion sur l'application
du principe de laïcité
dans la République
Entretien réalisé
par Alain Seksig et Marie
Lazaridis

Alain Seksig et Marie Lazaridis : On a beaucoup dit que les auditions organisées par la commission Stasi ont influencé l'opinion de certains de ses membres – voire ont sensiblement modifié leur position, notamment vis-à-vis de l'intérêt d'une loi. Est-ce le cas pour vous qui, au Conseil d'État, avez eu par le passé à traiter de cette question ? Vos positions ont-elles évolué au point de s'en trouver modifiées ?

Rémi Schwartz : Les auditions n'ont pas complètement surpris les membres de la commission. Il faut garder à l'esprit que le choix des auditions revient à la commission elle-même. La première réunion de la commission fut très largement consacrée au choix des personnes à auditionner. Nous avons arrêté une liste de personnes incontournables : représentants des partis politiques, des syndicats, des églises, de la franc-maçonnerie, des associations de défense des droits de l'homme ou du monde éducatif principalement. Puis il fut convenu d'auditionner des intellectuels ou personnes de la "base", présentes sur le terrain : chefs d'établissement, directeurs d'hôpital et de prison, militantes féministes ou associatives... Chaque membre de la commission a pu faire des propositions d'auditions que nous avons ensuite organisées. Et il est évident que les membres de la commission ont souhaité entendre des personnes présentes là où le "vivre ensemble" existait et était susceptible de poser problème. Par exemple, le choix s'est porté sur des chefs d'établissements plus en phase avec la société que les chefs des grands lycées parisiens. Nous n'étions pas totalement ignorants des réalités dont allaient nous faire part nos interlocuteurs. Mais il est vrai que chacun d'entre nous avait sans doute "sa" vision de la société française, par nature parcellaire. Ces choix collectifs ont permis à chacun d'enrichir sa perception des choses et de percevoir des réalités qu'il ignorait ou de prendre connaissance d'analyses nouvelles. Les auditions ont enrichi nos perceptions individuelles et donc permis de bonifier notre réflexion collective.

Par ailleurs, des commentateurs ont minoré ou même ignoré l'effet de la collégialité. Grâce à la personnalité du président, homme d'une

* La commission était composée de vingt membres de divers horizons : enseignants, chercheurs, juristes, politiques, responsables d'établissements scolaires... Pendant près de trois mois, elle a auditionné quelque 140 personnes, représentants de la société civile, des partis politiques et des instances religieuses du pays. Le rapport, remis le 11 décembre 2003, préconisait notamment une loi interdisant les signes d'appartenance religieuse et politique dans les établissements scolaires. Les "sages" proposaient également d'ajouter à la liste des jours fériés Yom Kippour et l'Aïd el-Kébir.

grande gentillesse et d'un grand humanisme, la confiance est née rapidement entre les membres de la commission et le débat a pu avoir lieu. La collégialité est enrichissante. Nous sommes toujours plus intelligents à plusieurs que seuls, lorsque la collégialité est réelle. En tant que membre du Conseil d'État je suis habitué au travail collégial. Je sais que du débat peut naître une solution à laquelle personne n'avait pensé, plus riche que les solutions auxquelles les uns et les autres pouvaient à l'origine envisager. J'ai retrouvé dans la commission cet "intellectuel collectif" qui permet de réfléchir, d'analyser et de proposer. C'est aussi et surtout la réflexion collective et le débat qui a conduit les uns et les autres à évoluer. L'unanimité s'est faite grâce à cet "intellectuel collectif" qui nous a permis de progresser et d'évoluer ensemble. C'est l'explication de cette unanimité alors qu'au départ la commission était éclatée entre des positions personnelles radicalement divergentes. Au départ, il s'agissait pour moi d'une "commission impossible". Les débats, les réflexions collégiales ont donné un résultat formidable.

Une des auditions qui semble avoir produit le plus d'effet est sans doute celle de Jean-Paul Costa, vice-président de la Cour européenne des droits de l'homme (CEDH), qui a permis d'évacuer la crainte d'une censure de la loi par les juges européens. Par ailleurs, par une décision rendue le 29 juin 2004 dans l'affaire Leila Sahin, la Cour juge que les valeurs de pluralisme, de respect des droits d'autrui et, en particulier, d'égalité des hommes et des femmes devant la loi, peuvent justifier l'interdiction du port d'insignes religieux dans les établissements d'enseignement laïques. Quelles conclusions peut-on en tirer au niveau européen ? Cela ne permet-il pas d'envisager une évolution positive d'autres États de l'Union européenne sur cette question et, à tout le moins, une meilleure compréhension du sens de la laïcité ?

Vous évoquez ainsi la question de la loi interdisant le port de signes religieux dans les établissements publics d'enseignements. L'intervention de Jean-Paul Costa, vice-président de la Cour européenne des droits de l'homme, a certes marqué les esprits, bien évidemment par la qualité des propos, mais aussi en raison d'une ignorance répandue des questions juridiques et des fausses idées communément répandues, y compris dans les couloirs du ministère de l'Éducation nationale. Jean-Paul Costa a permis de clarifier le débat et de revenir aux réalités du droit. Il a tout d'abord montré combien la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme était respectueuse des choix laïques des États, prenant aussi en compte les nécessités de protéger des jeunes filles ou jeunes femmes de leur environnement. C'est parfois l'interdit qui libère et protège les plus faibles des pressions extérieures. Il a ensuite montré que juridiquement la loi était incontournable en ce domaine. Certains d'entre nous pensaient encore qu'une circulaire ou un simple règlement inté-

rieur pouvait permettre de poser des interdits. Il a contribué à faire prendre conscience des nécessités juridiques. Aujourd'hui, seule la loi peut poser des interdits susceptibles de heurter la liberté d'expression. Et il ne faut pas oublier que c'est la loi sur l'éducation du 10 juillet 1989, fondement déterminant de l'avis du Conseil d'État du 27 novembre 1989 sur le port de signes religieux dans les établissements d'enseignement, qui avait reconnu aux élèves le droit d'exprimer leurs convictions. Le législateur, même s'il n'avait certainement pas pensé aux effets de cette

reconnaissance, avait ainsi ouvert la voie au port de signes religieux dans les établissements d'enseignement. Seul le législateur pouvait corriger ce qu'il avait fait.

Quant à l'Europe, elle est très diverse. C'est d'ailleurs en raison de cette diversité que la Cour européenne des droits de l'homme a reconnue à chaque État partie à la convention une grande latitude de choix en matière de laïcité.

Ce qui me semble certain, c'est que la situation est différente entre États selon les origines de leurs populations. Il existe une convergence de situation par exemple entre la France, la Belgique ou les Pays-Bas mais non entre ces trois pays et la Finlande ou les États baltes. Il est des pays en Europe où le brassage des populations est une réalité et où le "vivre ensemble" peut se révéler difficile au quotidien. C'est à nous de faire comprendre que seule la laïcité, respectueuse de tous les cultes égaux en droit, peut permettre de souder un pays divers sur le plan des religions et des origines des populations. Il nous faut partir des réalités humaines de nos pays pour montrer combien la laïcité est fondamentale pour nous aujourd'hui et pour d'autres demain.

La commission Stasi avait formulé plusieurs recommandations – vingt-six propositions nous semble-t-il. Une seule – la plus emblématique sans doute – a finalement été retenue. Comment l'expliquez-vous ? Quels sentiments en avez-vous éprouvé ? Quelles propositions, selon vous, mériteraient d'être rapidement reconsidérées et débattues ?

Votre présentation est trompeuse. Certes, le législateur est intervenu uniquement pour interdire le port de signes religieux ostensibles dans les établissements d'enseignement. Mais parmi les vingt-six propositions que vous avez évoquées, trois ou quatre seulement nécessitaient l'intervention du législateur. L'essentiel des propositions visait à obtenir des administrations de "bonnes pratiques". Le rapport a suscité un débat et je pense qu'il a contribué à peser dans les évolutions des esprits. C'est la perception par notre société des cultes dits "minoritaires", islam mais aussi judaïsme ou bouddhisme, qui doit évoluer. Et le rapport est avant tout un guide pour l'avenir des "bonnes pratiques" administratives et des

Nous souhaitons que la France laïque permette à chaque travailleur de prendre, parmi leur quota de jours fériés, un jour au choix pour célébrer tout événement à sa convenance.

“bons choix” politiques. Il est vrai que, parallèlement au vote d’une loi d’interdit, nous souhaitions une loi positive sur les jours fériés, proposition dont la paternité revient à Patrick Weil. Nous souhaitions que la France laïque permette à chaque travailleur de prendre, parmi leur quota de jours fériés, un jour au choix pour célébrer la Pentecôte, l’Aïd, Kippour ou tout autre événement à sa convenance. Nous souhaitions que le service public de l’Éducation apprenne aux jeunes le pluralisme de notre société en faisant relâche non seulement à Noël, à Pâques mais aussi les jours de Kippour et de l’Aïd moyennant deux jours de vacances scolaires en moins sur l’année et une possibilité de garde des enfants pour les parents pris par leur travail. Mais la société française n’était pas encore mûre et le débat sur le lundi de Pentecôte travaillé a largement occulté notre proposition. Je pense que c’est pour beaucoup de membres de la commission un grand regret. La France aurait pu donner un signal fort aux yeux du monde, premier grand pays à affirmer son pluralisme religieux réel dans le cadre d’une laïcité fidèle à ses principes. Cependant, n’oubliez pas que l’essentiel des propositions de la commission n’impliquait aucun changement législatif.

Une question plus circonstancielle : la circulaire d’application de la loi du 15 mars 2004 rédigée par le ministère de l’Éducation nationale mentionne que cette loi ne concerne pas les parents d’élèves. Vous savez que ce point fait polémique dans le cas où les parents participent à des activités pédagogiques ou à l’encadrement de sorties scolaires. Qu’en pensez-vous personnellement ?

Il faut distinguer les parents d’élèves assumant simplement leur rôle des parents d’élèves participant au service public de l’éducation dans le cadre d’activités pédagogiques et de sorties scolaires. Les premiers ne sont bien évidemment pas concernés par la loi. C’est à juste titre que la circulaire a interprété la loi en ce sens. Reste cependant le cas des seconds, non évoqué par la circulaire. En tant qu’accompagnateurs ou animateurs encadrant les enfants, ils sont certainement collaborateurs du service public de l’Éducation nationale. D’ailleurs, la jurisprudence du Conseil d’État engage la responsabilité de l’État à leur égard s’ils sont victimes d’un accident pendant les activités d’encadrement ou les sorties scolaires. Ces collaborateurs du service public sont en quelque sorte des agents publics soumis au respect des règles de ce service. C’est pour cela que je pense effectivement que l’interdit d’afficher des convictions religieuses ou politiques pourrait être justifié à l’égard de collaborateurs du service public engagés auprès des élèves.

Le ministre Jack Lang avait institué en janvier 2002 un Comité national de réflexion et de propositions sur la laïcité à l’école devant lequel vous étiez vous-même intervenu en juin 2002. Les ministres de l’Édu-

cation qui se sont succédé par la suite n'ont pas manifesté le désir de poursuivre le travail de ce comité – lequel existe toujours formellement sur le papier. Ne pensez-vous pas que nous aurions pourtant besoin d'une telle instance de régulation, à l'image de celle que le président de la République paraissait souhaiter pour la laïcité en général (et pas seulement scolaire) lors de son discours du 17 décembre 2003 ?

Les termes “instance de régulation” me semblent inappropriés. Ils induisent en règle générale l'idée d'une instance dotée de pouvoirs d'intervention. Or, il s'agit avant tout d'une instance de concertation voire de propositions. Et, bien évidemment, la remise en activité de cette instance me paraît tout à fait appropriée, à condition toutefois de donner un débouché à ses débats. Il me semble en effet qu'une instance dont les membres se contenteraient d'échanger leurs expériences et de procéder à des auditions finirait par “tourner à vide”. Il faudrait que cette instance puisse aussi faire des propositions pour donner une finalité à ses travaux. ◀

Application de la loi du 15 mars 2004

En juillet 2005, Hanifa Cherifi, inspectrice générale de l'Éducation nationale remet au ministre un rapport qui dresse un bilan positif de la première année de l'application de la loi laïcité interdisant les signes religieux à l'école. Les trois derniers des six chapitres que comporte le rapport sont reproduits ici. L'inspectrice, après avoir resitué la loi dans une perspective historique, livre un compte-rendu détaillé de la rentrée scolaire 2004-2005 et propose certaines mesures pour renforcer la laïcité au cœur de l'école.

Le rapport de l'inspection générale consacré au bilan de l'application de la loi du 15 mars 2004 sur le port de signes religieux dans les écoles, collèges et lycées publics a été remis au ministre de l'Éducation nationale en juillet 2005 par son auteur, Hanifa Chérifi, qui vient d'être auditionnée par le parlement dans le cadre de l'évaluation de la loi le 9 novembre 2005.

Par **Hanifa Cherifi**,
inspectrice générale
du ministère
de l'Éducation nationale

Ce rapport de soixante-dix-sept pages, composé de six chapitres et d'une annexe, commence par décrire le dispositif mis en place au cours de l'année scolaire 2003-2004 pour accompagner l'application de la loi. Un espace important est consacré à la rentrée marquée par la prise d'otages. Les arguments des différents acteurs du dialogue mené dans un climat de crise sont reproduits et analysés. Puis, quatre comptes-rendus de missions de terrain menées dans les académies sensibles que sont Strasbourg, Caen, Lyon et Créteil donnent à voir les spécificités régionales. Créteil enregistre l'émergence d'un nouveau signe : le turban sikh.

Dans les trois dernières parties que nous reproduisons ci-dessous – la 4^e à partir du chapitre IV, la 5^e et la 6^e –, l'inspectrice générale replace la loi dans une perspective historique en remontant à l'apparition du voile islamique, livre un bilan de l'application de la loi, incluant pour la première fois, sur ce sujet, des données statistiques complètes et précises et enfin préconise des mesures visant à remettre la laïcité au cœur de l'école.

Le rapport met en garde contre la tentation du triomphalisme, en soulignant que si la loi est *"nécessaire pour faire respecter la laïcité, elle ne suffit pas à la faire vivre"*. S'agissant de la règle à appliquer aux parents, la controverse soulevée au sujet des mères voilées accompagnatrices dans les sorties scolaires est mentionnée. Enfin le rapport conclut par une observation sur l'évolution du cadre juridique aux niveaux national et européen.

Aux origines de la loi

IV Compromis et désordres récurrents

S'ouvre alors une période marquée par des soubresauts qui secouent tel ou tel établissement. L'opinion découvre à travers les médias des profils nouveaux d'élèves issues de l'immigration qui s'opposent frontalement aux enseignants et défient l'autorité scolaire. Déstabilisés, les chefs d'établissement se retrouvent face à des adolescentes qui refusent de respecter le règlement intérieur et récitent par cœur l'avis du Conseil d'État pour signifier leur bon droit.

Les solutions apportées aux problèmes épousent les contours de la configuration des rapports de forces locaux. Lorsque ni le règlement intérieur ni les équipes pédagogiques ne remettent en cause la manifestation ostensible d'appartenance religieuse, s'établit alors un fragile compromis qui permet aux élèves de poursuivre leur scolarité.

Mais cette situation n'est pas la seule, loin s'en faut. Pour illustrer l'autre facette, nous évoquons rapidement quelques affaires. À la rentrée scolaire 1994, plusieurs conflits éclatent à Nanterre, Mantes-la-Jolie, Goussainville...

Au lycée Romain-Rolland de Goussainville, 4 élèves âgées de 18 à 20 ans, renvoyées des cours par les professeurs depuis le 15 septembre, sont autorisées à rester dans l'établissement en attendant un conseil de discipline qui doit se tenir le 25 novembre 1994. Un des premiers comités de soutien, qui se multiplieront par la suite en fournissant argumentaire et soutien juridique aux jeunes filles voilées, voit le jour au sein même de l'établissement à l'initiative des associations islamistes Droit et éducation et Le rappel. Les animateurs de ce comité exercent un réel ascendant sur les jeunes filles qu'ils représentent au conseil de discipline. Durant plus d'un mois le lycée Romain-Rolland fera l'objet d'une couverture médiatique exceptionnelle.

Les élèves dénoncent le caractère arbitraire des exclusions décidées en conformité à *"la circulaire qui n'a pas valeur de loi"*, ajoutant que de toute façon la loi de la République ne saurait prévaloir devant un commandement religieux puisqu'*"il ne peut y avoir obéissance à la créature sans obéissance au Créateur"*. Elles récusent l'incompatibilité entre le port du voile et la fréquentation de l'école laïque car, disent-elles, *"la science et le port du voile sont deux des commandements de l'islam"*.

Nous avons été témoin de la scène suivante : une élève voilée a refusé de serrer la main que lui tendait le proviseur, qui commenta à notre intention : *"pour elle, c'est un contact impur"*. Nullement impressionnée par la perspective d'un conseil de discipline, elle lui lança : *"On se retrouvera devant le tribunal !"*

Le lycée Jean-Moulin du centre-ville d'Albertville, dans l'académie de Grenoble, a également défrayé la chronique. L'arrivée de cinq élèves voilées à la rentrée de 1996 divise en deux camps hostiles l'équipe pédagogique. Grèves et manifestations, relayées par des médias parfois venus de l'étranger, débouchent sur un conseil de discipline pour mettre fin au désordre. Le recours des élèves devant le tribunal administratif se termine par l'annulation de l'exclusion et la réintégration des élèves. Triomphalistes, celles-ci multiplient les interviews à la presse française et étrangère. L'une d'elles déclarera : *"Je ne me sens ni Marocaine ni Française. Mon identité, c'est ma religion. Et l'islam est la seule religion qui tienne debout. Et c'est cela qui leur fait peur"*⁽¹⁾.

De nouveau, le désordre s'installe, une assemblée générale des enseignants réclame un deuxième conseil de discipline. Cette fois l'exclusion est confirmée par le tribunal administratif. Le conflit qui s'est étalé sur plus de deux ans a durement éprouvé l'ensemble de la communauté éducative, particulièrement le chef d'établissement qui, à un an de la retraite, déclare à la presse : *"Je n'ai jamais connu un problème aussi difficile à gérer au cours de toute ma carrière."*

À l'instar de ce qui s'est passé dans plusieurs autres localités confrontées aux mêmes difficultés, un comité de défense de la laïcité sera créé par des enseignants suite à ce conflit.

À l'école élémentaire du Noyer-Doré d'Antony dans l'académie de Versailles, c'est une fillette de 8 ans qui, en 2000, est à l'origine d'une grève générale qui paralyse l'ensemble des écoles primaires de la localité, en soutien aux enseignants qui refusent l'élève avec son voile, malgré les injonctions de l'administration.

Fille d'un couple mixte, de mère française et de père iranien, les parents, universitaires, soutiennent, selon les enseignants, que leur fille *"suit scrupuleusement la religion musulmane"* ; aussi la mère refuse les visites médicales scolaires lorsque le médecin n'est pas une femme tandis que le père, *"au nom des convictions religieuses"* de sa fille, s'oppose à la participation de celle-ci à un cours où il est fait mention de vin. L'élève sera exclue et rescolarisée avec son voile dans une autre école de la même localité. Ce compromis négocié par l'inspecteur de l'Éducation nationale ramènera un calme relatif.

Le lycée La Martinière-Duchère à Lyon, les lycées de Tremblay-en-France et Henri-Wallon à Aubervilliers dans l'académie de Créteil occuperont les devants de la scène médiatique entre 2002 et 2003.

La loi, réclamée déjà depuis plus de dix ans par certaines équipes pédagogiques, le sera cette fois avec plus d'insistance.

"Je ne me sens ni Marocaine ni Française. Mon identité, c'est ma religion. Et l'islam est la seule religion qui tienne debout. Et c'est cela qui leur fait peur."

1)- Journal *La vie nouvelle* du 8 novembre 1996.

V La solution politique

Avec les années 2000, les manifestations d'appartenance religieuse acquièrent une dimension nouvelle puisqu'elles ne concernaient plus désormais seulement une catégorie de jeunes d'âge scolaire mais touchaient aussi une population adulte active, travaillant dans les hôpitaux, les entreprises ou la fonction publique.

Diverses personnalités, en particulier du mouvement féministe, réclament l'interdiction du port du voile islamique – et lui seul –, non en raison de sa dimension religieuse, mais à cause du statut dans lequel il enferme les femmes, statut dénoncé comme contraire à un autre principe républicain, celui de l'égalité des sexes.

Dans un contexte international dominé par la montée du fondamentalisme musulman, les politiques se sont saisi à nouveau du dossier.

Le président de l'Assemblée nationale crée le 27 mai 2003 une mission d'information sur le port de signes religieux à l'école qui préconise dans son rapport du 4 décembre 2003 *“l'interdiction du port visible de tout signe d'appartenance religieuse ou politique dans l'enceinte des établissements publics”*.

Mise en place par le président de la République le 3 juillet 2003, la commission Stasi recommande dans son rapport du 11 décembre 2003 l'adoption d'une loi sur le port des signes ostensibles manifestant une appartenance religieuse ou politique à l'école.

La représentation nationale adopte le 15 mars 2004, à une forte majorité, une loi entrée en vigueur à la rentrée scolaire de la même année. La loi préconise d'insérer dans le code de l'éducation l'article L.141-5-1 suivant : *“Dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou de tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit.”*

Bilan

Dans la période précédant l'adoption de la loi, plusieurs voix, opposées à la solution législative, avaient émis des propositions en vue de régler le problème des signes religieux à l'école. Toutes ont été, peu ou prou, appliquées sur le terrain depuis une quinzaine d'années. D'un côté la tolérance, prônée par ceux qui étaient confiants dans les capacités de l'école à brasser les différences et à promouvoir l'émancipation républicaine ; de l'autre, l'intransigeance de ceux qui, s'appuyant sur un règlement intérieur, refusaient les élèves porteurs de signes religieux. Entre ces deux positions, des compromis négociés, parfois avec l'intercession de religieux. Aucun de ces procédés s'appuyant sur la jurisprudence du Conseil d'État n'a donné de résultats probants.

La médiation de l'Éducation nationale a certes permis de régler nombre de cas par le dialogue et surtout de préparer le personnel sco-

laire à maîtriser les débordements. Mais les signes religieux n'ont cessé de se multiplier, entraînant avec eux des conflits récurrents qui ont durablement perturbé l'école.

Un argument de taille subsistait contre le recours à une loi : cette option, disait-on, allait provoquer le renvoi chez elles, par vagues entières, de jeunes filles musulmanes. Ainsi soustraites à l'éducation républicaine dispensée à l'école publique, celles-ci iraient grossir les rangs de l'extrémisme religieux qui ne manquerait pas d'exploiter leur statut de "victimes" pour les attirer à lui. En d'autres termes, l'adoption d'une loi produirait des effets opposés à ceux escomptés.

À l'issue de cette première année scolaire sous la loi, nous pouvons dresser un bilan sur la base d'éléments objectifs.

I Au plan quantitatif

Le nombre de signes apparus

Le nombre total de signes religieux recensés au cours de l'année 2004-2005 est de 639, soit deux grandes croix, onze turbans sikhs, et les autres signes, tous des voiles islamiques.

L'essentiel des signes – plus de 82 % – se concentre dans six académies abritant une population immigrée importante. Seules six académies ont signalé un effectif supérieur à 12, avec une pointe de 208 à Strasbourg, toutes les autres se situant en dessous de la barre de 12.

La répartition, suivant les cycles scolaires s'effectue comme suit : 15 dans le primaire, 337 au collège et 287 au lycée.

Ce total de 639 représente moins de 50 % des signes recensés l'année précédente⁽²⁾.

Outre l'année précédente, il nous semble pertinent de comparer les données de 2004-2005 à celles de 1994-1995, dans la mesure où à la rentrée 1994 avait été appliquée une circulaire ministérielle interdisant le port de "signes religieux ostentatoires", sans le vote préalable d'une loi.

Si l'on se réfère à l'année 1994-1995, le total national de la rentrée 2004 est presque atteint par la seule académie de Strasbourg qui avait compté 550 voiles islamiques. Le ministre de l'Éducation nationale, auditionné au Sénat cette même année, avait annoncé 3000 voiles pour toute la France.

Issues alternatives au conseil de discipline

Dans 96 cas, les élèves ont opté pour des issues alternatives au conseil de discipline. Celles-ci consistent en des inscriptions dans le privé, en France ou à l'étranger, des démissions (pour les plus de 16 ans) et surtout 50 inscriptions au Cned (Centre national d'enseignement à distance, ndlr).

Les mesures disciplinaires

Qu'en est-il des exclusions au sujet desquelles de sévères mises en garde avaient été formulées dans l'hypothèse où une loi viendrait à être adoptée ?

2)- Les chiffres de l'année précédente sont sans doute sous-évalués, car ni les signes substitués ni les signes autres que le voile n'étaient signalés. De plus, avant la loi, les académies, qui n'étaient pas tenues d'opérer un recensement exhaustif, ne signalaient pas tous les cas.

Leur total s'élève à 47 pour l'année 2004-2005 : 44 exclusions ont été prononcées pour port de voile islamique et 3 pour port de turban sikh. Les situations scolaires des élèves exclus sont analogues aux issues évoquées ci-dessus, en particulier 21 élèves exclus se sont inscrits au Cned.

Même s'il convient de rester prudent dans l'interprétation de chiffres liés à des comportements qui puisent leurs motivations à des sources multiples et souvent externes à l'école, on peut noter cependant que la prédiction d'exclusions massives ne s'est pas réalisée.

Naturellement, on ne peut se satisfaire d'aucune exclusion, fût-elle unique. Mais là encore, ce chiffre ne peut être apprécié que comparé à ceux relevés antérieurement. Au terme de l'année 1994-1995, l'application de la circulaire ministérielle avait abouti à 139 exclusions !

3)- Article intitulé "Les organisations musulmanes évoquent 806 'victimes'" du journal *Le Monde* daté du 15 mars 2005. Partant de données approximatives comme en témoignent les formulations "impossible à déchiffrer de manière exacte", "au moins 25 en région parisienne" qui émaillent le décompte du rapport, l'article du journal n'en arrive pas moins à un total donné à l'unité près : 806 "victimes". Ce total des "victimes", intègre les élèves qui ont retiré leur voile au terme du dialogue, celles qui ne se seraient pas présentées à l'école de crainte d'être renvoyées et qui seraient réparties dans leurs pays d'origine, etc. De son côté, le document intitulé *Le bilan de la loi du 15 mars 2004 et de ses effets pervers* auquel fait référence le journal dénonce, en outre, une gestion discriminatoire, car les élèves sikhs auraient bénéficié d'un "traitement de faveur" auquel n'ont pas eu droit les jeunes filles musulmanes.

4)- Certaines jeunes musulmanes auraient retiré leurs foulards pour ne pas nuire à la vie des deux otages retenus en Iraq, Christian Chesnot et Georges Malbrunot. Leurs ravisseurs avaient demandé l'abrogation de la loi sur les signes religieux.

Les recours contentieux

Avant les recours au fond, un référé contre la circulaire, sept référés suspension et un référé liberté avaient été introduits. Tous les requérants ont été déboutés. Il y a un total national de 28 recours. À ce jour, seuls 9 jugements ont été rendus et pour trois d'entre eux des appels ont été interjetés. Tous les jugements rendus ont confirmé les décisions d'exclusion.

Concernant le contentieux, la comparaison avec l'année 1994-1995 reste favorable à l'année en cours. Sur les 139 exclusions prononcées en 1994-1995, 99 recours avaient été introduits dont 55 furent perdus par le ministère, alors, que cette année, seuls 28 ont été enregistrés.

Les chiffres donnés par le ministère, notamment celui qui porte sur le total des signes recensés, appellent un commentaire. Passés au crible par des observateurs divers, ces chiffres n'ont pas été sérieusement contestés.

Signalons tout de même que s'il y a unanimité sur le nombre d'élèves exclus (47), il n'en va plus ainsi sur le nombre global de signes recensés durant l'année scolaire 2004-2005, puisqu'au chiffre de 639 publié par le ministère, il a été opposé celui de 806 signes, communiqué à la presse par le Comité 15 mars et libertés. Mais cet écart, dont l'ordre de grandeur, au demeurant, ne remet pas en cause les comparaisons précédentes, est, de surcroît, loin d'être étayé par des faits avérés⁽³⁾.

II Bilan qualitatif

La première observation que nous retiendrons ici est celle d'un "effet loi", qui se lit dans le nombre global des 639 signes enregistrés cette année. Cet effet a été amorcé dès l'année précédente avec la préparation de la rentrée 2004 dans la perspective de l'application de la loi. Nombre d'élèves voilées avaient alors informé de leur intention de retirer leur voile avec l'entrée en vigueur de la nouvelle réglementation.

Beaucoup d'observateurs ont attribué ce résultat à un "effet otages"⁽⁴⁾, et à lui seul. Assurément, l'une et l'autre de ces causes ont contribué à ce résultat. Mais, faut-il écarter la part de travail fourni par

les équipes pédagogiques en direction des élèves dans le cadre du dispositif mis en place dès le mois de mai ?

Plus généralement, les mentalités ont évolué. Mieux comprise, la laïcité est aujourd'hui mieux acceptée.

