



Comprendre,
enseigner et faire
vivre la laïcité



Comprendre, enseigner et faire vivre la laïcité

Selon les termes de la Charte de la Laïcité dans les services publics, « il appartient aux responsables des services publics de faire respecter le principe de laïcité dans l'enceinte de ses services ». Dans tous les établissements scolaires publics, cette obligation légale incombe à tous les personnels de la communauté scolaire qui ont une responsabilité éducative vis-à-vis des élèves. En raison de la mission éducative propre de l'école, il s'agit pour ces personnels de faire respecter le principe de laïcité dans l'enceinte scolaire en instruisant les élèves du sens et des enjeux de cette laïcité à l'école, comme du principe de laïcité en général. « Faire comprendre » et « faire valoir » pour « faire respecter ». Il faut ainsi que les personnels des différentes équipes éducatives sachent expliquer aux élèves le bien-fondé et la valeur de la laïcité, en montrant que c'est d'abord grâce à la neutralité qu'elle institue que l'école peut remplir ses missions : « développer et conforter le libre arbitre de chacun », « garantir l'égalité entre les élèves » et « promouvoir une fraternité ouverte à tous ».

Ainsi s'exprimait le philosophe Abdennour Bidar, à présent Inspecteur général de l'Éducation nationale, dans le texte d'introduction à la brochure « Pour une pédagogie de la laïcité à l'école »¹. C'est précisément à ces préoccupations, encore et toujours d'actualité, qu'entend répondre le présent dossier.

Élaborés au cours de l'année scolaire 2015-2016 par un groupe de travail réunissant des professeurs des premier et second degrés ainsi que des personnels d'encadrement (cf. Liste en fin de volume) les divers documents qui composent ce dossier s'efforcent d'apporter à l'ensemble des personnels concernés des pistes de réflexion et des éléments de réponse aux questions que leur posent parfois les élèves.

Susceptibles d'être présentées et explicitées lors des sessions de formation que ne manque pas d'organiser notre académie depuis de nombreuses années sur le sujet, ces propositions viennent nous rappeler collectivement, au sein même de notre institution et, au-delà d'elle, avec la nation toute entière, combien l'enjeu de la laïcité est central dans l'ambition que nous portons pour l'école de la République. Chacun sait le rôle essentiel que celle-ci doit assumer dans notre société pour faire vivre le principe de laïcité. C'est à l'ensemble de ses personnels qu'il revient en effet d'incarner au quotidien cette condition du bien-vivre et du bien-travailler ensemble.



Jean-Michel COIGNARD

Directeur de l'académie de Paris

¹ Pour une pédagogie de la laïcité à l'école. Haut Conseil à l'intégration – Ministère de l'Éducation nationale. Documentation française, novembre 2012



Sommaire

Dialogue pédagogique sur la charte de la laïcité
à l'école 5

Que répondre à certaines questions d'élèves ? 25

Du bon usage des mots et de leurs significations
en territoire laïque 41

Expliquer aux élèves la nature de la science et
de sa démarche en partant de leurs résistances 51

Lutter contre les préjugés à l'école primaire 55

Comment faire vivre la laïcité à l'école
maternelle ? 69

1^{er} degré : Fiches de lecture autour de la laïcité
et des valeurs de la République 79

La laïcité par les textes 89

La liste des contributeurs 95

Bibliographie 97

1 La France est une **République indivisible, laïque, démocratique et sociale**. Elle assure l'égalité devant la loi, sur l'ensemble de son territoire, de tous les citoyens. Elle respecte toutes les croyances.

2 La République laïque organise la **séparation des religions et de l'État**. L'État est neutre à l'égard des convictions religieuses ou spirituelles. Il n'y a pas de religion d'État.

•• LA RÉPUBLIQUE EST LAÏQUE ••

3 La laïcité garantit la **liberté de conscience** à tous. **Chacun est libre de croire ou de ne pas croire**. Elle permet la libre expression de ses convictions, dans le respect de celles d'autrui et dans les limites de l'ordre public.

4 La laïcité permet l'exercice de la citoyenneté, en conciliant la **liberté de chacun avec l'égalité et la fraternité de tous** dans le souci de l'intérêt général.

5 La République assure dans les établissements scolaires le respect de chacun de ces principes.

CHARTRE DE LA LAÏCITÉ À L'ÉCOLE

La Nation confie à l'École la mission de faire partager aux élèves les valeurs de la République.

6 La laïcité de l'École offre aux élèves les conditions pour forger leur personnalité, exercer leur libre arbitre et faire l'apprentissage de la citoyenneté. Elle les **protège de tout prosélytisme et de toute pression** qui les empêcheraient de faire leurs propres choix.

7 La laïcité assure aux élèves l'accès à une **culture commune et partagée**.

8 La laïcité permet l'exercice de la **liberté d'expression** des élèves dans la limite du bon fonctionnement de l'École comme du respect des valeurs républicaines et du pluralisme des convictions.

9 La laïcité implique le **rejet de toutes les violences et de toutes les discriminations**, garantit l'**égalité entre les filles et les garçons** et repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre.

10 Il appartient à tous les personnels de **transmettre aux élèves le sens et la valeur de la laïcité**, ainsi que des autres principes fondamentaux de la République. Ils veillent à leur application dans le cadre scolaire. Il leur revient de porter la présente charte à la connaissance des parents d'élèves.

11 Les personnels ont un **devoir de stricte neutralité** : ils ne doivent pas manifester leurs convictions politiques ou religieuses dans l'exercice de leurs fonctions.

•• L'ÉCOLE EST LAÏQUE ••

12 Les enseignements sont **laïques**. Afin de garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et à la précision des savoirs, **aucun sujet n'est a priori exclu du questionnement scientifique et pédagogique**. Aucun élève ne peut invoquer une conviction religieuse ou politique pour contester à un enseignant le droit de traiter une question au programme.

13 Nul ne peut se prévaloir de son appartenance religieuse pour refuser de se conformer aux règles applicables dans l'École de la République.

14 Dans les établissements scolaires publics, les règles de vie des différents espaces, précisées dans le règlement intérieur, sont respectueuses de la laïcité. **Le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit**.

15 Par leurs réflexions et leurs activités, **les élèves contribuent à faire vivre la laïcité** au sein de leur établissement.



ministère
éducation
nationale



Dialogue pédagogique sur la charte de la laïcité à l'école

Nous proposons ici une reconstitution libre du travail mené depuis 2013 sur la Charte de la laïcité à l'École¹, en cours de philosophie, en ECJS puis en enseignement moral et civique (EMC), en classes terminales L, S et ES au lycée Jules-Ferry (Paris 9^e). Nous adoptons la forme du dialogue, appropriée à un esprit d'examen et de questionnement. Dans la réalité, nous avons effectivement beaucoup discuté avec les élèves qui ont également échangé entre eux dans un climat serein, avec la conscience de l'importance des enjeux et, en général, avec la volonté de soumettre à la critique des idées reçues sur la laïcité et de se doter sur la question de connaissances les plus fiables et les plus précises possible. Pour faciliter la lecture, les questions, présentées en italiques, viennent de l'élève et les réponses du professeur. Dans la réalité, ce fut souvent l'inverse. Des questions demeurent en suspens, des réponses appellent des recherches approfondies, de nouvelles élucidations et des reprises critiques. Les mots soulignés sont extraits de la Charte, avec indication de l'article cité.

Pierre HAYAT

*Professeur de Philosophie
Lycée Jules Ferry - Paris*

Préambule

Pourquoi cette Charte ?

La Charte de la laïcité à l'École rassemble les principes, lois et règlements relatifs à la laïcité à l'école publique. Sa finalité n'est pas seulement informative mais pédagogique. Elle a un rôle de clarification et de responsabilisation. Mais elle n'a pas en elle-même une valeur juridique contraignante². Elle ne crée aucun droit. Il existe également une Charte de la laïcité dans les services publics, à l'adresse des agents publics et des usagers³. La Charte de la laïcité à l'École veut expliquer que la laïcité ne se résume pas à des interdictions, aussi légitimes soient-elles. La laïcité scolaire est caricaturée si on la résume à la loi du 15 mars 2004 qui interdit à l'École le port de signes religieux ostensibles. La Charte concerne directement les élèves et les personnels qui doivent y réfléchir et la faire vivre en collaboration avec les élèves, mais également la « porter à la connaissance des parents d'élèves » (art. 10).

En quoi les parents d'élèves sont-ils concernés ?

En demandant aux enseignants de porter cette Charte à la connaissance des parents d'élèves, on considère ces derniers comme des parents citoyens plutôt que comme des parents consommateurs d'école. On peut mettre fin à une tendance de l'éducation nationale à considérer que les parents ne comprennent pas les exigences de l'école, et à les traiter comme des clients qu'il faut feindre de satisfaire pour ne plus entendre leurs récriminations peu rationnelles. De leur côté, certains parents se laissent aller aux facilités d'une posture consumériste, sans se soucier de l'aide qu'ils pourraient apporter à l'École. En exposant aux parents d'élèves les finalités essentielles de l'école laïque ainsi que les droits et les devoirs de chacun, la Charte contribue à responsabiliser les parents d'élèves. Elle les considère comme des citoyens soucieux de l'intérêt général.

Allons-nous étudier la Charte du début à la fin, article après article ?

On procédera autrement. Le texte paraît trop long et trop dense pour se prêter à cette méthode de lecture. Toutefois, il est possible d'y repérer une organisation interne. Les deux premières phrases de la Charte forment le Préambule. Les articles 1 à 5 traitent de la laïcité d'un point de vue global, comme laïcité de la République. Les articles 6 à 15 considèrent un aspect de la laïcité : la laïcité de l'École ; ces articles renvoient directement à notre situation présente dans notre salle de classe, ainsi qu'à l'objet spécifique de cette Charte. Comme toute Charte, il s'agit d'un texte normatif. Nous l'étudierons cependant avec rigueur et dans un esprit de liberté.

Commencerons-nous par l'art. 14 qui fait référence à la loi contre le voile à l'école publique ?

Cela permettrait de se débarrasser d'un préjugé qui relève principalement de l'ignorance. La loi du 15 mars 2004 n'est pas une « loi anti-voile ». Elle interdit le port de signes ou de tenues manifestant de manière « ostensible » une appartenance religieuse. Elle ne cible aucune religion particulière et n'est pas antireligieuse. Si tel était le cas, cette loi contreviendrait aux fondements de la laïcité, tels qu'ils sont rappelés dans le Préambule de la Charte et des cinq premiers articles, sur lesquels nous pourrions commencer.

² Mathilde PHILIP-GAY, *Droit de la laïcité, Ellipses*, 2016, p. 216.

³ <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/074000341.pdf>

La laïcité de la République

La laïcité est-elle définissable ?

Que signifie la première phrase du Préambule de la Charte : « La République est laïque » ?

Cette formule reprend le Préambule de l'article 1^{er} de la Constitution de la V^e République, dont la formule complète est la suivante : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale »⁴. La formule : « La France est une République laïque », signifie en premier lieu que nul ne peut se prévaloir de ses croyances religieuses pour s'affranchir des règles communes⁵ et qu'ainsi le droit commun doit prévaloir sur toute considération dans les relations des individus aux autorités publiques, car lui seul est susceptible de rassembler l'ensemble du peuple. À travers la laïcité, la République vise à unir les citoyens autour des mêmes lois et considère à égalité croyants, agnostiques et athées. On a là une première approche du principe de laïcité, comme détermination constitutionnelle de la République française.

Si la laïcité est un principe constitutionnel, cela signifie-t-il qu'elle est contraignante ?

La laïcité relève en effet du droit politique, même si elle ne s'y réduit pas. On attend du droit qu'il organise et protège les libertés afin que les rapports humains ne soient pas complètement livrés à la loi du plus fort.

En quoi notre République est-elle vraiment laïque, alors que les jours fériés sont des fêtes chrétiennes, que l'école privée confessionnelle est subventionnée et qu'en Alsace-Moselle le blasphème est un délit?

Ces questions critiques appelleraient une étude sérieuse de chaque cas évoqué. Elles signifient que les normes religieuses ne s'appliquent qu'à ceux qui y adhèrent librement. C'est là une exigence laïque fondamentale.

Qu'est-ce exactement que « la laïcité » ?