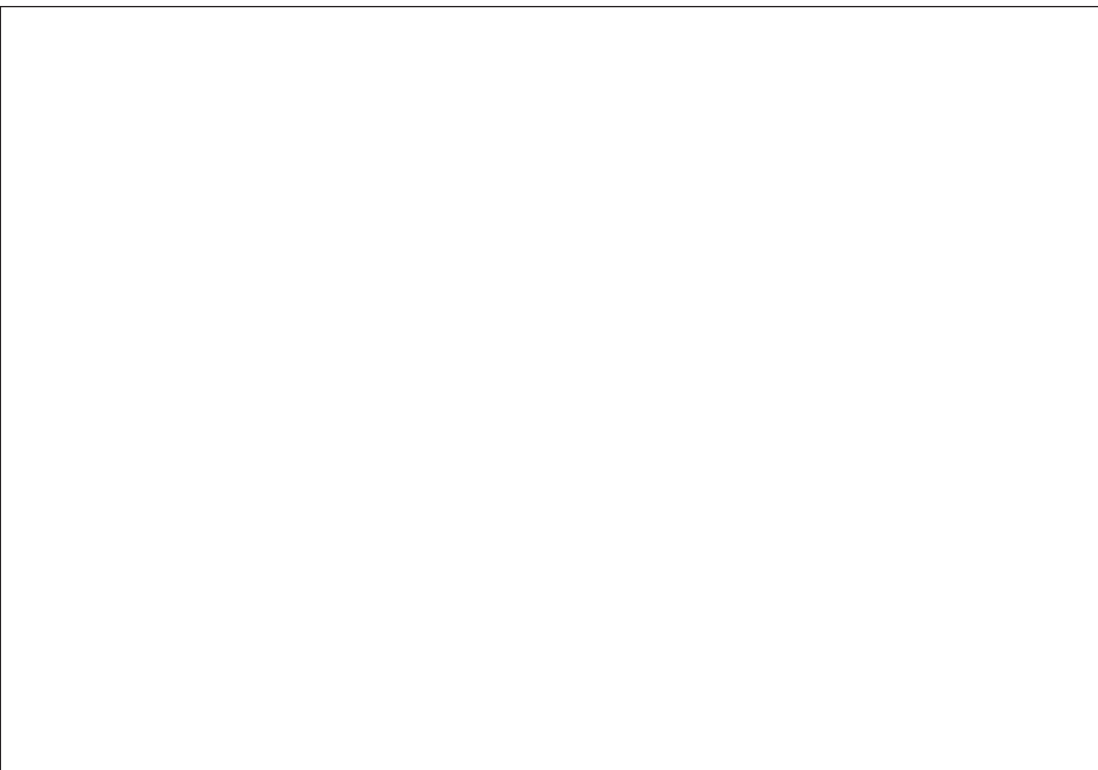
En outre, le nouveau cadre juridique et la formation du personnel d'encadrement ainsi que celle des élèves délégués ont permis une gestion homogène à travers le pays. Fortes de cette cohérence, les équipes éducatives ont échappé à la déstabilisation qu'avaient connue leurs prédécesseurs.

Nous avons rappelé dans le chapitre précédent, "Aux origines de la loi", comment l'ambiguïté du cadre juridique, qui prévalait dans la situation antérieure, a conduit à des "tractations" interminables avec des interlocuteurs pas toujours bien identifiés par l'institution scolaire.

Le cadre précédent était des plus confus : outre la médiation institutionnelle, il était fréquent de voir des religieux (imams, prêtres), des responsables d'associations de défense du voile, d'associations de défense des droits de l'homme, de mouvements antiracistes être impliqués, de leur propre chef, ou bien sollicités par les établissements, dans des médiations qui bien souvent s'apparentaient à des négociations. Ne pouvant s'appuyer sur une réglementation opérationnelle, il n'était pas rare de voir des chefs d'établissements réduits à accepter ces interventions extérieures dans l'espoir de parvenir à un compromis

**Un petit défenseur
du Christ de l'école,
brutalisé par
un instituteur, disciple
de N. Hervé.
(Dessin de Damblans).**

Le Pèlerin,
30^e année, n° 1557,
4 novembre 1906.



susceptible de ramener le calme dans l'établissement. Dans cette gestion au "cas par cas", les avis et les appréciations des uns et des autres pesaient lourdement sur la décision finale.

À l'inverse, les dispositions de la nouvelle loi introduisent une rupture et rétablissent l'autorité des chefs d'établissement sous la responsabilité desquels est organisé le dialogue. En rappelant que les parents sont les interlocuteurs privilégiés du chef d'établissement, la circulaire redonne

aux familles la place entière de partenaire éducatif. En soumettant la participation au dialogue d'intervenants externes à la famille de l'élève à l'agrément du chef d'établissement, cette même circulaire a le souci de recentrer le dialogue sur l'élève et son avenir.

Par ailleurs, les clarifications introduites dans les nouvelles règles du jeu ont fait disparaître (quasiment) les conflits opposant les enseignants à leur hiérarchie sur cette question.

Après de timides mouvements circonscrits à quelques établissements à la rentrée, le calme est vite revenu, contrairement aux situations antérieures où les conflits s'étiraient en longueur et, parfois, rebondissaient même d'une année sur l'autre.

Il convient évidemment de ne pas considérer comme définitivement réglée la question des signes religieux à l'école, et plus spécifiquement celle du voile islamique. Si certaines élèves ont abandonné leur voile à la faveur de l'application de la loi, d'autres le remettent à la sortie des établissements.

Les acquis restent fragiles et demandent à être consolidés par une vigilance permanente, mais on peut affirmer, sur la base d'informations directement recueillies auprès de chefs d'établissement et celles transmises par les correspondants académiques, que nombre de jeunes filles et de parents ont vécu comme une libération l'application de la loi.

Concluons cette section par une observation technique. Au chapitre III, nous avons fait état du mécontentement des équipes éducatives et des élèves quant à la durée du dialogue, jugée éprouvante et trop longue par tous. Encore faut-il tempérer cette appréciation par le contexte politique exceptionnel de cette rentrée.

Mais lorsque durant toute la phase de dialogue, l'élève est accueilli dans une salle qui n'est pas sa salle de classe, le juge des référés du tribunal administratif de Cergy-Pontoise a considéré, le 21 octobre 2004, qu'au regard du trop long intervalle de temps pendant lequel l'élève avait été séparé de sa classe, il a été porté atteinte aux intérêts de l'élève et ordonné *sine die* la tenue d'un conseil de discipline.

D'autres points soulevés par les tribunaux se rapportent aux règlements intérieurs. L'interdiction de tout couvre-chef dans l'enceinte scolaire hors bâtiments risque d'être annulée par les tribunaux.

Les acquis restent fragiles,
mais on peut affirmer que nombre
de jeunes filles et de parents ont
vécu comme une libération l'application de la loi.

De même, il nous a été signalé qu'un règlement intérieur ne prévoyait l'exclusion définitive qu'en cas de récidive. Une telle sanction prononcée au premier conseil de discipline risque de connaître la même issue.

Enfin, concernant le port de signes religieux ostensibles dans les salles d'examens, plusieurs articles de presse ont rapporté que des jeunes filles allaient passer l'examen du baccalauréat voilées⁽⁵⁾, voyant là une contradiction. Il n'y a en vérité dans la circulaire aucune ambiguïté à ce sujet. Seuls les élèves non inscrits dans le public ne sont pas concernés par l'interdiction du port de signes religieux ostensibles, tout en étant, bien entendu, eux aussi soumis aux règles de sécurité et de contrôle d'identité.

Points controversés

Si la loi a une portée territoriale universelle, elle ne concerne pas en revanche tous les aspects de la laïcité à l'école, malgré le nom qu'on lui donne communément, puisqu'elle ne régit que le port de signes ou de tenues religieuses dans les établissements publics d'enseignement.

Durant ces dernières années, l'école publique avait été confrontée, outre le port de signes religieux, à une série de problèmes, parmi lesquels on retiendra la remise en cause du contenu de certains enseignements, les demandes de menus spécifiques dans les cantines scolaires, l'aménagement d'emploi du temps pour la rupture du jeûne pendant le mois de ramadan, le refus de la mixité, la non-assiduité pour raison religieuse (absence le samedi matin des élèves de confession juive ou des adventistes du septième jour) et bien d'autres questions liées à la laïcité dans l'espace scolaire qui échappent à son champ d'application⁽⁶⁾.

Ainsi, le calendrier des congés scolaires, en partie calqué sur les fêtes religieuses chrétiennes⁽⁷⁾, est-il sujet à contestation.

La réaffirmation forte du principe de laïcité a eu des effets au-delà du champ d'application de la loi. Celle-ci a freiné ce mouvement général de manifestation d'appartenance religieuse qui s'étendait jusque-là. Signalons cependant que, même concernant le port des signes et tenues religieuses, des contestations subsistent.

Nous relèverons deux cas.

Le premier porte sur l'autorisation de substituts aux signes visés par la loi. Il s'agit principalement du bandana ou du bonnet comme substitut au voile islamique et du sous-turban (keski) pour le turban sikh. Les recours introduits par les élèves ont participé à la clarification de cette question à travers deux jugements, l'un concernant un sous-turban et l'autre un bonnet.

Le tribunal administratif de Melun, saisi par trois élèves sikhs, a, dans son jugement en date du 19 avril 2005, confirmé la décision du conseil de discipline en ces termes : *“L'interdiction légale pouvait être régulièrement opposée au requérant dès lors qu'en persistant à porter*

5)- Cf. l'article intitulé “Elles passent l'examen voilées” publié dans le journal *Le Parisien* du 6 juin 2005. On lit dans cet article qu’*“une lettre a été envoyée à tous les centres d'examen pour bien préciser que les élèves voilées peuvent concourir”*.

6)- Il existe de multiples références sur ces questions signalées en particulier dans le rapport de la commission Stasi et celui de l'inspection générale présenté par Jean-Pierre Obin sous le titre *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, juin 2004.

7)- La presse a relaté des faits plus anecdotiques. La laïcité menacée par la distribution de figurines en chocolat de Saint-Nicolas dans des écoles maternelles, les objets délictueux ont été promptement renvoyés au maire par des équipes scolaires vigilantes. L'arbre de Noël n'échappe pas non plus à des attaques récurrentes émanant cette fois de la part d'élèves musulmans (*Le Figaro*, 13 décembre 2004).

le sous-turban ou keski sikh, il adoptait une tenue le faisant reconnaître immédiatement comme appartenant à la religion sikhe, et cela sans que l'administration n'ait à s'interroger sur la volonté de l'intéressé d'adopter une attitude de revendication de sa croyance ou de prosélytisme, ni à établir que l'attitude du requérant était de nature à troubler l'ordre public."

Concernant le bonnet, le tribunal administratif de Caen, qui a également confirmé dans son jugement rendu le 7 juin 2005 les exclusions de quatre élèves musulmanes par le conseil de discipline, a pour sa part jugé que : *"Considérant qu'il ressort des pièces du dossier que [l'élève] qui s'est présentée le jour de la rentrée scolaire 2004-2005, vêtue d'un voile noir auquel elle a substitué, à compter du 16 septembre 2004, un bonnet noir ; que si le port d'un couvre-chef dans l'enceinte scolaire ne contrevient pas, en soi, aux dispositions de l'article L.141-5-1 du code de l'éducation, ni au règlement intérieur de l'établissement, s'il constitue un simple accessoire de mode, il ressort des pièces du dossier et en dépit des dénégations de [l'élève], que celle-ci a fait du bonnet la marque substitutive et la manifestation ostensible de son appartenance à la religion musulmane ; que, dès lors, son port contrevient aux dispositions de l'article L.141-5-1 du code de l'éducation et justifie que fût prise à son encontre une sanction disciplinaire."*

Le second cas concerne les parents d'élèves accompagnateurs dans les sorties scolaires. S'il ne faut pas dramatiser – les cas recensés restent minoritaires –, signalons tout de même que des mères voilées ont protesté par plusieurs manifestations dans différentes académies contre le refus qui leur avait été opposé d'accompagner les élèves lors de sorties scolaires. Ces mères voilées s'en indignent et rappellent que selon la circulaire : *"la loi ne concerne pas les parents d'élèves"*.

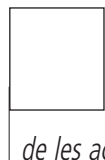
Cette situation a suscité plusieurs prises de positions d'organisations diverses.

L'association de parents d'élèves FCPE (Fédération des conseils de parents d'élèves) demande au ministère de trancher sur ce point et, en l'absence de clarification, estime que les mères accompagnatrices doivent être acceptées avec leurs voiles. Soutenu par d'autres organisations comme le Mrap (Mouvement contre le racisme et pour l'amitié entre les peuples.) et la Ligue des droits de l'homme, ce point de vue ne fait pas l'unanimité.

Ainsi l'Ufal, Union des familles laïques, a interpellé les ministres successifs à plusieurs reprises pour demander que la loi du 15 mars soit respectée pleinement, y compris par les parents accompagnateurs. Un syndicat de l'inspection de l'Éducation nationale, SI.EN UNSA-Éducation, s'élève également contre le port de signes religieux ostensibles par un parent, agréé par le chef d'établissement, en mission d'accompagnement dans les sorties. Le parent est alors assimilé à un *"agent contribuant au service public"* selon ce syndicat, qui précise qu'il ne

s'agit pas de nier aux parents le droit de venir à l'école publique dans la tenue de leur choix, par exemple pour assister à un conseil de classe.

Mais si la loi du 15 mars 2004 concerne le port de signes religieux par les élèves, elle n'a pas modifié les règles applicables aux agents du service public, estime ce syndicat qui cite, à son tour, la même circulaire d'application rappelant 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.”*

 *L'école publique n'a pas pour vocation d'exclure des élèves, au contraire, elle se doit de les accueillir tous.*

Dans les académies où ces problèmes se sont posés (académies de Lille, Versailles, Créteil, Orléans-Tours, Grenoble, etc.), les inspecteurs d'académie, les inspecteurs de l'Éducation nationale et les directeurs d'école n'ont pas tous tranché dans le même sens.

Observations finales et préconisations

Nécessaire pour faire respecter la laïcité, la loi seule ne suffit pas à la faire vivre. Certes, l'année scolaire qui vient de s'écouler a vu le retour d'un climat plus apaisé.

Ce serait cependant une erreur de tenir ce résultat pour un acquis définitif. Liée à des problèmes sociaux lourds et à des difficultés d'intégration, la question de la laïcité, loin d'être dépassée, est toujours d'actualité dans une société française qui connaît une mutation démographique inédite dans son histoire récente.

Il y a quinze ans, ce sont les élèves d'origine maghrébine qui avaient introduit le voile à l'école, ce sont encore elles, et elles seules pour l'essentiel, qui l'ont longtemps revendiqué avec véhémence. Aujourd'hui, cette place de leader est occupée par les élèves d'origine turque. Cela est vrai naturellement à Strasbourg où la population d'origine turque se trouve concentrée, mais également à Lyon, à Caen, et même à Limoges.

Alors que les élèves d'origine maghrébine représentent un pourcentage très important dans les académies de Lille, Aix-Marseille, Montpellier, Toulouse, une seule exclusion est enregistrée (à Lille) sur l'ensemble de ces académies !

Pour comprendre ces évolutions, il faudrait s'attarder sur l'analyse de la dynamique des courants qui traversent ces communautés, analyse qui sort du cadre de ce rapport.

On a également vu que la revendication déterminée du port de signes religieux ne se limite pas au voile islamique, comme l'illustre l'exemple du turban sikh.

Pour gérer cette réalité sociale mouvante, nous préconisons le maintien d'un niveau de vigilance suffisant qui doit s'accompagner d'une réflexion permanente sur la laïcité axée autour de deux idées forces : le "vivre ensemble" et l'égalité.

I Le "vivre ensemble"

Il vaut toujours la peine de rappeler que la laïcité n'est rien d'autre qu'une règle du "vivre ensemble". À l'école publique, lieu de transmission des valeurs, où toute une génération d'enfants d'origines sociale et culturelle diverses se retrouve ensemble, cette règle revêt une dimension singulière.

La laïcité garantit et protège la liberté de croire ou de ne pas croire de chacun.

L'école publique n'a pas pour vocation d'exclure des élèves, au contraire, elle se doit de les accueillir tous. Mais parce qu'elle doit les accueillir tous, une règle particulière ne peut prévaloir sur la loi commune.

II L'égalité

Le principe d'égalité est consubstantiel à celui de laïcité. C'est pourquoi il est important d'apporter des réponses argumentées aux sévères critiques formulées contre la loi, au nom même du principe d'égalité.

En effet, même si elle a rencontré l'adhésion de l'opinion, cette loi, votée quasiment à l'unanimité, a donné lieu à des protestations émanant de divers milieux, religieux ou laïques.

"*Loi liberticide, discriminatoire, voire raciste*" sont les expressions qui sont le plus fréquemment revenues dans certains commentaires. Pourtant, rien dans le texte de la loi ne justifie de telles attaques. Les signes ostensibles religieux visés par la loi concernent de la même manière toutes les religions. Le turban sikh, signe non cité dans la loi, est frappé de la même interdiction que les autres signes ostensibles chrétiens, juifs ou musulmans, comme en témoignent les jugements récents rendus par les tribunaux administratifs. Le principe d'égalité a été strictement observé. Nulle religion ne peut se prévaloir du moindre privilège et la loi s'applique sur tout le territoire français : aucune dérogation n'est accordée aux régions concordataires.

En fait, la critique renvoie davantage aux causes qui ont présidé à l'adoption de la loi plutôt qu'au texte lui-même. Présents à l'école en nombre – et de manière quasi-exclusive –, les voiles islamiques sont naturellement les signes ostensibles qui ont amené le législateur à prendre des mesures pour rétablir le principe constitutionnel de laïcité.

En 1905, la loi avait ciblé la religion catholique plus que toute autre religion, parce qu'il s'agissait de libérer la sphère publique de l'influence cléricale.

Mais en 1905, tout comme en 2004, le législateur a fondé sa réponse sur un principe général. La loi de séparation de l'État et des Églises adoptée en 1905 vaut pour toutes les obédiences religieuses, de même qu'en 2004 l'interdiction du port de signes religieux ostensibles à l'école publique s'applique à toutes les confessions.

De surcroît, l'argument de discrimination à l'égard de l'islam est difficilement recevable compte tenu de l'institutionnalisation du CFCM (Conseil français du culte musulman) l'année même de la promulgation de la loi sur les signes religieux ostensibles.

III Préconisations concrètes

Le succès de la loi "laïcité" salué par les observateurs est dû pour une large part au dispositif mis en place pour encadrer cette première rentrée scolaire. La pérennité de cet acquis dépend aussi de la pérennité de la méthode qui l'a rendu possible.

À l'échelon national

La coordination sur le suivi de l'application de la loi entre les directions de l'administration centrale (DAJ et Desco, Direction des affaires juridiques et Direction de l'enseignement scolaire) et le cabinet du ministre devra être maintenue, au moins pour l'année scolaire 2005-2006. La réalisation d'un recueil sur la laïcité regroupant les textes législatifs et réglementaires en vigueur, des études de cas puisés dans la jurisprudence et une documentation comprenant des extraits d'ouvrages, de discours, pourra utilement servir d'appui aux enseignants et au personnel d'encadrement dans leurs actions pédagogiques.

Le plan national de formation sur l'application de la loi, piloté par la Desco à la rentrée scolaire 2004, mériterait d'être reconduit pour mieux faire respecter le principe de laïcité dans le service public d'éducation.

À l'échelon académique

Les cellules académiques "laïcité" mises en place par les recteurs ont été une des clefs du succès de l'application de la loi. La fonction de veille et d'alerte qu'elles ont assurée et l'appui apporté aux chefs d'établissements dans la résolution de problèmes souvent difficiles amènent à proposer leur reconduction. De même, la nomination par le recteur d'un correspondant académique "laïcité", interlocuteur unique de la cellule nationale "laïcité", devra être maintenue pour un traitement rapide et efficace de l'information.

Concernant la formation, certaines académies ont déjà produit des référentiels laïcité qu'elles ont mis à la disposition des EPLE (Établissements publics locaux d'enseignement, ndlr) et réalisé des programmes élaborés sur ce thème dans les plans académiques de formation. Il conviendrait d'encourager l'ensemble des académies à suivre

cette voie, de façon à harmoniser les pratiques sur le territoire national. Naturellement, les conseils national et académiques de la vie lycéenne devront être associés aux réflexions sur la laïcité.

À l'échelon des EPLE

La majorité des points précédents concerne évidemment les EPLE qui sont le lieu de l'application de la loi. À ce niveau où se rencontrent élèves, familles, équipes pédagogiques, la réflexion sur la laïcité prend tout son sens.

Nous nous arrêterons plus particulièrement sur le dialogue qui est placé sous la responsabilité des chefs d'établissement et dont nous avons souligné le caractère essentiel aux chapitres III et V.

Dans certains cas, sa durée a été ressentie comme éprouvante par tous, élèves et personnel réunis. De plus, même dans l'esprit d'élèves qui avaient accepté la nouvelle réglementation, tolérer la présence persistante de signes interdits dans l'enceinte scolaire a parfois semé le doute quant à l'obligation de se conformer à la loi.

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà signalé, lorsque l'élève est accueilli dans l'établissement hors de sa classe, le tribunal administratif a jugé cette modalité de scolarisation comme portant atteinte aux droits de l'élève, en raison même de la durée prolongée du dialogue.

Cette durée n'est pas sans relation avec la conjoncture politique exceptionnelle de l'année qui vient de s'écouler et le caractère expérimental du dispositif.

L'expérience de l'année qui s'achève atteste que l'évolution de la situation se stabilise à l'issue de la première semaine de la rentrée. Les progressions du nombre de signes apparus et du nombre de retraits se stabilisent au terme de cette première semaine. D'avoir prolongé le dialogue sur plus d'un mois n'a pas entamé le noyau dur formé dès le 10 septembre 2004.

Tout plaide donc pour ramener la durée du dialogue à une ou deux semaines, comme le réclament les interlocuteurs. Ce délai, qui semble raisonnable, préserve la scolarité de l'élève tout en permettant une véritable information sur la loi, sans perturber le fonctionnement général de l'établissement. Cependant, nous mettons en garde contre la tentation de réduire à l'excès, voire de supprimer, cette phase dont la fonction d'apaisement est avérée et qui est, en outre, inscrite dans la loi.

Concluons ce rapport par une remarque sur l'évolution du cadre juridique.

Avant 2004, il était fréquent de voir les tribunaux invalider les décisions des conseils de discipline. Même si nous ne sommes en possession que d'une partie des décisions des tribunaux administratifs, il est possible d'affirmer que la situation a changé aujourd'hui.

Depuis 2004, d'aucuns, ayant cru déceler une incompatibilité de la loi avec l'article 9 de la convention européenne des droits de l'homme,

pensent qu'il est possible d'invalider les décisions de la justice française par la Cour européenne des droits de l'homme.

Or, cette Cour a, dans son jugement rendu le 29 juin 2004, sur une affaire opposant l'État turc à une étudiante à qui l'on refusait l'accès aux cours et aux examens pour port de voile islamique, conclu à la non violation de l'article 9 et a débouté l'étudiante requérante.

Cette évolution juridique incitera-t-elle les élèves à revoir leur position par rapport à la loi ?

Enfin, plus généralement, la laïcité française est aujourd'hui regardée avec intérêt par nos voisins européens. Alors qu'elle a été longtemps décriée, tout spécialement dans son application à l'école, des solutions s'inspirant du modèle français apparaissent aujourd'hui en Allemagne, en Belgique ou en Hollande. ◀



Hanifa Cherifi, "Impact de l'islamisme à l'école"

► Dossier *Laïcité mode d'emploi*, n° 1218, mars-avril 1999

Hanifa Cherifi, "Jeunes filles voilées : des médiatrices au service de l'intégration"

► Dossier *À l'école de la République*, n° 1201, septembre 1996

À l'école, les parents d'élèves et la laïcité

La circulaire d'application de la loi du 15 mars 2004 sur la laïcité à l'école, élaborée par les services du ministère de l'Éducation nationale, mentionne que "la loi ne concerne pas les parents". Le propos, lapidaire, paraît ne souffrir aucune discussion.

Pourtant, des précisions s'imposent si l'on ne veut pas, une fois de plus, voir s'instaurer la confusion et son cortège de conflits dont chacun, depuis la dernière rentrée scolaire, était heureusement en droit de penser l'école désormais épargnée.

par **Alain Seksig**,
inspecteur
à l'Éducation nationale

1)- Cf. *Guide républicain* :
ministère de l'Éducation
nationale/CNDP/Delagrave,
2004. Préface François Fillon.

2)- Un cas de figure particulier, récemment apparu, mérite toutefois examen attentif et traitement approprié : il est arrivé, en 2003-04, que des mères d'élèves se présentent à l'école maternelle pour y reprendre leur enfant, intégralement revêtues d'un vêtement ample, généralement de couleur noire, masquant l'intégralité du corps y compris le visage dans sa totalité. L'école ne peut évidemment remettre l'enfant qu'en toute certitude à ses parents ou à une personne nommément désignée par eux ; elle doit pouvoir s'assurer de l'identité des personnes ainsi "dissimulées". Aussi a-t-on, dans les écoles concernées, organisé le passage de ces mères d'élèves par le bureau de la directrice (et si c'était un directeur ?) pour s'y découvrir le visage et permettre ainsi leur identification. Et ce, chaque fois que nécessaire, c'est-à-dire éventuellement à plusieurs reprises dans une même journée.

"*La loi ne concerne pas les parents*", en effet, dès lors que ceux-ci se rendent à l'école pour accompagner, chercher leur enfant, rencontrer l'enseignant de la classe, participer à des réunions d'information sous le préau de l'école ou dans la salle de classe de leur enfant, à l'initiative des enseignants ou des associations de parents d'élèves. Pour reprendre l'éclairante "*distinction du privé et du public*", telle qu'elle est explicitée par Elisabeth Badinter dans sa contribution au *Guide républicain*, diffusé dans l'ensemble des établissements scolaires⁽¹⁾, ici les parents disent "je". Ainsi, que des pères ou des mères d'élèves arborent en ces occasions des signes ostensibles d'appartenance religieuse ne doit pas leur interdire d'accéder à l'école ou de participer à ces réunions, au demeurant essentielles à une bonne compréhension mutuelle des attentes respectives des enseignants et des parents, et à la bonne marche de l'école⁽²⁾.

"*La loi ne concerne pas les parents*" non plus dans le cas où ceux-ci sollicitent le suffrage de leurs pairs pour les représenter dans les conseils d'école ou les conseils d'administration des collèges et lycées. Certes, on peut comprendre les réticences de nombre d'enseignants et de parents d'élèves à voir siéger dans ces instances, pour peu qu'ils soient élus, des parents porteurs de "*signes ou tenues par lesquels ils manifestent ostensiblement une appartenance religieuse*", selon les termes de la loi qui s'applique aux élèves. Mais on ne voit guère ce qui permettrait de remettre en cause la décision des électeurs.

Soyons clair : des parents porteurs de tels signes qui, au terme d'une consultation électorale régulière, seraient désignés par leurs pairs comme représentants des parents d'élèves dans les instances ordinaires de concertation des établissements scolaires, doivent pouvoir y siéger normalement, quelles que soient par ailleurs nos opinions

sur la signification des signes en question. Parents d'élèves, ils sont ici représentants de parents d'élèves. S'ils ne disent plus "je", ils expriment un "nous" qui signifie "nous, les parents d'élèves".

Aide à l'encadrement

Toute autre est la situation que l'on peut rencontrer assez fréquemment à l'école maternelle et élémentaire, parfois, mais plus rarement, dans le second degré. Sollicités par les enseignants, à leur côté et sous leur responsabilité, des parents d'élèves peuvent intervenir dans le cadre d'un cours ou participer à une activité pédagogique, la plupart du temps sous la forme d'une aide à l'encadrement d'une sortie ou d'un voyage scolaire. Dans ce cas, le statut de ces parents d'élèves s'en trouve modifié : il ne s'agit plus de la personne privée accompagnant son propre enfant ou venant s'enquérir de ses aptitudes et compétences auprès des enseignants ; il ne s'agit pas davantage de parents délégués par leurs pairs pour les représenter auprès de l'institution scolaire.

En l'occurrence, les parents associés par l'école à l'encadrement de toute une classe, délégués par l'institution elle-même pour conduire cette tâche, sont de fait, l'espace d'une sortie ou d'une activité en classe, collaborateurs occasionnels et bénévoles du service public d'éducation. C'est d'ailleurs à ce titre que l'école souscrit pour eux une assurance particulière et qu'au-delà la couverture de dommages causés ou subis par ces collaborateurs bénévoles, selon leur degré de gravité s'entend, peut incomber à l'État. Ainsi, en 1991-1992, le Conseil d'État dut-il se prononcer sur le différend qui opposait le lycée français d'Athènes – et à travers lui l'État républicain – à une mère d'élève qui fut victime d'un accident lors d'une sortie scolaire qu'elle accompagnait bénévolement. Sa situation de collaboratrice occasionnelle du service public engageait la responsabilité de l'État : c'est ainsi que trancha, dans un arrêt de section, le Conseil d'État (13/01/1993. Galtier).

Plus récemment, la cour administrative d'appel de Paris (lecture du 27 juin 2005) vient de déclarer l'État *"responsable des conséquences dommageables de l'accident dont a été victime Mme X le 16 mai 1998"*. Celle-ci avait *"à la suite de la sollicitation de l'institutrice, accompagné bénévolement, en tant que parent d'une élève, une classe de l'école primaire"* à une manifestation sportive – un cross-country – organisée par la commune de Jouy-le-Moutier. Or *"ni la commune ni l'État n'établissent que, comme ils le soutiennent, Mme X aurait limité son accompagnement des élèves au trajet entre l'école et le lieu de la manifestation et qu'elle aurait été simple spectatrice lors de la bousculade qui, en la projetant au sol, a causé la fracture de son épaule droite ; que, par suite, Mme X doit être regardée comme ayant exercé, au moment de l'accident dont elle a été victime, une activité de collaborateur occasionnel du service public engageant la respon-*

sabilité sans faute de la collectivité publique chargée de ce service". L'État est "condamné à réparer entièrement les conséquences dommageables de cet accident" et devra verser une indemnité provisionnelle de 30 000 euros⁽³⁾.

Collaborateurs occasionnels et bénévoles du service public d'éducation, les accompagnateurs doivent donc logiquement, tout comme les enseignants, respecter un strict devoir de neutralité. On voit bien que le "nous", qui ici pourrait exprimer la collectivité des intervenants et encadrants, est de nature singulièrement différente du précédent.

Dans un certain nombre d'établissements, au sein même des inspections académiques, la question fait débat ; se contenter de dire que "la loi ne concerne pas les parents" ne suffit pas. Et le ministère de l'Éducation nationale pourrait-il, sans sourciller, affirmer que la loi ne concerne pas les collaborateurs occasionnels du service public ?