Soyons modestes et lucides, et défions-nous de ceux qui prétendent tout savoir sur ce qu'est la laïcité et sur ce qu'elle n'est pas, opposant artificiellement une bonne laïcité, « ouverte » et « inclusive », et une mauvaise laïcité, « rationaliste » et « séparatiste ». Car nous ne pas disposerons pas d'une définition de la laïcité semblable à celle du cercle. La laïcité n'est pas une idée purement rationnelle mais une notion politique, comme le libéralisme, la démocratie, le fascisme ou la république. Comme bien des idées politiques, la laïcité se retourne contre ses principes lorsqu'elle est appliquée de façon simpliste, ou quand elle sert de façade à une autre politique. La laïcité s'est formée historiquement, au travers de luttes émancipatrices pour la liberté, pour la paix, pour l'égalité... Elle se réfère à la libre pensée et traite de la religion, sans être elle-même ni une religion ni un athéisme, et sans être antireligieuse ni hostile à l'athéisme. Elle prend des formes diverses dans l'histoire et comporte des sensibilités différentes, plus ou moins disposées à s'accorder, selon les périodes et suivant les sujets... Elle est l'objet de détournements, de caricatures et de trahisons. Mais elle a aussi porté ou accompagné des progrès en matière de droits politiques et individuels.

⁴ <http://www.assemblee-nationale.fr/connaissance/constitution.asp#preambule>

⁵ <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/les-decisions/acces-par-date/decisions-depuis-1959/2004/2004-505-dc/decision-n-2004-505-dc-du-19-novembre-2004.888.html>

Aujourd'hui, elle est revendiquée par des femmes et des hommes qui luttent contre les dominations et les persécutions, pour la civilisation, contre les totalitarismes religieux...

Qu'est-ce que la liberté de conscience ?

Si on est incapable de définir la laïcité, est-il pertinent de demander de l'appliquer ?

La laïcité se reconnaît en premier lieu au principe philosophique de « liberté de conscience » (art. 3), dont la revendication date de la Renaissance, contre l'intolérance religieuse et politique. L'épisode tragique du massacre, au nom de la religion catholique, de milliers de protestants, déclenché à Paris le jour de la Saint-Barthélemy le 24 août 1572, est tristement emblématique de ce contre quoi la laïcité s'est élevée dès ses origines, et s'élève aujourd'hui encore. Il constitue aussi un exemple de la résistance obstinée que des consciences peuvent opposer, parfois au prix de la vie, au projet absurde de convertir par la contrainte. Jules SIMON, un philosophe français du XIX^e siècle, estimait que « la liberté de conscience est le fondement de toutes les autres libertés... Nous avons, disait-il, le droit d'agir librement, parce que nous avons d'abord le droit de penser librement »⁶.

Mais pourquoi faire de la « liberté de conscience » (art. 3) une revendication? Notre conscience n'est-elle pas toujours libre, le bourreau ne pouvant s'emparer de la pensée intérieure de sa victime ?

Du point de vue du principe de laïcité, la liberté de conscience et le droit de vivre paisiblement selon ses convictions, sont inséparables. Jules SIMON précisait que la liberté de conscience appelle la liberté d'expression, car on ne peut se satisfaire d'une liberté dans le secret de sa pensée. « Je ne puis, disait-il, refuser à la conscience son expression sans la violenter. »⁷ C'est pourquoi on peut considérer que l'art. X de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* qui proclame que « nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi », instaure la laïcité, même si le mot n'existait pas encore⁸. Plus directement, l'art. 1 de la loi du 9 décembre 1905 de séparation des Églises et de l'État prévoit que « la République assure la liberté de conscience ». Il montre le caractère indissociable de la liberté de conscience et de la liberté d'expression. Cependant, ce droit à la libre expression de chacun doit prendre en compte les droits d'autrui.

Mais la liberté de conscience n'est-elle pas un principe absolu, donc sans restrictions ? Ma foi n'est-elle pas mon droit ?

Prenons garde à ne pas jouer sur les mots. Dans la mesure où la liberté de conscience devient un droit garanti par l'État, la manière dont elle se manifeste publiquement comporte nécessairement des limites. C'est pourquoi l'art. 3 de la Charte associe la liberté de conscience et « la libre expression de ses convictions, dans le respect d'autrui et dans les limites de l'ordre public ». Comme disait excellemment Ferdinand BUISSON au lendemain du vote de la loi de 1905, « À tout individu, liberté de la conscience et liberté de la pensée, sans autre limite que l'interdiction d'opprimer une autre pensée, une autre conscience ».

⁶ Jules SIMON, *La liberté de conscience (1857)*, texte revu par Laurent Fedi, *Corpus des œuvres de philosophie en langue française*, CNRS, 2008, p. 438.

⁷ *id.*

La neutralité est-elle neutre?

Quel est, précisément, le rapport entre la liberté de conscience et la laïcité de l'État?

Selon le principe de laïcité, aucune religion n'est autorisée à imposer ses commandements, en usant des moyens contraignants dont dispose l'autorité politique. Et, inversement, l'autorité politique n'exerce pas son pouvoir de contraindre au nom d'une ou de plusieurs religions, ou au nom de l'athéisme. La religion comme l'athéisme et l'agnosticisme sont donc libres dans les limites du droit commun. C'est en ce sens qu'« il n'y a pas de religion d'État » (art. 3). Le principe de laïcité impose une disjonction, ou une « séparation » entre l'autorité politique et les religions. La Charte précise que « La République laïque organise la séparation des religions et de l'État » (art. 3). La formule renvoie à la loi de séparation des Églises et de l'État du 9 décembre 1905 qui n'est pas un contrat passé entre des puissances semblables, mais l'acte souverain de la République qui affirme les prérogatives et les obligations de l'État.

Quel rapport y a-t-il entre la séparation du religieux et du politique (art. 3) avec la neutralité de l'État (art. 2) et des agents publics (art. 10) ?

La neutralité n'est pas le but, mais le moyen de la laïcité. La neutralité des agents publics, tenus de ne pas manifester leurs opinions dans le cadre de leurs fonctions, garantit à chacun une égalité de traitement. On ne comprendrait pas qu'un fonctionnaire d'Hôpital, de Justice ou des Impôts, mais aussi qu'un enseignant, se réclame d'une religion, ou de l'athéisme, dans l'exercice de ses fonctions. Car les usagers pourraient y voir une marque de préférence ou de défiance à leur égard, et ainsi une forme d'abus de pouvoir de la part d'une personne détentrice d'une parcelle de l'autorité publique. D'un point de vue républicain, on peut estimer que plus le fonctionnaire public exerce une haute responsabilité, plus il doit se montrer scrupuleux et soucieux de respecter la liberté de conscience de chacun.

Plus le fonctionnaire monte dans la hiérarchie, plus il a d'obligations ?

Oui, en quelque sorte; ce serait là un exemple d'équilibre républicain, même si l'obligation de neutralité est un principe général, applicable à tous les agents publics. Ce principe est restitué à l'art. 2 de la Charte qui déclare que « l'État est neutre à l'égard des convictions religieuses ou spirituelles ». On peut même envisager une neutralité active et positive, quoique discrète, du fonctionnaire public. Ainsi, on peut attendre de ce dernier une visibilité immédiate de sa « neutralité », non seulement par sa tenue vestimentaire ne laissant apparaître aucune marque d'appartenance religieuse, mais dans son comportement et sa manière de considérer chacun à égalité, sans parti-pris ni préjugé. C'est alors que la neutralité conforte, par exemple, l'impartialité attendue du Juge.

Donc, la neutralité n'est pas neutre ?!

Exact. Osons même dire qu'elle est très orientée, car elle signifie la limitation du pouvoir politique et administratif, la non-discrimination, l'égalité des droits. Ferdinand Buisson expliquait, au début du siècle dernier, qu'on n'est pas laïque parce qu'on est neutre, mais qu'on est neutre parce qu'on est laïque. Cela semble toujours vrai. La neutralité représente une exigence pour la laïcité. Elle est

⁸ La Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen du 26 août 1789 est intégrée au Préambule de la Constitution du 4 octobre 1958.

normative car sa fonction consiste à faciliter une égale considération de chacun. La laïcité veut l'égalité. Or, l'égalité ne va pas de soi car elle n'est pas un fait naturel à admettre. Elle est à établir par la loi et à faire vivre par des actes, des paroles et des comportements. Si donc l'égalité en droits est le but de la laïcité républicaine, la neutralité est son moyen privilégié. Cela ne veut pas dire qu'on soit à l'abri d'un usage abusif ou détourné de la neutralité, qui autoriserait, par exemple, à se désengager de tout.

Cela signifie-t-il que l'État laïque ne privilégie aucune religion ?

Assurément. Cela seul est très important. Mais à travers la laïcité, s'affirment des ambitions plus hautes encore, en matière de liberté et d'égalité. D'une part, l'État laïque est tenu de protéger la liberté des cultes. D'après le premier article de la loi de 1905, la République « garantit le libre exercice des cultes sous les seules restrictions édictées ci-après dans l'intérêt de l'ordre public ». Cela confirme que la laïcité n'est pas antireligieuse, contrairement à des idées reçues. D'autre part, l'État laïque ne protège pas seulement le libre exercice des cultes : il garantit aussi le droit de ne pas croire et de ne pratiquer aucun culte, contre les pressions que les religions pourraient exercer. C'est là un principe de liberté et d'égalité, que l'art. 3 de la Charte résume ainsi : « Chacun est libre de croire ou de ne pas croire ». Ce dernier point est décisif. Car si la laïcité se limitait à respecter la liberté de religion en ignorant les droits de l'athée, du libre penseur et de l'agnostique, elle autoriserait les religions à agir sur la force publique et cette dernière à se réclamer de la religion pour décider au nom de tous sur des questions d'intérêt général.

La laïcité : à la fois pour la liberté individuelle et pour l'intérêt général ?

À l'art. 9, il est écrit que « la laïcité implique le rejet de toutes les violences ». Mais en quoi le refus de la violence serait-il propre à la laïcité ?

La violence met en marche des forces de destruction et d'exclusion, d'oppression et d'exploitation. Elle refuse la réciprocité, les compromis et les équilibres. Elle s'affirme par l'écrasement et l'exclusion des autres. Elle engendre inévitablement ce que Spinoza nommait des « passions tristes », comme la jalousie et la haine. La contestation de la violence n'est pas l'exclusivité de la laïcité : la concorde, la justice et le droit, en lieu et place de la loi du plus fort, sont au fondement de la civilisation. On en trouve des exemples dans les philosophies politiques. Cependant, la laïcité s'est historiquement formée en résistance aux persécutions religieuses et aux guerres de religion. Elle promeut l'union du peuple et la paix entre les peuples, par-delà les divisions religieuses. Plusieurs fondateurs de la laïcité de la III^e République, comme Ferdinand BUISSON, prix Nobel de la paix, furent d'inlassables militants de la paix. À travers les combats contre « la haine théologique » et « l'intolérance religieuse », antérieurs à la Révolution française, le « rejet de toutes les violences » est dans l'ADN de la laïcité.

Il est précisé aussi que la laïcité veut « concilier la liberté de chacun avec l'égalité et la fraternité de tous » (art. 4). La laïcité s'oppose-t-elle à l'individualisme ?

L'art. 4 fait comprendre l'engagement républicain de la laïcité. Contre l'individualisme du chacun pour soi et du repli sur soi, l'idée laïque soutient « l'exercice de la citoyenneté » et « le souci de

⁹ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000508749>

¹⁰ Catherine KINTZLER, *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Paris, Vrin, 2007 ; *Penser la laïcité*, Minerve, 2014.

¹¹ Gérard DELFAU, *La Laïcité, défi du XXI^e siècle*, L'Harmattan, 2015, pp.173-175.

l'intérêt général ». Des trois termes de la devise de la République française, la liberté est la seule à pouvoir être rapportée à l'individu comme tel, tandis que l'égalité et la fraternité sont directement sociales. On ne peut sensément exiger l'égalité et la fraternité pour soi seul, tandis qu'il n'est pas complètement absurde de prétendre à la liberté pour soi en ignorant celle des autres, même si un esprit républicain récusé cette vision égoïste de la liberté. La laïcité étend sa critique de l'individualisme du repli sur soi au « communautarisme », indifférent, lui aussi, à l'intérêt général. Le communautarisme enferme l'individu dans une identité d'appartenance religieuse ou ethnique.

Mais en parlant de « conciliation » de la liberté individuelle et de la liberté collective (art. 4), la laïcité défend également la liberté individuelle...