Que faudra-t-il répondre aux parents d'élèves de toute origine qui, se sentant légitimement concernés par la juste application de la règle laïque, commencent à nous dire qu'ils n'ont pas inscrit leur enfant à l'école de la République pour le voir encadré, lors d'une sortie au musée avec sa classe, par des personnes affichant ostensiblement leurs convictions religieuses ? Devrons-nous nous résoudre à voir un jour des classes encadrées, lors de sorties, par des parents arborant des signes manifestes d'appartenance à différentes religions ? On voudrait, sur ce point, donner de l'école publique l'image d'une école privée multiconfessionnelle qu'on ne s'y prendrait pas autrement.

À ne pas prendre en compte cette question, à laisser subsister le flou, on court le risque de voir à nouveau se créer des situations conflictuelles (elles s'observent déjà par endroits), se réactiver les divisions au sein et autour des écoles et les affres d'une application à géométrie variable de la laïcité. Tout à l'opposé, le rôle de l'institution scolaire n'est-il pas de faire vivre et rayonner la laïcité comme principe de concorde dans cet espace public singulier où tous, par-delà leurs différences, ont à vivre et travailler ensemble ? À veiller à ce qu'aucune pression particulière ne vienne s'exercer sur de jeunes esprits en formation, tout en s'interdisant de contraindre les consciences d'adultes considérés dans leur personne privée ? C'est la nuance aussi qui fait la laïcité.

Accompagnateurs réguliers et occasionnels

Au nom du refus de toute stigmatisation, certains s'évertuent à relativiser le problème et opérer une distinction entre "accompagnateurs réguliers" et "occasionnels".

En 1989 aussi, on nous disait de relativiser, que le voile de quelques jeunes filles en collège et lycée n'était le symbole de rien d'autre que de leur piété pudique et qu'il était insensé d'y voir une quelconque menace pour la République et son école.

Tandis qu'on aurait pu, dès l'origine, juguler cette situation avec un peu de force tranquille, c'est-à-dire de courage, de cohérence et de pédagogie, il a fallu attendre près de quinze ans pour qu'on prenne conscience de son inquiétante évolution. Sur la foi notamment des travaux de la commission Stasi et d'une mission de l'Assemblée nationale, cette dernière et le Sénat ont adopté à une très large majorité la "loi 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".

On nous redit aujourd'hui – pour prendre l'exemple le plus fréquemment cité parce que le plus, sinon le seul, observé – que la participation de quelques mères voilées à l'encadrement d'activités d'élèves de l'école

publique ne contrevient en rien à son bon fonctionnement ni aux principes qui le régissent. Ne retiendrait-on décidément aucune leçon de l'expérience ? Faudra-t-il encore attendre plusieurs années et l'avènement de situations conflictuelles pour revenir à une attitude raisonnable, équilibrée, conforme au principe de laïcité et au demeurant aisément compréhensible par l'immense majorité des acteurs concernés et par le sens commun ?

Il n'y a pas lieu de distinguer entre accompagnateurs réguliers et occasionnels. D'abord parce que ce ne sont pas les personnes que nous ne voulons pas voir mêlées à des activités scolaires, mais les signes manifestes qu'elles s'obstineraient à arborer même dans ce cadre. Il serait en effet paradoxal – et pour tout dire inconséquent – d'accepter que la participation de parents porteurs de signes se fasse occasionnelle, tandis que la présence desdits signes serait, elle, régulière, sinon permanente par endroits. Les mêmes signes seraient systématiquement portés par des personnes différentes d'une sortie à une autre et il n'y aurait là rien à redire ?

Devant la difficulté à déterminer à partir de quand la participation d'un parent accompagnateur cesse d'être occasionnelle pour devenir régulière, certains suggèrent de différencier deux cas de figure : l'accompagnement d'élèves sur le trajet d'activités scolaires et la participation à l'encadrement d'un groupe au cours d'une sortie. Ce n'est que dans ce second cas que les parents accompagnateurs devraient se soumettre aux règles de respect de la neutralité et de la laïcité. Mais nous expliquerait-on comment faire le départ entre l'une et l'autre situation ?⁽⁴⁾ Nous soutiendra-t-on qu'aucune interaction, aucun dialogue ne saurait intervenir entre élèves et accompagnateurs au cours d'un trajet ? Que l'on sache, participer à l'encadrement d'une classe en sortie n'équivaut pas à faire traverser la rue à un troupeau de chèvres ! Au demeurant, le jugement de la cour administrative de Paris cité plus haut est explicite sur ce point.

Si les parents en question, désireux d'apporter leur concours à la réalisation d'une sortie scolaire, acceptent à cette fin de retirer leur

Le rôle de l'institution scolaire n'est-il pas de faire vivre et rayonner la laïcité comme principe de concorde dans cet espace public singulier ?

4)- Problème : une institutrice emmène sa classe au salon du Livre. Sur place, par commodité, elle répartit ses élèves en cinq ou six petits groupes dont elle délègue la responsabilité à autant de parents accompagnateurs. Ceux-ci devraient-ils être autorisés, durant le trajet, à revêtir le signe visible d'appartenance qu'ils sont tenus d'ôter durant la visite elle-même, en situation exclusive d'encadrement d'élèves ?

signe, ils pourront accompagner cette sortie sans difficulté, sous la seule réserve, bien entendu, que le directeur de l'école ou le chef d'établissement les y autorise, comme c'est la règle pour tout intervenant extérieur. C'est d'ailleurs, il faut le savoir, ce qui s'est tranquillement passé dans de nombreux endroits depuis la rentrée de septembre 2004.

Aussi devons-nous cesser de craindre d'être incompris voire rejetés dans nos explications du principe de laïcité, dans les demandes et exigences qui en découlent, au point que bien souvent, dans la pratique, nous négligeons tout bonnement de les formuler.

En vérité, si nous pouvons comprendre et faire nôtre une attitude de souplesse, celle-ci n'est que démission sans le rappel ferme des principes. Il ne faudrait pas une fois de plus agir à front renversé, en se montrant flou sur les principes et oscillant entre laxisme et autoritarisme dans la pratique, en confondant et laissant confondre fermeté et fermeture, en laissant accroire que la distinction énoncée plus haut entre les diverses situations rencontrées viserait en fait à discriminer et à exclure.

La laïcité n'a jamais été un principe antireligieux

L'école de la République a toujours manifesté des égards vis-à-vis des religions. La laïcité n'a jamais été un principe antireligieux. Elle ne l'est pas davantage aujourd'hui ; et c'est bien ainsi. Par exemple, les fêtes importantes des principales religions représentées en France ouvrent naturellement droit à congé, aussi bien pour les personnels que pour les élèves concernés qui le souhaitent.

Aussi l'école est-elle en droit d'attendre que tous ceux qui, à des titres divers, la fréquentent, lui manifestent en retour attention et respect.

Lorsqu'il entre dans un lieu de culte, qui n'admet qu'il est légitime de se plier aux règles en usage ? Chacun se garde, à raison, d'y arborer une tenue provocante, de conserver chaussures à ses pieds là où il est demandé de les retirer ou de se présenter tête nue là où l'on est enjoint de la couvrir ; de même chacun doit respecter cette règle de civilité laïque qui veut que, placé dans une situation de transmission de connaissances ou d'aide à l'encadrement d'un groupe d'élèves, il agisse dans le cadre d'une stricte neutralité.

Cette question, singulier impensé de la circulaire d'application de la loi du 15 mars 2004, mérite d'être rigoureusement réfléchie et de faire l'objet de recommandations claires et précises. ◀



Alain Seksig, "Clarté-laïcité"

► Dossier *Laïcité mode d'emploi*, n° 1218, mars-avril 1999

Alain Seksig, "Pour une école élitare pour tous"

► Dossier *À l'école de la République*, n° 1201, septembre 1996

Quelle place pour l'enseignement de la laïcité au lycée ?

La laïcité doit être expliquée aux élèves. C'est un fait avéré et fondamental pour lutter contre l'intégrisme, quel qu'il soit. L'étude de son origine, son histoire, les effets pacificateurs qu'elle peut avoir aujourd'hui doivent être mieux compris par les élèves.

Le cours d'ECJS (éducation civique juridique et sociale) est un cadre privilégié pour étudier le contexte dans lequel la loi de 1905 a été votée et en débattre maintenant.

On entend souvent dire, ici ou dans les pays étrangers, que la laïcité est une exception française. Dans les autres langues, le mot n'existe d'ailleurs pas, même si récemment un quotidien américain a proposé d'utiliser le terme "laicity". C'est une notion évolutive, en liaison avec les changements et les pratiques de la société mais aussi un sujet polémique.

Dans son acception française, le principe de laïcité est au cœur de discussions touchant aussi bien le problème du port de signes religieux en classe que de la construction d'une mosquée, des commémorations liées au religieux, mais également de la lutte contre les groupes sectaires. C'est au point d'intersection de la sphère privée et de la sphère publique que se situent les achoppements : sont concernées les libertés individuelles garanties par la démocratie et la neutralité de l'État face aux religions. La laïcité permet et protège la liberté de conscience, de culte, de croyance, comme de non-croyance, ainsi que les expressions religieuses ou non, reconnues comme droits fondamentaux des individus.

Les débats de la commission Stasi ont été largement médiatisés et les semaines qui ont précédé et suivi le vote de la loi interdisant le port de signes religieux ostensibles dans les établissements scolaires ont été le théâtre de critiques parfois très virulentes assimilant la France (et par extension son école) à un pays notoirement raciste et islamophobe. Dans le même temps, nombre de voix se sont élevées pour déplorer l'inculture religieuse grandissante des élèves (et de certains enseignants) en matière d'histoire religieuse, le fameux "fait religieux", *a priori* si absent des programmes d'histoire mais dont certains chapitres regorgent pour peu qu'on veuille bien prendre la peine de les lire avec attention. Le fait religieux n'étant qu'une des composantes du fait humain, il ne saurait remplir des programmes déjà jugés chargés.

2005 est l'année du centenaire de la loi de séparation des Églises et de l'État. La laïcité est un objet d'étude et un élément de pratique quotidienne, en particulier dans notre système scolaire. La loi a,

par **Christine Guimonnet**,
professeure d'histoire-
géographie au lycée
Paul-Claudiel, à Laon,
responsable
de la commission
"Civisme" de l'APHG
(l'Association
des professeurs d'histoire
et de géographie)

1)- *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale au ministre de l'Éducation nationale, coordonné par Jean-Pierre Obin, juin 2004 ; texte consultable en ligne : www.education.gouv.fr/syst/igen/rapports.htm
Voir dans ce même numéro, l'article de J.-P. Obin et J.-P. Delahaye, p. 10.

certes, permis d'apaiser certaines situations conflictuelles mais, dans un certain nombre d'établissements, des élèves, des familles, des groupes de pression n'ont pas renoncé à tenter d'imposer la pratique religieuse ou à contester les enseignements : il suffit de se référer au rapport Obin⁽¹⁾, à une enquête menée par l'APHG (Association des professeurs d'histoire et de géographie), à des témoignages d'enseignants et, plus récemment, à l'enquête de Claude Askolovitch parue dans le numéro de septembre de la revue *L'Histoire*. Même si les établissements concernés sont minoritaires, la montée des intégrismes est une réalité qu'on ne peut plus ignorer et notre laïcité doit être expliquée dans une optique de débat et de formation politique et citoyenne : l'étude de son origine, son cheminement, la démonstration des effets protecteurs qu'elle peut avoir aujourd'hui seront mieux compris par les élèves.

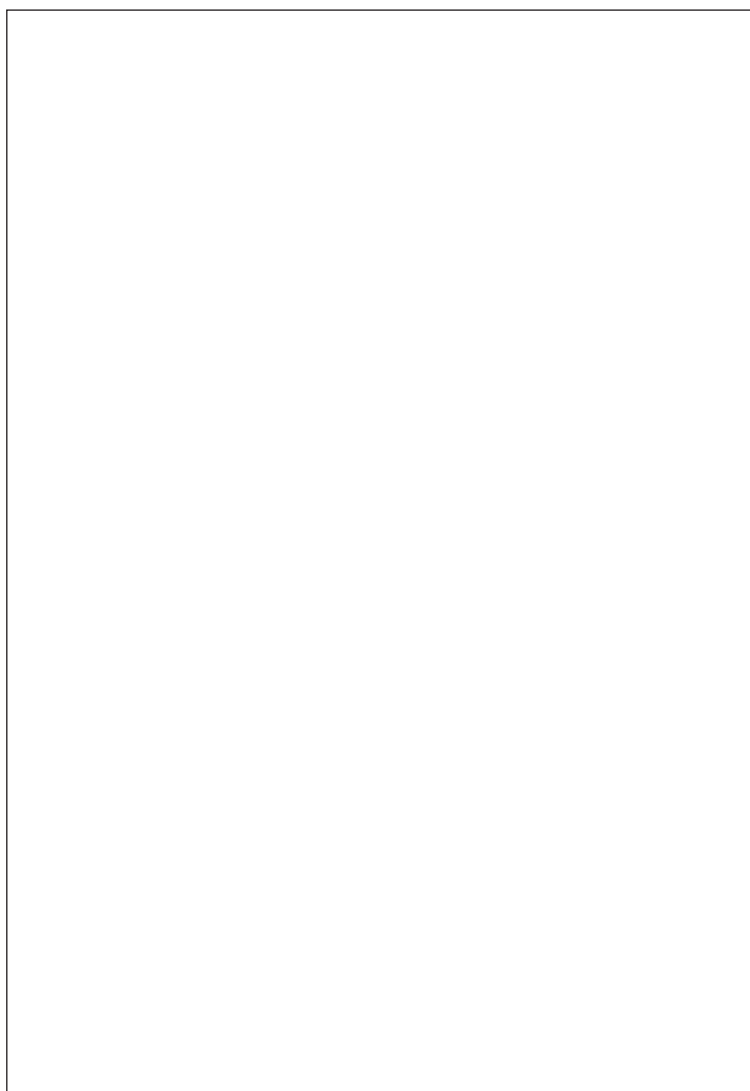
La laïcité n'est pas le laïcisme et ne doit pas être une posture radicale hostile aux religions, pas plus qu'une laïcité d'ouverture laissant pénétrer la pratique religieuse, la ségrégation par la religion et la contestation des enseignements dans les établissements scolaires. Peut-on accepter que, dans une classe, les élèves se regroupent par ethnie d'origine, refusant le contact avec les autres, que des élèves soient stigmatisés en permanence car ils refusent de pratiquer d'une manière ostensible ? Qu'il y ait une surveillance religieuse ? Que les cours soient contestés car supposés contraires aux textes religieux ? Les débats sont vifs sur ces points, car certains pensent que la notion de laïcité doit évoluer pour être assouplie et que la loi doit être adaptée aux changements que connaît la France, tandis que d'autres restent persuadés que la laïcité constitue un rempart contre l'action de groupes désirant abattre la distance entre privé et public, dans le but de contrôler des populations en faisant passer le respect de la loi religieuse avant celle de l'État. L'école est au cœur de ces préoccupations et la laïcité doit être une valeur enseignée au même titre que doivent être étudiés le fait religieux et l'athéisme.

Comment aborder la laïcité dans le cadre d'un cours au lycée ?

Plusieurs choix sont possibles. Lors de la rentrée scolaire de septembre 2004, l'ajout d'un extrait de la nouvelle loi au règlement intérieur de l'établissement a dû être commenté et expliqué. L'accueil d'une classe de seconde a pu être l'occasion de consacrer un moment à la laïcité. L'explication pouvait ensuite être reprise et développée les jours suivants en utilisant le cours d'éducation civique juridique et sociale (ECJS).

Mais il semble préférable d'insérer l'étude de la laïcité soit dans un chapitre d'histoire, soit dans un thème d'ECJS en classe de première et/ou de terminale.

En classe de première, l'étude de la Troisième République est le cadre d'évocation naturel de la laïcité et, comme certains élèves demeurent persuadés que la loi est hostile à l'islam, il est bon de resituer le vote de la loi dans le contexte de l'époque : un travail sur les affiches et les journaux anticléricaux, nombreux et particulièrement virulents, peut montrer que l'Église catholique était à l'époque la cible d'une violence verbale et écrite ainsi que de caricatures qui n'existent pas heureusement de nos jours ! La religion musulmane ne fait pas l'objet d'affiches analogues à celles qui critiquaient l'Église catholique, la papauté, les congrégations au début du siècle. Le tollé serait immédiat. La France offre plus de libertés que bien d'autres pays du monde et les élèves sont souvent très surpris en travaillant sur des documents de la fin du XIX^e siècle et du début du siècle dernier.



*...Apportez-en encore !...
Apportez-en toujours !...
je suis tellement affamé
de libertés, que je
les dévorerais toutes,...
devrais-je en étouffer !*

L'ogre, *Le Pèlerin*,
28^e année, n° 1418,
6 mars 1904.

Le cours d'ECJS est un moment privilégié de discussions, car rien n'interdit de débattre à propos de thèmes religieux. Les lycéens sont capables de comprendre que l'école est laïque non pour refuser leurs croyances mais pour mettre en avant ce qui les rapproche plutôt que ce qui les sépare. Filles et garçons d'une classe sont perçus par l'enseignant avant tout comme des élèves et non comme des fidèles d'une confession ou comme membres d'une ethnie particulière. L'enseignement est le même pour tous, porté par des valeurs émancipatrices dans une optique universaliste, : il ne saurait y avoir de programme à la carte en fonction des choix religieux des élèves ou des parents. Filles et garçons sont égaux en droit et devant l'enseignement. La laïcité est donc au cœur de l'apprentissage de la tolérance, du respect d'autrui, de la connaissance des autres. Les travaux avec les élèves tendent à démontrer que le but de la tolérance n'est pas de tout accepter et que la loi doit être respectée par tous ceux qui vivent sur le sol français. Le thème "Citoyenneté, République et particularismes" peut être le cadre de réflexions constructives : la République est une et indivisible et les citoyens sont égaux devant la loi, mais la montée de particularismes parfois revendicatifs peut constituer un danger pour l'unité de la République. Jusqu'où le respect des libertés individuelles doit-il aller, la loi peut-elle et doit-elle adapter des principes constitutionnels à la montée de revendications identitaires ? Autant de questions complexes mais cruciales pour les citoyens en devenir que sont nos élèves. ◀

L'apprentissage de la citoyenneté

L'établissement scolaire est le lieu adéquat pour apprendre collectivement une pratique citoyenne qui ne nie pas d'où l'on vient ni ce qu'on est mais qui permet d'être différent ensemble.

L'enseignement des trois valeurs de la laïcité doit se faire en lien avec les deux grands fondements du pacte républicain – l'état civil et le droit du sol – pour créer, par-delà les communautés traditionnelles de chacun, ce que Jean-Louis Auduc nomme "la communauté d'affections, cet ensemble d'images, de valeurs, de rêves et de volontés qui fondent la République".

La laïcité, pierre angulaire du pacte républicain, repose sur trois valeurs indissociables.

– La liberté de conscience permet à chaque citoyen de choisir sa vie spirituelle ou religieuse. Il n'y a pas de croyance obligée, pas de croyance interdite. La liberté de conscience, c'est la possibilité pour chacun de croire ou de ne pas croire, de pouvoir vivre avec une religion ou sans, de pouvoir même en changer s'il le souhaite

– L'égalité en droit des options spirituelles et religieuses prohibe toute discrimination ou contrainte et garantit que l'État ne privilégie aucune option. Elle implique l'égalité de tous les hommes quelle que soit leur option spirituelle, qu'il croit ou ne croit pas en un Dieu. Pas plus qu'il ne défend un dogme religieux, l'État laïque ne promeut une conviction athée ou agnostique.

– La neutralité du pouvoir politique implique que le pouvoir politique reconnaît ses limites en s'abstenant de toute immixtion dans le domaine spirituel ou religieux. Pour que chaque citoyen puisse se reconnaître dans la République, elle soustrait le pouvoir politique à l'influence dominante de toute option spirituelle ou religieuse, afin que chacun puisse vivre ensemble. Cette conception implique également que toutes les religions respectent les lois de l'État et ne considèrent pas qu'elles ont un "droit de veto" sur les décisions prises par celui-ci.

La laïcité suppose l'indépendance du pouvoir politique et des différentes options spirituelles ou religieuses. Celles-ci n'ont pas d'emprise sur l'État et ce dernier n'en a pas sur elles. De même, le spirituel et le religieux doivent s'interdire toute emprise sur l'État et renoncer à leur dimension politique. La laïcité est incompatible avec toute conception de la religion qui souhaiterait régenter, au nom des principes supposés de celle-ci, le système social ou l'ordre politique. Respect, garantie, exigence, vivre ensemble sont donc les principes cardinaux de la laïcité ; ils constituent un ensemble de droits et de devoirs pour l'État, les cultes et les personnes.

par **Jean-Louis Auduc**,
directeur-adjoint
de l'IUFM de Créteil

Faire comprendre ce que représente la laïcité à tous les acteurs du système éducatif est un enjeu décisif pour que tous se l'approprient.

Il apparaît important de relier, lorsqu'on l'enseigne, la laïcité à deux autres grands fondements du pacte républicain : l'état civil et le droit du sol.

L'état civil mis en place pendant la Révolution française permet d'expliquer, y compris à de jeunes élèves, ce qui fonde la laïcité.

Le 20 septembre 1792, l'Assemblée législative laïcise l'état civil et le mariage. La citoyenneté n'est plus liée à la religion. Avec ce texte qui organise l'inscription obligatoire à la mairie à l'occasion de la naissance, du mariage et du décès, au lieu de l'inscription sur les registres paroissiaux, chacun peut dès lors vivre, s'il le souhaite, en athée. C'est, selon Jaurès, *“la laïcisation des bases de la vie”*. Il y a, avec la création de l'état civil, prééminence de l'État sur toute autre structure, conformément aux trois principes de la laïcité exprimés plus haut :

– la neutralité, l'impartialité de l'État permet à chacun d'avoir la garantie de son nom, de son prénom, de son mariage, en dehors de toute croyance ;

– la liberté de conscience est garantie par le fait que chacun, après la déclaration de naissance, le mariage, la déclaration de décès, peut aller accomplir les cérémonies religieuses qu'il peut souhaiter ; mais, celles-ci viendront toujours en second. On ne peut se marier à l'église, au temple, à la synagogue, à la mosquée, à la pagode qu'après s'être marié à la mairie. Un mariage seulement religieux n'est pas reconnu comme mariage ;

– l'égalité en droit de toutes les croyances ou non-croyances est garantie par le fait que l'État ne se soucie pas de la cérémonie du culte ou de l'absence de cérémonie qui pourra suivre l'acte accompli à la mairie.

Le droit du sol : forger un sentiment commun d'appartenance

Le cadre laïque est le lieu de conciliation de la double exigence : respecter la diversité culturelle de chacun et forger un sentiment commun d'appartenance. Cette exigence est d'autant plus importante que la France est régie par le droit du sol, ce qui n'est pas le cas d'autres pays européens. Sur 40 000 enfants nés en France de parents étrangers, il n'y en aura que 500 qui ne deviendront pas Français. Sur 40 000 enfants allemands nés dans ce pays de parents étrangers, seuls 1 000 deviendront Allemands.

Construire un projet commun pour vivre ensemble est un enjeu pour la laïcité. Elle doit se donner les moyens de faire coexister sur un même territoire des individus qui ne partagent pas les mêmes convictions, au lieu de les juxtaposer en une mosaïque de communautés fermées sur elles-mêmes et mutuellement exclusives. La laïcité peut être le levain de l'intégration de tous dans la société : elle équilibre recon-

naissance du droit à une identité propre et effort nécessaire pour tisser les convictions individuelles avec le lien social. L'apprentissage de la citoyenneté dans notre société à cultures et origines diverses suppose qu'on apprenne à vivre ensemble. En articulant unité nationale, neutralité de la République et reconnaissance de la diversité, la laïcité crée par-delà les communautés traditionnelles de chacun la communauté d'affections, cet ensemble d'images, de valeurs, de rêves et de volontés qui fondent la République. Comme le disait Ernest Renan au XIX^e siècle : *“L'existence d'une nation est un plébiscite permanent comme l'existence d'un individu est une affirmation perpétuelle de la vie.”* Faire vivre la laïcité, c'est défendre la liberté de conscience, c'est promouvoir l'universalisme et les droits de la personne humaine. L'enjeu de la laïcité, c'est la construction d'un projet collectif : approprié par tous, reposant sur un “vivre ensemble” ; mettant en avant les valeurs, les savoir-faire, les savoirs qui réunissent et non ce qui peut diviser ; qui ne nie pas d'où l'on vient et ce que l'on est, mais qui sache où l'on va et sur quelles valeurs. L'établissement scolaire, espace laïque de savoir et de citoyenneté, doit développer des pratiques de citoyenneté, des initiatives citoyennes, créer des espaces de médiation, d'écoute et de dialogue avec les jeunes et les familles, pour essayer de faire que le lien social, déchiré par les inégalités et la crise, se reconstitue aussi dans la solidarité et par l'engagement dans l'école. Le civisme ne doit pas être une règle froide et abstraite, mais un apprentissage collectif permanent. Le développement d'une véritable communauté éducative regroupant tous les acteurs d'un établissement, quelles que soient leurs origines, leurs philosophies, leurs croyances, est le meilleur antidote contre les replis communautaires.

L'apprentissage de la citoyenneté dans notre société à cultures et origines diverses suppose qu'on apprenne à vivre ensemble.

L'appropriation par tous des règles de fonctionnement de l'école laïque

L'appropriation par tous les membres de la communauté scolaire est un enjeu fondamental. Cela implique que chaque année à la rentrée, il y ait présentation, travail collectif sur les règles.

Lorsqu'une procédure d'exclusion est menée dans un établissement scolaire concernant un signe manifestant ostensiblement une appartenance religieuse, comme pour tout autre motif de sanction, il y a plusieurs parties en présence : l'administration, l'équipe éducative, l'élève et sa famille, et les autres élèves de l'établissement témoins et observateurs de ce qui se passe. Trop peu souvent dans un tel cas, on se préoccupe de l'ensemble des autres élèves pour leur permettre de comprendre ce qui se joue, les enjeux, le pourquoi des décisions.

Le Pèlerin, 28^e année,
n° 1450, 16 octobre 1904.

Il n'y a pas, par exemple, dans la majeure partie des cas, de réunions des délégués élèves à des fins d'explications. Faire comprendre les décisions prises est pourtant décisif pour une appropriation collective de la laïcité.

Un tel travail en direction des acteurs de la communauté scolaire est primordial, y compris pour que les élèves comprennent que l'administration et le personnel croient aux valeurs de l'école laïque. Ne pas le faire, c'est donner l'impression d'une hésitation par rapport aux valeurs qui sous-tendent le "vivre ensemble". Un texte n'est rien s'il n'est pas chaque année expliqué à tous les élèves, à tous les adultes de la communauté scolaire. Faire que tous les adultes de l'établissement

(personnels de direction, d'éducation, enseignants, administratifs, ouvriers, sociaux...) aient un discours cohérent est un enjeu important pour toute la communauté éducative. Cela implique que chacun, de l'aide éducateur à l'enseignant, du personnel administratif à l'équipe de direction, soit conscient qu'il faut une cohérence entre le dire des discours et le faire du travail quotidien ; qu'il est nécessaire que chacun dans ses activités applique les mêmes règles que l'autre, ait le même seuil de tolérance concernant ce qui est inacceptable, non négociable.

Il est fondamental que l'élève ressente que tout l'établissement, tous les cours fonctionnent selon les mêmes règles. Les règles dans l'école n'étant déjà pas les mêmes que celles fonctionnant dans la rue, dans la cité ou évoquées dans les médias, il est difficile pour les élèves de se les approprier, s'ils ressentent que, concernant par exemple les retards, le rendu des devoirs, les injures, il y a une règle en français, une en mathématiques, une en EPS (éducation physique et sportive), etc. Cela ne peut que déstabiliser les jeunes et rendre plus difficile l'exercice du métier d'enseignant.

La construction d'un seuil de l'intolérable commun à toute l'équipe éducative implique la construction d'un compromis entre tous les personnels où chacun apporte sa vision mais accepte de pratiquer, dans sa classe, dans son atelier, la loi commune. Il faut se garder de penser qu'un simple consensus sans réflexion de toute l'équipe de l'établissement puisse y suffire.

L'exemplarité des comportements et du "dire" et du "faire" dans l'école est indispensable. Dans le domaine de la laïcité comme dans tant d'autres, poser des principes, c'est une chose certes importante, mais pour s'approprier ce concept, la mise en pratique est fondamentale. De grands écarts entre le faire et le dire sont un facteur d'incompréhension pour les pratiques de ces valeurs dans l'école. Il faut donc en permanence rappeler qu'il ne suffit pas que des principes soient inscrits sur des murs ou dans des lois pour qu'ils s'appliquent spontanément. Liberté, égalité, fraternité, laïcité, justice égale pour tous restent des horizons à atteindre. Développer la vie associative, les pratiques collectives, dans l'établissement scolaire, dans les centres de loisirs est un enjeu essentiel pour que le jeune se situe dans une situation de responsabilisation et d'action par rapport aux principes républicains qui fondent notre vécu commun. Soyons-en conscients, l'école voit souvent les principes qui la guident détricotés en permanence par les médias, notamment la télévision, la télé réalité, qui fonctionne sur l'individualisme, la compétition à outrance, le rejet, le mépris de l'autre... Être conscient de cette situation implique que l'école et ses partenaires comme les associations complémentaires se vivent non comme de simples récepteurs de ce qui se passe à l'extérieur, mais comme des émetteurs de valeurs vers la cité.

S'affranchir des médias et des groupes de pression

La laïcité, c'est également l'indépendance vis-à-vis de tous les groupes de pression. Aucune pression idéologique ou religieuse ne doit donc interdire à l'école d'aborder un champ du savoir qu'elle juge indispensable, y compris l'histoire du fait religieux. L'école ne doit pas éluder l'actualité, mais doit aider les élèves à décrypter les images, les médias, leur apprendre à comprendre le monde pour ne pas le subir. Traiter des religions, du fait culturel religieux à l'école n'est pas contradictoire avec la laïcité à la condition qu'on se situe bien dans le domaine du "champ du savoir" et non dans le domaine du catéchisme. Le développement par des entreprises, des collectivités territoriales, des associations, d'initiatives publicitaires ou d'interventions dans les établissements scolaires impose la vigilance de tous les acteurs du système éducatif.

Il faut éviter un grand écart entre le "dire" et le "faire" en ayant sur divers sujets une attitude contraire aux principes qu'on met en avant sur d'autre.

Défendre la laïcité, défendre l'indépendance de l'école, c'est s'interroger lorsqu'une banque propose des documents pédagogiques, lorsqu'un organisme de crédit invite les enseignants des sciences et techniques de la Terre (STT) à utiliser leurs dossiers pour les classes, lorsque l'organisme chargé du retraitement des déchets nucléaires écrit aux enseignants d'histoire-géographie de certaines régions pour leur demander de venir présenter à leurs élèves l'énergie nucléaire.

Le 1^{er} juillet 2004, le tribunal administratif de Pontoise a ainsi jugé illégal la tenue dans un lycée d'un jeu "d'initiation à l'économie" par une banque. Le tribunal administratif a considéré que *"ce jeu qui avait clairement des objectifs publicitaires et commerciaux pour la banque organisatrice tombait sous le coup de la prohibition des initiatives de nature publicitaire, commerciale, politique ou confessionnelle en contrevenant au principe de neutralité de l'école rappelé par de nombreuses circulaires et notes de service émanant du ministre de l'Éducation nationale."*

La multiplication des documents dits pédagogiques proposés par certaines entreprises a d'ailleurs conduit l'INC (Institut national de la consommation) à élaborer un guide de ces documents, consultable sur son site Internet, afin d'indiquer ce qui pouvait être utile pour traiter les programmes scolaires et ce qui semblait ressortir d'une pure démarche publicitaire, incompatible avec les missions de l'école.

L'apprentissage et les pratiques de la citoyenneté

L'éducation à la citoyenneté ne doit pas être une cerise sur le gâteau, mais doit se situer au cœur des apprentissages et constituer un outil de réussite scolaire. Elle s'adresse à tous les élèves, à tous les établisse-

ments et pas uniquement à ceux réputés en difficulté. Elle n'a pas seulement lieu lors des heures d'éducation civique. L'école doit valoriser ceux qui grimpent, grâce à leurs efforts, l'escalier social, montrant ainsi que suivre les règles, c'est payant. Dans les quartiers défavorisés, il n'y a pas que la délinquance et l'échec scolaire. Un nombre de plus en plus important des élèves de ces quartiers réussissent leurs parcours scolaires et s'insèrent positivement dans la société. Même si ces élèves restent une minorité, celle-ci est de plus en plus importante et significative. Il s'agit de redonner espoir à des jeunes et à leurs familles, de leur montrer qu'ils ne sont pas fatalement assignés à résidence à perpétuité dans l'assistanat.

Les pratiques de citoyenneté dans toutes les disciplines doivent donc reposer sur :

- des valeurs non négociables qui sont les fondements d'un fonctionnement social démocratique, comme le refus du racisme ou du sexisme, respect des droits de l'homme, etc. ;
- une réflexion sur ce qu'est le bien commun, l'intérêt général, qui n'est pas la somme des intérêts particuliers ;
- des pratiques de médiation concernant la gestion des conflits dans un cadre clairement identifié et reconnu par tous les partenaires ;
- un apprentissage de l'argumentation, du débat, base de la vie démocratique.

La minorité a le droit de conserver ses idées, mais elle doit accepter les lois, les règles, les règlements définis par la majorité. Ces pratiques reposent également sur une laïcité présentée, explicitée, développée pour et avec tous les élèves. L'école doit se concevoir comme un lieu de compréhension du monde, elle doit à travers ses pratiques et les savoirs qu'elle dispense permettre à l'élève de comprendre le monde pour ne pas le subir. Et se vivre comme un lieu de compréhension, de connaissances des autres cultures, notamment pour faire entendre à l'élève la part d'universel que recèle chaque culture.

Pour des élèves issus d'autres cultures, il est important d'articuler la notion de patrimoine à partir de leur culture d'origine et de ce qui constitue la culture commune de la France, membres qu'ils sont de la communauté de destin en devenir qui est la nation française.

Le principe "Pour savoir où l'on va, il faut savoir d'où l'on vient" reste valable. Cependant, l'approche des racines ne doit pas être artificielle et il faut éviter de rejeter les élèves dans des situations qu'ils ne vivent pas comme leurs, étant en France depuis plusieurs générations. Certains se vivent comme ni d'ailleurs ni d'ici ! Cette crise d'identité fait que certains jeunes issus de familles maliennes se réinventent un passé, une culture basée sur les Afro-Américains des ghettos... Une telle crise mal gérée par l'école est aussi une porte ouverte à ceux qui utilisent l'intégrisme ou l'approche sectaire comme solution pour se construire une personnalité.

L'éducation aux droits de l'homme est un formidable défi pédagogique. Elle passe par des savoirs, des pratiques, des valeurs et des concepts, des fondements et des problèmes, par la confrontation du droit et de la vie sociale, l'approche disciplinaire et interdisciplinaire. Elle met aussi le jeune en posture d'agir. S'il est toujours indispensable de proclamer que les êtres humains doivent être libres de parler et de croire, il faut affirmer avec force la nécessité de les libérer non seule-

ment de la terreur, mais de la misère. Il ne suffit pas d'énoncer des droits ; ce sont les femmes et les hommes en tant que citoyens qui, s'emparant de ces textes, doivent en faire des réalités concrètes.

Comme le disent les auteurs (Guy Lagelée et alii) de l'ouvrage *La conquête mondiale des droits de l'homme*, replaçant les textes sur les droits de l'homme dans une dynamique laïque : *"Ces textes ne sont pas*

sacrés. Ils évoluent, se complètent. Parfois leurs rédacteurs balbutient, tâtonnent. Parfois ils trouvent d'emblée la formule qui d'un coup forge un concept lumineux. C'est qu'ils ne sont pas imposés par une autorité supérieure qui saurait le bien ou le mal mais par l'humanité qui prend conscience. D'autres droits sont encore à définir, à proclamer en fonction de l'évolution du monde mais en ce domaine, il n'y a pas d'abandon possible d'un terrain conquis. Jamais un recul n'est admis. Le champ des droits s'élargit toujours, il ne rétrécit jamais."

Développer des pratiques collectives

Il faut marcher sur ses deux jambes, c'est-à-dire lier l'apprentissage du principe de la laïcité dans l'école à des actions pour favoriser le collectif, le "vivre ensemble" aux dépens des dérives communautaristes.

Souvent, la dérive communautariste repose sur une crise d'identité. D'une part, crise d'identité du territoire. Les jeunes de nos villes, de nos quartiers, sont souvent confrontés à un "grand écart" d'identités ambivalentes et floues : ni d'ici ni d'ailleurs. Ils ne se reconnaissent pas par rapport à la globalité de la Ville, souvent une juxtaposition d'espaces où ségrégation sociale et spatiale se mêlent. Ils ont donc tendance à rechercher une culture d'identification en se repliant sur des groupes ethniques, religieux, voire des sectes... Et, d'autre part, crise d'identité de la situation garçon/fille. Notre société doit s'interroger sur le fait qu'aujourd'hui, entre 2 et 18 ans, les jeunes ne vont rencontrer pour travailler avec eux que des femmes : professeurs, chefs d'établissements, assistantes sociales, infirmières, médecins généralistes, employées de préfecture ou de mairie, voire juges, tous ces métiers sont très majoritairement féminins. Au fond, les seuls métiers mascu-

Les jeunes de nos villes,
de nos quartiers,
sont confrontés souvent

à un "grand écart" d'identités
ambivalentes et floues.

lins de proximité sont les policiers... Cette situation peut entraîner une crise d'identité pour certains garçons et en amener quelques-uns à manifester leur masculinité par la force et la violence, voire à être tentés par des idéologies rabaissant le rôle de la femme...

Face à une absence de collectif montrant un projet global de vie en commun dans le futur, il est important que la société s'interroge sur ce qui peut redonner sens à du collectif. N'avons-nous pas trop rapidement abandonné des rites collectifs ? La construction de la personnalité, le sentiment d'appartenance à un groupe, à un établissement, à une nation passent par des rites. S'il n'y a plus aucun rite organisé par la société, la bande et les groupes ethniques ou religieux les remplaceront... Il est important que de tels rites intégratifs puissent exister.

Pourquoi ne pas organiser des distributions de prix dans les écoles, collèges, lycées ? Cela valoriserait les élèves en réussite scolaire. Pourquoi ne pas organiser des cérémonies dans le lycée ou la mairie pour tous les jeunes ayant la majorité dans l'année ?

L'appartenance à un collectif est un élément important du "vivre ensemble". Pour dépasser les tensions communautaires, il faut proposer des éléments d'une appartenance collective. L'établissement scolaire public doit se concevoir comme porteur d'un projet collectif approprié par tous, élément d'un projet national collectif. De telles initiatives ont pour but de contribuer à faire de la laïcité un ciment de la lutte contre les communautarismes et faire que les convictions particulières ne l'emportent pas sur la loi commune.

Lutter contre le racisme et pour l'égalité hommes-femmes

C'est un enjeu de citoyenneté à l'inverse de toute démarche communautaire. Lutter contre les discriminations et les racismes, c'est aussi pratiquer un travail sur l'histoire, le patrimoine de la nation qui transcende les mémoires familiales. Il est important de voir qu'il n'y a pas de "petits" actes racistes ou antisémites qui pourraient être pudiquement "excusés" ou ne pas faire l'objet de réactions. Tout acte raciste est un délit, toute parole raciste est condamnable et doit l'être. Tout amalgame visant à mettre sur le dos d'un groupe ethnique ou religieux, les comportements, les attitudes de quelques membres du groupe relèvent du racisme et doivent être fermement combattues. L'urgence absolue est de s'éloigner des réponses communautaires, des attitudes qui enferment les hommes dans des identités rétrécies et de leur substituer la défense, la promotion, la mise en acte de l'universalité des valeurs de la République.

Face à des propos et des attitudes racistes, il est nécessaire :

– de rappeler que conformément aux lois françaises, le racisme n'est pas une opinion mais un délit qui peut donner lieu à des condamnations ;

– de mettre fortement l'accent sur l'égalité de dignité entre toutes les femmes et tous les hommes, quelles que soient leurs origines ou leurs religions ;

– de combattre tous les préjugés et amalgames qui circulent ici ou là, y compris ceux véhiculés par les médias : l'égorgeur est arabe, le complotier est juif, le voleur est gitan, le fourbe est chinois, le fainéant est noir, l'alcoolique est polonais... On pourrait même rajouter, le jeune de "banlieue" a une casquette à l'envers et ne réussit rien à l'école !

La question du corps, de la liberté corporelle de la personne est une question importante dans la construction d'un(e) adolescent(e). Dès l'école primaire, la pratique sportive permet d'aborder les questions relatives à ce problème et est un élément essentiel de l'éducation des enfants. Le principe de mixité ne doit pas être remis en cause et son importance doit être inlassablement réaffirmée. Le milieu scolaire favorise la pratique du sport des adolescentes, car il est plus facile pour les filles de pratiquer le sport dans un cadre sécurisé, avec des éducateurs connus et repérés par les familles, en qui la confiance peut être placée. *"La politique de recrutement des 'grands frères' est unanimement dénoncée par les personnes auditionnées. Il s'agirait là d'une politique de facilité qui conduit à choisir des personnes dont les motivations ne vont pas toujours dans le sens de la mixité et de l'ouverture. Certains éducateurs ont ainsi fait obstacle à la pratique sportive des filles."* (Extraits du rapport *Femmes et Sport* remis en avril 2004 au ministre des Sports)

Respecter les élèves, respecter les textes

Le respect des élèves, de leurs droits est fondamental, comme l'est pour toute décision le respect des principes fondamentaux du droit. Trop souvent le système éducatif raisonne comme si "la loi du professeur" ou "la loi du proviseur" était toute-puissante, sans se soucier des textes réglementaires en vigueur. De telles pratiques ont pour conséquence de fragiliser le système éducatif qui peut voir ces décisions annulées pour "vice de forme", car l'État de droit en France implique un respect scrupuleux des textes existants. Il ne suffit pas d'avoir raison pédagogiquement ou sur les principes si on a tort juridiquement : il est important de respecter l'État de droit.

Le fonctionnement d'un établissement, les décisions des instances disciplinaires doivent respecter les textes réglementaires et les principes généraux du droit. Il ne suffit pas de penser qu'on est dans son bon droit pour prendre une décision, il faut vérifier sa légalité. Ce n'est pas en ne respectant pas le droit qu'on convaincra les élèves de la justesse des principes et des valeurs qui fondent la République en France !

"Un élève ne peut être sanctionné deux fois pour les mêmes faits."⁽¹⁾ Le tribunal administratif de Caen, le 7 octobre 2003, a considéré qu'une exclusion temporaire de l'établissement avant la tenue

1)- Extrait de La lettre d'information juridique du ministère de l'Éducation nationale, mai 2005.

d'un conseil de discipline ne pouvait être considérée comme une sanction que s'il y avait des motifs avérés concernant la sécurité de l'établissement. Si l'interdiction d'accès à l'établissement ne peut être justifiée par des "nécessités avérées de sécurité de l'établissement", il s'agit pour le tribunal administratif d'une sanction. Comme les principes généraux du droit indique qu'il est impossible de sanctionner une personne deux fois pour le même fait, dans ce cas la décision qui suit le conseil de discipline ne peut être qu'annulée. En conséquence, le tribunal administratif de Caen a annulé la sanction d'exclusion définitive prononcée par le conseil de discipline.

"On ne peut priver un élève de cours pour une période indéterminée."

Le tribunal administratif de Strasbourg a condamné, le 17 juillet 2005, le lycée et l'État à verser des indemnités à des jeunes filles que le proviseur avait interdites de cours lors

de la phase de dialogue prévue par la loi du 15 mars 2004 : Le tribunal administratif de Strasbourg a indiqué "qu'une telle décision qui ne saurait constituer une simple mesure préparatoire à la décision (...) a pour effet de priver de façon durable les élèves de la possibilité de bénéficier des conditions normales des enseignements dispensés dans le service public scolaire.(...) Cette décision litigieuse portant refus d'accès au cours et mise à l'écart, en l'absence notamment d'indication quant à sa nature, sa durée et ses modalités d'application, n'est pas au nombre des mesures éducatives et pédagogiques que le proviseur du lycée pouvait légalement prendre, alors même qu'elle ne vise pas en elle-même à sanctionner l'intéressée, mais tend à garantir le respect de la loi du 15 mars 2004... Le lycée versera 200 euros et l'État 300 aux jeunes filles concernées."

Le système éducatif raisonne comme si "la loi du professeur" ou "du proviseur" était toute-puissante, sans se soucier des textes réglementaires en vigueur.

Construire des démarches d'excellence dans les établissements

Avoir les ambitions les plus hautes pour les élèves sert beaucoup mieux la démarche laïque qu'une démarche compassionnelle.

Trop souvent, on stigmatise les établissements classés en ZEP (zone d'éducation prioritaire) comme des établissements de relégation incapables de favoriser la réussite scolaire des élèves. Une étude menée en 2003 concernant les élèves des collèges classés en ZEP en 1990 montre qu'un certain nombre d'entre eux se situe dans une démarche de réussite. Il y apparaît qu'un nombre non négligeable de jeunes a eu un parcours qui montre qu'on peut réussir dans un collège classé en ZEP et que l'équation simpliste "échec scolaire = établissement en ZEP"

mérite pour le moins d'être nuancée ; 269 professeurs des écoles stagiaires de l'académie de Créteil, soit 20,27 % des stagiaires reçus au concours de recrutement, plus d'un sur cinq, ont eu une scolarité dans un collège classé en ZEP.

Quelles leçons en tirer ? Ces 269 jeunes (très majoritairement des filles) montrent que l'école est encore un outil de promotion sociale pour un certain nombre d'entre eux. Ces jeunes filles, ces jeunes gens ne rendent-ils pas en devenant professeur des écoles ce que l'école leur a donné ? Ne voit-on pas poindre ici la naissance de nouveaux hussards (en fait hussardes) de la République, porteurs (porteuses) d'exemplarité par rapport aux jeunes de banlieue, et ce beaucoup plus que certains chanteurs ou sportifs ? Les premiers porteurs de l'idéal laïque sont donc ces enseignants fiers d'appartenir à la République française, porteurs de ces valeurs, mais aussi fiers de leur culture.

L'école doit se vivre et se comporter avec tous ses acteurs comme un espace laïque de savoir et de citoyenneté. Son espace doit être clairement identifié, symboliquement séparé de son environnement. Émettrice vers le quartier où elle est située autant que réceptrice des initiatives qui s'y mènent, des problèmes qui s'y déroulent. Consciente qu'en tout en état de cause elle a sa marge de manœuvre propre par rapport à son environnement économique, social et culturel, l'école doit refuser tout fatalisme. Laïque, parce qu'elle est ouverte à tous les jeunes, quelles que soient leurs origines sociales, ethniques ou religieuses, l'école refuse toutes les doctrines d'exclusion et a la volonté et l'ambition de faire réussir tous les élèves d'où qu'ils viennent.

Elle promeut le savoir parce qu'elle sait qu'aujourd'hui encore plus qu'hier la poursuite d'études est un élément clé de l'insertion sociale, parce qu'elle est prête à s'adapter aux divers publics tout en maintenant les mêmes objectifs pour tous. ◀



Jean-Louis Auduc, "L'approche laïque turque et ses acquis dans le monde associatif turc"
► Dossier *Laïcité mode d'emploi*, n° 1218, mars-avril 1999

Les chapelles des lycées

Autrefois destinées aux pensionnaires des lycées, les chapelles ne semblent plus consacrées au culte. Qu'en est-il alors de leurs nouvelles affectations ? Trois questions au ministre de l'Éducation.

“La réunion pour informer les parents sur l'orientation aura lieu à la chapelle...”. “La prochaine pièce du groupe théâtre sera donnée à la chapelle...”. On pourrait multiplier les exemples de ces phrases prononcées dans nombre d'établissements scolaires, dans lequel le mot “chapelle” est utilisé dans un sens purement toponymique, sans la moindre connotation religieuse.

par **Sylvie Rachet**,
membre de l'association
des professeurs
d'histoire-géographie
(APHG)

Il s'agit généralement de vastes salles, situées dans les lycées de construction ancienne, et dont le seul point particulier est de disposer de fenêtres en forme de vitraux que l'on ne remarque d'ailleurs plus. Dans certains cas, comme au lycée Michelet, à Vanves, ce sont des bâtiments à part, dont certains sont d'ailleurs classés “monument historique”.

Paradoxalement, ces chapelles de lycée ont souvent été construites dans les internats au moment où la loi sur la laïcité dans les établissements scolaires a été votée. Il n'était en effet pas question, pour le législateur, de priver les jeunes gens de la pratique de leur culte. Dans le primaire, le jeudi avait été laissé libre afin que les parents puissent faire suivre le catéchisme de leur choix à leurs enfants. Dans une France alors essentiellement rurale et catholique, les études secondaires ne pouvaient être suivies que dans la ville la plus proche, imposant, compte tenu des moyens et délais de transport de l'époque, d'être pensionnaire au lycée. Ces pensionnaires, nombreux, n'avaient pas le droit de sortir du lycée durant toute la semaine. C'est pour cela que des chapelles ont été prévues dans les lycées comportant des internats, comme dans d'autres lieux publics clos, asiles, prisons ou hôpitaux, par exemple.

Il semble que ces chapelles n'abritent plus aujourd'hui de culte, mais soient devenues des salles polyvalentes, voire des gymnases, comme au lycée Gay-Lussac de Limoges. Afin de disposer d'une information plus complète, nous avons posé trois questions au ministre de l'Éducation nationale :

- Que sont devenues les chapelles des lycées aujourd'hui ?
- Sont-elles encore consacrées et affectées au culte ?
- Y-a-t'il eu un texte statuant sur leurs nouvelles affectations ?

Voici, dans son intégralité, la réponse que nous a fait parvenir son cabinet, en date du 8 avril 2005 :

“Ces chapelles font partie intégrante des bâtiments scolaires et appartiennent à la collectivité propriétaire de ces bâtiments. Ainsi, ces chapelles n'ont pas été concernées par la loi de 1905 sur la sépa-

ration de l'Église et de l'État, qui a attribué la propriété des lieux publics de culte à l'État, tout en en laissant la jouissance exclusive aux associations culturelles. Actuellement, la plupart de ces bâtiments se trouvent à l'intérieur des vieux lycées de centre-ville, (voire éventuellement de collèges) et appartiennent donc aux régions (ou, le cas échéant, aux départements).

Après une enquête téléphonique succincte auprès de certains conseils régionaux, il apparaît que la quasi-totalité de ces chapelles n'est plus affectée au culte. En effet, leur désaffectation s'est manifestement faite progressivement (pour la majorité d'entre elles avant 1950) sans texte ni consigne particulière visant à les organiser par des procédures générales. Aussi les chapelles ont été reconverties à un autre usage (salles polyvalentes, salles de sport, CDI...). À cet égard, chaque établissement a sa propre histoire. L'évolution de l'utilisation de ces bâtiments pourrait certainement être retrouvée dans les archives des établissements.

En province, une chapelle dans un lycée d'Angoulême a été, sous toutes réserves, signalée comme étant encore affectée au culte, bien qu'elle serve essentiellement de salle de spectacle. À Lille, dans une chapelle, un office peut, le cas échéant, être célébré, le chœur ayant été conservé à cet effet.

À Paris, dans plusieurs vieux établissements, les aumôneries sont affectataires des chapelles. Mais, dans les faits, l'utilisation de ces locaux est partagée avec l'établissement.

Le nombre d'établissements qui comportent dans leurs bâtiments d'anciennes chapelles est à peu près équitablement réparti sur l'ensemble des régions (entre deux et quatre par région, et neuf en Bretagne). Certaines de ces chapelles, classées 'monument historique', sont soumises à de fortes contraintes pour leur restructuration. Elles peuvent être ouvertes au public lors des journées du patrimoine, notamment celle du lycée Jacques-Cœur à Bourges."

Dans les lycées publics, où les signes ostensibles sont interdits, ces chapelles, si discrètes que le rapport de la commission Stasi ne les a pas évoquées, ne nous choquent pas car leur présence s'analyse sur plusieurs plans bien différents. Sur le plan historique d'abord, elles témoignent de l'importance du catholicisme en France au début du XX^e siècle, qui concernait alors suffisamment de jeunes croyants (et pratiquants) pour qu'on se préoccupât de mettre à leur disposition des bâtiments voués à la pratique de leur culte. De façon plus actuelle ensuite, leur existence démontre bien que si la laïcité est anticléricale, elle n'est en aucun cas antireligieuse, comme voudraient le laisser croire beaucoup de ses détracteurs. ◀

Cheminement d'un professeur

Jeune professeur de lettres dans les années quatre-vingt, Michèle Narvaez ne désirait qu'une chose : faire entrer les cultures du monde dans l'école, analysées à partir des valeurs de l'humanisme occidental, sous l'œil critique de la philosophie des Lumières.

Lorsqu'elle revient enseigner, après quinze ans d'interruption, elle découvre chez les élèves une langue malmenée, des repères brouillés et des valeurs uniformisées.

Mais surtout, elle se rend compte que l'école n'est plus à l'abri des tensions qui agitent le monde.

Quand mon ami Alain Seksig m'a proposé de lui adresser un article sur la forte impression qui a été la mienne lorsque, à mon retour en France en 2000, je me suis remise à l'enseignement des lettres modernes au lycée, après seize ans à l'étranger, j'ai hésité. Je me méfie des mémoires d'anciens combattants, le passé aime à se teinter de couleurs mirifiques et à se donner des airs d'un meilleur des mondes qu'il n'a pas été. De plus, je n'ai pas de goût particulier pour la nostalgie et le métier d'enseignant, que j'ai la chance d'exercer aujourd'hui dans les meilleures conditions, me plaît autant qu'avant – je reconnais pourtant qu'il est globalement, en France, devenu plus difficile. Mais l'idée a fait son chemin en moi et a réveillé des souvenirs en même temps qu'elle suscitait des questions, des pistes de réflexion. Je vais donc les livrer ici sans aucune prétention théorique, n'étant pas, en particulier, spécialiste en sciences de l'éducation.

Jeune enseignante de lettres, j'appartenais à la génération de l'après-68 : j'ai donc avec enthousiasme abordé mon métier en nourrissant ma pratique de nos rêves d'un avenir plus démocratique, plus juste, où les connaissances mieux partagées entre tous permettraient l'émancipation, la compréhension, le dialogue et la paix. Nous étions pour beaucoup des enfants des Lumières (avec ma formation de sévrienne, je l'étais, je crois, bien davantage que de Trotski ou de Mao !). Je voulais donc ouvrir pour mes élèves les portes du savoir, et ce le plus largement possible. J'enseignais dans un lycée parisien, et je travaillais aussi, avec Alain Seksig, en tant que chargée de mission auprès du rectorat de Paris, dans le cadre des Pactes (projets d'activités éducatives et culturelle) remplacés en 1981 par les PAE (projets d'action éducative). Nous y développons l'action éducative dans les lycées et les collèges et coordonnions des initiatives dont la dominante était "l'expression et la communication interculturelle". L'objectif était simple : ouvrir, là encore. Ouvrir l'école sur son environnement, sur le quartier, les théâtres, la ville, les associations. L'ouvrir à l'expression

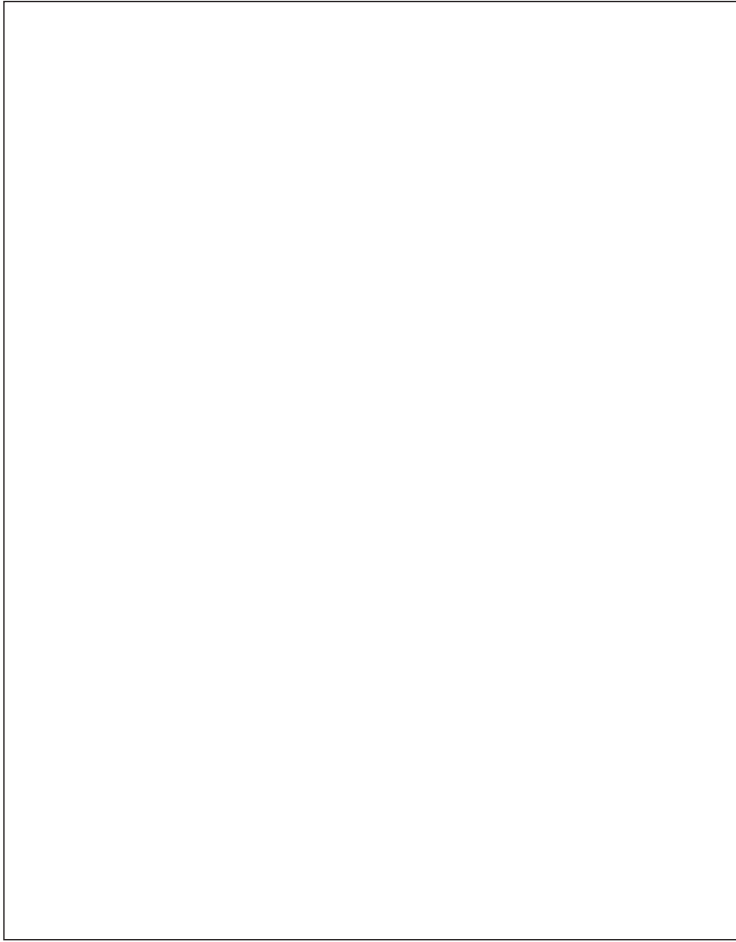
par **Michèle Narvaez**,
professeure agrégée
de lettres ;
membre du Conseil
national de l'innovation
et du Comité
national de réflexion
et de propositions
sur la laïcité à l'école,
auprès du ministre
de l'Éducation nationale
(2000-2002)

des différentes cultures, en donnant davantage la parole aux élèves, en prenant en compte leur pays ou leur culture d'origine par exemple. Ouvrir l'école sur le monde. Le projet avait été pensé et structuré en liaison avec la Direction du développement culturel du ministère de la Culture, représentée par Moncef Ben Othman.

À ce propos, une remarque : je fais partie aujourd'hui de ceux et celles qui pensent qu'il est urgent de mieux protéger l'école des bruits du monde, des perturbations venues de l'extérieur, de l'agitation des conflits venant parasiter en son sein la diffusion d'un savoir qui, s'il veut prétendre à l'universalité, doit éviter le piège de l'individualisme, de la subjectivité et bien entendu des modes et des fanatismes. Mais dans les années quatre-vingt, nous estimions, au contraire, que l'école se sclérosait de trop fermer les oreilles à ces bruits du monde. Les réflexions qui suivent visent peut-être simplement à me permettre de comprendre ce changement.

Ouvrir l'école aux cultures du monde

Donc que faisons-nous ? Nous aidions les enseignants à mettre en œuvre ces projets interculturels, par le biais de financements modestes, mais suffisants. Dans mon lycée, déjà passionnée par la littérature et la civilisation latino-américaine, j'avais mis en scène, avec une collègue d'espagnol, le roman de Garcia Marquez, *Chronique d'une mort annoncée*. Nous avions, avec notre classe, rédigé le scénario et monté la pièce de la façon la plus professionnelle possible, pour la jouer devant un public assez nombreux et fatalement enthousiaste grâce à la présence de parents et amis, dans une salle prêtée par la mairie de Montreuil. L'année suivante, nous avions monté avec un immense plaisir *Le désir attrapé par la queue* de Pablo Picasso. L'Amérique latine a une culture à cette époque très méconnue des élèves (elle l'est encore aujourd'hui). Nous en profitions pour parler de Gabriel Garcia Marquez, du réalisme magique, comme des dictatures – celle du général Augusto Pinochet par exemple – sans craindre de faire entrer dans la classe les échos du combat pour les droits de l'homme. Nous racontions l'histoire de Rigoberta Menchu, bien avant que cette jeune femme indienne guatémaltèque, paysanne autodidacte, ne se voie attribuer le prix Nobel de la paix en 1992. Quand nous abordions Picasso, un Espagnol réfugié en France, nous traitions du surréalisme mais aussi du franquisme. Nous n'étions donc pas apolitiques (et la hiérarchie des établissements reprochait parfois aux enseignants cette absence de neutralité). De même, je me souviens avoir fait travailler les élèves d'une autre classe sur le conte marocain, en invitant à mon cours un conteur qui, l'espace d'un après-midi, nous avait enchantés en paroles et musique.