Oui, c'est le second aspect de cet art. 4. Historiquement et philosophiquement, la laïcité porte l'exigence moderne des droits fondamentaux de l'individu. Ce principe oppose la laïcité à toute forme d'autoritarisme étatique et à toute doctrine politique totalitaire qui prétend imposer un mode de vie uniforme à chacun, à tous les niveaux de l'existence. La laïcité a simultanément vocation à protéger l'individu contre des groupes abusifs. Par exemple, aucun parent n'a le droit de refuser l'instruction de ses enfants. De même, la laïcité est partie prenante aux progrès de la liberté individuelle en matière de divorce, de contraception, d'interruption volontaire de grossesse et, plus récemment, de mariage homosexuel. La laïcité combine le principe politique d'égalité et le principe (métaphysique et moral) de liberté individuelle. Dans ses ouvrages, essentiels pour l'intelligence de la laïcité, la philosophe **Catherine KINTZLER** soutient ces deux aspects indissociables de la laïcité : les droits de l'individu à la liberté de conscience et à l'instruction et l'observation par tous du droit commun¹⁰. Elle montre que la laïcité républicaine élève la liberté de conscience au rang de liberté publique. On peut donc estimer que la laïcité associe deux idées fondamentales. La première est que l'humanité ne se réduit pas à la citoyenneté parce que la liberté de conscience et la liberté de la raison sont des droits fondamentaux de tout individu, et que leur exercice est constitutif de l'humanité de chacun. La seconde idée fondatrice de la laïcité est que l'organisation politique assure cette liberté intellectuelle et morale de l'individu humain. La laïcité est une théorie politique qui demande au politique de protéger et même de favoriser une liberté qui déborde le domaine politique.

Cela paraît bien complexe...

Effectivement. On peut cependant s'appuyer sur l'idée très pertinente et plus simple de l'interaction des droits de l'homme, tels qu'ils ont été définis dans la Déclaration de 1789, et de la laïcité¹¹. On peut aussi voir dans la laïcité une contestation du néolibéralisme contemporain selon lequel la liberté individuelle et collective se réduirait à la propriété privée et à son extension indéfinie¹².

La fraternité peut-elle être universelle ?

Pourquoi parler de « la fraternité de tous » (art. 4) ?

Des trois termes de la devise républicaine, la fraternité est celui qui fait le moins appel aux lois établies et le plus à l'état d'esprit de chacun. En parlant de « fraternité de tous », on vise la fraternité universelle, au-delà de la relation filiale ou du groupe d'appartenance. La fraternité universelle engage une idée de l'humanité. Elle sollicite donc la pensée logique et la pensée symbolique, au-delà

¹² André TOSEL, *Nous citoyens, laïques et fraternels*, Kimé, 2015, pp. 84-87.

¹³ Jean-Jacques ROUSSEAU, *Essai sur l'origine des langues, introduction, notes, bibliographie et chronologie* par Catherine Kintzler, 1993, GF-Flammarion, p. 84.

des proximités affectives immédiates. Dans *l'Essai sur l'origine des langues*, Rousseau évoquait la « barbarie » des premiers hommes qui auraient vécu repliés dans leur cabane ou leur tribu, de sorte qu'« un étranger, une bête, un monstre étaient pour eux la même chose : hors leur famille, l'univers entier ne leur était rien »¹³. Rousseau précisait : « Ils avaient l'idée d'un père, d'un fils, d'un frère, et non pas d'un homme ». Ainsi, l'idée de fraternité humaine implique un haut degré de civilisation et n'est pas seulement d'ordre affectif et interindividuel. Elle ne se réduit pas à une sensiblerie obscure dans ses manifestations et imprévisible dans ses effets. Elle fait appel à la raison puisqu'elle constitue une idée universelle. Elle sollicite également le travail de l'imagination et sa puissance de symbolisation. Elle résume les idéaux concrets de solidarité, de justice, d'antiracisme et d'entraide, entre les personnes, les groupes sociaux et les peuples. Deux philosophes contemporains, Régis Debray et Abdennour Bidar, le second étant par ailleurs l'un des rédacteurs de la Charte de la laïcité à l'École, ont chacun écrit un livre intéressant sur la question¹⁴.

Quel est l'intérêt pour la laïcité républicaine d'insister sur la fraternité ?

L'enjeu est considérable, d'abord parce que la fraternité permet de rappeler que la laïcité porte en elle un idéal de paix et de rassemblement, aussi essentiel que l'idéal de liberté de conscience ; ensuite, parce qu'à travers la fraternité, on voit que la laïcité ne se rapporte pas seulement au droit établi, ni même au seul article 1 de la Déclaration de 1789 d'après lequel « les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits ». Inséparable des principes de liberté et d'égalité en droits, la fraternité est un principe universel de civilisation, qui distingue l'humanité non seulement de l'animalité mais de la barbarie des sociétés humaines. La visée d'une « humanité fraternelle » accompagne l'histoire de la laïcité, autant que le combat pour la liberté et l'égalité des droits. Elle indique que la société humaine - de justice, de paix et de liberté, de solidarité... - n'est jamais réalisée, et que la civilisation est toujours à construire et parfois à reconstruire. La fraternité apparaît comme un horizon et un principe d'orientation de notre pensée et de nos actions. Elle est l'exact opposé des idéologies politiques et religieuses de la haine qui font régresser la civilisation dans la barbarie.

À part l'entraide et la solidarité entre élèves, en quoi l'école laïque est-elle directement concernée par la « fraternité de tous » ?

L'école laïque doit permettre à la fois la connaissance de toutes les civilisations et le recul critique vis-à-vis de chacune d'elle. S'instruire, ce n'est pas opposer une opinion à une autre opinion, ni même écouter l'opinion d'autrui et être disposé à modifier la sienne après avoir été convaincu par celle d'autrui, même si cela peut être fort utile. S'instruire, c'est plutôt confronter ses opinions et croyances à de grandes pensées et aux théories scientifiques. Pour cela, il faut se mettre à l'étude de ces pensées et de ces sciences, non pour les répéter passivement, mais pour se les approprier, former sa propre pensée critique et être préparé à prendre part de façon éclairée aux débats démocratiques. L'idée d'une « fraternité de tous » soutenue par la Charte a ainsi besoin de l'instruction et, sans doute aussi, d'une politique porteuse d'un destin collectif.

¹³ Régis DEBRAY, *Le moment fraternité*, Gallimard, 2009 ; Abdennour BIDAR, *Plaidoyer pour la fraternité*, Albin Michel, 2015.

¹⁴ Antoine DE SAINT-EXUPÉRY, *Citadelle*, Folio Gallimard, (1948), 2000, p. 75.

Pour quelle raison la fraternité aurait-elle besoin de politique ?

Parce que cet idéal n'est qu'une illusion s'il repose sur les seuls sentiments et les seules volontés d'individus isolés. La fraternité ne repose pas non plus sur le partage d'une origine commune, familiale, géographique ou ethnique, inévitablement sélective voire exclusive. Cette fraternité fondée sur l'origine peut avoir ses vertus, mais elle présente deux insuffisances. La première est d'être créatrice d'une société close. On reste « entre nous », on s'en tient, comme disait Levinas, à la socialité de « l'entre-soi ». La seconde insuffisance de cette fraternité vient de ce qu'elle a tendance à replier sur le passé, plutôt qu'à regarder l'actualité d'un présent tourné vers un avenir commun.

C'est pourquoi il faut favoriser la communication entre les croyances, les communautés, les fraternités.

Oui, mais cela seul ne suffit pas à créer une fraternité ouverte à tous. Une addition de fraternités ne constitue pas une « fraternité de tous ». L'idée de fraternité humaine naît d'abord d'une activité constructive, librement et intelligemment menée ensemble. « Force-les de bâtir ensemble une tour et tu les changeras en frères », disait Saint-Exupéry¹⁵. La fraternité universelle ne se résume pas seulement à ce qu'on appelle aujourd'hui de façon trop commode et fort confuse, « un vivre-ensemble », car la vie collective est d'abord une réalité objective qui peut apparaître tantôt insupportable tantôt libre, pacifique et solidaire. La fraternité universelle prend sens quand on fait confiance au génie créateur de l'humanité et que des hommes sont rassemblés, en paroles et en actes, pour œuvrer de façon concertée, en luttant contre une oppression ou pour un projet social émancipateur. Dans la réalisation d'une tâche collective qui « change » des individus en « frères », il n'est pas nécessaire de s'attarder outre mesure sur les croyances identitaires et les origines des uns et des autres. Comme disait le philosophe **Georges CANGUILHEM**, « ce qui compte, ce n'est pas ce qu'un homme a dans le sang, c'est ce qu'il a dans l'esprit et ce qu'il veut faire »¹⁶.

La fraternité est-elle une réponse à la « perte de sens » qui atteint aujourd'hui une partie de la société et de la jeunesse ?

Sans aucun doute. Mais, là encore, la politique est concernée. Car, du point de vue de la laïcité, la religion n'est évidemment pas la seule réponse au sentiment que tout dans le monde est vain et futile, que rien ne vaut et que tout est absurde. La politique, qui rassemble les hommes dans un espace commun autour d'un même projet, est susceptible de « donner du sens », ou des « raisons de vivre ». Hannah Arendt voyait dans la politique l'occasion pour les hommes de produire une puissance collective capable d'agir sur le cours de l'histoire. Elle estimait que « sans action pour introduire dans le monde le renouveau dont chaque homme est capable par droit de naissance, « il n'y a rien de nouveau sous le soleil »¹⁷. Dans les initiatives citoyennes tournées vers le bien public et créatrices d'une force commune, chacun peut se reconnaître l'égal de chaque autre et reconnaître chaque autre comme son égal. Voilà de quoi donner confiance en la valeur de la vie collective, et « redonner du sens » à notre existence, engagée pour un monde émancipé des dominations. Comme le disait Spinoza, là où un peuple vit dans la liberté et la concorde, « l'espoir exerce plus d'influence que la crainte »¹⁸. Aujourd'hui plus que jamais, la laïcité et la démocratie ont partie liée.

¹⁶ Discours prononcé par G. Canguilhem à la distribution des prix du lycée de Charleville le 12 juillet 1930, Charleville, P. Anciaux, 1930, cité par Jean-François Braunstein, « Canguilhem avant Canguilhem », *Revue d'histoire des sciences*, 2000, vol. 53, n°1, p. 14.
http://www.persee.fr/doc/rhs_0151-4105_2000_num_53_1_2072

Pourquoi être laïque aujourd'hui ?

Pourquoi aujourd'hui parle-t-on autant de laïcité ?

Selon les périodes, la laïcité est un enjeu culturel et politique plus ou moins fort. Elle a occupé un rôle central entre 1880 et 1905 puis en 1946, à la Libération, où elle a acquis une valeur constitutionnelle, devenant l'une des quatre déterminations de la République « indivisible, laïque, démocratique et sociale ». Le terme « social » renvoie au programme du Conseil national de la Résistance qui prévoyait « un plan complet de Sécurité sociale, visant à assurer à tous les citoyens des moyens d'existence, dans tous les cas où ils sont incapables de se les procurer par le travail ». Ainsi, la consolidation de la laïcité en 1946 a accompagné une avancée sociale forte qui a contribué à la cohésion nationale. En 1905, l'enjeu était différent. Après avoir installé l'école laïque, gratuite et obligatoire, il s'agissait d'émanciper l'autorité politique de la mainmise de l'Église catholique, tout en lui garantissant, ainsi qu'aux autres religions, très minoritaires, une grande liberté d'exercice. Au début du XXe siècle, la France était encore tiraillée entre une Église catholique influente et passéiste, et les idéaux républicains et socialistes. La laïcité a permis d'unifier le peuple autour des principes d'égalité et de liberté. Aujourd'hui, la vocation d'émancipation et de concorde de la laïcité demeure. Mais le contexte est différent de celui du début et du milieu du XXe siècle. Alors qu'en 1905 et en 1945, la majorité des Français était catholique, aujourd'hui, une majorité de Français déclare, d'après divers sondages, ne pas avoir de religion, le pluralisme religieux est une réalité sociologique installée et l'islam est la deuxième religion de France.

Y a-t-il pour la laïcité des enjeux nouveaux ?