*Eh ! là-bas, vous tapez
dans ma boutique !...*

*Le Grelot, 9^e année,
n° 423, 18 mai 1879.*

Toutes ces pratiques aujourd'hui se sont amplement répandues. À l'époque il s'agissait encore, dans la plupart des établissements, d'innovations, d'expérimentations. Nous voulions faire connaître, diffuser les cultures du monde, nous voulions montrer leur intérêt, leur importance. Mais en même temps nous n'avions aucun mal à évoquer, en parallèle, *L'Iliade* et *l'Odyssée*, le *Roman de Renart* ou Rousseau, la tragédie grecque ou Victor Hugo. Nous étions, surtout dans le secondaire, face à un public d'élèves non pas tous cultivés, loin s'en faut, mais déjà sensibilisés à la culture et soucieux de s'en enrichir. Il y avait en somme un terrain déjà préparé, sur lequel on pouvait semer, non seulement en ce qui concerne l'histoire littéraire française, mais aussi sur le plan de la langue française, majoritairement maîtrisée par les élèves. Par ailleurs, l'ouverture aux autres cultures ne posait pas de problème, aucun antagonisme, qu'il soit implicite ou explicite, ne venait s'interposer ou enrayer le dialogue. Je ne me souviens pas avoir eu à un moment ou à un autre à répondre à une question sur la valeur comparée de telle ou telle culture, de telle ou telle religion. Je ne me souviens pas avoir eu à justifier, aux yeux des élèves ou des parents, le

choix de mettre à mon programme une œuvre latino-américaine, maghrébine, les *Confessions* de saint Augustin, *L'enfant* de Jules Vallès, des extraits de Camus ou les films de Marguerite Duras.

Les valeurs de l'humanisme, rempart contre les fanatismes

Quant à la laïcité – puisque tel est le thème qui nous occupe aujourd'hui –, nous n'en parlions tout simplement pas : elle faisait partie de ces évidences sur lesquelles il n'est pas la peine de s'interroger, un peu comme la constitution française, pilier de la République. Personne ne songeait à demander dans une classe qui était croyant, qui ne l'était pas, quelle était la religion de l'enseignant. Ou si on parlait religion, c'était pour dénoncer le fanatisme avec Voltaire, s'émerveiller devant le calendrier maya, évoquer les dieux jaloux de la Grèce antique. Certains enseignants sans doute ont à l'époque manifesté leur choix de l'athéisme. La plupart gardaient, déontologie bien comprise, la réserve d'usage.

C'est ce paysage que j'ai laissé derrière moi en 1984. Deux bémols toutefois : d'une part je travaillais surtout à Paris, intra-muros. La situation n'était pas tout à fait la même, déjà, dans les collèges et lycées de banlieue. D'autre part, nous commençons à entrevoir de possibles difficultés et Alain Seksig en particulier attirait notre attention, au cours des réunions – il l'a fait aussi par le biais de quelques textes –, sur la nécessité absolue de maintenir fermement le cap en évitant toute dérive vers l'affirmation des identités culturelles particulières. Nous voulions travailler dans un esprit de dialogue, sans que la prise en compte de l'identité des élèves dans telle ou telle classe influe par exemple sur les choix didactiques. Parler de toutes les cultures, c'était partir de là où nous étions, c'est-à-dire de la culture occidentale, de ce que nous appelons les humanités, partir des valeurs de notre humanisme, socle commun, et héritage de droit de tous ceux qui vivent en France (qu'ils y soient nés ou pas). En partir, sans se départir d'ailleurs d'un regard critique, ce que faisaient déjà les philosophes des Lumières quand ils dénonçaient l'attitude impérialiste de l'Occident dans le monde. Précisément parce que les valeurs de l'humanisme permettent la remise en cause, la critique, et sont le meilleur rempart contre le fanatisme. C'était aussi aborder librement, sans aucun amalgame avec la dimension politique ou religieuse, d'autres visions du monde. Or la facilité pouvait guider les enseignants vers des démarches plus ambiguës, consistant en particulier à demander aux élèves de "s'exprimer" exclusivement sur leurs identités singulières, et à valoriser ces identités en opposition avec d'autres...

Et puis je suis partie. J'ai passé seize ans à m'occuper de diplomatie culturelle, en poste à l'étranger, dans cette Amérique latine chère à mon cœur. J'ai donc connu, pour avoir à les gérer et même entre 1996

et 1999 pour y enseigner, la réalité des lycées français à l'étranger : établissements privés ou semi-privés, destinés à l'éducation des enfants d'expatriés ou de Français résidents, mais aussi, et de plus en plus, à celle des enfants des élites nationales. Public scolaire choisi donc et résultats en rapport : un lycée comme celui de Bogotá, en Colombie, affiche régulièrement 100 % de réussite aux baccalauréats des séries L (littéraire), ES (économique et social) et S (scientifique), avec une proportion éclatante de mentions "bien" et "très bien". En somme, entre ce lycée et un grand lycée "classique" de la métropole, je ne voyais pas de grande différence, et je considérais sans étonnement ces jeunes Chiliens, Brésiliens ou Colombiens s'exprimant dans un français à peu près impeccable. Pas plus que je n'étais choquée du port obligatoire de l'uniforme, dans ces lycées binationaux privés comme dans les lycées nationaux publics : cette obligation, en Colombie par exemple, où les écarts de niveau de vie sont très prononcés, est présentée comme une garantie démocratique, les enfants n'ayant ni à rivaliser d'élégance ni à avoir honte de ne pas arborer la dernière tenue à la mode.

□ Là où, vingt ans auparavant,
il y avait ouverture,
je trouvais maintenant le repli
sur soi et l'agressivité.

Quinze ans plus tard, une langue française malmenée

À mon retour en France, j'ai été nommée dans un lycée de Lyon, Saint-Just, lycée d'enseignement général "bien classé", comme on dit, au hit-parade du secondaire. Je me suis préparée à aborder l'enseignement dans le même esprit que vingt ans auparavant, avec quelques modifications liées à l'évolution des programmes et des méthodes.

Cette réintégration me fait penser aux petites devinettes des revues pour enfants qui proposent deux dessins identiques en apparence, mais sur lesquels il faut trouver sept erreurs. J'étais bien dans un lycée français qui ressemblait à ceux que j'avais connus. Et pourtant, les différences étaient là.

Mon premier choc fut de voir à quel point la langue française se trouvait malmenée, à l'écrit en particulier (aujourd'hui que j'enseigne dans des classes préparatoires scientifiques, mon constat est le même, et d'année en année, j'ai de plus en plus de mal à lire et à comprendre les pages qui me parviennent, souvent rédigées au mépris des règles élémentaires de la grammaire). Parallèlement, je notais un désarroi des élèves devant l'histoire littéraire : Ronsard, Rousseau et Baudelaire se retrouvaient souvent contemporains (quant à savoir le siècle exact : XVIII^e siècle ? XIX^e siècle ?) par la grâce perverse des fameux "groupements de texte" qui, privilégiant un thème arbitraire, transformaient les vingt-cinq derniers siècles en un vaste marécage digne des *Fleurs bleues* de Queneau, où sur-

nageaient péniblement les débris d'une production littéraire et artistique désarticulée, comme privée de sens. Je me dis qu'il fallait réagir et écrivis en toute vitesse un petit ouvrage, aux ambitions modestes, publié par les éditions Ellipses sous le titre *À la découverte des genres littéraires*, dans lequel j'essayais simplement de remettre "les pendules à l'heure" et de montrer l'importance d'une connaissance minimale du contexte culturel et historique d'une œuvre littéraire. L'évolution des programmes de français allait dans ce sens, ce qui me paraissait rassurant. L'évolution des programmes d'histoire aussi. Et pourtant ! Régis Debray raconte avoir été désarçonné, lors de sa mission d'évaluation et de propositions sur l'enseignement du français à l'école, par quelques questions sincères telles que "*la Vierge ? Qui c'est cette meuf ?*". Je pourrais aligner d'autres exemples, au hasard de mes souvenirs : Nausicaa, Athéna, Auguste, Alexandre, Chrétien de Troyes, le père Goriot, "*Qui c'est ?*" Mais aussi Confucius et Bouddha et Néfertiti et Averroès et Jacques Monod...

L'expérience singulière comme raison du plus fort

Autre étonnement : l'enseignement de "l'argumentation" avait pris une importance significative dans les programmes. À première vue, on ne pouvait que s'en féliciter, la rhétorique étant indispensable à la formation du citoyen. Mais j'ai déchanté bien vite : la plupart du temps, il s'agissait, dans les pratiques, d'enseigner des formes creuses, des modèles abstraits (de l'argument *ad hominem* à l'argument d'autorité, en passant par les différentes figures de style et j'en passe), si bien que j'avais des élèves capables de chiffrer le nombre de métaphores et d'expression de la cause dans un texte... sans avoir le moins du monde compris le texte ! Ces mêmes élèves avaient le plus grand mal à défendre un point de vue dans une discussion écrite ou orale... tout simplement parce que leur manquaient les arguments, c'est-à-dire les connaissances, les exemples précis. Enfin, les échanges avec des collègues d'autres lycées ou collèges, de banlieue en particulier, soulevaient une autre question. Les élèves s'exprimaient : débats contradictoires à partir de situations concrètes, tout ceci dans le but de les rendre égaux, de les valoriser. Intention louable là encore ! Mais n'est-ce pas une fausse égalité que celle qui consiste à faire croire que toutes les expériences se valent ? Que tout ce qu'on dit, quelle que soit la façon dont on le dit, a la même valeur ? Qu'il suffit par exemple d'affirmer une identité culturelle, une expérience singulière, pour avoir raison, pour l'emporter dans un débat ? Par moments, j'avais la sensation que nous n'étions pas très loin de l'âge des sophistes... relativisme, absence de valeurs, primat de la forme sur le fond, volonté de s'imposer par le rapport de force.

L'entrée des conflits dans l'école

Troisième choc précisément : le rapport de force. Là où, vingt ans auparavant, il y avait ouverture, je trouvais maintenant le repli sur soi et l'agressivité. Là où il y avait curiosité pour l'autre, je trouvais la méfiance. Là où il y avait volonté de comprendre, je trouvais le refus de savoir. Bien sûr, pas toujours, pas partout. Mais de plus en plus. Je voyais des collègues désenchantés, aigris même (il faut dire aussi que je suis arrivée en pleine crise du ministère Allègre !). J'entendais parler du problème du foulard. Je voyais les conflits de la planète s'engouffrer de plein fouet dans l'école (il est certain qu'après le 11 septembre 2001 quelque chose, peut-être, a irrémédiablement changé). Je voyais les conflits plus proches, ceux du quartier, des familles, des nationalités, y faire irruption aussi : telle collègue me disait qu'il lui fallait, avant de pouvoir commencer à faire cours, passer un bon moment à expliquer l'inanité des disputes, parfois violentes, qui opposaient ses élèves, originaires de pays différents. Je voyais enfin que l'école subissait plus que de raison l'influence des médias, des modes, des marques, des entreprises. J'essayais de comprendre. Je me demandais si nous n'avions pas – quand je dis “nous” je parle de ma génération – péché par trop d'enthousiasme, si nous n'avions pas négligé l'essentiel. La première condition, pour que le dialogue soit possible, n'est-elle pas qu'on parle et qu'on comprenne la même langue, qu'on ait accès aux mêmes véritables connaissances, (et pas à des connaissances factices), qu'on respecte les mêmes valeurs citoyennes (ce qui ne veut pas dire qu'on fasse les mêmes choix politiques, spirituels, esthétiques : la laïcité, c'est d'abord et avant tout la liberté de conscience !). Ne l'avions-nous pas oublié ?

En 2000, j'ai à nouveau travaillé avec Alain Seksig, devenu conseiller au cabinet de Jack Lang. Ce sont ces questions, ces défis devenus brûlants qui nous ont occupés. Et sur lesquels, à ce jour, manquent encore réponses et solutions. L'autre jour, on m'a demandé si je pensais que la laïcité était en danger. J'ai répondu que non. Notre société, peut-être, oui, est en danger. La laïcité me semble plus que jamais le fil d'Ariane sans lequel nous risquons de nous perdre. ◀

Choses vues et entendues à l'Université

À l'Université, le port du voile s'est banalisé. L'auteure, professeure de sociologie à Nanterre, tente d'en analyser les raisons. Voile et religion utilisés comme facteur d'émancipation, désaveu de la culture politique et historique, confusion entre laïcité et démocratie, toutes ces réactions attestent du désarroi d'une certaine jeunesse. Celle-ci, tiraillée entre rejet et séduction de la modernité, convaincue d'être mal traitée, entend se protéger d'une culture occidentale qui la mettrait en danger.

par **Yolène Dilas-Rocherieux**,
directrice
du département
de sociologie
de l'université Paris X

1)- Ce n'est pas le cas, semble-t-il, des universités de l'Est parisien où le phénomène paraît plus important.

Enseignante à l'université de Nanterre et directrice du département de sociologie, je constate, aujourd'hui, que si le nombre de jeunes filles voilées tend à se stabiliser, du moins à Nanterre⁽¹⁾, il devient aussi chose banale pour les étudiants(es) et les enseignants(es). Il faut rappeler que l'interdit sur les signes religieux à l'école, édicté par la loi de juin 2004, ne s'applique pas dans l'enseignement supérieur. Des étudiantes de confession musulmane peuvent ainsi se présenter aux cours vêtues de la tenue "islamique" dont la gamme va du foulard coloré dégradé au tchador ; il arrive aussi qu'elles soient photographiées tête couverte sur leur carte d'étudiant.

Cette banalisation semble résulter de plusieurs facteurs : tout d'abord, la revendication par une poignée de jeunes filles, nées et scolarisées en France, d'un "féminisme musulman", d'une voie émancipatrice propre à leur culture. Militantes convaincues, elles s'érigent en modèles auprès de leurs comparses, les persuadant que le port du voile est le fait d'une décision raisonnée de femmes indépendantes et modernes, revenues à la foi, et non de l'injonction de mouvements religieux traditionalistes, voire radicaux. Les références à l'islamophobie, à l'égalité de droit, au racisme et à la stigmatisation culturelle trouvent ainsi écho chez des gamines moins éduquées, qui agissent plus par effet de mode ou sous la pression des pères, frères et amis(es) que par conviction personnelle.

Autre facteur de banalisation, l'absence – qui n'est pas l'apanage des seuls(es) jeunes musulmans(es) – de culture politique et historique. Nombre d'étudiants(es) confondent démocratie et laïcité, identité, culture et nationalité, une ignorance utile aux groupes politico-religieux pour travailler à leur profit les "identités traumatiques". Par ce terme, l'historien Olivier Pétré-Grenouilleau⁽²⁾ désigne des construits identitaires érigés sur la croyance d'un sort partagé, sorte d'unité autour d'un ancêtre commun mythifié : "l'exploité", "le colonisé", "l'esclave". Grâce à une opération de simplification de l'histoire – la croyance l'emportant

2)- Olivier Pétré-Grenouilleau, *Les identités traumatiques. Traites, esclavages, colonisation*, *Le Débat*, Gallimard, n° 136, septembre-octobre, 2005, pp. 93-107.

sur la réalité – la société française prend figure de coupable – “capitaliste”, “colonialiste”, “esclavagiste” –, sommée de reconnaître ses crimes passés et ainsi présents, mais surtout d’affirmer la fausseté d’un modèle dont la laïcité est partie intégrante. Pour se racheter, faire repentance, celle-ci doit accepter de revenir sur certaines de ses règles, lesquelles étant accusées d’ajouter aux blessures accumulées dans l’histoire par les peuples souffrants : *“Les musulmans se sentent blessés, agressés et stigmatisés quand on fait des lois particulières qui les privent de leur droit”*³⁾. De tels discours sont encore renforcés par certains tenants de l’extrême gauche, à l’exemple de Christine Delphy, directrice de la revue *Nouvelles questions féministes*, qui, lors d’un colloque organisé par la revue *Actuel-Marx* en octobre 2004, est revenue sur une politique jugée discriminatoire, accentuée par la “loi sur le voile”, alors que ce “*bout de chiffon*” serait souvent le “*moyen de réparer des identités personnelles endommagées par un environnement raciste*”.

3)- Lhaj Thami Breze, président de l’Union des organisations islamiques de France (UOIF), discours tenu lors du rassemblement annuel du Bourget, 10 avril 2004.

Ainsi, dans le contexte actuel de rejet du modèle sociétal occidental et de guerre des mémoires – mauvaise conscience d’une élite française, volonté des mouvements politico-religieux d’imposer les valeurs de l’islam aux pays occidentaux, réaffirmation du tabou sur le corps des femmes, ignorance entretenue chez les jeunes gens en matière de démocratie et de laïcité –, le débat tend à se déplacer au profit de minorités actives, instruites du manque d’assurance des politiques de gauche et de droite face aux problèmes d’intégration, et de la baisse de confiance en un modèle hérité.

La confusion entre démocratie et laïcité

Les cours de sociologie ont cet avantage qu’ils encouragent le débat sur des thèmes sociétaux et politiques très larges. Un jour, un étudiant m’a affirmé, pour justifier la primauté de la règle religieuse sur la loi positive, *“la démocratie n’est pas dans le Coran, Madame !”* Mais il est resté interloqué par ma réponse : *“la bicyclette non plus, jeune homme !”* Ce type d’incompréhension semble tenir dans la reconnaissance et l’acceptation de la modernisation (transformation technologique et scientifique qui renvoie au confort et à la société de consommation) et, en parallèle, dans la critique ou le rejet de la modernité, plus particulièrement de ses principes en matière d’individualisme, d’égalité des sexes, de suprématie de la loi positive, de distinction entre espace privé et espace public, et de séparation entre politique et religion. En fait, la société moderne et démocratique est souvent ramenée à la seule règle de la “liberté de” ou du “droit à” et non à un système politique dont le cadre institutionnel et constitutionnel garantit les libertés individuelles tout en posant les limites du droit collectif.

Cette confusion m’a été révélée lors d’une séance de travaux dirigés de sociologie politique portant sur l’essai d’Henri Pena-Ruiz,

4)- Henri Pena-Ruiz,
Qu'est-ce que la laïcité ?,
Gallimard, Paris, 2003.

Qu'est-ce que la laïcité ?⁽⁴⁾ Nombre d'étudiants ignoraient l'histoire et la portée de la laïcité, confondue avec la démocratie, ou ramenée à des clichés "d'anti" ou de "neutralité". Il a fallu leur démontrer, non sans difficulté, que certaines démocraties ne sont en rien laïques (seuls la France, la Turquie et le Mexique relèvent spécifiquement de ce statut) ; que des pays ont rejeté les religions sans être des démocraties (ancienne URSS, Chine, Corée du nord etc.) mais que toutes les démocraties se particularisent par une séparation, plus ou moins stricte, du politique et du religieux, par un déplacement du sacré au profit d'un élargissement du profane.

Les retombées du processus historique de sécularisation des instances et règles politiques, des institutions et lieux publics, sont pour certains impénétrables. Sur ce point, le cas des églises et des cimetières est révélateur. Je suis restée longtemps incrédule face à ces jeunes col-

Don Quichotte, 6^e année,
n° 249, 28 mars 1879.

légiens ou lycéens qui refusaient de visiter une cathédrale dans le cadre d'un cours d'histoire sur la société médiévale ou encore le cimetière du Père-Lachaise où reposent les grands hommes de la révolution de 1848, sous prétexte qu'il s'agissait de lieux chrétiens. L'explication sur ces refus m'a été donnée par leurs aînés universitaires qui ont du mal à faire la part entre le sacré et le profane, refusant d'intégrer l'idée qu'un même lieu puisse relever des deux acceptions. Il en est ainsi des églises, à la fois espaces sacrés pour le croyant chrétien et espaces profanes pour tous les autres. Ces derniers viennent y chercher les témoignages d'une histoire, les principes de métiers disparus et les magnificences d'une architecture, d'un vitrail, d'une sculpture, d'une voûte ou d'une fresque⁵⁾. Pour les cimetières, progressivement éloignés des églises après la révolution française, leur sécularisation eut pour résultat l'égalité dans la mort, la possibilité de reposer là où on le désire sans distinction de religion, d'éthique ou de nationalité.

5)- Il faut rappeler qu'en 2000 13 millions de Français se déclaraient agnostiques ou athées, et que seulement 8 à 10 % des fidèles chrétiens assistaient à la messe du dimanche (Cf. n° 50, hors série de la revue *Sciences humaines*, "France 2005").

Revendication de jours fériés : l'identification par la seule culture religieuse

Ces jeunes, travaillés par des idéologies politico-religieuses, sont persuadés d'être mal traités, rejetés, et donc de devoir se protéger d'une culture occidentale qui les mettrait en danger. En face, chez les politiques et les enseignants, l'usure et la haine de soi produisent un état d'esprit qui tend à favoriser les reculs et les abandons sur le plan de la laïcité. Prenons l'exemple du calendrier des vacances et des jours fériés. À l'heure actuelle, il est d'usage d'y repérer les traces d'une inégalité, du poids de la culture dominante sur les cultures dominées. Or, toute société a son histoire et personne ne peut envisager d'y renoncer ou d'en élaguer certains épisodes – même quand ils sont négatifs – sous prétexte de diversité religieuse et culturelle. Les dates des diverses célébrations renvoient bien évidemment à un passé judéo-chrétien et à des événements fondateurs ou libérateurs à l'instar du 14 juillet 1789 ou de l'armistice du 8 mai 1945. En revendiquant des journées consacrées à un culte juif, musulman ou autre, c'est d'abord reconnaître que les populations concernées ne s'identifient que par une religion, que les laïcs juifs ou de culture musulmane n'ont pas leur mot à dire. Pourquoi ne pas donner à ces derniers un jour qui correspondrait à un événement historique respectivement marquant ? Mais introduire une journée fériée propre aux différentes religions reviendrait en fait à redonner au calendrier issu de la chrétienté un caractère sacré, d'inverser le processus de sécularisation. Faut-il encore rappeler que la loi sur les signes religieux à l'école ne vise pas telle ou telle religion en particulier, que les chrétiens et la culture occidentale ont été visés en premier, comme le rappelle Henri Pena-Ruiz : "*La laïcité conquise à bien des égards contre les traits d'une culture mar-*

quée par la religion chrétienne est en ce sens rupture avec la tradition occidentale à laquelle on la lie trop hâtivement.”⁽⁶⁾ Je me rappelle cet étudiant d’amphi de première année qui, ayant rendu copie blanche sur un sujet relatif à la démocratie chez Alexis de Tocqueville, justifiait sa défection par ses difficultés à porter de l’intérêt à une histoire qui n’était pas la sienne. Soucieux de s’intégrer économiquement, il ne voyait pas l’importance de s’approprier un passé autre que le sien – souvent ramené à la colonisation –, persuadé de devoir pour cela renoncer à son identité.

Identité de papier – identité culturelle

“Je suis Française, pas Occidentale !”, “Française, donc obligatoirement intégrée !” Fréquemment entendues, ces paroles montrent comment s’établit la distinction entre “identité de papier” et “identité culturelle”. Dans le cas présent, le terme intégration renvoie au fait d’être né, d’habiter et de travailler sur un territoire, et non dans l’appropriation de codes et de valeurs propres à la société française.

À ce sujet, la question du voile est révélatrice. Refusant d’associer cet attribut vestimentaire à une ségrégation liée à leur sexe, de reconnaître qu’il est au cœur du dispositif idéologique des mouvements islamistes, les étudiantes voilées argumentent par le refus d’adopter un modèle d’émancipation propre à la femme occidentale. L’affirmation de soi – “moderne, mais vertueuse” – se traduit par un repli sur soi – “autonome, mais protégée par une communauté culturelle et religieuse” –, comme le montrent les interviews engagées par une étudiante de maîtrise lors des deux dernières Rencontres des musulmans de France au Bourget. Les jeunes filles abordées reconnaissent que leur décision de porter le voile n’a jamais eu pour cause initiale la religion. Première aurait été la volonté de se dissocier des Occidentales, de s’insérer dans un groupe référentiel soudé – parfois contre les parents et leurs soucis d’intégration – avec pour valeurs communes la pudeur et la vertu, opposées à la souillure, la luxure, l’absence de retenue. Toutes se projettent dans une communauté mythifiée, idéalisée, dont les règles sacrées sont jugées garantes de l’unité et de l’égalité de ses membres : “la loi de Dieu, c’est pas la même chose que la loi des hommes quand même !”⁽⁷⁾ Et pour prouver qu’elles sont “modernes”, elles n’hésitent pas à opposer tradition et religion.

En quelque sorte, l’adhésion stricte aux règles du Coran serait le moyen de s’extraire du carcan sociétal traditionnel, d’avancer en société, d’accéder aux métiers valorisants et, ainsi, d’acquérir une autonomie financière sans rompre avec sa culture d’origine. Sans référent sacré, certains pans de la tradition sont déclarés incompatibles avec la modernité, ramenés au passé – d’où leur refus du certificat de virginité, du mariage forcé ou de la polygamie –, alors que la religion

7)- El Kamili Ilham, *Le voile islamique en France : questions autour de l’émancipation de la femme*, mémoire de maîtrise sous la direction de Yolène Dilas-Rocherieux, université de Nanterre, septembre 2005.

jugée intemporelle puisque fixée par les textes sacrés serait en phase avec tous les types de société, même la plus moderne. Nous voyons ainsi émerger une ligne de pensée de moins en moins marginale, désormais portée par des associations dont les porte-parole sont des femmes. Dans l'annonce du Congrès international du féminisme islamique, à Barcelone, du 27 au 29 octobre 2005⁸⁾, les organisatrices se disaient opposées au "*féminisme agressif*" des Occidentales, lequel relèverait "*d'une idéologie éloignée qui se confond souvent avec le colonialisme*". Leur politique est celle d'un "*retour au Coran*", d'une redécouverte du "*message égalitaire de l'islam*" qui fournirait aux sœurs musulmanes "*les éléments d'une libération*" trop souvent masqués par "*une lecture patriarcale dominante dans beaucoup de contextes à majorité musulmane*".

Le Coran serait le moyen d'intégrer la modernité sans perte d'âme, même si ces jeunes filles ont quelques difficultés à donner sens à leurs refus de la lapidation ou de l'esclavage, pourtant inscrits dans le Coran, alors que le voile leur semble incontournable. En offrant une mince ouverture sur les études et le travail, le féminisme islamique bloque toute possibilité pour la femme musulmane de s'approprier la responsabilité entière de son corps et de son sexe. Il maintient la croyance que toute relation entre hommes et femmes, quel que soit le lieu ou le contexte, est obligatoirement sexuée, et que dans cette rencontre le corps des femmes représente toujours l'élément perturbateur. Aussi, l'opération de transfert entre tradition et religion comme moyen d'émancipation doit être dénoncée comme un leurre. Elle masque une politique de reprise en main de jeunes gens et jeunes filles piégés par une vision du monde centrée sur les conflits culturels et religieux.

□ L'adhésion stricte aux règles du Coran serait le moyen d'avancer en société, sans rompre avec sa culture d'origine.

Exprimer clairement les valeurs de l'État de droit

Sans forcément le vouloir, les adeptes du féminisme islamique accréditent la thèse du choc des cultures de Samuel Huntington⁹⁾, renforcée dans son dernier essai, *Qui sommes-nous ?*¹⁰⁾. En dénonçant la double nationalité comme frein à l'intégration des populations immigrées, Huntington s'empare de la question des Hispano-Américains, en très grand nombre sur le sol des États-Unis. Non assujettis à l'obligation d'apprendre l'anglais, de reconnaître le *credo* américain comme creuset des valeurs communes, ces immigrés habiteraient en pays étranger avec leurs propres règles, leurs médias, leurs écoles, leur langue, leur religion. Une situation qui placerait les États-Unis en état de rupture, voire de sécession territoriale. Dans le cas français et européen, faut-il

8)- Annonce pouvant être consultée sur le site www.oumma.com.

9)- Samuel P. Huntington, *Le choc des civilisations*, Odile Jacob, Paris, 1996.

10)- Samuel P. Huntington, *Qui sommes-nous ? Identité nationale et choc des cultures*, Odile Jacob, Paris, 2004.

11)- Il s'agit surtout de ne pas répéter l'erreur qu'un pays comme le Canada a bien failli commettre : en Ontario, il s'en est fallu de peu pour qu'en cette année 2005 soit acceptée l'existence de tribunaux islamistes et donc de la charia, avec notamment les terribles et prévisibles conséquences pour les femmes musulmanes. À noter d'ailleurs que nombre d'entre elles furent les premières à se mobiliser contre une si désastreuse perspective.

12)- Mouvement contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie.

accuser la double nationalité ou l'incapacité de ces sociétés à exprimer clairement les valeurs de l'État de droit et à en montrer la portée positive ? L'identité se forge sur toute une vie, sorte d'empilement et d'entrecroisement de reçus, de vécus, de rencontres, d'éducatons, de choix et d'engagements personnels. Que l'on soit Franco-Algérien, Franco-Marocain, Franco-Turc, Franco-Chinois ou autre, l'identité est obligatoirement le résultat d'un compromis entre des apports linguistiques, culturels et politiques propres à sa culture d'origine et ceux du pays de la nationalité ajoutée⁽¹¹⁾. Mais si l'intégration implique de la part des pays d'accueil la reconnaissance et la protection économique, politique et sociale des minorités sur la base d'une égalité de droit et de service, jamais ils ne doivent négocier les principes de la cohérence sociale et politique, à savoir la primauté de la langue nationale, des lois et des tribunaux civils, du code de la famille et de l'éducation, sur les règles et les interdits des différentes religions et/ou traditions.

Les replis actuels sur les cultures religieuses tiennent certainement à l'ignorance de certains, mais surtout au détournement de sens des principes de la démocratie et de la laïcité par des groupes organisés, comme le montrent ces militantes musulmanes de l'association belge Mra⁽¹²⁾ qui ont porté plainte contre la ministre-présidente de la Communauté française Wallonie-Bruxelles, en charge de l'Enseignement obligatoire. En août 2005, cette dernière prenait position pour l'interdiction de tout couvre-chef à l'école, forcée de répondre à la montée du voile chez des filles de plus en plus jeunes et à leur refus du sport, de la piscine et de certains cours. Dans une conférence de presse de septembre 2005, ces militantes montrent leur habileté à retourner à leur profit les principes de liberté développés par la ministre et, surtout, les règles démocratiques. L'interdiction du voile y est dénoncée comme un viol du droit de manifester ses convictions religieuses : *“Les élèves de confession musulmane désirant porter le foulard subissent une discrimination”* (référence faite à la loi contre toutes les formes de discrimination du 25 février 2003 et au décret de mai 2004 relatif à la mise en œuvre de l'égalité de traitement). De la même manière, les accusations d'uniformisation, de ghettoïsation et de communautarisme sont appliquées à ceux qui ne respecteraient pas la diversité culturelle. Au nom d'une *“école mosaïque, reflet de la réalité”*, l'association exige tout d'abord la neutralité des lieux d'enseignement public (l'école laïque étant considérée comme neutre, pas les individus) et le respect de la liberté de pensée et de culte ; ensuite, la réactivation de la lutte contre la xénophobie et le renforcement de la démocratie avec la création de conseils de participation *“non fantoches”*, qui représenteraient toutes les composantes culturelles et religieuses en présence à l'école ; enfin, la formation des enseignants sur la question de la diversité pour les amener à prodiguer des cours de philosophie, de religion comparée et d'anthropologie culturelle.

Ce type de discours trouve écoute et défenseurs chez une partie conséquente de nos étudiants(es) avec l'élément récurrent d'une neutralité de la laïcité, ce qui est loin d'être le cas. La laïcité exprime des valeurs et repose sur des textes et des lois dont l'État se porte garant. Les écrits sacrés, eux, s'ils peuvent dire des choses sur la vie en société, n'ont rien à dire aux instances qui la régulent. Le Coran et les autres textes religieux parlent aux individus, lesquels sont libres de pratiquer leur religion respective à partir du moment où ils n'empiètent pas sur les espaces ouverts aux divers croyants et non-croyants. La situation présente montre que le processus de sécularisation est loin d'être achevé, que l'intégration reste un problème politique, économique et social non résolu. Il est donc urgent de redonner pouvoir aux politiques, mission aux enseignants, responsabilité aux adultes et décision aux citoyens. Encore faut-il y croire ! ◀

hommes & migrations

Au sommaire du prochain numéro

Laïcité : les 100 ans d'une idée neuve II. Culture(s), religion(s) et politique

N° 1259, Janvier-février 2006

- | | |
|--|--|
| Culture, cultures, et laïcité,
Henri Pena Ruiz | La loi de 1905 et son impact
sur la définition de la laïcité en Turquie,
Ibrahim O Kaboglu |
| Histoire d'une loi, Jean-Paul Scot | Femmes pour la laïcité,
Juliette Mincés |
| Faut-il changer la loi 1905, Guy Coq | 2004, année de la laïcité dans le XX ^e ,
Guy Benedetti |
| Le Conseil français du culte
musulman à l'épreuve du temps,
Antoine Sfeir | Les hussards de la laïcité,
Mustapha Harzoune |
| L'islam dans la laïcité,
Ghaleb Bencheikh | |
| La laïcité à l'épreuve de l'intégration,
Hocine Sadi | |
| La loi de 1905 et le patrimoine,
Arlette Auduc | Mais aussi des articles hors-dossier
et des chroniques : Initiatives, Musiques,
Cinéma et Livres... |

Un enjeu toujours fondamental

Après la loi de mars 2004, le rapport Stasi semble être, à présent, classé.

Jean-Louis Biot s'interroge sur les contradictions entre la politique de l'actuelle majorité et l'application du principe de laïcité dans la République.

par **Jean-Louis Biot**,
secrétaire général
du Comité national
d'action laïque

1)- Sondage
CNAL-CSA réalisé
en février et mars 2005.

Les Français sont profondément attachés à la laïcité. Selon le sondage CSA réalisé à la demande du Comité national d'action laïque (CNAL, voir encadré), 79 % considèrent que la laïcité à l'école "*est quelque chose d'important*" et 75 % l'estiment "*comme un élément essentiel de l'identité de la France*"⁽¹⁾. Des pourcentages confortables et un bel état de santé apparent au moment où on célèbre le centenaire de la loi de séparation des Églises et de l'État. Certes. Mais les laïques commettraient une erreur s'ils baissaient la garde. La laïcité demeure un enjeu de société fondamental.

En juin 2003, le président de la République affirme sa volonté de consolider l'application du principe de laïcité dans la République. La commission constituée autour de Bernard Stasi procède à des dizaines d'auditions de personnalités et organisations politiques, syndicales, associatives représentatives de la diversité de notre société. Plus d'une vingtaine de propositions, pour la plupart réalistes et pas forcément coûteuses, concluent son rapport. Une seule, à ce jour, a été suivie d'effet : c'est la loi de mars 2004 encadrant le port des signes religieux pour les élèves des écoles, collèges et lycées publics. Encore celle-ci ne concerne-t-elle pas les établissements d'enseignement privés même si, récemment, la Cour de cassation a pu juger légale l'interdiction du port de signes ostensibles manifestant une appartenance religieuse dans un établissement privé (jugement de la Cour de cassation du 21 juin 2005⁽²⁾).

Après cette loi, signal fort de la République envoyé vers ceux qui cherchaient, à travers l'École, à tester sa résistance, plus rien. Comme s'il suffisait de traiter la laïcité dans le système éducatif pour que la société en soit mécaniquement imprégnée. Quelle naïveté ! Nous vivons une époque où certains de nos concitoyens n'ont pas, de par leur origine géographique et leur culture, fréquenté l'École publique et n'ont pas été sensibilisés aux principes laïques et républicains de notre pays.

Naïveté ou absence de volonté politique ? Non seulement le rapport Stasi semble être à présent classé, mais les mêmes, président de la République et gouvernement, qui voulaient renforcer la laïcité, ont commis de sérieuses entorses au respect des principes de notre République

2)- Cf. dépêche AEF
(Agence Éducation
Emploi Formation) n° 58122
du 17 novembre 2005.

laïque. Leur présence ainsi que celle des préfets, sur injonction du ministre de l'Intérieur, aux cérémonies religieuses d'hommage au pape défunt Jean-Paul II et la mise en berne des drapeaux des édifices publics en sont des preuves consternantes. Et tout cela, en une année où l'on célèbre le centenaire de la loi de séparation des Églises et de l'État. Quelle erreur !

L'échec des politiques sociale et de la ville

La société de ce début de XXI^e siècle est profondément différente de celle de 1905. La diversité et la complexité y sont accrues. Avec la mondialisation, le brassage des marchandises mais aussi des idées et des hommes façonne une société de plus en plus multiculturelle. Ce mouvement n'est pas prêt de s'interrompre tant le déséquilibre entre les pays nantis et les autres est marqué. Les migrations importantes des pays pauvres et des pays sous-développés pour échapper à la misère vers les États-Unis, l'Europe et l'Occident en général, perçus comme autant d'el Dorado, sont durables. Dès lors, c'est toute la question sociale qui est posée à la République. Jaurès avait écrit : *“La République française doit être laïque et sociale mais elle restera laïque parce qu'elle aura su rester sociale.”* Cette appréciation visionnaire qui lie étroitement laïcité et dimension sociale reste singulièrement pertinente quand on songe aux discriminations actuelles et à l'effritement de la mixité sociale. Discriminations actuelles comme celles concernant notamment l'emploi, le logement, la fracture numérique, autrement dit, l'accès à Internet. Effritement de la mixité avec une société qui se fragmente de plus en plus, où le brassage des populations recule alors que les communautés se développent et vivent juxtaposées, sans se connaître, indifférentes les unes aux autres et parfois antagonistes entre elles.

Ce constat met en cause les politiques sociale et de la ville, conduites depuis plus de vingt ans par les majorités successives, politiques qui ont globalement échoué et dont l'explosion des violences est une triste

*“Le Franc-Maçon. –
Oui ! à la fin, faut que ça
finisse ! j'en ai assez
de payer 42 millions pour
des églises où je ne mets
jamais les pieds !*

*Le père de famille
catholique. – Comment !
c'est toi qui te plains, quand
moi je paie 300 millions pour
des écoles qu'on m'impose
et dont je ne me sers pas !”*

*Le Pèlerin, 29^e année,
n° 1485, 18 juin 1905.*

3)- Cf. dépêche AFP
du 26 octobre 2005.

4)- Cf. dépêche AEF n° 56034
du 16 septembre 2005
et dépêche AEF n°58690
du 2 décembre 2005.

5)- Loi Falloux,
loi du 15 mars 1850 sur
les établissements (scolaires)
du primaire et du secondaire :
*"Les établissements libres
peuvent obtenir des communes,
des départements ou de l'État,
un local et une subvention,
sans que cette subvention
puisse excéder un dixième
des dépenses annuelles
de l'établissement. Les conseils
académiques sont appelés
à donner leur avis
préalable sur l'opportunité
de ces subventions."* (art. 69)
Les subventions
aux écoles privées autorisées
par la loi Falloux
sont interdites depuis 1886
par la loi Goblet.
Loi Goblet,
loi du 30 octobre 1886
sur l'organisation
de l'enseignement primaire :
*"Les établissements
d'enseignement primaire
de tout ordre peuvent être
publics, c'est-à-dire fondés
par l'État, les départements
ou les communes ; ou privés,
c'est-à-dire fondés et entretenus
par des particuliers
ou des associations."* (art. 2)
*"Dans les écoles publiques
de tout ordre, l'enseignement
est exclusivement confié à
un personnel laïque."* (art. 17)

illustration. Si laïcité rime avec société, comme l'établit Jaurès, le défi en 2005 ne consiste-t-il pas à définir ou inventer en France (et ailleurs sans doute) les conditions d'un "vivre ensemble" qui tienne compte des évolutions survenues depuis un siècle et des réalités de la société actuelle ? Cela pourrait être un véritable sujet de débat politique et citoyen. Un débat de fond qui permettrait notamment de réexaminer les relations entre l'État et les différentes religions ou la question des inégalités autrement que par le prisme de déclarations tonitruantes sur la discrimination positive ou la révision éventuelle de la loi de séparation ; notions qui ne signifient pas grand-chose pour de nombreux citoyens ; moins de quatre sur dix, par exemple, savent que les relations entre l'État et les Églises sont définies par la loi de 1905 (sondage CNAL-CSA réalisé par téléphone le 2 et 3 février 2005).

Ce débat complexe nécessiterait un autre état d'esprit. Mais l'actuelle majorité tente d'imposer son idéologie libérale : 15,5 millions d'euros prévus pour l'enseignement scolaire public du second degré au projet de budget 2006 viennent d'être transférés sur amendement du groupe UMP aux maisons familiales rurales qui sont des établissements d'enseignement agricole privés sous contrat⁽³⁾. Plus grave et insidieuse, la proposition de loi déposée par une centaine de députés au motif de rendre les établissements privés accessibles pour la scolarisation des élèves en situation d'handicap, prévue dans la loi de février 2005⁽⁴⁾. L'objectif est louable, mais le principe de parité entre établissements publics et privés à nouveau mis en avant est contestable. Il sert de prétexte pour justifier des subventions publiques destinées à financer les travaux en lieu et place des propriétaires des établissements privés. Propriétaires qui se trouveraient ainsi exonérés de leurs responsabilités. C'est comme si une famille ayant un enfant de plus demandait à la commune de prendre en charge l'extension de sa résidence. La puissance publique serait donc sollicitée, au mépris des lois Goblet et Falloux⁽⁵⁾. La première interdit les subventions d'investissement aux écoles privées, la seconde les limite à hauteur de 10 % pour les collèges et lycées privés. En 1993, une démarche similaire avait été engagée. Il s'agissait alors de financer, toujours au nom de la parité, les travaux de sécurité. Le 16 janvier 1994, un million de laïques dans les rues de Paris contraignaient le gouvernement Balladur à renoncer à ce projet.

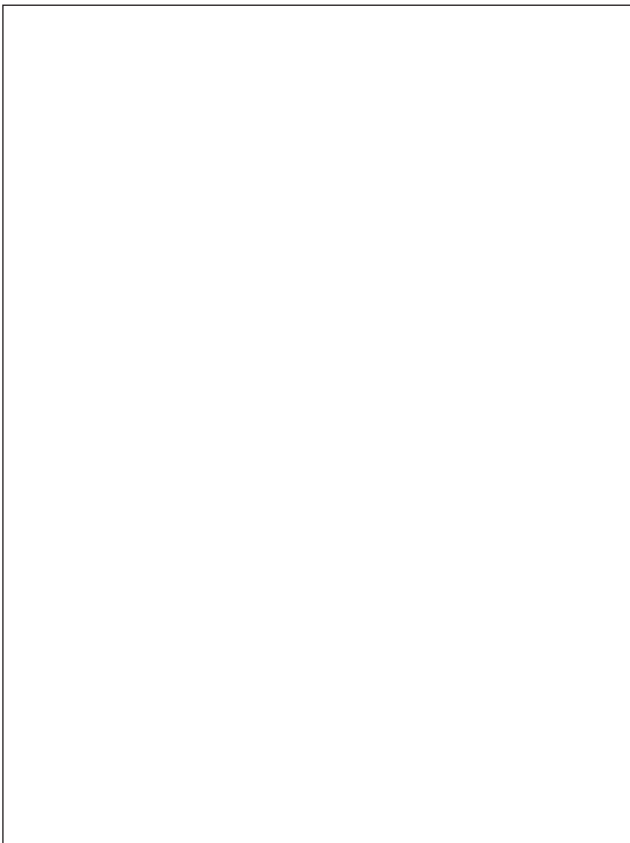
La laïcité, facteur de cohésion

L'obtention d'un diplôme ou d'une qualification demeure, malgré la rarefaction de l'emploi à temps plein et durable, un des meilleurs moyens pour échapper au chômage. Les parents d'élèves et les jeunes le savent. Pour nombre d'entre eux, cette quête pour s'en sortir est vécue comme une angoisse. Elle explique largement le "zapping" scolaire des familles entre enseignement public et établissements privés et la progression sans

précédent, nous dit-on, des officines mercantiles des cours particuliers. Outre le fait que l'impact réel de ces cours n'a jamais été évalué, cette situation de marchandisation de l'éducation doit interpeller le système éducatif public. Un ministre, très décrié en son temps, avait affirmé : *"L'école doit être son propre recours."* Il ne suffit pas de le dire pour qu'elle le soit. Mais le principe est fondamentalement juste. Au cœur de la mission du service public d'éducation, il y a la réduction des inégalités sociales entre élèves, leur émancipation et la réussite de chacun et donc l'aide, le soutien, l'accompagnement pour ceux dont la scolarité peut être chaotique ou difficile. Il y a également la préoccupation de lien social donc de relations confiantes mais sans faiblesses avec les familles pour expliquer, être à leur écoute, répondre à leurs questions, les rassurer.

Pour le CNAL, face à la complexité, à la diversité de la société et à ses difficultés, la laïcité, facteur de cohésion, reste un enjeu fondamental. Elle a encore besoin d'être expliquée, d'être portée durablement et d'être vécue concrètement. L'article 1^{er} de la Constitution mentionne : *"La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale."* Son préambule affirme : *"L'organisation de l'enseignement public, gratuit et laïque est, à tous les degrés, un devoir de l'État."* La responsabilité de nos gouvernants devrait être complètement tournée vers le respect de ces principes constitutionnels et républicains. Les cérémonies qui ont entouré le décès du Pape et la volonté affichée de l'actuel ministre de l'Éducation nationale de *"donner une égalité de traitement à l'enseignement public et privé"* apportent la preuve que la laïcité peut être, cent ans après 1905, encore bafouée.

Les laïques doivent donc rester vigilants et mobilisés. Mais cela ne suffit pas. Il faut aussi avancer et traduire concrètement, dans l'école et dans la société, des propositions pour consolider effectivement la laïcité, tels, entre autres, la formation des futurs professeurs à son apprentissage, l'enseignement de l'histoire de l'esclavage, de la colonisation, de la



Don Quichotte,
11^e année, n° 507,
7 mars 1884.

décolonisation, de l'immigration, la priorité aux équipements sportifs collectifs plutôt que des équipements de quartiers, l'accès aux émissions de radio et télévision pour les courants libres-penseurs et humanistes.

La laïcité occupe une place importante à la fois dans l'Éducation, son terrain premier, mais aussi dans le débat et la conception même de la société. En cette année de centenaire de la loi de 1905, la proclamer et s'y référer est nécessaire. La faire vivre en lui donnant sens au quotidien devient indispensable. C'est cette double exigence qui guide le CNAL. ◀

Historique du CNAL

Après la deuxième guerre mondiale le mouvement laïque prend de l'essor. Un Cartel national laïque est formé en 1947. Il prend le nom de Comité National d'Action Laïque (CNAL) en 1953.

La question scolaire y est centrale. Cinq organisations composent le CNAL proprement dit : la Ligue de l'enseignement, le Syndicat national des instituteurs (devenu SE-UNSA, syndicat des enseignants de l'UNSA), la Fédération de l'Éducation nationale (devenue UNSA-Éducation), la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE) et les Délégués départementaux de l'Éducation nationale (DDEN).

Chaque organisation assume annuellement à tour de rôle la présidence. Depuis 1963, un secrétaire général assure les relations avec les Comités départementaux d'action laïque (CDAL) et les diverses associations (Union rationaliste, Libre Pensée, Ligue des droits de l'homme, Grand Orient, Droit humain, Grande Loge de France, Fédération des combattants républicains,...), syndicats (CGT, CGT-FO, CFDT,...) et partis politiques (parti socialiste, parti communiste français, radicaux de gauche,...) qui soutiennent le CNAL.

Le CNAL a largement fédéré l'action laïque jusqu'en 1984. À la suite de l'échec du projet du gouvernement de gauche de "Service public laïque unique de l'Éducation nationale", l'audience du CNAL diminue tout en restant une structure de concertation entre ses cinq organisations. La recomposition syndicale avec la création de la Fédération syndicale unitaire, l'intégration de la FEN dans l'Union nationale des syndicats autonomes, où elle devient UNSA-Éducation, et le changement de dénomination du SNI qui devient Syndicat des enseignants contribue à cet effacement. La Ligue de l'enseignement explore une voie qui associe bilan historique et ouverture à divers intellectuels. Cette voie est un temps dénommée "*laïcité plurielle*". Les associations de soutien se concentrent sur leur propre développement. Plusieurs apparaissent durant cette période. La grande manifestation du 16 janvier 1994 est organisée par un collectif de 164 organisations, "le Carrefour laïque".

Environ 800 000 personnes se sont opposées avec succès à la modification de l'article 69 de la loi du 15 mars 1850 (dite "loi Falloux") qui aurait permis une nouvelle augmentation du financement public de l'enseignement privé. Mais, avec l'échec du Carrefour laïque, l'effort s'arrête là, et le mot d'ordre "*École publique fonds publics ; École privée fonds privés*" ne mobilise plus. Néanmoins, dans plusieurs départements, des observatoires de la laïcité animés par les CDAL s'efforcent de contrôler la régularité des décisions prises par les collectivités territoriales en faveur de l'enseignement privé. Avec "*l'affaire des foulards*" née à Creil en 1989, un nouveau cycle laïque, centré sur le débat sur la société multiculturelle, semble s'ouvrir. Une effervescence inattendue se manifeste par de nombreuses publications, rapports, commissions, regroupements inédits... mais aussi par une perte de repères et des divergences sérieuses au sein même de la mouvance laïque. Une crise est en germe. Les optimistes espèrent qu'il s'agit d'une crise de croissance.

Bibliographie indicative

Ouvrages généraux

- Collectif (sous la direction d'Alain B. L. Gérard), *Permanence de la laïcité en France et en Europe*, Privat, 2001.
- Altschull Elizabeth, *Le voile contre l'école*, Paris, 1995.
- Baubérot Jean (sous la direction de), *Religions et laïcité dans l'Europe des douze*, Syros, Paris, 1994.
Baubérot Jean, *Histoire de la laïcité*, CRDP de Franche-Comté, 1994.
Baubérot Jean, *Histoire de la laïcité française*, PUF, Paris, 2000.
- Brenner Emmanuel, *Les territoires perdus de la République*, Fayard-Mille et une nuits, Paris, 2002. Nouvelle édition augmentée, 2004.
- Bouchet G., *Laïcité et enseignement*, Armand Colin, coll. Formation des enseignants, 1996.
- Boyer Y., *Le droit des religions en France*, PUF, Paris, 1993.
- Calendre Olivier, *République et laïcité*, mémoire de DEA, faculté de droit de Grenoble, 1995.
- Cesari Jocelyne, *La laïcité française et l'Islam ; Islam, islamisme, le particularisme français*. IHESI, 1999.
- Cohen Martine(sous la direction de Jean Baudouin et Philippe Portier), "L'intégration de l'islam et des musulmans en France : modèles du passé et pratiques actuelles" in *La laïcité, une valeur d'aujourd'hui ? Contestations et négociations du modèle français*, Presses universitaires de Rennes, 2001.
- Collet Fabien, *La laïcité, une doctrine de l'Éducation Nationale*, mémoire de DEA, faculté de droit de Grenoble, 1995.
- Coq Guy, *Laïcité et République : le lien nécessaire*, Le Félin, Paris, 1995.
- Costa-Lascoux Jacqueline, *Les trois âges de la laïcité-Débat avec Joseph Sitruk, Grand Rabbín de France*, Hachette, Paris, 1996.
Costa-Lascoux Jacqueline, "Les enjeux de la laïcité, dévoiler la laïcité", *Cahiers du radicalisme*, n° 2, avril 1999.
- Davie G. et Hervieu-Léger Danièle, *Identités religieuses en Europe*, La Découverte, Paris, 1996.
- Delafaye François, *Laïcité de combat, laïcité de droit*, Hachette Éducation, collection Former, organiser pour enseigner, Paris.

- Gaspard Françoise et Khosrokhavar Farhad, *Le foulard et la République*, La Découverte, 1995.
- Gauchet Marcel, *La Religion dans la démocratie-Parcours de la laïcité*, Gallimard-Le Débat, Paris, 1998.
- Gauthier G. et Nicolet C., *La laïcité en mémoire*, Edilig, Paris, 1987.
- Gauthier G. et Nicolet C., *Genèse et enjeux de la laïcité*, Labor et Fides, 1990.
- Habermas Jürgen, *L'intégration républicaine*, Fayard, Paris, 1998.
- Kaltenbach Jeanne-Hélène et Tribalat Michèle, *La République et l'islam, entre crainte et aveuglement*, Gallimard, Paris, 2002.
- Kintzler Catherine, *La République en question*, Minerve, Paris, 1996.
- Pena-Ruiz Henri, *Qu'est-ce que la laïcité ?* Gallimard, collection Folio actuel, Paris, septembre 2003.
- Pena-Ruiz Henri, *La laïcité pour l'égalité*, éditions Mille et une nuits.
- Pena-Ruiz Henri, *La laïcité*, Paris, Flammarion collection Dominos, n° 183, 1998.
- Pena-Ruiz Henri, *Dieu et Marianne : Philosophie de la laïcité*, PUF, collection Fondements de la politique, Paris, 1998.
- Poulat Émile, *Liberté-Laïcité. La guerre des deux France et le principe de modernité*, Cerf/Cujas, collection Éthique et société, Paris, 1988.
Poulat Émile, *La solution laïque et ses problèmes*, Berg International, Paris, 1997.
- Weill G, *Histoire de l'idée laïque en France au XIX^e siècle*, Félix Alcan, Paris, 1929.

Revues

- *Historiens et Géographes*, Dossier "Éducation au civisme".
- *Historiens et Géographes*, compte-rendu des débats de la commission "Civisme" depuis 2002 (Hanifa Chérifi, Charles Coutel, Jeanne Sillam, Barbara Lefebvre, un groupe d'enseignants de Seine-Saint-Denis, Alain Seksig, Marie Lazaridis).
- *Le Monde Dossiers et Documents*, "Laïcité, une passion française" (reprise d'articles parus entre 2000 et 2002).
- *Le Monde de l'Éducation* "Foulards islamiques, l'école crispée", n° 193, mai 1992.
- *Le Monde de l'Éducation*, "La laïcité", n° 270, mai 1999 (invité de la rédaction : Marcel Gauchet : "La laïcité, un idéal à réinventer").

- *Le Monde de l'Éducation*, "L'école à l'épreuve des communautés", mai 2003.
- *Le Monde de l'Éducation*, n° 320, décembre 2003.
- *Le Monde de l'Éducation*, "La laïcité contestée", n° 321, janvier 2004.

• *Le Monde des religions* :

- Dossier *Les rénovateurs de l'islam*, n°1 sept.-oct. 2003 :
 - "La prise en compte du fait religieux ne devrait poser de problème à personne", par Alain Bauer, p 30 ;
 - "La socialisation des jeunes beurs à l'école républicaine influence leur rapport à Dieu", par Dounia Bouzar, p 31 ;
 - "La musulmane est libre de se voiler, mais ce n'est pas une obligation religieuse", par Cheikh Khaled Bentounès, p 33.
- Dossier *Les religions menacent-elles la République ?*, n°3, janvier-février 2004 :
 - "Ce voile qu'on dit 'islamique'", par Jacqueline Chabbi (propos recueillis par Rachid Benzine), p 32 ;
 - "La France a mal à sa laïcité", par Djénane Kareh Tager, p 36 ;
 - "Une si longue histoire", Émile Poulat fait le point sur l'histoire de la laïcité, p 39 ;
 - "Le jeu des six familles" (typologie des familles laïques) par Martine Barthélémy (Cevipof), p 44 ;
 - "Chaque religion voit Dieu à sa porte", par Henri Tincq, p 49.

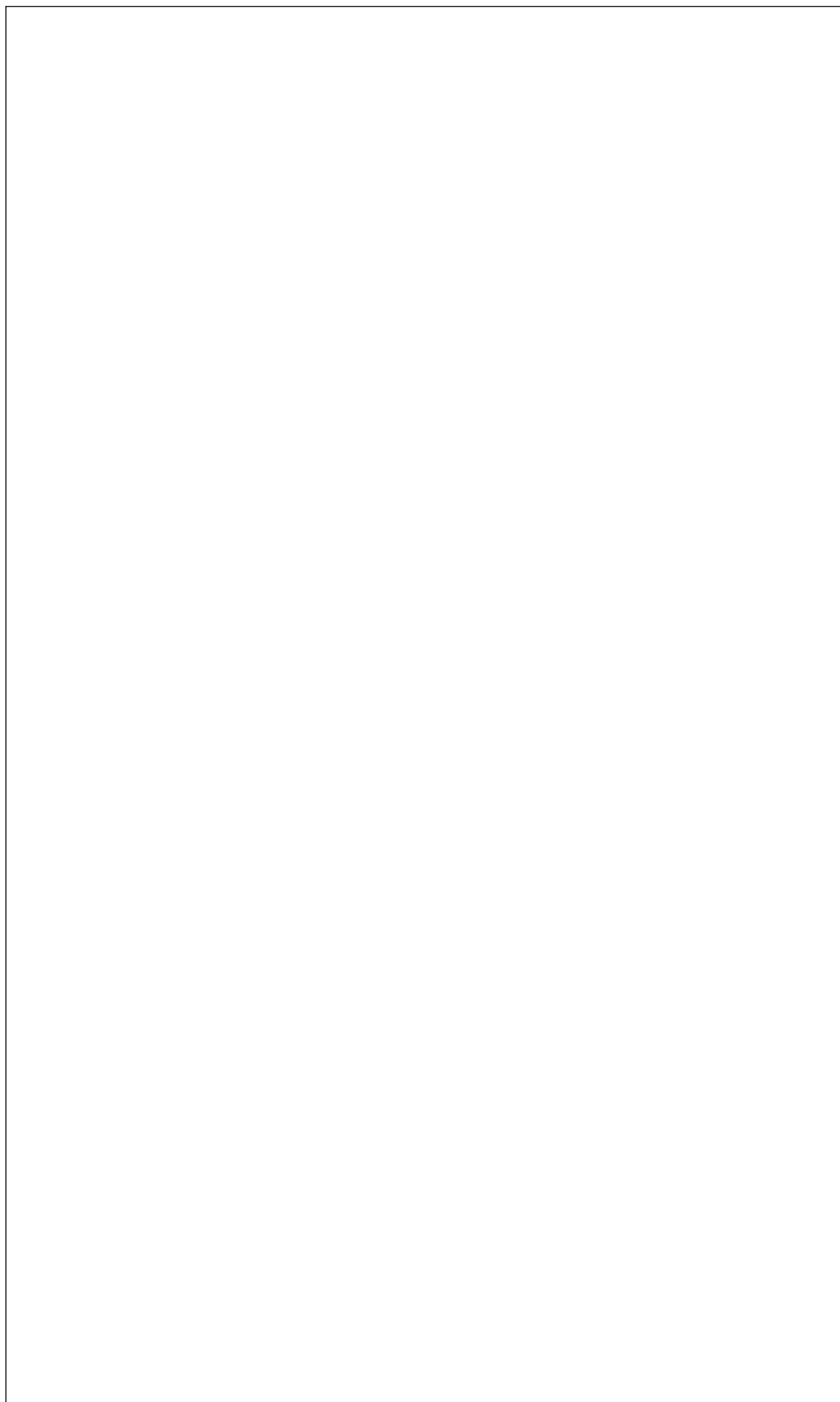
• *Pouvoirs*, "La laïcité", n° 75, 1996.