L'accélération de la mondialisation, la montée des exigences démocratiques mais aussi des périls totalitaires, qu'ils soient nationalistes, racistes ou religieux, confrontent la laïcité à de nouveaux défis. La connivence, insuffisamment remarquée, des intégrismes religieux et de l'ultralibéralisme contemporain, qui livre des millions d'hommes à la précarité et à l'insécurité généralisées, est pour la laïcité un enjeu majeur, l'obligeant à ne pas se réduire à un indispensable cadre juridique qui met tous les hommes à égalité devant le droit commun¹⁹. C'est pourquoi la laïcité ne saurait ignorer les questions sociales, culturelles, économiques et écologiques, insolubles sans des structures sociales solidaires et sans la contestation de l'appropriation des richesses par une infime minorité. Plus que jamais, la grande tâche de la laïcité est de permettre l'union du peuple français autour des idéaux universels de liberté, d'égalité et de fraternité, et de viser la solidarité et la paix entre les peuples. La laïcité s'oppose au totalitarisme qui prétend conformer par tous les moyens l'espèce humaine à une idéologie uniforme, et soumettre les individus et les sociétés à un système mental rigide qui opère par l'embrigadement et la terreur, à tous les niveaux de l'existence. Enfin, la laïcité est confrontée à une dépréciation de la raison et de la philosophie des Lumières, y compris à l'éducation nationale, et même, dans divers secteurs de la société en proie aux insécurités et aux abandons, à une montée des irrationalités, sources de peurs et de haines propices aux pires embrigadements. Lorsque « dans l'adversité », disait Spinoza, les hommes « ne savent plus où se tourner », ils sont prêts à « suivre tout avis qu'on leur donnera, quelque inepte, absurde ou inefficace qu'il soit »²⁰. Sur tous ces enjeux, la démarche laïque s'appuie sur le dialogue, l'esprit d'examen et une visée émancipatrice.

¹⁷ Hannah ARENDT, *Condition de l'homme moderne*, traduit par Georges Fradier, préface de Paul Ricoeur, Calmann-Lévy, Agora, (1961) 1989, p. 265 ; p. 258.

¹⁸ SPINOZA, *Traité politique*, GF Flammarion, 1966, p. 39.

Écrit-on « laïc » ou « laïque » ?

« Laïc » désigne le chrétien non ecclésiastique. En revanche, lorsqu'on se réfère à l'idée de laïcité comme principe politique et idéal social, il est d'usage, mais non de règle, d'écrire « laïque » l'adjectif féminin (« l'école laïque ») et masculin (« l'État laïque »), ainsi que le substantif masculin (« une discussion animée entre laïques ») et féminin (« cette laïque courageuse dans une dictature théocratique »). Ainsi, par exemple, à l'article « Laïcité », rédigé en 1882, du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, **Ferdinand BUISSON** écrivait que « le mot est nouveau » et constitue « un néologisme nécessaire, aucun autre terme ne permettant d'exprimer sans périphrase la même idée dans son ampleur ». **BUISSON** précisait que « la Révolution française fit apparaître pour la première fois dans sa netteté entière l'idée de l'État laïque, de l'État neutre entre tous les cultes, indépendant de tous les clergés, dégagé de toute conception théologique »²¹. De même, depuis 1946, la Constitution de la République française considère « l'enseignement laïque » comme un « devoir de l'État »²². Ainsi, l'orthographe laïque est-elle la plus usuelle pour qualifier la laïcité.

¹⁹ Bernard TEPER, *Laïcité : plus de liberté pour tous !*, éd. Éric Jamet, 2015, pp. 35-38.

²⁰ SPINOZA, *Traité théologico-politique*, GF Flammarion, 1965, p. 19.

²¹ <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3003>. Nous soulignons.

La laïcité de l'école

On peut en venir à la seconde partie de la Charte (art. 6 à 15) qui est directement relative à la laïcité scolaire. Les art. 6 à 9 indiquent ce que la laïcité est censée fournir aux élèves. Les art. 10 et 11 traitent des personnels et l'art. 12 des enseignements. Les art. 13 à 15 considèrent les obligations et les responsabilités des élèves.

La laïcité scolaire s'enseigne-t-elle ?

Y a-t-il une spécificité de la laïcité de l'École ?

Oui, mais il convient d'abord de préciser que la laïcité scolaire est inséparable de la laïcité de la République. L'art. 5 de la Charte, qui énonce que « la République assure dans les établissements scolaires le respect de chacun de ces principes » (de laïcité) aide à saisir le lien qui unit la République à son École. La laïcité scolaire est pour la République à la fois un besoin et un devoir. Dans les années 1880, la laïcité scolaire a été instituée pour ancrer durablement et pacifiquement la République issue de la Révolution de 1789²³. Il s'agissait déjà de munir les futurs citoyens de l'instruction nécessaire pour qu'ils puissent exercer leurs responsabilités démocratiques. Le principe en avait été posé dès la Révolution par Condorcet²⁴. La séparation de l'Église catholique et de l'école publique a ainsi précédé de vingt ans la séparation des Églises et de l'État. Les lois scolaires de Jules Ferry ont affranchi l'école de la tutelle de l'Église catholique et, à travers elle, de toutes les religions. L'enseignement laïque s'entend d'abord comme un enseignement qui vise l'appropriation patiente et méthodique des connaissances transmises avec le maximum d'objectivité, sans s'inquiéter de leur conformité aux croyances religieuses. Depuis 1946, la Constitution de la République française énonce que « La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture (et que) l'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État. »

C'est sans doute pour cela que dans le Préambule de la Charte, il est écrit que « la Nation confie à l'École la mission de faire partager aux élèves les valeurs de la République ». Mais ne peut-on pas craindre que l'École veuille formater les élèves ?

La Charte reprend de façon incomplète le Code de l'éducation, d'après lequel « *outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République* »²⁵. La première des deux missions essentielles de l'École est omise dans la Charte. Pourtant, si l'on veut éviter le conformisme moralisateur, le partage des valeurs de la République doit reposer sur la transmission des connaissances fondamentales, qu'elles soient scientifiques, littéraires, artistiques ou techniques. On répète souvent que l'éducation scolaire ne se borne pas à instruire, c'est-à-dire à transmettre des savoirs universalisables, qui donnent aux élèves les moyens de comprendre le monde dans lequel ils auront à vivre. Cela est exact, car on ne trouve nulle part de système scolaire qui ignore les normes morales et politiques du pays. Mais une École qui se bornerait à parler et à mimer des valeurs serait au mieux un lieu de convivialité et de spectacle, au pire un centre d'endoctrinement idéologique. Un enseignant tire son autorité et sa légitimité

²² Nous soulignons. Émile POULAT, un grand historien de la laïcité, récemment disparu, raconte qu'en 1881, le pape Léon XIII avait canonisé un mystique qui n'était ni clerc ni religieux: un 'saint laïc'. À quoi les républicains opposèrent aussitôt Émile LITTRÉ, mort cette année-là, en qui ils voyaient un 'saint laïque', Émile POULAT, « Pour une véritable culture laïque. Soixante millions de consciences en liberté », *La laïcité, une question du présent*, éd. Cécile Défaut, 2006, p. 59.

de son travail, qui consiste d'abord à transmettre des connaissances assurées et vérifiables.

Suffit-il de transmettre des connaissances pour former l'esprit critique ?

Non. La transmission des connaissances est une condition nécessaire mais non suffisante d'un véritable enseignement laïque. Car il faut s'intéresser également à la pédagogie, c'est-à-dire à la façon dont ces savoirs sont transmis. Les questions pédagogiques ne se résument pas à des procédés techniques. Elles engagent une politique, une morale et une philosophie de l'éducation. Ainsi, convient-il de présenter les connaissances non comme des faits à admettre, mais comme le résultat provisoire de tâtonnements et de rectifications. Cette mise en perspective historique permet une transmission critique des savoirs, compris comme des productions humaines. De même, le dialogue doit être la règle de l'enseignement car, comme disait Buisson, l'élève est le meilleur collaborateur du maître. D'une façon générale, l'école doit apparaître comme un lieu où l'on ne diffuse pas des croyances : elle fournit plutôt des outils pour comprendre, réfléchir, questionner, évaluer d'autres perspectives que les siennes et mettre à l'épreuve de l'examen critique ses propres visions. Cela est fort bien dit à l'art. 12 de la Charte : « *Les enseignements sont laïques* » puisqu'il s'agit de « *garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et à la précision des savoirs* ». Mais que cela ne vous empêche pas de rajouter à la main au tout début de votre exemplaire de la Charte, la formule du Code de l'éducation : « *Outre la transmission des connaissances...* ».

C'est fait. Mais quelles sont « les valeurs de la République » dont il est question dans le Préambule ?

Elles renvoient à de grands moments émancipateurs de l'histoire républicaine de la France et à la Constitution qui parle d'« idéal commun de liberté, d'égalité et de fraternité ». À nous de les comprendre, de les soutenir, d'en percevoir les détournements, de les concrétiser, de les prolonger... Rien n'interdit, par exemple, de penser à la solidarité, à la justice et à la laïcité.

La loi du 15 mars 2004 : une loi liberticide ou protectrice des libertés ?

L'art. 14 reprend la loi du 15 mars 2004 selon laquelle « le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit ». Mais l'interdiction est-elle une bonne méthode pédagogique ? Et ne contredit-elle pas l'idéal de liberté de la laïcité ?

Toute loi n'est pas en elle-même liberticide et toute interdiction n'est pas illégitime. Il est infantile de décréter qu'« il est interdit d'interdire » car, à ce compte, on n'interdirait pas le meurtre, le viol, l'oppression.

Ce n'est pas parce qu'on arbore un signe religieux qu'on est un assassin...

Évidemment. La laïcité n'est d'ailleurs pas antireligieuse, même si aucune religion n'est spontanément disposée à admettre que la loi politique prime sur les commandements religieux. Mais, dans un État de droit, aucune liberté ne s'exerce sans limite. D'un point de vue républicain, la loi a vocation à protéger des dominations et des exploitations. En introduisant des cadres et des interdits, la loi rend possible un ordre de coexistence durable, pacifique et équilibré. Elle peut même apparaître comme un élément de cohésion, de justice et de solidarité. Rousseau affirmait que « la liberté

²³ Voir, par exemple, Edgar QUINET, *L'enseignement du peuple (1850)*, 2001, Hachette. Quinet fut l'un des premiers penseurs républicains du milieu du XIX^e siècle à avoir perçu les enjeux de l'enseignement laïque pour tous.

²⁴ CONDORCET, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, GF-Flammarion, 1993.

²⁵ Code de l'éducation, art. L111-1-2.

consiste moins à faire sa volonté qu'à n'être pas soumis à celle d'autrui; elle consiste encore à ne pas soumettre la volonté d'autrui à la nôtre. . . Ainsi la liberté sans la justice est une véritable contradiction. . . Il n'y a donc point de liberté sans lois, ni où quelqu'un est au-dessus des lois »²⁶. Cela est à méditer, s'agissant de la relation de la liberté aux lois.

En quoi, concrètement, la loi de 2004 serait-elle protectrice de libertés ?

La loi du 15 mars 2004 part de l'idée que l'école n'est pas un lieu comme les autres. Nous avons, par exemple, dans notre établissement, comme dans tout lycée, un règlement intérieur, qui ne s'impose qu'à ceux qui ont le droit d'y entrer et qui ne vaut pas pour la rue ou le café d'en face. L'espace scolaire est dévolu à la transmission, en pleine liberté, c'est-à-dire sans préjugés ni parti-pris, des connaissances les mieux éprouvées et les plus objectives, qui aideront à la compréhension du monde. L'École laïque a besoin pour cela de sérénité et d'apaisement. Cela n'exclut nullement le libre dialogue raisonné, comme celui que nous menons présentement. Au contraire. Aussi, l'École est-elle exigeante en matière de laïcité avec ceux qui en bénéficient. C'est également vrai des lieux de recherche scientifique²⁷, la science moderne s'étant elle-même constituée en se séparant de l'Église, comme le rappelait **Edgar QUINET**, l'un des premiers penseurs de la laïcité²⁸. L'École offre aux élèves qui la fréquentent un lieu privilégié où la liberté d'examen peut se construire. En contrepartie, elle demande à chaque élève de ne pas se figer de manière démonstrative dans une identité d'appartenance. Elle peut aussi offrir aux élèves les outils théoriques pour analyser l'idée d'« identité », en vue de réfléchir à son sens et sa portée, à ses contradictions et ses excès. Ce peut être le rôle de l'enseignement de la philosophie.

Cela signifie que l'école laïque n'exclut personne ?

Certainement. Il s'agit par cette loi d'offrir autant que possible à tous les élèves un climat d'étude serein et apaisé. L'idée n'est pas nouvelle. Jean Zay, le ministre de l'éducation nationale du Front populaire, avait produit en 1936 et 1937 des circulaires visant à mettre l'école « à l'abri » des propagandes politiques et religieuses. On peut aussi considérer qu'une discrétion sur son identité communautaire est libératrice et constitue un élément de cohésion scolaire, d'ouverture aux savoirs et au libre examen. Assurément, il y a toujours un risque d'uniformisation autoritaire. Mais à vous voir et à vous entendre, chers élèves, même sans signe religieux démonstratif, je n'ai heureusement pas l'impression d'être face à une classe uniforme. . .