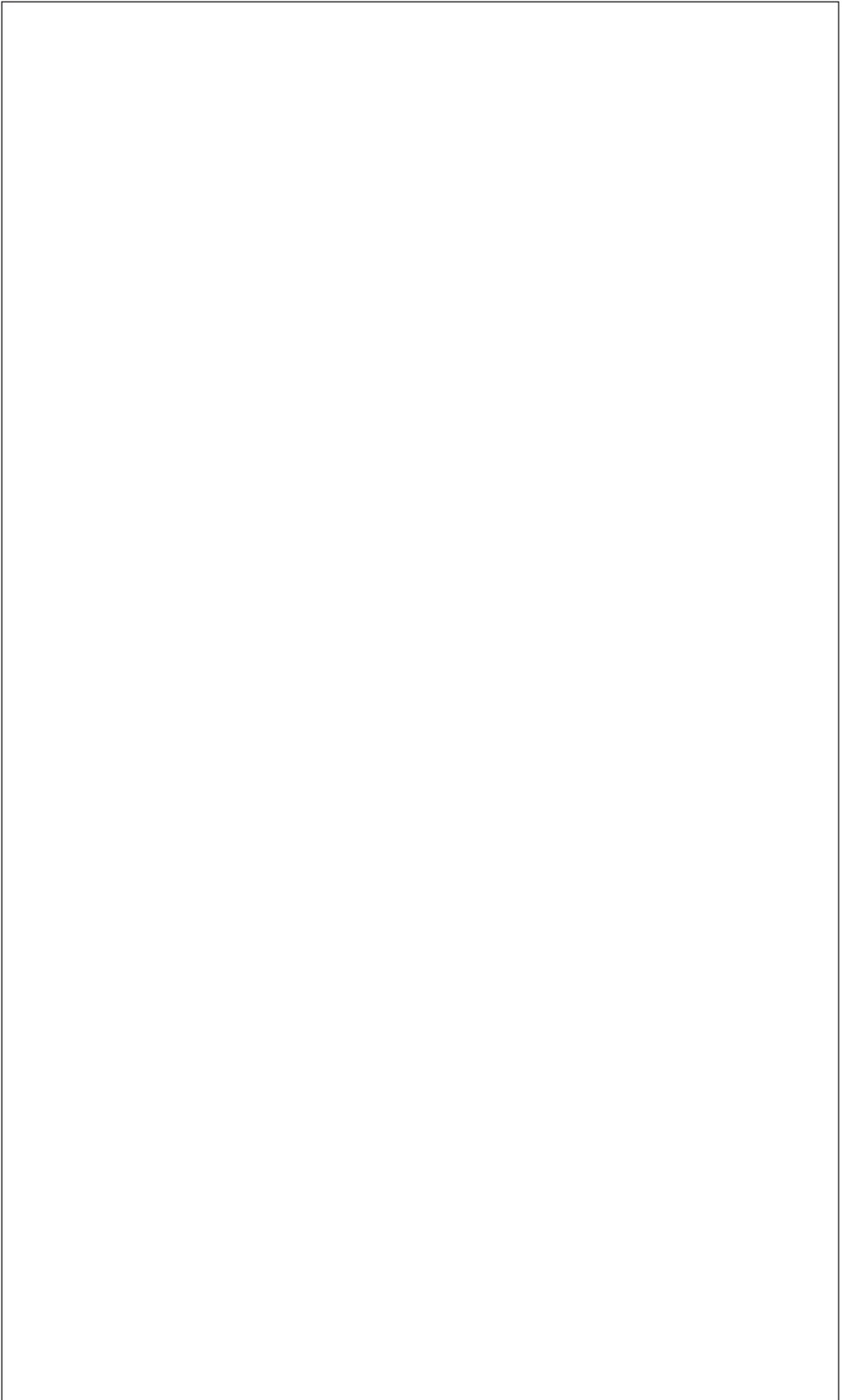
- *Problèmes politiques et sociaux*, "La laïcité, évolutions et enjeux", n° 768 (contributions de Maurice Barbier, Jean Baubérot, Catherine Kintzler, Alain Bergounioux, Edgar Morin, Maurice Agulhon), La Documentation française, 1996.

• *Hommes & Migrations a publié* :

- Dossier *À l'école de la République*, n° 1201, septembre 1996
- Hansu Yalaz, "Les jeunes originaires de Turquie en quête d'identité" Dossier *Immigrés de Turquie*, n° 1212, mars-avril 1998
- James Cohen, "Communauté et citoyenneté : le double visage de la conscience noire" Dossier *Des Amériques noires*, n° 1213, mai-juin 1998
- Karima Dirèche-Slimani, "Les enjeux de l'école : des attentes encore non formulées" Dossier *Les Comoriens de France*, n° 1215, sept.-octobre 1998

- Jean-Paul Payet, "Mixités et ségrégations dans l'école urbaine"
Dossier *La ville désintégrée ?* n° 1217, janvier-février 1999
- Dossier *Laïcité mode d'emploi*, n° 1218, mars-avril 1999
- Rochdy Alili, "Différence religieuse et puissance publique dans l'histoire de la France"
Dossier *Islam d'en France*, n° 1220, juillet-août 1999
- Franck Frégosi, "Les contours fluctuants d'une régulation étatique de l'islam"
Dossier *Islam d'en France*, n° 1220, juillet-août 1999
- Franck Barrau, "Nantes à l'heure de la commémoration de l'Édit"
Dossier *Pays-de-La-Loire divers et ouverts*, n° 1222, novembre-décembre 1999
- Christian Alix et Christophe Kodron, "Une 'affaire de foulard' en Allemagne"
Dossier *Regards croisés France-Allemagne*, n° 1223, janvier-février 2000
- Dossier *Violences, mythes et réalités*, n° 1227, sept.-octobre 2000
- Chronique Médias, Mogniss H. Abdallah, "Foulard 'islamique' : la tentation prohibitionniste"
Dossier *France-Usa : Agir contre les discriminations*
I - Philosophies et politiques, n° 1245, septembre-octobre 2003
- Françoise Lorcerie, "La non-lutte contre les discriminations dans l'École française"
Dossier *France-Usa : Agir contre les discriminations* II - Méthodes et pratiques, n° 1246, novembre-décembre 2003
- Ofelia Garcia, "Nouvelles espérances et barrières dans le domaine de l'éducation aux États-Unis"
Dossier *France-Usa : Agir contre les discriminations* II - Méthodes et pratiques, n° 1246, novembre-décembre 2003





Hommage

Hommage à Philippe Dewitte

Dans le message qui informait, le 17 mai 2005, l'ensemble des membres du comité de rédaction du décès de Philippe Dewitte, Karima Dekiouk et Pascale Coutant écrivaient : "*La revue Hommes et Migrations vient de perdre son guide*". Le mot est juste, même si à lui seul il ne saurait résumer toute la place que Philippe occupait pour chacun d'entre nous, même s'il ne dit pas toutes ses qualités et même s'il n'en fut pas toujours ainsi.

par **Alain Seksig**

C'est, en effet, progressivement, mû par une manière de force tranquille mâtinée d'inquiétude que Philippe s'est réellement imposé comme le guide, le concepteur, l'entraîneur en chef de la revue.

Par son travail d'abord, son sérieux, et pour la qualité de sa relation aux autres, faite d'écoute, d'ouverture et de conviction, d'obstination même, de proximité et de juste distance.

C'était un timide qui avait la volonté extraordinaire, la hardiesse, la témérité dont peuvent faire preuve les timides.

Il se méfiait de la langue de bois des politiques et rechignait par exemple à programmer des entretiens avec eux dans la revue. Quel que soit le bord politique, il ne voulait pas qu'on puisse un seul instant laisser supposer que la revue exprimait, si peu que ce soit, la voix de son maître.

Il savait tenir compte, à l'intérieur du comité de rédaction, de la cohabitation de sensibilités et d'opinions diverses. Il a su agréger, fédérer les énergies. Il y veillait avec un soin scrupuleux. Il se faisait un devoir de nommer, dans la réalisation d'un dossier, la part prise par chacun, au point parfois de rédiger des avertissements cocasses : ce dossier a été impulsé par un tel, mis sur pied par tel autre, coordonné par tel autre encore...

André Videau, membre parmi les plus anciens du comité de rédaction, raconte qu'il avait parfois scrupule à lui demander une précision car cela pouvait l'entraîner dans des discussions sans fin avec Philippe.

Pour retrouver un nom, une date, une référence bibliographique, on voyait alors Philippe entreprendre des recherches et engager des discussions qui pouvaient occuper une matinée entière. C'était là, aussi, la marque de sa générosité et de sa grande compétence.

Ce sont ces mêmes qualités qu'il aura mises au service de la création de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration. Il aura grandement contribué à son avènement, avec intelligence, efficacité et modestie. L'hommage public qui lui fut rendu, au musée de la porte Dorée, le 8 juillet 2005, en porte témoignage.

La revue, sa revue, *Hommes et Migrations*, n'oubliera jamais le visage et l'œuvre de Philippe Dewitte. Ils continueront à vivre en elle. ◀

L'emploi de femmes d'origine étrangère dans les grandes surfaces parisiennes

Depuis une dizaine d'années, la distribution recrute un nombre croissant de personnes d'origine étrangère, généralement de sexe féminin. La flexibilité est la règle. Les salariées sont soumises à des horaires très variables, à des statuts multiples, inégalitaires, à des contrats de plus en plus flous, rémunérés au Smic horaire. La précarisation de ces employées, leur isolement, l'absence de syndicats les fragilisent et les poussent à accepter ces conditions difficiles imposées notamment par les nombreux sous-traitants du secteur.

par **Odile Merckling**,
docteur de troisième
cycle en sociologie,
membre du Collectif
national pour les droits
des femmes

Au moment où vient d'être instituée en France une Haute Autorité de lutte contre les discriminations (Halde)⁽¹⁾, il peut être utile d'évoquer les politiques de "diversité ethnique" menées depuis plusieurs années déjà par certains grands groupes, à commencer par ceux du secteur de la distribution. Le management évoque en effet la nécessité de refléter au niveau du personnel la diversité constatée parmi la clientèle des magasins, et il recrute par ailleurs souvent des habitants des quartiers environnants⁽²⁾.

Nous allons montrer d'une part que, en dépit d'un recrutement croissant de personnels d'origine étrangère (et surtout de femmes), une ségrégation des filières d'emploi apparaît, les inégalités entre les salariés prenant surtout la forme d'attribution de statuts, de contrats et d'horaires de travail très variables ; d'autre part, que la précarisation du travail rend en partie caducs les efforts de lutte contre les discriminations. Cependant, en dépit d'une faible syndicalisation et d'une individualisation complète des horaires de travail, la crainte de contentieux juridiques n'est pas totalement absente des préoccupations des responsables d'entreprise⁽³⁾.

Depuis les années quatre-vingt, les données statistiques montrent que le secteur du commerce enregistre une nette augmentation du nombre de femmes étrangères ou d'origine étrangère. En 1999, 11,6 % des actives étrangères ayant un emploi travaillaient dans ce secteur. Sur l'ensemble des Françaises par acquisition ayant un emploi, 14,5 % travaillaient dans ce secteur, et 21 % sur l'ensemble des jeunes femmes nées en France de parents étrangers. Parmi les actives turques ou asiatiques ayant un emploi, 20 % ont intégré ce secteur, 15 % parmi les Italiennes et 11,5 % parmi les Maghrébines ; la catégorie socioprofessionnelle la plus courante étant celle des "employées de commerces"⁽⁴⁾. Une partie de ces femmes travaille dans de petits commerces, notamment alimentaires, dont certains ont un caractère

1)- Cf. nombreux articles du *Monde*, notamment ceux de Sylvia Zappi, 17 février 2004 et 5 juin 2004.

2)- 35 dirigeants de grands groupes ont signé une "charte de la diversité", en s'engageant à recruter et à promouvoir plus largement des personnes issues de "minorités ethniques". (*Le Monde* du 23 octobre 2004)

3)- Ces contentieux ont pris aux États-Unis le caractère d'actions en nom collectif de très grande ampleur (*class action*), dont certaines concernent des centaines de milliers de personnes, surtout des femmes.

Part représentée par le secteur commercial dans les activités des personnes ayant un emploi (en pourcentage)

	Total	Hommes	Femmes
1975 Total des actifs	11,2	9,7	14,0
1975 Étrangers	5,9	5,4	8,5
1990 Total des actifs	12,1	10,7	13,9
1990 Français par acquisition	13,3	11,1	16,0
1990 Étrangers	9,5	8,4	12,4
1999 Total des actifs	13,2	13,2	13,5
1999 Français par acquisition	14,4	14,3	14,5
1999 Étrangers	12,0	12,2	11,6

Sources : Insee, recensements de la population.

familial, sinon communautaire. Mais une partie croissante des femmes étrangères – notamment diplômées – ou des femmes issues des vagues migratoires des années soixante, scolarisées en France, sont à présent employées dans les grandes chaînes de la distribution alimentaire. Le travail s’y effectue souvent en contrats temporaires. Il y est fortement taylorisé et soumis à des cadences élevées. La sous-traitance des activités de mise en place des produits par des sociétés de *merchandising*⁽⁵⁾ a connu par ailleurs un développement rapide, à la faveur d’une concurrence exacerbée entre les fournisseurs, qui réalisent en même temps des opérations publicitaires.

Répartition des actifs immigrés ayant un emploi selon le secteur d’activité

La main-d’œuvre féminine, surtout employée dans le commerce de détail, prédomine dans toutes les grandes surfaces parmi les vendeuses-caissières, tandis que les hommes travaillent davantage dans les activités de maintenance, d’approvisionnement des rayons, dans les services de logistique et les entrepôts. Le pourcentage des femmes, partout élevé, se situe entre 60 % et 75 %, mais diminue dans la plupart des chaînes à mesure qu’on grimpe les échelons de la hiérarchie. Le taux de personnes issues de l’immigration, très

4)- Sur les évolutions de l’emploi des étrangères, cf. Odile Merckling, *Emploi, migration et genre. Des années 1950 aux années 1990*, L’Harmattan, collection Logiques sociales, 2003, 354 pages. En ce qui concerne les données récentes : *Population immigrée. Population étrangère. Recensement de la population de mars 1999*, Insee, Paris, décembre 2001, 230 pages. Également : *Les immigrés en France*, Insee, collection Références, édition 2005, 161 pages, tableaux pages 117 et 131.

5)- En anglais “to merchandise” signifie promouvoir les ventes. Le “merchandising” est l’étude des problèmes de création, d’amélioration, de présentation et de distribution des marchandises en fonction de l’évolution des besoins.

Répartition des actifs immigrés ayant un emploi selon le secteur d'activité

	Commerce	Effectifs totaux
Répartition des immigrés par secteur		
Hommes	11,6	1 148 000
Femmes	11,6	808 000
Ensemble	11,6	1 956 000
Part des immigrés dans le secteur		
Hommes	7,5	
Femmes	6,1	
Ensemble	6,8	

France métropolitaine, Insee, Enquête emploi de 2004, (site internet Insee).

élevé en banlieue parisienne, varie de 50 % à 90 % selon les chaînes et le type de clientèle des magasins. Mais dans les très grandes surfaces, on compte peu d'étrangers et davantage de salariés naturalisés ou d'origine étrangère nés en France. L'arrivée massive, depuis le début des années quatre-vingt-dix, de jeunes femmes d'origine africaine a coïncidé avec une transformation des normes d'emploi : CDD (contrat à durée déterminée), intérim, travail à temps partiel, horaires très variables, travail en soirée. La présentation, la tenue vestimentaire et la qualité des relations avec la clientèle (l'amabilité...) sont des aspects importants.

Dans le magasin d'une chaîne de taille moyenne de centre-ville (P), qui propose des produits de qualité, sur une trentaine de personnes travaillant en milieu de journée, la moitié sont aux caisses et au guichet d'accueil : un homme immigré et quinze femmes de tous âges dont les deux tiers sont issues de l'immigration (antillaises, africaines, asiatiques, malgaches, européennes du sud), toutes parlant correctement le français. La plupart ont la nationalité française. À l'intérieur du magasin, affectées au rangement ou à la vente à des rayons particuliers, on compte également une moitié de femmes. Plus tard en soirée (le magasin ferme à 22 heures) ou encore le samedi, on trouve cette fois-ci 50 % de jeunes étudiants, en majorité français – autant d'hommes que de femmes –, et moins de femmes d'âge mûr. Dans un second magasin de la même chaîne, on retrouve une majorité de femmes, à 60 % issues de l'immigration, compte tenu ici d'une présence de séfardes. S'y adjoignent quelques hommes (étudiants ou immigrés) aux caisses ou à la manutention. Les vigiles sont le plus souvent africains subsahariens. Dans deux autres chaînes, on trouve un pourcentage de personnes issues de l'immigration encore plus élevé (80 %). Des femmes maghrébines ou africaines subsahariennes, parfois turques ou asiatiques sont affectées à

l'encaissement et, de temps à autre, au rangement des rayons ; tandis que des jeunes hommes – surtout manutentionnaires maghrébins – effectuent l'approvisionnement des rayons. Quelques Françaises sont affectées à l'encadrement et à l'inventaire. Dans une de ces chaînes, qui comporte des magasins de plus faible surface, le personnel est en majorité composé de jeunes Maghrébins et les tenues vestimentaires sont moins normalisées ; des foulards ont fait leur apparition il y a quelques années.

Depuis vingt à vingt-cinq ans, les nouvelles technologies ont réduit les activités de surveillance (codes-barres, vidéosurveillance) ; de nouveaux perfectionnements sont attendus, en particulier des systèmes de codes-barres individualisant chaque produit, déjà utilisés aux États-Unis dans certaines chaînes, et qui pourront éviter l'emploi de caissiers(ères). Dans le même temps, le nombre de vendeurs à l'intérieur des magasins a fortement diminué, ce qui réduit d'autant les possibilités pour les clients d'obtenir des informations sur la qualité des produits. Il ne reste que quelques caisses particulières dans les grandes surfaces, par exemple aux rayons boucherie, charcuterie, poissonnerie, légumes ou fromages.

Un personnel hétérogène

Le personnel est hétérogène tant par la composition sociale, le niveau des diplômes, que par les origines géographiques. Le niveau bac est assez courant. Parmi les salariées, on compte beaucoup de femmes seules avec enfants, dont certaines cumulent plusieurs "jobs". C'est une main-d'œuvre appréciée par les employeurs, car elles sont très adaptables et habituées à se débrouiller seules "chacune de son côté", ne cherchant pas à revendiquer de droits collectifs. Certaines sont employées chez (P), et en outre effectuent de l'aide aux personnes âgées ou des ménages près de chez elles. Suzan est française d'origine turque, diplômée en communication et parfaitement trilingue. Elle travaille depuis quatorze ans chez (P), 34 heures par semaine depuis son arrivée. Elle a longtemps été caissière, elle est maintenant vendeuse au rayon "cosmétiques" et effectue également le rangement des rayons "textiles". Elle remet régulièrement de l'ordre dans les rayons voisins du sien.

"En 1991, avant d'entrer chez (P), j'avais fait un stage de vendeuse-caissière dans un centre de formation de l'État. Je suis allée voir la responsable de cette formation pour trouver un stage pratique dans un magasin. À cette époque, une assistante sociale m'avait donné des aides pendant les trois mois et demi du stage, car j'étais seule avec un enfant. Une fois la formation achevée, j'ai cherché du travail. Il fallait absolument que je travaille, il fallait que je trouve n'importe quoi. J'habitais à cette époque à Vitry et il y avait plusieurs grandes surfaces autour de chez moi. Un jour, je suis entrée dans un magasin, j'ai demandé où était le bureau de la direction ; j'ai demandé s'ils avaient besoin de quelqu'un et ils m'ont mise à l'essai pendant un mois. Cela a marché. Par la suite, j'ai eu d'autres stages de formation."

“Ici, 75 % du personnel est issu de l’immigration, mais la plupart des salariés sont de nationalité française. On compte cependant une Arménienne et beaucoup d’immigrés antillais ou venant de pays d’Afrique, tous parfaitement francophones. Dans toutes les grandes surfaces, il n’y a presque que des femmes. Seule la direction est composée d’hommes. Quelques hommes travaillent dans des rayons particuliers comme la boucherie, mais les hommes sont surtout des manutentionnaires qui vont chercher les produits dans la réserve ou encore des ‘rayonniers’ ; plus quelques étudiants dans les activités d’encaissement.”

Horaires variables et temps partiels

Dans la grande distribution, la moitié des femmes travaillent à temps partiel. Celui-ci a été généralisé depuis 1990, de sorte que des équipes de caissiers (ou caissières) se relaient au cours de la journée. Les horaires sont totalement individualisés, cependant les directions font en sorte qu’un maximum de salariés travaillent pendant les heures d’affluence, quitte à avoir pour certains deux plages horaires séparées pendant la même journée (le matin et en

soirée). Les CDD sont utilisés pour répondre aux variations saisonnières de l’activité, ainsi que pour effectuer un tri et repérer les personnes prêtes à accepter des horaires très variables.

Les horaires peuvent être différents chaque jour de la semaine et sont difficiles à gérer sur le plan de l’organisation personnelle. Les horaires en soirée (après 17 heures) posent surtout problème aux femmes qui ont des enfants. Celles-ci

demandent fréquemment à ne pas travailler le soir et sont alors relayées en partie par des étudiants qui, en semaine, suivent des cours pendant la journée. Depuis que Suzan travaille chez (P), la société a été rachetée par une autre, ce qui a engendré la création d’un nouveau groupe, suivie d’une phase de restructuration. L’accord sur la RTT (réduction du temps de travail) a ensuite servi à la liquidation des personnels à temps complet. Actuellement, deux cent salariés travaillent dans le magasin, en comptant tous les types de contrats, CDI (contrat à durée indéterminée), CDD, stagiaires ou intérimaires, et tous les types d’horaires. Les salariées en CDI, qui représentent moins de la moitié du personnel, sont surtout des personnes ayant de l’ancienneté. Celles qui ont le plus d’ancienneté sont âgées de 45 à 50 ans. Cinquante personnes, soit près de la moitié des salariés permanents, sont présentes depuis longtemps.

Les horaires, modulés selon les périodes, sont en moyenne de 25 à 30 heures, répartis sur cinq jours. Presque toutes les salariées travaillent à présent à temps partiel. Cela permet à l’employeur de bénéficier d’exonérations de charges sociales et de payer moins de majorations pour les heures supplémentaires. Les heures complémentaires ne sont majorées

*L’accord sur la RTT
(réduction du temps de travail)
a ensuite servi à la liquidation
des personnels à temps complet.*

que si elles dépassent 10 % de l'horaire normal. La nouvelle législation sur le temps de travail (deuxième loi Aubry) a été appliquée de façon à réduire le personnel à temps plein. Les salariées qui étaient au départ à 37 heures sont passées à 35 heures ; mais celles qui étaient à 34 heures ou moins n'ont bénéficié d'aucune réduction du temps de travail. Presque personne ne faisait 39 heures, c'était extrêmement rare hormis quelques personnes de l'encadrement. Les nouvelles arrivantes ne travaillent jamais à temps plein. Les horaires sont très variables d'une salariée à l'autre. Les étudiants ont des CDI de 17 à 20 heures par semaine, les étudiants étrangers ne pouvant obtenir que 17 heures. Beaucoup de mi-temps sont de 18 heures et, en grande partie, imposés.

Le règne des contrats à durée déterminée

Depuis les accords de RTT, personne n'est embauché directement en CDI. Les plus anciennes salariées travaillent 34 heures, mais obtenir un tel horaire est désormais exceptionnel. Tout le monde est payé au Smic horaire (7,61 euros) et les accords sur la RTT ont gelé la progression en fonction des anciennetés. Tous les salariés sont classés pratiquement au même niveau. Les équipes sont composées de 7 à 8 personnes. Les salariés d'une équipe commencent en général à 8 heures 30, mais ensuite aucun ne quitte son travail à la même heure. Le planning est continuellement révisé.

Auparavant, tout nouvel arrivant faisait un mois d'essai, puis passait directement en CDI, pour un horaire allant de 20 à 30 heures hebdomadaire. Maintenant, il faut avoir effectué plusieurs CDD pour obtenir un CDI. Toutefois, la loi oblige une entreprise à avoir un minimum de salariés en CDI. Le CDD peut être utilisé, par exemple, pour un remplacement d'une personne en congé maternité ou en congé maladie ; une fois le remplacement terminé, le salarié en CDD peut enchaîner avec le remplacement de quelqu'un d'autre.

“La direction a toujours la possibilité de demander aux nouvelles arrivantes de faire des heures complémentaires en plus des heures normalement prévues. On demande tout très gentiment, mais si la personne refuse, alors on sait d'avance qu'elle n'obtiendra pas de CDI, ni même de renouvellement de son CDD. Après deux CDD, on peut en effet obtenir un CDI. En fait, les turn over sont de plus en plus élevés. Une inspectrice du travail est intervenue une seule fois pour faire passer une personne de CDD en CDI. La direction dit toujours que les salariés ne veulent pas rester, mais on voit souvent des gens pleurer lorsqu'ils doivent quitter le magasin.”

“L'accord sur la RTT a été signé par la CFDT, la CFTC, la CGC, on a vraiment perdu. Un groupe devait être chargé de suivre les embauches et les licenciements ; puis on devait passer des temps partiels à des temps complets, mais cela n'a jamais été fait. L'application de l'accord a occasionné l'attribution aux employeurs d'une prime élevée pour chaque salarié. La prise en compte de l'ancienneté a été gelée depuis 1999, après la signa-

6)- La convention collective est celle des "grands magasins et magasins populaires".

ture d'une nouvelle convention collective. Je touche trente-cinq euros de prime d'ancienneté et mon échelon ne change jamais."⁽⁶⁾

Depuis l'arrivée de Suzan, le magasin a doublé de surface mais le nombre de salariés n'a guère augmenté ; du moins, on embauche essentiellement des intérimaires, des stagiaires et des étudiants. Pour le ménage, des personnes extérieures viennent quelques heures par semaine. Auparavant, une caissière n'était affectée qu'à l'encaissement, maintenant elle peut être envoyée momentanément n'importe où dans le magasin pour remplir ou ranger des rayons. Pendant ce temps, la catégorie supprimée a été celle des vendeuses de rayons, sauf pour quelques rayons particuliers. Il n'y a plus de vendeuses pour répondre aux demandes des clients ou pour recueillir leurs appréciations sur la qualité des produits. Tous les salariés doivent savoir occuper tous les postes.

Un personnel polyvalent aux caisses et aux rayons

"Ici, les chefs de caisse et les chefs de rayon sont des femmes. Elles ont beaucoup de pouvoir sur les salariés et peuvent les pousser à une démission. Pour chaque rayon, on a un chef de rayon. Au total, il y a vingt-trois caisses, une ligne de caisses principales plus quelques caisses de rayons, mais le nombre de caisses 'à part' a considérablement diminué. La caisse du rayon 'cosmétiques' est à part, j'y suis depuis que j'ai eu un accident du travail. Le personnel doit être polyvalent entre les caisses et les rayons, mais on ne descend pas dans la réserve pour chercher des produits."

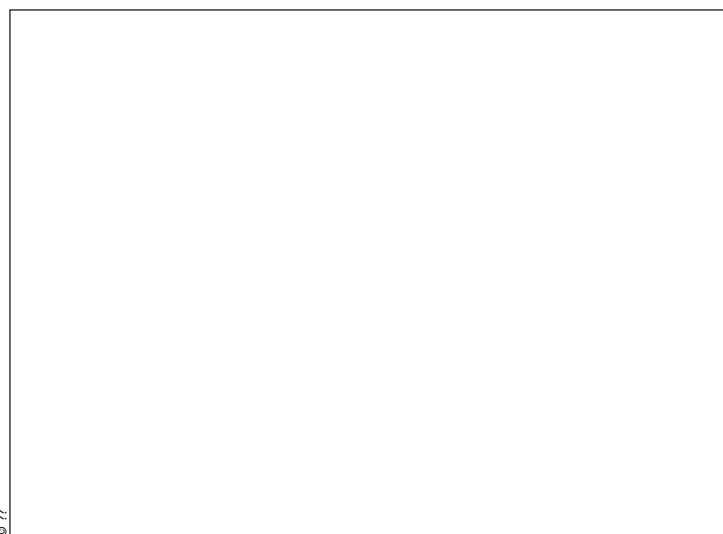
"Les personnes présentes dans les rayons mettent en place les produits, mais la préparation se fait auparavant totalement dans la réserve. Des manutentionnaires montent des chariots pleins et on appelle alors des vendeuses. Lorsqu'il manque du personnel, on ne remplace pas les absents. On manque toujours de personnel, car on n'embauche pas assez. Cela double la quantité de travail à faire."

"Auparavant, je faisais aussi la caisse des livraisons, mais j'ai dû arrêter. Entre les caissières, on tournait constamment, chacune passait à la caisse des livraisons et sur les autres caisses. J'ai eu deux accidents du travail, à dix ans d'intervalle. À la caisse des livraisons, il faut faire de l'emballage, soulever des paquets et les déposer sur des chariots. Des personnes font les livraisons à domicile, mais il faut tout leur préparer. Il faut soulever des cartons lourds, cela donne des hernies discales. Toutes les anciennes du magasin ont eu le même problème. Après mon accident, j'ai donc fait toutes les caisses sauf la livraison. Une autre fois, j'ai reçu une planche alors que le magasin était ouvert pendant des travaux. J'ai été déclarée inapte aux caisses d'alimentation. J'ai eu une suspension de mon contrat sans rémunération pendant un mois et demi. Le reclassement est obligatoire après un accident, mais l'employeur a fait des propositions qui ne correspondaient pas aux recommandations du méde-

cin. Il avait le droit de me licencier ou de me muter dans un autre magasin, mais il n'a pas réussi à le faire parce que j'étais responsable syndicale. On a le droit de muter un salarié dans un autre magasin, mais si c'est trop loin le salarié peut refuser."

Les horaires de travail sont une cause de litige entre les employeurs et les salariés, cependant l'individualisation rend difficile toute action collective dans ce domaine. Par ailleurs, la flexibilité des horaires s'effectue souvent au détriment des salariés, et non de façon à leur permettre de mieux s'organiser sur le plan personnel.