Pourquoi a-t-on conçu cette loi alors que les circulaires Zay n'étaient pas abrogées ? Ne suffisait-il pas de continuer à appliquer ces circulaires de 1936 et 1937 ?

C'est qu'à partir de 1989, une loi scolaire a expressément reconnu la « liberté d'expression » des élèves²⁹. Les circulaires Zay ont alors cessé d'être la référence juridique en matière de respect de la neutralité scolaire par les élèves. En droit, une loi étant supérieure à une circulaire, des élèves et des familles ont, à partir de 1989, contesté, souvent avec succès, auprès des tribunaux administratifs des décisions d'établissements scolaires de sanctionner des manifestations démonstratives d'appartenance religieuse. Les auteurs de la loi du 10 juillet 1989 n'avaient sans doute pas anticipé les désordres que provoquerait cette loi qui se référerait pourtant au principe de neutralité, puisqu'elle prévoyait que « dans les collèges et les lycées, les élèves disposent, dans le respect du pluralisme et

²⁶ Jean-Jacques ROUSSEAU, *Lettres écrites de la montagne (1764), Huitième Lettre*, in *Œuvres complètes*, vol. III, Gallimard, coll. « La Pléiade », 1964, pp. 841-842.

²⁷ « L'espace de la recherche est un espace tacitement laïque », Guillaume Lecointre, « La laïcité des sciences et de l'école face aux créationnismes », *Cités*, 2012/4, n°52, p. 70.

du principe de neutralité, de la liberté d'information et de la liberté d'expression. » À partir de 1989, se sont également développées des contestations d'enseignement soit par de l'absentéisme soit par des perturbations de cours de SVT notamment, au nom de convictions religieuses. Mais le principe de l'École n'est pas celui d'un supermarché. L'élève ne choisit pas les disciplines d'enseignement comme il choisit un produit dans un magasin. Cela est rappelé à l'art. 12 de la Charte, où il est écrit qu'« aucun élève ne peut invoquer une conviction religieuse ou politique pour contester à un enseignant le droit de traiter une question au programme ». La loi du 10 juillet 1989 a eu pour effet de déstabiliser de nombreux établissements scolaires et de donner au public l'impression désastreuse d'une « laïcité à géométrie variable », puisque certains établissements autorisaient les manifestations marquées d'appartenance religieuse tandis que d'autres les interdisaient. La loi du 15 mars a clarifié la situation juridique des établissements scolaires en matière de neutralité laïque des élèves.

Cela signifie-t-il que la liberté d'expression reconnue aux élèves dans la loi de 1989 disparaît ?

Pas du tout. Le principe de « liberté d'expression des élèves » est heureusement maintenu, la loi de 1989 n'ayant pas été abrogée. Mais depuis la loi du 15 mars 2004, ce principe est cadré sur la question de l'expression religieuse. Il est d'ailleurs fréquent que l'affirmation de nouveaux droits s'accompagne de l'apparition, en contrepartie, de nouvelles obligations. La Charte confirme la liberté d'expression des élèves dans son art. 8 qui explique que « *la laïcité permet l'exercice de la liberté d'expression dans la limite du bon fonctionnement de l'École* ». Cette liberté s'exerce aussi bien dans la vie scolaire, dans des débats organisés par les professeurs, que pendant les cours où il s'agit de transmettre des connaissances. En effet, dans la tradition de l'école laïque, le maître d'école n'enseigne vraiment que si son élève ne se contente pas d'absorber un savoir extérieur comme une éponge absorbe un liquide. Pour apprendre vraiment, l'élève doit désirer apprendre, avoir l'esprit en éveil, interroger, expérimenter... Bergson disait que « nulle part plus qu'en France le maître provoque l'initiative de l'étudiant, voire de l'écolier. Pourtant il nous reste beaucoup à faire³⁰ ». Aujourd'hui, cette exigence de liberté de l'élève demeure et même s'approfondit, aussi bien au plan pédagogique que civique. Il en est de même de l'exigence de neutralité de l'élève qui pose à ce dernier des limites valorisantes car elles font de lui un sujet actif de l'école. L'élève tenu à une réserve en matière d'appartenance religieuse n'est pas considéré comme un simple consommateur d'école : il fait partie intégrante de l'école et, à ce titre, est responsable de sa cohésion et de sa sérénité. Chacun de vous peut apercevoir la différence entre discuter du « fait religieux », compris comme une réalité sociale et une expérience intérieure, de façon réfléchie, ouverte aux autres et distanciée par rapport à soi, et afficher silencieusement en continu, par des signes visibles, une identité religieuse ou communautaire.

La loi du 15 mars 2004 est aujourd'hui souvent critiquée à gauche et à l'extrême gauche. A-t-elle, au moment de son adoption, opposé la droite et la gauche ?

Avant l'adoption de la loi, il y eut dans le pays un très vaste débat démocratique qui s'est poursuivi de longs mois. La plupart des partis politiques, associations et syndicats, étaient divisés sur la question. Cela vous surprendra peut-être, mais le Front national faisait exception car il était unanimement opposé à cette loi qu'il suspectait de vouloir brimer la religion catholique et masquer l'immigration. Une Commission de réflexion sur le principe de laïcité de la République produisit un rapport

²⁸ Edgar QUINET, *L'enseignement du peuple*, op. cit. p. 143.

²⁹ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006069117&dateTexte=20090422>

³⁰ Henri BERGSON, *La pensée et le mouvant*, PUF, 1975, p. 92.

très sérieux sur la question, après avoir auditionné des personnalités nombreuses et diverses. Elle conclut que « l'exigence laïque demande à chacun un effort personnel ». Le rapport précisait que « le citoyen conquiert, par la laïcité, la protection de sa liberté de conscience ; en contrepartie, il doit respecter l'espace public que tous peuvent partager. Revendiquer la neutralité de l'État semble peu conciliable avec l'affichage d'un prosélytisme agressif, particulièrement dans l'espace scolaire. Accepter d'adapter l'expression publique de ses particularités confessionnelles et de mettre des bornes à l'affirmation de son identité permet la rencontre de tous dans l'espace public ». Elle soulignait qu'« à l'école, le port d'un signe religieux ostensible – grande croix, kippa ou voile – suffit déjà à troubler la quiétude scolaire »³¹.

Cette loi, très exigeante pour certains élèves, concerne-t-elle les professeurs ?

Elle s'applique aux seuls élèves. Mais elle concerne le professeur car elle met en jeu le respect du lieu scolaire et la bonne marche de l'École. Toutefois, cela ne signifie évidemment pas que le professeur serait autorisé à manifester des signes d'appartenance religieuse pendant l'exercice de ses fonctions. Car, comme tous les agents publics, il est tenu à la neutralité religieuse. Il faut donc distinguer, à l'exemple de Paul Ricoeur, au moins « deux usages de la laïcité ». L'un relève de l'État, des autorités et des services publics. Il réclame à l'agent public de s'abstenir de faire état dans l'exercice de ses fonctions de sa croyance ou de son incroyance religieuse. S'agissant précisément de l'École, l'enseignant ne saurait détourner sa fonction en activité de propagande. De ce point de vue, le professeur, non l'élève, est concerné par ce premier niveau de la laïcité. L'autre niveau de la laïcité est celui de la société : de la rue, des médias, de l'activité économique, de la vie associative, politique, syndicale, etc., où l'on n'est pas, pour l'essentiel, tenu à la neutralité. L'École est dans une situation intermédiaire, entre ces deux niveaux d'accomplissement de la laïcité. C'est dans cet entre-deux que se place la loi du 15 mars 2004. C'est pourquoi l'exigence de neutralité est très marquée s'agissant du professeur, dont il est attendu une « stricte neutralité » (art. 11), tandis qu'il est seulement demandé à l'élève de ne pas manifester ostensiblement une appartenance religieuse.

La neutralité scolaire : une formule contradictoire ou une exigence légitime ?

L'art. 10 d'après lequel « il appartient à tous les personnels de transmettre aux élèves le sens et la valeur de la laïcité, ainsi que des autres principes fondamentaux de la République », ne contredit-il pas l'art. 11 où il est dit que « les personnels ont un devoir de stricte neutralité : ils ne doivent pas manifester leurs convictions politiques ou religieuses dans l'exercice de leur fonctions » ? Comment peut-on à la fois transmettre les valeurs de la République et rester neutre ?

Il n'y a pas contradiction mais tension. S'il était demandé au professeur de dicter à ses élèves une leçon à restituer sans l'avoir comprise, l'enseignant n'aurait pas besoin d'être libre. Mais si on lui demande de dialoguer avec ses élèves, de réfléchir à haute voix devant eux et avec eux, il doit disposer d'une liberté pédagogique sans laquelle il ne pourrait former ses élèves à la liberté. Il a la responsabilité de ne pas enfermer ses élèves dans une vision bornée. En ce sens, la neutralité qui lui est réclamée garantit sa liberté professionnelle. Car il a le droit et le devoir de refuser d'endoctriner ses élèves et de se faire le propagandiste d'une idéologie ou d'un pouvoir. Le professeur n'est pas

³¹ <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000725.pdf>

face à ses élèves pour défendre un point de vue partisan, mais pour les exercer à la réflexion. Il ne pourrait accomplir cette tâche si on lui imposait le silence sur tout sujet qui fâche, ou si on voulait faire de lui le serviteur d'un pouvoir ou d'un intérêt particulier. La neutralité scolaire n'est pas une fin en soi. Elle est au service de cette visée d'instruction et de liberté de l'enseignement.

La neutralité de l'enseignant est-elle différente de la neutralité des autres fonctionnaires de l'État ?

C'est une question importante et difficile, qui appelle réflexions et discussions. Mais voici quelques éléments de réponse. Tout d'abord, la neutralité de l'enseignant laïque relève de la neutralité de l'État et des collectivités publiques, garante de l'égalité des droits et des devoirs de chacun. Il s'agit pour l'enseignant de traiter équitablement les élèves et de faire respecter leur liberté de conscience. L'idée est déjà présente dans la célèbre lettre-circulaire que Jules Ferry avait adressée aux instituteurs peu avant son départ de la direction du ministère de l'Instruction publique³². Cependant, Ferry avait également vu que la relation que le professeur entretient avec ses élèves est une relation pédagogique qui confère à l'enseignant une responsabilité et une liberté particulières. Le rapport pédagogique n'est effectivement pas du même ordre que la relation que le juge, le médecin d'Hôpital ou le policier entretiennent avec le public. Dans tous ces cas, s'imposent, ou devraient s'imposer, des principes déontologiques de morale professionnelle. S'agissant de l'enseignant, celui-ci doit rechercher des équilibres entre un engagement émancipateur propre à toute éducation républicaine, et une exigence de réserve. Bien des difficultés peuvent être levées si on se souvient que la mission de l'École consiste à transmettre des connaissances solides en même temps que des valeurs, et que les hautes ambitions de l'École gagnent à s'accompagner de modestie. Il est contreproductif de demander l'impossible aux enseignants.

La Charte ne demande-t-elle pas, elle aussi, l'impossible aux élèves, puisqu'il est dit à l'art. 8 que « la laïcité permet l'exercice de la liberté d'expression », tandis qu'à l'art. 13, il est indiqué que « nul ne peut se prévaloir de son appartenance religieuse pour refuser de se conformer aux règles applicables dans l'École de la République » ?

Là encore, il n'y a pas opposition, mais un équilibre à trouver entre la liberté d'expression légitime et nécessaire des élèves, dans le cadre du travail en classe et dans la vie scolaire, et les limites à cette liberté pour permettre à l'École d'accomplir sa mission. Si, par exemple, on se fige sur une croyance pour refuser tel enseignement ou pour récuser l'égalité entre filles et garçons, on rend l'instruction impossible.

Que signifie « prosélytisme », dont la laïcité nous « protégerait » (art. 6) ?

Le prosélytisme définit le zèle déployé par des croyants, souvent convertis de fraîche date, pour répandre leur foi et recruter des adeptes. Il désigne une conduite excessivement insistante, faite de pressions voire d'intimidation. Il se rapproche du harcèlement et peut s'apparenter à de la persécution. Dans ce cas, on poursuit l'autre, on ne le laisse pas vivre ni réfléchir comme il l'entend. Les plus jeunes doivent être particulièrement protégés du prosélytisme parce qu'ils sont les plus vulnérables et les plus influençables. L'École laïque s'oppose en tous points au prosélytisme et a la responsabilité d'en préserver les élèves.

³² http://www2.cndp.fr/laicite/pdf/Jferry_circulaire.pdf

Mais cela signifie alors que l'école laïque n'est pas neutre...

À nouveau, il faut préciser que le principe de neutralité ne doit pas être « tourné à l'absurde », comme le disait Ferdinand Buisson qui fut l'un des concepteurs de la neutralité laïque de l'école. Aucune éducation n'est neutre, et le projet d'instruire est orienté vers l'émancipation. La neutralité laïque de l'école n'interdit pas de se prononcer pour l'émancipation, pour la liberté, l'égalité et la fraternité. C'est même le contraire qui est vrai ; l'art. 4 de la Charte, par exemple, montre que l'école laïque est elle aussi fondée sur les principes de liberté, d'égalité et de fraternité. Concrètement, cela signifie qu'il revient au professeur de faire découvrir à ses élèves le sens de ces principes, de les faire réfléchir à la façon dont ils s'appliquent, dont ils sont dévoyés et de quelle façon ils peuvent évoluer... Mais il doit s'abstenir de défendre ses propres conceptions qui l'engagent dans des querelles entre les partis politiques, nécessaires et légitimes sur un plan démocratique mais inappropriées dans une salle de classe. Et il lui est interdit de soutenir des opinions contraires à ces trois principes républicains, en faisant, par exemple, l'apologie du racisme, de l'antisémitisme ou du totalitarisme. L'enseignant laïque est également dans l'obligation de protéger la liberté de conscience des élèves, en combattant le prosélytisme et tous types de violences. Et surtout, la laïcité scolaire manque à sa vocation si elle ne repose pas sur la « transmission des connaissances » solides et vérifiées, permettant à chacun de disposer, à son niveau, de l'état des savoirs à chaque moment de l'histoire.

Le libre arbitre est-il laïque?

Comment comprendre l'expression « exercer (son) libre arbitre », employée à l'art. 6 ? Quel rapport y a-t-il entre la laïcité de l'École et le libre arbitre ?

Claude NICOLET, qui était historien des idées politiques, disait que si Descartes n'était pas républicain, on ne saurait être républicain sans Descartes. Descartes associait le libre arbitre à une « puissance d'élire », de choisir et de se décider, et ainsi d'agir « en telle sorte que nous ne sentons point qu'aucune force extérieure nous y contraigne »³³. Il pensait l'homme capable de faire une chose ou ne pas la faire, sans que cela résulte d'influences ou de stimulations extérieures. Descartes précisait que chacun peut apercevoir « qu'il n'y a rien qui véritablement lui appartienne que cette libre disposition de ses volontés »³⁴. La laïcité peut reprendre à son compte le principe du libre arbitre, car elle ne considère pas que les hommes seraient inéluctablement assujettis à des traditions ou à des dogmes, mais qu'ils peuvent être « les maîtres de (leurs) actions »³⁵.

Mais ne peut-on pas user de son libre arbitre pour massacrer ?

Exact. C'est pourquoi la laïcité considère comme une question essentielle l'usage qui est fait du libre arbitre. Au plan moral et civique, elle conteste l'arbitraire de celui qui agit sans se préoccuper du sort des autres. Au plan politique, elle vise « l'unité construite sur la convergence des volontés libres »³⁶. Au plan scolaire, elle cherche à doter l'élève des moyens intellectuels nécessaires pour choisir de façon autonome, sans se laisser embrigader. Depuis la III^e République, sous l'inspiration de Condorcet, la laïcité républicaine fait le choix de l'instruction qui émancipe des dépendances et rend exigeant vis-à-vis de soi-même.

³³ René DESCARTES, *Méditations métaphysiques, Méditation quatrième*, GF-Flammarion, 1979, p. 137 ; p. 139.

³⁴ René DESCARTES, *Traité des passions, troisième partie*, art. 153, *Œuvres philosophiques, tome III*, Garnier, 1973, p. 1067.

Mais si le libre arbitre a un sens, n'est-il pas d'abord une affaire personnelle ?

La considération du libre arbitre conduit à voir en chacun une personne responsable de ses actes. Le libre arbitre nous rend, disait Descartes, « digne de louange ou de blâme »³⁷. Rejeter la faute sur les autres est considéré comme une lâcheté et un mensonge. En revanche, celui qui use au mieux de son libre arbitre, en s'attachant à « connaître le vrai et le bien » avant d'agir, « s'estime, disait encore Descartes, au plus haut point qu'il se peut légitimement estimer »³⁸. L'école laïque se trahirait si elle oubliait ce principe de responsabilité personnelle. Sa « mission » consiste à offrir à chaque élève le maximum de moyens pour « voir clair en (ses) actions et marcher avec assurance en cette vie »³⁹. Elle lui fait comprendre par quels chemins, exigeants et joyeux, on peut résister à la dépréciation de soi et acquérir l'estime légitime de soi. Voilà Descartes embarqué dans la laïcité scolaire du XXI^e siècle !

Mais l'École ne peut pas tout faire. Il y a le poids de la société.

Certes. Mais « ne pouvoir tout faire » ne veut pas dire « ne rien pouvoir faire ».

Quel est le rapport du libre arbitre (art. 6) et de la liberté de conscience (art.3) ?

Comme on l'a vu à propos de l'art. 3, la liberté de conscience ne se sépare pas du droit à la libre expression. Du point de vue de la laïcité, cela fait de la liberté de conscience un enjeu politique. Mais la liberté de conscience est également une question personnelle. Cela la rattache au libre arbitre et à la façon dont chacun en fait usage (art. 6). Il ne suffit pas de disposer du droit d'exercer sa liberté de conscience : il faut aussi être en mesure de faire des choix éclairés. C'est là qu'intervient la formation du jugement. On peut être aliéné et embrigadé, tout en vivant dans une démocratie. Tout au long de notre existence, nous tirons tant bien que mal les leçons de nos expériences et apprenons ainsi à mieux choisir, en évaluant les données d'une situation, en apercevant nos priorités, en réfléchissant aux conséquences les plus probables de nos décisions, etc. Exercer son libre arbitre, ce n'est pas seulement en faire usage, en faisant tel ou tel choix : c'est d'abord former et fortifier cette puissance intérieure et ainsi s'éprouver, progresser, se reconstruire... Il en est de même de la liberté de conscience qui s'éduque en s'exerçant.

Cela n'est pas facile... Et surtout : quel rapport avec l'École ?

Notre liberté se forme également grâce à l'instruction. Il ne suffit pas d'avoir à l'esprit telle ou telle idée, pour être assuré qu'il ne s'agit pas d'un préjugé ou d'une sottise. On peut distinguer nettement la pensée immédiate et la pensée travaillée. Contre la paresse intellectuelle et l'opinion toute faite, il convient de s'inquiéter des influences inaperçues qui s'exercent sur soi, d'être disposé à se mettre en question, à se confronter au raisonnement d'autrui et, en quelque manière, à « penser contre soi ». Par là commence la pensée critique, à laquelle l'École laïque doit former. Là est la tâche du « rationalisme », que les adversaires de la laïcité ont coutume de dénigrer. Pourtant, c'est par l'exercice du jugement et l'effort pour confronter ses idées à la réalité concrète, que le libre arbitre est le mieux préparé à prendre les meilleures décisions, et la liberté de conscience la mieux préservée de l'enfermement intérieur. Dans les moments les plus difficiles, comme au lendemain des massacres, ciblés puis aveugles, des 11 janvier et 13 novembre 2015, on se rend compte qu'il est illusoire de tout attendre de l'émotion et qu'il est nécessaire de prendre du recul pour réfléchir. L'École laïque a précisément pour mission de former les élèves à analyser, douter et juger, et, bien sûr, dialoguer.

³⁵ René DESCARTES, *Les principes de la philosophie, première partie*, § 37, Vrin, 1970, p. 78.

³⁶ Mona OZOUF, *Jules Ferry. La liberté et la tradition*, Gallimard, 2014, p. 108.

³⁷ René DESCARTES, *Les principes de la philosophie, op. cit.*, p. 78.

La Charte de la laïcité concerne-t-elle seulement l'enseignement secondaire ?

La Charte s'adresse aux élèves de lycée et de collège, mais aussi d'élémentaire et même de l'école maternelle. Cela est intéressant d'un point de vue philosophique et important sur un plan républicain et démocratique. Car cela signifie que les mêmes principes peuvent être rencontrés à des niveaux de compréhension différents et que dans chaque cas l'approche est pertinente. Le CDI du collège Jules-Ferry a exposé des productions d'élèves d'une classe de cinquième sur la laïcité qui sont remarquables. Dans l'académie de Paris, des professeurs d'école maternelle ont montré comment des événements de la vie scolaire sont propices à des prises de conscience du principe d'égalité et du respect de l'intégrité de chacun. Ils initient également leurs jeunes élèves à la discussion.

Comment s'y prendre pour que « les élèves contribuent à faire vivre la laïcité au sein de leur établissement » (art. 15) ?

En prenant conscience que la laïcité à l'École n'est rien sans les élèves, en même façon qu'elle n'est rien sans les enseignants. Aucun idéal humain et même aucun droit institué, n'existent durablement sans des volontés pour les soutenir lucidement et, parfois, courageusement. Nous ne sommes pas des consommateurs de laïcité. Pour la pensée démocratique, chaque citoyen est co-auteur de la démocratie. Il en va de même de la laïcité, qui dépend largement de ce que nous en faisons. Peut-être faites-vous vivre présentement la laïcité, en vous mettant au clair sur la Charte de la laïcité à l'École ? En tout cas, vous m'avez beaucoup appris, et je vous en remercie.

Pierre HAYAT

*Professeur de philosophie
Lycée Jules-Ferry - PARIS*

³⁸ René DESCARTES, *Traité des passions*, op. cit., p. 1067.

³⁹ René DESCARTES, *Discours de la méthode*, première partie, GF Flammarion, 2000, p. 39

Que répondre à certaines questions d'élèves ?

Les jeunes s'interrogent sur ce que disent les médias, leurs parents ou leurs enseignants. Il est bien d'avoir un esprit critique. Mais parfois, la remise en cause de vérités qui semblent évidentes à la majorité, relève d'un manque d'informations, ou de données erronées. Les questions/affirmations qui suivent sont celles le plus souvent entendues. Pour chacune, nous proposons la réponse la plus factuelle possible. Le but est de générer une argumentation cohérente qui peut être utilisée pour enrichir solidement la réflexion des élèves.

■ On nous ment, tout est faux...

Avec le développement d'Internet, la vitesse de circulation et la multiplicité des informations se sont accrues. Nous proposons ici les affirmations qui reviennent le plus souvent.

« C'est un coup monté, il s'agit de comédiens ! »

Après chaque attentat, les élèves reprennent des fausses informations qui circulent autour de la théorie du complot.

Voici deux exemples :

Nice :

À Nice, la théorie du complot est apparue après l'attentat au camion-bélier qui a provoqué la mort de 86 victimes : alors que les impacts des balles ne sont pas du côté conducteur et que le chauffeur est toujours en vie, voici quelques sites qui démontent ces propos :

<http://www.bfmtv.com/societe/attentat-a-nice-le-retour-des-theories-du-complot-1007541.html>

<http://www.tdg.ch/monde/europe/Nice-les-theories-du-complot-vont-bon-train/story/22518400>

http://www.metronews.fr/info/attentat-de-nice-impacts-de-balles-mohamed-bouhlel-en-vie-le-retour-des-theories-du-complot/mpgp!9VSSr5eLz6gs/?utm_source=Facebook&utm_medium=Facebook&utm_campaign=Echobox#link_time=1468694593

Charlie Hebdo :

La théorie du complot a été très vive après l'attentat des frères Kouachi. Elle se base sur l'interprétation d'images :

- > deux représentations de la voiture montrent des reflets différents des rétroviseurs,
- > contrairement à ce qu'on voit au cinéma, la tête du policier qui a été tué à bout portant par les terroristes n'a pas explosé,
- > des images montrent dans la rue où se trouve Charlie Hebdo des hommes avec des gilets pare-balles. S'ils étaient présents avant l'attentat, c'est donc que tout était prévu et organisé.

L'idée est de faire croire que tout relève de la conspiration et que le faux attentat, joué par des comédiens, a été organisé par des forces secrètes (l'État, Israël...) pour discréditer les musulmans et l'islam.