Nous évoquerons le cas de Farrida (Algérienne), qui après avoir travaillé presque un an et demi dans la sous-traitance pour la grande distribution, est parvenue à se faire embaucher en CDI à temps plein dans une grande surface (S2) où elle s'occupait de l'arrangement des rayons : changement, réorganisation et présentation des produits. Ses horaires devaient initialement être de 7 heures du matin à midi, six jours par semaine (y compris le samedi) ; plus deux après-midi de 14 heures à 17 heures (soit au total 36 heures). Lors de son entretien d'embauche, elle était parvenue à négocier un autre horaire pour l'après-midi, de 13 heures à 16 heures, comme deux autres personnes du magasin, compte tenu du fait qu'elle était obligée d'aller récupérer ses enfants à la sortie de l'école. Mais au bout de trois mois, la direction a exigé qu'elle travaille de 14 à 17 heures. Elle a eu alors un conflit avec sa hiérarchie, qui a failli se terminer par son licenciement. La direction prétendait qu'il lui était interdit de travailler entre 13 heures et 14 heures. Elle s'est retrouvée isolée dans ce conflit, étant donné que peu de personnes avaient les mêmes horaires. Menacée de licenciement, elle a aussitôt saisi l'inspection du travail qui n'a rien pu faire, étant donné qu'une modification de la législation du travail autorise depuis 1998 un employeur à changer la répartition des heures de travail sur la semaine comme bon lui semble.



© ??

Des systèmes de codes-barres individualisant chaque produit, déjà utilisés aux États-Unis, éviteront bientôt l'emploi de caissiers(ères).

Elle a tenté de résister, puis début 2004, a quitté, au bord de la dépression et à la suite d'un accident de travail, cette grande surface où elle travaillait à temps plein depuis cinq mois. Elle est retournée travailler dans la société de sous-traitance (*merchandiser*) où elle était auparavant.

“Si on m'avait dit dès le départ que je devais faire ces horaires-là, je serais toute de suite partie chercher du travail ailleurs. Je payais déjà cent cinquante euros par mois à ma mère pour la dédommager d'avoir à s'occuper de mes enfants chaque matin. Il aurait fallu que je paie encore quelqu'un d'autre pour s'occuper d'eux à leur sortie de l'école. Sur un salaire de mille cent euros, cela me faisait trop. Ma hiérarchie invoquait le règlement ou l'absence de personnes de l'encadrement à certaines heures, mais en réalité j'ai bien senti qu'elle faisait ça uniquement pour me casser.”

“Les salariés, qui sont surtout des femmes, sont très peu syndiqués. Les femmes n'ont jamais la possibilité de se parler en dehors des heures de travail. Elles doivent courir dans tous les sens toute la journée ; elles sont stressées par les transports et, sitôt le travail terminé, sont obligées de partir pour faire des courses et s'occuper de leurs enfants.”

Faiblesse des syndicats et conflits du travail

Dans le magasin où travaille Suzan, moins de 10 % des salariés sont syndiqués. Les délégués au comité d'établissement sans étiquette syndicale sont alliés de la direction. Il n'y a aucun rapport de force en faveur des syndicats. Le comité d'hygiène et de sécurité n'existe que symboliquement. Le comité d'entreprise comprend plusieurs délégués du personnel et les syndicats ont aussi quatre délégués. Il est à majorité Force ouvrière (FO). Les délégués syndicaux de certains magasins de la chaîne (P) sont parfois menacés de licenciement. Ils font des observations sur le manque de personnel et sur les problèmes qui peuvent en résulter en ce qui concerne, par exemple, le non-respect des dates limites de consommation de produits ou de la chaîne du froid.

Les avantages sociaux sont très différents selon les sociétés, y compris à l'intérieur d'un même groupe de distribution. Dans de très grandes chaînes, les caissières gagnent en moyenne huit cents euros net pour 28 heures de travail, mais peuvent aussi toucher plusieurs primes. Dans la chaîne (P), si le chiffre d'affaires dépasse un certain montant, chaque salarié reçoit une prime d'intéressement d'une centaine d'euros. Le treizième mois est devenu une prime de fin d'année touchée en partie en novembre et en partie en décembre, qui n'est pas payée en cas d'absence du salarié au cours du mois de décembre. Quant aux licenciements de salariés en CDI, ils ont souvent lieu pour des questions de vols ou d'erreurs d'encaissement. En effet, certains responsables qui veulent licencier un salarié peuvent s'arranger pour l'accuser de vol. De même, les bons de réduction distribués aux clients ont servi à piéger des salariées – surtout parmi celles qui travaillaient à temps plein – et cela a fait l'objet de conflits dans certains magasins.

“Parfois, ce sont des pièges de la direction qui veut savoir qui sont les salariées qui gardent de la monnaie, par exemple lorsqu’un client paie trop. Elle veut savoir si, à la fin de l’horaire effectué par un salarié, l’argent va bien dans la caisse ou ailleurs. Des coups sont montés par la direction : un client oublie exprès sa monnaie. Le salarié doit tout de suite appeler la direction, il ne doit jamais mettre d’argent dans sa poche. C’est une faute professionnelle. Si des erreurs d’encaissement se répètent souvent, on ne garde pas les personnes.”

“Auparavant, cela se faisait de payer des achats avec des bons de réduction. Les bons sont envoyés à une société qui renvoie en échange de l’argent au magasin. Deux personnes ont été attrapées en payant avec des bons, elles faisaient des temps complets, elles ont été mises à pied aussitôt. C’était la coutume depuis des années de payer avec des bons. On a fait une pétition pour dire qu’il aurait fallu dénoncer cette coutume avant de licencier ces personnes. 75 % des salariés ont signé, on a pu sauver les femmes.”⁽⁷⁾

7)- Les conflits de l’année 2005 – portant sur les salaires – ont notamment affecté des dépôts où sont stockées les marchandises servant à l’approvisionnement des magasins de certaines chaînes, montrant la vulnérabilité du système des “flux tendus”.

Merchandising et sous-traitance

Après avoir eu deux enfants et touché une allocation parentale d’éducation, Farrida a trouvé du travail, début 2002, dans la sous-traitance pour le compte d’une firme agroalimentaire (F1). Les contrats en CDD et à temps partiel étaient d’une durée de quelques jours, mais on la rappelait très souvent. En fait, cette formule, très proche de l’intérim, lui a permis de travailler pendant presque un an et demi dans le même domaine. Son employeur était une société de *merchandising* qui installe des rayons dans toutes les grandes chaînes de supermarchés pour la firme agroalimentaire (F1). Cette société met en place des produits de marque, afin de permettre une meilleure présentation et une valorisation des produits. Elle organise aussi des opérations d’animation, de lancement et de promotion de nouveaux produits dans toutes les grandes surfaces, ainsi que de l’affichage publicitaire. Un grand nombre de produits différents doivent être à disposer sur des rayons situés dans des emplacements précis.

Farrida est revenue en 2004 chez ce *merchandiser* après son départ de la grande surface (S2) où, même si elle était en CDI, il n’existait aucune possibilité d’évolution, les salariés étant tous au Smic. Chez le *merchandiser* (M1), en revanche, elle ne travaille qu’en fonction des besoins momentanés. De nombreuses opérations de promotion exceptionnelles permettent de justifier la conclusion de CDD en vue de “faire face à un accroissement de l’activité habituelle” de certains magasins. Il s’agit en fait d’une succession de CDD. Il n’existe aucune forme de prise en compte de l’ancienneté des salariés, mais seulement des primes de précarité et de congés payés. Les arrêts de travail sont très peu indemnisés.

Farrida effectue en moyenne 20 heures par semaine, mais elle a une activité totalement irrégulière. Elle travaille à la fois de jour et de nuit, ce qui engendre des rythmes difficiles et des problèmes d’adaptation de ses

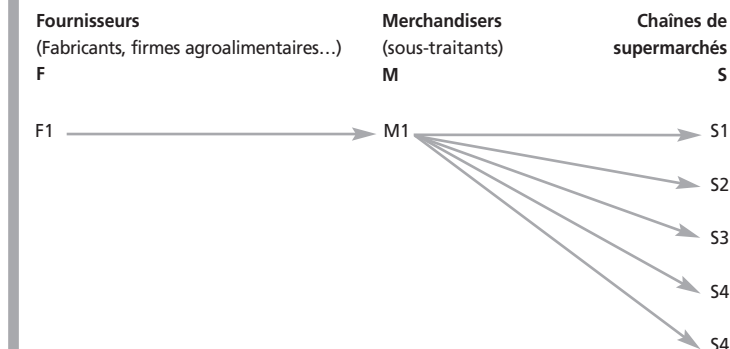
heures de sommeil. Elle travaille deux ou trois nuits par semaine et est embauchée, en plus, pour des animations devant la clientèle des magasins qui ont lieu toute la journée du vendredi ou du samedi et pour des opérations de promotion exceptionnelles pendant les périodes de fêtes.

Les équipes de travail sont composées d'autant d'hommes que de femmes, pour la moitié Français et pour la moitié immigrés. Parmi ces derniers, la plupart sont africains mais on trouve aussi un peu toutes les nationalités. Les Français sont le plus souvent jeunes, étudiants ou anciens salariés de supermarchés âgés de plus de 50 ans.

“Les femmes – mariées ou non, avec enfants ou non – font du travail de nuit, car ce travail est payé deux fois plus. On a constitué une équipe où les gens s'entendent bien. La mise en place des produits dans les rayons se fait selon des plans fournis. Il faut un chef d'équipe capable de lire ces documents, puis les autres n'ont qu'à suivre. Le chef d'équipe doit aussi fournir un rapport sur la rotation des produits et les ruptures d'approvisionnement. On fait parfois aussi l'acheminement de la réserve vers les rayons, cela dépend des magasins. Pour la manutention, on utilise des chariots, des palettes (planches de bois superposées les unes aux autres). Il n'y a pas de manutention lourde.”

“Le travail est organisé à la semaine, presque au jour le jour. Le planning est fait quelques jours à l'avance, en général, on nous prévient assez rapidement des heures qu'on devra faire, mais il peut aussi y avoir des heures complémentaires. Heureusement, la direction est très réglo, même quand on fait des heures non prévues ou en cas d'erreurs de comptage : ils nous paient, même si on réclame plusieurs mois après. Parce que les horaires, c'est selon le travail qu'il y a. Quand la société reçoit des commandes, alors on nous demande de venir; et quand elle n'en reçoit pas, on s'arrange et on prend des jours de repos. Tous les salariés de la société souhaitent faire davantage d'heures, parfois cela peut aller jusqu'à 35 heures (avant cela pouvait même aller jusqu'à 50 heures); mais en fait on évite d'atteindre 35 heures, parce que c'est tout de même du travail à temps partiel. En général, la direction se

Schéma d'intervention du merchandising dans le secteur de la distribution



débrouille pour répartir les heures entre les salariés de façon équitable. Par exemple en ce moment, je dois venir pour faire le salon de la confiserie.”

Conduire un véhicule est obligatoire pour les déplacements qui sont indemnisés au kilomètre, mais le temps de transport n'est pas rémunéré. Farrida se déplace en voiture, d'une banlieue à l'autre ; elle effectue parfois deux à trois interventions dans des magasins différents au cours d'une journée. Elle change sans cesse de lieu d'activité et ne connaît pas toujours bien les trajets.

Maintenir de bonnes relations avec les responsables commerciaux, fournisseurs de travail

Des sous-traitants font ainsi du *merchandising* pour toutes sortes de fournisseurs (firmes agroalimentaires ou fabricants de produits de marques). Plusieurs sont susceptibles d'intervenir au même moment dans une grande surface, où chacun cherche à obtenir plus de place pour ses propres produits.

Le personnel de chaque *merchandiser* a un statut particulier, distinct à la fois de celui des autres sous-traitants et de celui des chaînes de magasins. Les dispositions qui régissent le travail des salariés des sous-traitants sont le plus souvent moins favorables que celles des donneurs d'ordre⁽⁸⁾. Les salariés travaillent en permanence pour un fournisseur, cependant, s'ils ont terminé la présentation de leurs rayons lors d'une intervention, il arrive qu'on leur demande de remplir d'autres rayons. Chaque chaîne de supermarchés possède en plus sa propre marque de produits.

Mais, ce qui importe le plus pour Farrida, ce n'est pas tant le contenu de son contrat que la relation qu'elle entretient avec la responsable commerciale du groupe (F1).

“Je suis auxiliaire de point de vente. Dans les faits, nous travaillons toujours pour (F1) ; mais si nous devons intervenir dans une grande surface, alors habituellement nous sommes embauchés par (M1) et, si nous devons intervenir dans la chaîne (S3), alors nous sommes obligés de nous faire embaucher dans une société de travail temporaire qui sert, en plus, d'intermédiaire avec (S3). On nous dit alors d'aller chez eux. Pour quelles raisons ? Ça, je ne le sais pas, je sais seulement que la directrice de cette société de travail temporaire est justement la femme de l'ex-PDG de (S3). Mais l'important, c'est que comme ça nous avons toujours du travail. Ce qui compte, c'est la relation que nous (les membres de l'équipe) avons avec la responsable commerciale de chez (F1). C'est une personne avec qui nous nous entendons bien, donc elle s'adresse de préférence à nous et elle est au courant de tout ce que nous devons faire. Parfois, si nos horaires dépassent 35 heures hebdomadaires, alors elle cherche d'autres personnes. À une époque, la société (M1) faisait encore

Il n'existe aucune forme de prise en compte de l'ancienneté des salariés, mais seulement des primes de précarité et de congés payés.

8)- La convention collective est celle des sociétés de “prestation de services aux entreprises du secteur tertiaire”.

des CDI, maintenant cela ne se fait plus. Depuis que je suis revenue, je suis en CDD, j'ai accepté sur les conseils de cette responsable de chez (F1) qui m'a dit que si j'étais en CDI chez (M1), alors je ne pourrais pas être embauchée chez (F1). Donc, si une occasion se présentait, il vaudrait bien mieux que je sois directement embauchée chez (F1). Par ailleurs, le CDI était à temps partiel de deux jours par semaine, alors qu'en réalité on en faisait beaucoup plus ; donc le reste – les heures à faire en plus –, c'était toujours des petits contrats en CDD, cela revenait au même. Beaucoup de contrats sont faits seulement pour des missions d'une journée. Le seul syndicat qui existe dans la société est la CFDT, mais je ne les connais pas.”

Précarité et travail au jour le jour

Cela fait un an et demi que Farrida travaille à nouveau chez ce sous-traitant de (F1). Elle travaille souvent la nuit (de 22 heures à 6 heures), mais elle peut aussi avoir deux missions dans la même journée : une le matin et une autre en soirée (par exemple, de 9 heures à 3 heures du matin).

“Bien sûr, je dors moins qu'avant, mais j'aime mieux travailler de nuit, car je suis plutôt du soir que du matin. Je pars au travail vers 22 heures, après avoir couché mes enfants. Je rentre le matin de bonne heure, je peux les lever et les emmener à l'école. Ensuite, je reviens me coucher et je dors jusque vers 16 heures. En fin de compte, cela me convient, je suis moins désorganisée que si je devais me lever très tôt.”

Dans la mesure où la présence de personnes issues de l'immigration est devenue importante depuis une dizaine d'années dans les supermarchés, leur promotion a commencé depuis peu. Certains salariés permanents ayant une grande expérience ont la possibilité d'accéder à des postes de maîtrise, tels que ceux de “chefs de rayon”, mais cela reste peu fréquent : la grande majorité est rémunérée au Smic horaire et les *turn over* ont nettement augmenté. La flexibilité, sous de multiples formes, permet de faire retomber sur les salariés les conséquences d'une adaptation rapide de l'activité aux variations des marchés. Les différences de statut entre les personnels de la distribution ont aussi fortement augmenté depuis quelques années. La disparition du travail à temps plein, surtout perceptible pour les femmes issues de l'immigration, a été accompagnée d'une précarisation simultanée des salariées désormais soumises à des horaires très variables, tandis que le travail en CDI a également régressé à la faveur d'une évolution vers la sous-traitance. Les sociétés de prestation de services sont un lieu de cumul de toutes les formes de précarité, alors que la licéité de leurs activités n'est pas démontrée⁽⁹⁾.

Le travail “au jour le jour” a fait son apparition à la faveur de la création de multiples sociétés intermédiaires entre la production et la distribution. La notion de “contrat de travail” apparaît de plus en plus floue et, au-delà des aspects juridiques, les relations personnelles jouent un grand rôle, la

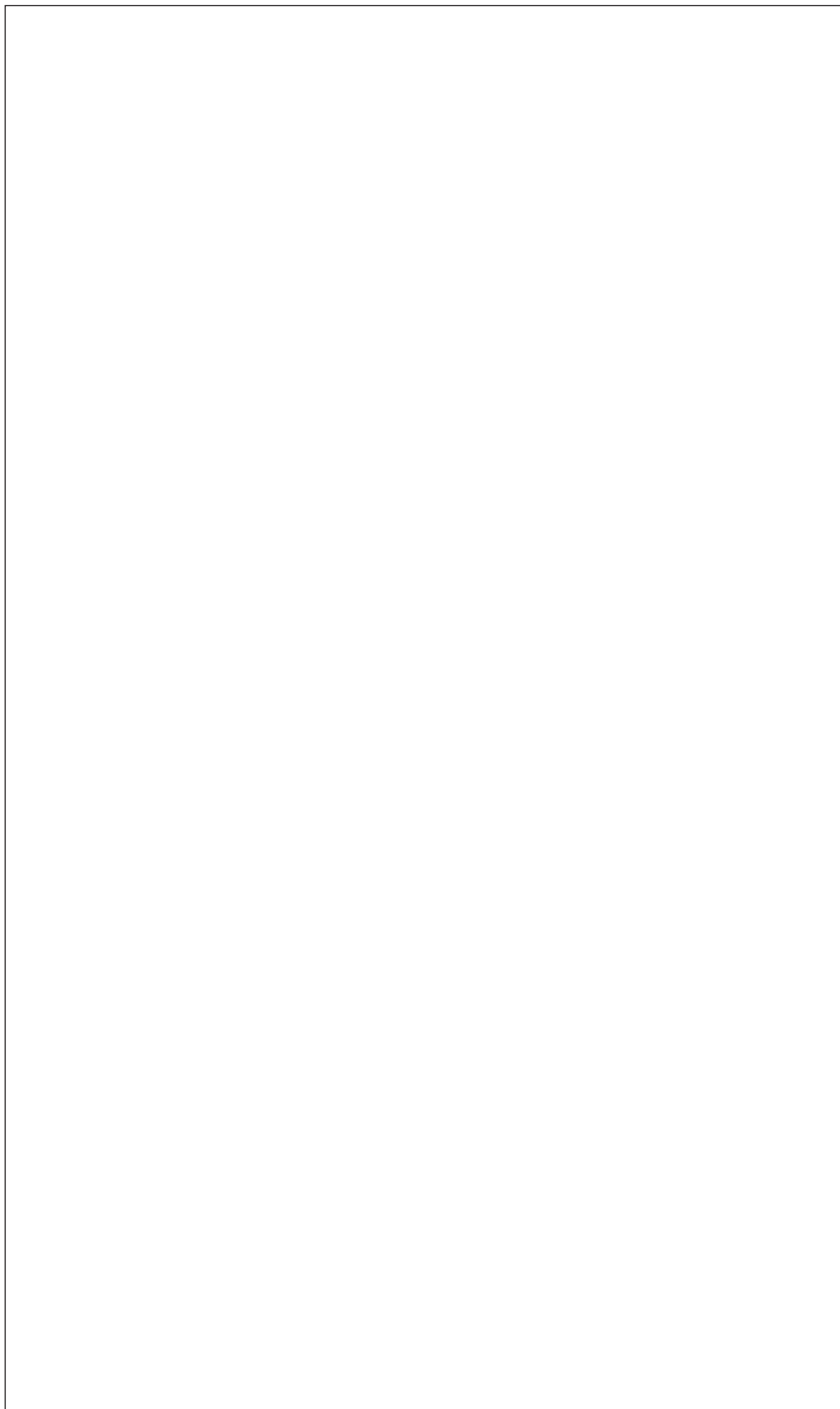
9)- Au sujet des pratiques de prêt de main-d'œuvre apparues dans la grande distribution, cf. *Le Monde* du 21 juin 2005 (p. 16).

“promotion” consistant surtout à fournir des heures de travail en plus⁽¹⁰⁾. Les horaires sont extrêmement variables et les emplois du temps compliqués, au point que certains salariés en arrivent à se tromper d’heures. Nombre de salarié(e)s ne comprennent guère la façon dont est formulé leur contrat de travail, surtout lorsqu’ils sont étrangers. Il s’agit de contrats à temps partiel, qui ne sont d’ailleurs pas toujours respectés, même en ce qui concerne un nombre d’heures minimum à effectuer. Du fait de la faiblesse des organisations syndicales, les personnes concernées ne sont guère informées de leurs droits. La nécessité d’acquérir la nationalité française est d’autant plus ressentie par les personnes étrangères, qu’elles sont soumises à une précarité sans cesse accrue et que certaines peuvent voir remis en question leur droit au séjour en France. ◀

10)- On peut observer une similitude avec la situation des femmes qui travaillent dans la sous-traitance pour l’hôtellerie (nettoyage), dont la charge de travail quotidienne varie en fonction du nombre de clients des hôtels. Cf. Isabelle Puech, “Le temps du remue-ménage. Conditions d’emploi et de travail des femmes de chambre”. *Sociologie du travail*, n° 46, 2004. pp. 151-166.



A PUBLIÉ ▶ Odile Merckling, “L’immigré, comme catégorie de main d’œuvre spécifique”
▶ Dossier *Chômage et solidarités*, n° 1204, décembre 1996



Réhabiliter l'humain pour sortir des violences

Au-delà des nombreux commentaires et analyses proposés par les médias, la revue *Hommes et Migrations* a voulu donner la parole aux professionnels qui interviennent dans les banlieues. Il ressort de leur constat qu'il ne sert à rien de fustiger le modèle républicain d'intégration. L'écart entre les orientations des politiques urbaines et celles des luttes contre les exclusions sociales doit être comblé et il s'agit de reconnaître et de valoriser les actions des professionnels, des associations et des habitants sur ces territoires.

Les violences urbaines dont nous sommes témoins aujourd'hui attestent d'une réalité souvent ignorée et dont la négligence coûte aussi cher à l'État qu'aux citoyens. Les personnes et groupes, pour démunis qu'ils soient, peuvent déployer un pouvoir autant créatif que destructif. La réalité complexe de ces quartiers fragilisés en témoigne tous les jours. La vie créative continue dans ces environnements fragilisés, lieu de concentration des populations défavorisées – dont une partie importante est constituée de familles issues de l'immigration –, lieu de cristallisation des maux sociaux et des délinquances, du spectacle de l'inégalité des droits et des discriminations.

Les jeunes casseurs qui brandissent la menace "*de l'enfer par le feu*" ne constituent pas les seuls acteurs de ces quartiers. Il y existe bel et bien des femmes, des hommes, des enfants et des jeunes qui se battent pour vivre dans la dignité. Il existe aussi des acteurs qui mènent des luttes pour la liberté et l'égalité, qui se mobilisent pour créer du "sens" et des liens au travers des actions sociales et politiques. Or, les événements actuels mettent à jour la fragilité de cette lutte, son insuffisance, ses manques, et renvoient par là à la crise du politique.

Ces forces destructives qui se déploient dans l'ombre mettent en lumière le déclin de la citoyenneté qui menace la démocratie. En affichant les valeurs de la liberté et de l'égalité, la démocratie se veut comme un modèle sociétal capable de canaliser les conflits sociaux et politiques de manière constructive. Elle a besoin pour progresser d'acteurs munis de conscience politique. Aussi, le déploiement des violences aveugles pour causes sociales interpelle tout courant politique qui affiche des idées démocratiques, qu'il soit situé à gauche ou à droite. Or, la conscience politique est gravement fragilisée par la prédominance de la culture de consommation dans un monde marqué par la marchandisation où "l'avoir" signifie le "pouvoir", où l'économie domine le politique. La perte progressive de repères identificatoires collectifs a pour résultat une "montée de l'insignifiance", soulignée par le philosophe Castoriadis dans les années quatre-vingt-dix. Les violences aveugles dont nous sommes témoins

par **Chahla Chafiq-Beski**, sociologue, directrice de l'Adric (Association pour le développement et la revalorisation de l'interculturel pour la citoyenneté), écrivaine, co-auteure notamment de *Médiatrices dans les quartiers fragilisés : le lien*, La Documentation française, 1996.

et **Fatima Lalem-Hachilif**, sociologue, membre du bureau national du planning familial, présidente de l'Adric

en sont les formes les plus catastrophiques. Elles se déploient dans un contexte de recul des forces porteuses de l'idéal de l'autonomie, recul qui va de pair avec l'avancée de l'individualisme égoïste ou des replis identitaires tels que le nationalisme exacerbé, le racisme, l'intégrisme religieux et le communautarisme. Les jeunes engagés dans les violences urbaines ne mettent pas en question cet ordre de choses, ils ne proposent pas de nouvelles règles du jeu, mais ils veulent s'imposer dans une société qu'ils perçoivent comme une jungle où le plus fort a raison. À leurs yeux, les services publics et les institutions ne représentent pas des biens publics mais appartiennent à l'État, "détenteur de pouvoir absolu". Ils ne connaissent pas les vertus de la lutte politique ni les règles de la négociation, car, tout simplement, ils ne les ont jamais pratiquées. L'autorité, telle qu'elle est exercée dans leur environnement, est basée sur la soumission. Dans la famille, les parents, souvent dévalorisés par leur positionnement de défavorisés, ont du mal à gérer leur autorité par la négociation. Dans les groupes des pairs, les plus forts jouent les "caïds". Dans les rapports hommes/femmes, les normes sexistes omniprésentes justifient l'usage de la violence. De même, les islamistes les appellent à se soumettre aux lois divines. À l'école, les professeurs jeunes et non expérimentés ne savent pas leur apprendre la négociation et le respect. La formation des policiers est fondée sur une conception limitée à la répression. Quant aux animateurs et éducateurs, les premiers pâtissent d'un manque de qualification, les seconds, en nombre largement insuffisant, voient leurs effectifs diminuer. Le danger d'ethnicisation guette les métiers de l'accompagnement social et constitue une contradiction avec les ambitions affichées de mixité sociale. Les associations de quartiers voient leurs moyens en diminution constante et ont le sentiment de faire l'objet d'une suspicion permanente de la part des pouvoirs publics qui ne connaissent ni ne reconnaissent leurs combats quotidiens. Les métiers de la médiation sociale et culturelle souffrent d'une absence de reconnaissance et de moyens. Le partenariat a du mal à se développer, faute de bases et d'espaces communs de concertation.

Le racisme, les discriminations et les humiliations dégradent les rapports des populations et notamment ceux des jeunes avec l'institution. Ayant intériorisé les images négatives qui leur sont renvoyées par l'environnement, certains jeunes n'ont de respect ni pour eux-mêmes ni pour autrui, alors qu'ils sont dans une quête permanente du respect qu'ils veulent imposer en se référant à la loi du plus fort, incarnation de la virilité triomphante. Leurs actes ne reflètent pas une simple colère contre les politiques, mais ils révèlent que les auteurs n'ont aucun sentiment d'appartenance à la communauté citoyenne. Ces actes mettent à jour une misère tant économique, culturelle, affective, sexuelle que politique.

Cette réalité, qui dépasse le fait économique et l'existence du chômage, nous invite à reconsidérer le sens de l'intervention sociale qui, durant ces dernières années, sous la pression de l'idéologie de la rentabilité, tendait de plus en plus à se bureaucratiser. Paradoxalement, cette vision s'est révélée contre-productive et a été source de gâchis financiers. Il est urgent de reva-

loriser l'intervention sociale par une reconnaissance des acteurs fondée sur un état des lieux lucide. Cela afin de ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain, comme le font certains en accusant l'inadaptation du modèle d'intégration citoyenne. Ce type de position pourrait sous-entendre que les valeurs républicaines sont en décalage avec la réalité. Pour nous, le décalage est à rechercher ailleurs.

En effet, il existe un net décalage en France entre les projets et les politiques théoriquement définies, et leur application effective. Aussi paradoxal que cela puisse apparaître, les questions liées à la dégradation économique et sociale des quartiers fragilisés et à la réalité d'une concentration ghettolisant des populations issues d'immigration, ont été, depuis deux décennies, des enjeux bien présents dans les orientations politiques de l'État et dans les plans d'action proposés par les gouvernements successifs. Or, il faudrait peut-être rappeler qu'il ne suffit pas d'avoir de beaux discours ni de bons projets sur papier pour avoir de bons résultats. Au contraire, ils peuvent rester lettre morte ou n'avoir qu'une portée limitée s'ils ne sont pas relayés par des actions concrètes menées quotidiennement par des acteurs qualifiés et reconnus. Force est de constater que, en dépit d'une multitude d'actions et d'initiatives portées par des professionnels, des acteurs associatifs et des habitants, nous sommes très loin des résultats escomptés faute de moyens de qualification, de suivi et d'évaluation.

Cette situation renseigne par ailleurs sur une certaine sous-estimation, voire un mépris de la part des décideurs à l'égard de ceux qui assurent un portage d'actions d'insertion, d'éducation et de prévention au quotidien. Cette dévalorisation se traduit notamment par une absence de concertation des gouvernants avec les acteurs locaux pour l'élaboration des plans d'action. Ainsi, les savoirs et savoir-faire existants sont souvent ignorés ou minorés. D'autre part, les intérêts politiques conjoncturels amènent souvent à une non-reconnaissance des acquis et font obstacle à une valorisation des acteurs. De même, la recherche de solutions visibles, rapides, et spectaculaires ne laisse pas place à une prise en considération de la durée et des moyens nécessaires pour aboutir à des résultats probants. Enfin, les changements politiques coupent court à la nécessaire continuité de l'action et de la réflexion. Combien de travaux commandités, d'auditions effectuées restent sans suite dans les tiroirs.

Au-delà du gâchis financier, ces pratiques produisent un gâchis des forces positives. Le besoin de reconnaissance s'exprime non seulement par les jeunes stigmatisés, mais existe aussi pour tous les acteurs sociaux.

Pour agir efficacement, il faudrait donc dépasser les enjeux électoralistes, en finir avec l'illusion dangereuse de l'efficacité du "tout sécuritaire", cesser de jouer le rôle de gouvernants tout-puissants, respecter le principe démocratique de la laïcité au lieu de déléguer les missions sociales et éducatives aux relais religieux, et se retourner vers les acteurs du terrain de façon à créer une synergie nécessaire pour assumer le défi de la démocratie, indissociable des enjeux de développement social, urbain, culturel et humain. ◀