Les sites suivants démontent très rationnellement pourquoi ces interprétations ne tiennent pas :

<http://tempsreel.nouvelobs.com/charlie-hebdo/20150115.OBS0052/charlie-hebdo-ce-que-vous-pouvez-repondre-aux-arguments-complotistes.html>

<http://www.hoaxbuster.com/hoaxliste/attentat-charlie-hebdo>

<http://observers.france24.com/fr/content/20150113-theories-conspirationnistes-charlie-hebdo-demontees-complot-retroviseur-menotte-coulibaly>

Pour le décryptage des faux complots les plus célèbres, le site suivant est très bien fait :

<http://www.conspiracywatch.info/>

Son auteur, Rudy Reichstadt, est l'un des grands spécialistes du conspirationnisme en France.

Ainsi, pour les élèves, il faut démonter un à un les arguments.

Par ailleurs, il existe des sites complotistes très bien organisés, qui véhiculent des arrière-pensées, et qui depuis quelques années réagissent immédiatement après les attentats. Ainsi, pour Nice, ces quelques sites spécialisés proposaient leur version dans les heures qui ont suivi l'attentat. La rapidité des « informations » complotistes est une donnée récente.

« Les informations données par la presse officielle sont fausses, il faut se fier à ce qu'on trouve sur Internet. »

Sur Internet, tout le monde, **en restant anonyme, peut dire n'importe quoi**. Les informations ne sont pas vérifiées. Il est facile de faire courir des rumeurs, de faire passer des mensonges. Les personnes les plus paranoïaques aiment faire croire que si tout le monde ment, elles seules connaissent la vérité. Elles sont obsédées par le fait que tout est manipulation. Or plus ce qu'elles disent est délirant, plus elles retiennent l'attention. Ainsi, Internet concentre les rumeurs, les manipulateurs, les paranoïaques...

Dans la presse officielle de qualité, **les journalistes vérifient leurs informations et leurs sources** ! Un journaliste est un professionnel, responsable de ses écrits. S'il ment, il peut être poursuivi. Et surtout il a suivi une formation adéquate et son travail procède de règles et d'une éthique ! Un journal n'est jamais anonyme, les noms de ceux qui le rédigent apparaissent pour cette raison.

<http://www.hoaxbuster.com/hoaxliste/il-faut-savoir-raisonnance-regarder>

Pour les plus jeunes :

<http://www.internetsanscrainte.fr/le-coin-des-juniors/tout-nest-pas-toujours-vrai-sur-internet>

« ... La vérité, nous on la connaît ! »

Il arrive que les jeunes, par manque d'informations, expriment des préjugés et reprennent des clichés, des stéréotypes. Nous proposons ici ceux qui reviennent le plus souvent.

1. « On défend les synagogues, pas les mosquées, ce n'est pas juste ! » (sous-entendu : un lobby juif fait pression sur le gouvernement, alors que personne ne s'intéresse aux musulmans.)

Documentation :

Les attentats en France depuis 1978 (ceux d'avant étaient en lien avec la guerre d'Algérie) ayant entraînés la mort de victimes (les tentatives d'attentats déjouées et les attentats n'ayant pas entraîné la mort de victimes ne figurent pas) :

26 juillet 2016 : Saint-Étienne-du-Rouvray : 1 mort (un curé). Revendication islamiste.

14 juillet 2016 : Nice : 86 morts et 202 blessés. Revendication islamiste.

13 juin 2016 : Magnanville : 2 policiers tués. Revendication islamiste.

13 novembre 2015 : Paris et banlieue : Bataclan + terrasses de cafés + Stade de France : 130 morts et 413 blessés. Revendication islamiste.

26 juin 2015 : Saint-Quentin-Fallavier : 1 mort (l'assaillant) et 2 blessés. Revendication islamiste.

19 avril 2015 : Villejuif. Meurtre d'une femme lors du vol de son véhicule devant servir à des actions contre des églises : 1 mort. Revendication islamiste.

9 janvier 2015 : Vincennes : hyper kasher : 4 victimes, tuées parce que juives. Revendication islamiste.

8 janvier 2015 : Montrouge : 1 mort. Revendication islamiste.

7 janvier 2015 : Charlie Hebdo : 12 morts. Revendication islamiste (le policier qui s'appelait Ahmed n'a pas été tué parce qu'il était musulman mais parce qu'il était policier.)

11 mars 2012 : les 11 et 15 mars, Mohamed Merah, 23 ans, tue trois militaires par balles dans la rue, à Toulouse et Montauban, puis, le 19 mars, trois enfants et un enseignant dans un collège juif de Toulouse, avant d'être abattu le 22 mars par le Raid qui assiège son appartement depuis la veille. Revendication islamiste.

3 décembre 1996 : Paris. Attentat à l'explosif dans une rame du RER B à la station Port-Royal : (Paris 5^e) fait 4 morts et 91 blessés. Cette action terroriste à la bonbonne de gaz présente des similitudes avec la vague d'attentats de 1995. Revendication islamiste.

25 juillet 1995 : Paris. Une bombe explose dans une rame du réseau express régional (RER) à la station Saint-Michel, en plein cœur de Paris, faisant 8 morts et 119 blessés. Revendication islamiste.

17 septembre 1986 : Paris. Attentat à la bombe devant le magasin Tati, rue de Rennes à Paris (6^e) : 7 morts et 55 blessés. Il s'inscrit parmi les quinze attentats (dont trois manqués) commis par le réseau terroriste pro-iranien de Fouad Ali Saleh en 1985 et 1986, et qui ont fait au total 13 morts et 303 blessés. Revendication du comité de solidarité avec les prisonniers arabes et du Proche-Orient (CSPPA).

31 décembre 1983 : Marseille : 2 morts et 34 blessés à la gare Saint-Charles, dans l'explosion d'une bombe placée près des consignes automatiques. Quelques minutes plus tôt, une autre explosion a fait trois morts et trois blessés à bord du TGV Marseille-Paris, à la hauteur de Tain-l'Hermitage (Drôme). Revendication de l'Organisation de la lutte armée arabe liée au terroriste Carlos.

15 juillet 1983 : Orly. L'explosion d'une bombe près des comptoirs d'enregistrement de la compagnie Turkish Airlines dans l'aéroport : 8 morts et 54 blessés. En mars 1985, trois Arméniens sont respectivement condamnés pour cet attentat à la réclusion à perpétuité, à 15 ans et à 10 ans de réclusion criminelle. Revendication de l'Armée secrète arménienne de libération de l'Arménie (ASALA).

9 août 1982 : Paris. Cinq tueurs ouvrent le feu et jettent des grenades à l'intérieur du restaurant Goldenberg, rue des Rosiers, en plein quartier juif : 6 morts et 22 blessés. L'attaque, longtemps attribuée au groupe Abou Nidal, n'est toujours pas élucidée. Revendication d'un groupe dissident de l'organisation de libération de la Palestine.

29 mars 1982 : Train Toulouse-Paris. Attentat dans le Capitole, à bord duquel le maire de Paris, Jacques Chirac, aurait dû se trouver : 5 morts et 77 blessés. Il s'agirait des premières représailles du terroriste Illich Ramirez Sanchez, alias Carlos, après l'arrestation de deux membres de son réseau, le Suisse Bruno Breguet et sa future compagne Magdalena Kopp. Revendication non confirmée.

3 octobre 1980 : Paris. Une bombe dissimulée dans la sacoche d'une moto explose devant la synagogue de la rue Copernic, à l'heure de la prière : 4 morts et une vingtaine de blessés. Revendication non confirmée.

20 mai 1978 : Orly. Des terroristes palestiniens ouvrent le feu dans l'aéroport, sur un groupe de passagers en instance d'embarquement pour Tel-Aviv : 8 morts (3 membres du commando, 2 CRS, 3 passagers). 3 passagers blessés. Revendication d'un groupe militant de la cause palestinienne.

Ce qu'on peut dire aux élèves :

Depuis 1978, sur 19 attentats : 26 juifs ont trouvé la mort parce qu'ils étaient juifs. Pas de morts musulmans parce que musulmans.

Sur 19 attentats ayant entraîné la mort de victimes, 18 ont été propagés par des extrémistes d'origine musulmane ou arabe. Le 19e a été commis par des Arméniens contre les Turcs.

Dans 7 des 19 attentats, les cibles visaient directement soit des lieux fréquentés par les juifs (synagogue, restaurant casher, supermarché casher, école juive) ou par les Israéliens (aéroport).

Depuis 1978, il n'y a pas eu un mort par homicide devant ou dans un lieu fréquenté spécifiquement par des musulmans.

Enfin, il est faux aujourd'hui de dire que seules les synagogues sont protégées. Dans son rapport, la commission d'enquête sur les attentats précise : « 11 719 sites sont surveillés en France. Parmi tous ces sites, plus d'un quart, soit 3068 sites, sont des lieux à caractère religieux. On recense 1 227 sites chrétiens, 1 047 sites musulmans et 794 sites juifs ».

« Il y a plus de musulmans que de juifs, alors qu'il y a moins de mosquées que de synagogues. C'est injuste ! »

Documentation :

Chiffres de l'Ined (2008) pour des personnes entre 18 et 50 ans : 2,1 millions de musulmans et 125 000 juifs. Or, en 2012, le ministère de l'Intérieur estimait qu'il y avait 2449 lieux de culte musulman, dont 318 en Outre-mer (soit 847 personnes par lieu), 280 synagogues en 2006 (soit 446 personnes par lieu) et 45000 églises en 2006 (soit 255 personnes par lieu).

Ce qu'on peut dire aux élèves :

Cet écart ne vient pas du fait que l'on favorise plus telle ou telle religion. Les musulmans sont arrivés presque tous après 1905 et la loi de séparation de l'Église et de l'État n'encourage pas la création de lieux de culte. Il faudra donc du temps pour que de nouvelles mosquées se créent en France. La remarque est vraie, il y a proportionnellement plus de synagogues et d'églises que de mosquées, mais ce n'est pas par injustice !

« Tous les juifs ont de l'argent »

Parce que Judas est celui qui a « vendu » le Christ pour « trente pièces d'argent », les juifs ont été considérés comme le peuple déicide (celui qui tue le dieu). Première source de l'antisémitisme contre « le peuple des Judas », traîtres, fourbes, dénonciateurs pour de l'argent. Entre le XI^e et le XIII^e siècle et jusqu'à la Révolution française, cet antisémitisme est aggravé par l'interdiction édictée par l'Église de laisser les chrétiens commercer avec l'argent, donc de spéculer et de pratiquer l'usure (prêter de l'argent moyennant des intérêts). Dans la société médiévale, il est interdit aux non-chrétiens d'être soldats, propriétaires et commerçants, puisqu'ils ne peuvent prêter serment sur les Évangiles. Les grandes banques sont aux mains des Lombards chrétiens, le commerce dans celles des Guildes. Aux juifs, il revient d'assurer le petit crédit à la consommation pour la paysannerie pauvre ou pour les nobles dépensiers et endettés. D'où la haine de ces débiteurs, qui se vengent de leurs propres insuffisances en accusant les prêteurs sur gages des maux les plus imaginaires ; puits empoisonnés, meurtres rituels d'enfants, disparition de femmes. Le juif devient le bouc émissaire, celui qui est accusé de tous les maux et sacrifié au nom du groupe.

La caricature du juif est née.

Elle se double sans doute aussi d'un antisémitisme « anti-élite ». Les juifs, par tradition et éducation, savent lire. Cette connaissance fait qu'ils sont perçus par certains comme les détenteurs et les captateurs du pouvoir.

Par ailleurs, n'oublions pas l'affaire Dreyfus. Dans les années 1890, l'armée s'aperçoit qu'un militaire trahit. Sans preuve factuelle, elle accuse le capitaine Dreyfus. Après la défaite de la France, il avait choisi avec sa famille de quitter l'Alsace quand elle était devenue allemande. Malheureusement pour lui, il a un très fort accent allemand. Comme ses parents possèdent une entreprise en Alsace, son frère, bien qu'ayant choisi lui aussi la France, retourne régulièrement dans cette région devenue allemande. Le capitaine Dreyfus, un juif, devient le coupable idéal. L'antisémitisme déferle sur la France. Pourtant, condamné en 1894, le capitaine est acquitté en 1906... après les aveux de l'officier Ferdinand Esterhazy et les preuves de sa culpabilité. Mais le mal, est fait, et une

partie de la population française pense que les juifs, traîtres à la solde de l'étranger, n'ont d'autre morale que l'appât du gain.

Documentation :

Voir l'article de François de Fontette extrait de : Histoire de l'antisémitisme, Paris, Que sais-je ? 1982 : <http://www.cicad.ch/fr/anti-semitism-history/largent-et-les-juifs.html>

On peut aussi faire appel à l'association CoExist : <http://www.coexist.fr/les-finalites-du-projet/>

« Charlie Hebdo et Dieudonné. Pourquoi existe-t-il deux poids deux mesures ? »

Après l'attentat de Charlie Hebdo, un amalgame a été fait par les élèves entre l'humour du journal satirique et celui de Dieudonné. Certains trouvaient que le traitement fait aux deux n'était pas le même. La différence est difficile à faire comprendre aux élèves, car on ne peut pas être dans le factuel. Premier degré, second degré, on se situe forcément dans l'interprétation.

Documentation :

« Il est à la tête d'un parti politique, fondé avec un homme qui se définit comme « national socialiste », dont le fonds de commerce est le racisme anti-Juifs. Il ne rit plus contre les religions. Il minimise voire nie la shoah, se moque de la décapitation et s'identifie à l'assassin d'une policière noire et des clients de l'hyper casher. La différence entre Charlie Hebdo et Dieudonné, c'est que Charlie rit des terroristes tandis que Dieudonné rit avec les terroristes. C'est la différence entre l'humour et la haine, entre faire respirer la démocratie et vouloir la tuer », Le Huffington Post.

« Le droit français fixe en fait deux grandes « familles » d'abus : il y a la diffamation ou l'injure, et puis il y a les paroles ou écrits qui appellent à la haine. Parmi eux : l'apologie de crimes contre l'humanité, de crimes de guerre, les propos racistes et antisémites ou les propos homophobes. À charge pour les juges de « faire le tri entre le bon grain et l'ivraie. De savoir si, oui ou non, celui qui se présentait comme humoriste hier n'a pas des propos qui relèvent de l'abus et non plus du droit à l'humour », explique Maître Emmanuel Pierrat. Du coup, la dimension d'appel à la haine est fondamentale dans l'appréciation des juges. Emmanuel Pierrat fait une différence entre les « abus » de Charlie Hebdo et ceux du polémiste Dieudonné. Lorsque le procès a eu lieu pour les caricatures de Mahomet, les juges n'ont pas une seule seconde soupçonné Charlie Hebdo de haine. Quand Dieudonné est poursuivi en justice, il a à sa charge tout ce qui s'est passé entre le moment où il est passé d'humoriste à une sorte de politicien, de pamphlétaire, ainsi que les nombreux dérapages et poursuites judiciaires dont il a fait l'objet », Maître Emmanuel Pierrat, propos prononcés sur France Info

Ce qui différencie Charlie Hebdo et Dieudonné

« Oui, Charlie Hebdo et Dieudonné ont un point commun : avoir été traînés en justice pour leurs propos, leurs écrits, un certain nombre de fois.

Non, à ce jour, Charlie Hebdo n'a pas été condamné, notamment pour les caricatures de Mahomet. Les juges ont systématiquement reconnu l'intention satirique, humoristique, et le droit au blasphème. Ce n'est pas une personne ou une communauté qui est visée, mais une idée, une icône, la religion.

Oui, Dieudonné est régulièrement condamné. Pour injure. Pour diffamation. Pour incitation à la haine. Notamment contre les juifs. Non contre la religion juive, ou contre les icônes de la religion juive, ou contre les extrémistes religieux, non. Contre les juifs, nommés dans leur communauté, même parfois nommés individuellement, comme Bernard Henri-Lévy ou Patrick Cohen.

Non, Charlie Hebdo n'a jamais été interdit de paraître, alors que plusieurs spectacles de Dieudonné ont été interdits par le Conseil d'État, plus haute juridiction administrative, pour trouble à l'ordre public.

Non, Charlie Hebdo n'a jamais été suspecté d'apologie du terrorisme. Il dénonce au contraire les barbares, les fanatiques religieux. Douze membres de sa rédaction, et de l'entourage, en sont morts.

Oui, Dieudonné est poursuivi aujourd'hui pour délit d'apologie du terrorisme, pour s'être autoproclamé « Je suis Charlie Coulibaly », après cette tuerie.

Non, Charlie Hebdo et Dieudonné n'ont rien à voir, du côté de la liberté d'expression, du droit de critique, du droit à l'humour. Les premiers provoquent notre intelligence, notre conscience, quand le second flatte les bas instincts xénophobes. Pour leur honnête pertinence, des femmes et des hommes d'une rédaction sont morts debout, pour sa malhonnête impertinence, Dieudonné risque la prison », explique l'avocat Mathieu Davy, dans Le Nouvel Obs : <http://leplus.nouvelobs.com/contribution/1306356-on-ne-peut-pas-comparer-charlie-et-dieudonne-la-liberte-d-expression-a-des-limites.html>

Le 24 novembre 2015, Dieudonné a été condamné par la justice belge pour antisémitisme :

http://www.lemonde.fr/societe/article/2015/11/25/dieudonne-condamne-en-belgique-pour-antisemitisme_4817076_3224.html

Le motif est le suivant : « *Sous une forme qui se prétend humoristique, le prévenu banalise les comportements inhumains les plus abjects. Il se fait le chantre de la haine, il fait l'apologie du mal, de la discrimination et de la ségrégation. Ses propos contiennent des éléments qui, clairement, à l'occasion implicitement, incitent parfois à la violence, souvent à la haine, systématiquement à la discrimination (...). Ses propos sont inévitablement de nature à susciter parmi le public (...) des sentiments de mépris, de rejet voire, pour certains, de haine à l'égard des juifs, des homosexuels et des handicapés mentaux (...).* »

En France, il a été condamné de nombreuses fois, mais seulement à des peines avec sursis :

<http://www.marianne.net/prison-ferme-dieudonne-belgique-va-plus-loin-que-france-100238220.html>

« *Charlie, journal qui s'est donné pour mission de provoquer, « a pu choquer, blesser des musulmans », reconnaît le philosophe Edouard Delruelle, « mais il n'a jamais été condamné pour incitation à la haine, à juste titre: il ne se moque pas des musulmans, mais des croyances, des dogmes – comme de celles des catholiques et des juifs – ou des autorités politiques ».*

Comme tout un chacun, Charlie, Zemmour et Dieudonné « *ont la liberté de s'exprimer dans le cadre de l'application de l'article 10 de la Convention européenne des droits de l'Homme* », rappelle Maître Berenboom, « *sous réserve des lois condamnant le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie* ». Pour Edouard Delruelle, c'est « *là que se situe la différence fondamentale, sur le plan juridique* », entre Charlie d'un côté, Zemmour et Dieudonné de l'autre.

« Zemmour s'en prend à l'islam, non en visant le prophète, mais en déclarant les musulmans « inintégrables » à la société française. « C'est borderline sur le plan juridique, mais il a le droit d'exprimer cette opinion », juge Edouard Delruelle. « Mais quand il ne contredit pas un journaliste italien qui lui pose la question : « Faut-il « déporter » les musulmans hors de France? » il y a là quelque chose qui est de l'ordre de l'incitation à la haine et à la discrimination. »

Quant à Dieudonné, « il peut dire sur scène que le Talmud est un « livre de merde », même si ça peut outrer des juifs », poursuit le philosophe. « Il a aussi le droit de le dire à son public : « Vous êtes discriminés, dominés, exploités par la société blanche occidentale » - on peut même estimer qu'il n'a pas tort sur ce point. Par contre, quand il avance que cette société est décadente à cause des juifs et des homosexuels, sans distinction, et qu'il fait huer des personnalités juives par la salle, ça c'est de l'incitation à la haine. Je pense d'ailleurs que des personnes clairement identifiables comme juives ou homosexuelles qui assisteraient à un spectacle de Dieudonné seraient en danger » explique Olivier Le Bussy dans La Libre Belgique : <http://www.lalibre.be/actu/international/pourquoi-on-ne-peut-pas-comparer-dieudonne-et-zemmour-a-charlie-hebdo-54b58b353570c2c48acc228b>

Ce qu'on peut dire aux élèves :

Charlie Hebdo se moque de tous les intégrismes, qu'ils soient religieux ou politiques. Il n'est pas contre les religions, mais contre l'intolérance et le prosélytisme. Les journalistes de Charlie Hebdo luttent contre le racisme.

Quand il intervient dans les médias, Dieudonné s'en prend presque uniquement à une catégorie de la population : les juifs. Ses fréquentations traduisent ses obsessions : le parrain de sa fille s'appelle Jean-Marie Le Pen, l'un de ses amis, Alain Soral, est considéré comme un théoricien de l'extrême droite. Soral se définit lui-même comme un « national-socialiste », précisant qu'il l'est « à la française ». Dieudonné invite parfois dans ses spectacles un déviationniste, Robert Faurisson. Une forme de racisme, l'antisémitisme, est donc une donnée récurrente chez lui.

Pour résumer, Charlie Hebdo se lit au second degré, alors que Dieudonné produit des attaques personnelles ou à charge contre une seule et même population stigmatisée.

On peut faire un tableau comparatif :

	Charlie Hebdo	Dieudonné
cible	Tous les extrémismes	Essentiellement tous les juifs
message	Jamais d'incitation à la haine	Propos qui entraînent l'exclusion
Qui est attaqué ?	Des idées, des dogmes	Une communauté (les juifs)
Forme de la critique	Dénonciation politique et religieuse	Diffamation sur des personnes ou sur un groupe de personnes
Idéologie	Antiraciste	Raciste et antisémite
Niveau de compréhension	Second degré	Premier degré
Effets recherchés	Défense de la liberté d'expression	Attaques personnelles tournées essentiellement vers une communauté ou des individus

La difficulté réside donc dans la compréhension du second degré. Comme le disait Pierre Desproges : « *On peut rire de tout mais pas avec n'importe qui* ». On peut aussi apporter un autre argument auquel les élèves sont sensibles : Dieudonné n'est pas seulement un humoriste, mais il fait aussi de la politique, et d'ailleurs, sa fille Plume a pour parrain Jean-Marie Le Pen :

« Le président du Front national, Jean-Marie Le Pen, s'est confié, dans une interview à Paris Match ce lundi, sur son rôle de parrain auprès de la fille de Dieudonné, prénommée Plume. Selon ses dires, Jean-Marie Le Pen serait devenu le parrain de la petite Plume presque par hasard, alors même qu'il n'avait croisé qu'une ou deux fois l'humoriste. Cela s'est passé en 2008 : Dieudonné s'est rendu à la propriété de Montretout, à Saint-Cloud, pour demander à l'ancien leader du Front national d'être le parrain de sa fille. « *J'ai été un peu surpris par cette démarche mais pas plus que ça* » raconte Jean-Marie Le Pen. « *Après tout, beaucoup de gens m'ont demandé d'être le parrain d'un de leurs enfants, je dois avoir plus de 20 filleuls* » a-t-il ajouté. Jean-Marie Le Pen a donc accepté le rôle qu'on lui proposait. Il raconte même comment s'est déroulé le baptême : « *Plume a été baptisée à l'Eglise Saint-Éloi de Bordeaux, en Juillet 2008, par le père Philippe Laguérie, un ancien de la paroisse Saint-Nicolas du Chardonnet. Après le baptême, il y a eu une réception familiale, c'était sympathique, gentil. La maman de Dieudonné est bretonne comme moi, ça crée des liens* ».

<http://www.ladepeche.fr/article/2014/01/13/1793473-comment-jean-marie-pen-est-devenu-parrain-fille-dieudonne.html>

On peut enfin utiliser des extraits de Éloge du blasphème de Caroline Fourest : « *Si vous êtes réellement antiraciste, vous ne pouvez pas ne pas comprendre que rire du fanatisme religieux, ce n'est pas raciste. C'est de l'ordre du débat d'idées. Ça fait partie de la démocratie et c'est même quelque chose de progressiste. Ce que Dieudonné fait ce n'est pas rire du judaïsme (...) c'est rire des juifs pour inciter à la haine des juifs, des homosexuels. Charlie est antiraciste, Dieudonné est raciste. Charlie se moque du terrorisme. Dieudonné rit avec le terrorisme.* »

« L'équipe de Charlie Hebdo l'a bien cherché ! »

Dénoncer l'intolérance en faisant de la satire, en se moquant, est-ce que cela doit conduire à la mort ?

Parce qu'on se moque pour dénoncer, parce qu'on n'a pas les mêmes idées que d'autres, doit-on mourir ?

On peut proposer un débat sur la phrase fréquemment attribuée à Voltaire : « *Monsieur, je ne suis pas d'accord avec ce que vous dites, mais je me battrais pour que vous ayez le droit de le dire.* »

Voir l'article de François Housset : <http://philovive.fr/?2015/05/03/193-liberte-d-expression-oui-mais>

Enfin, une réflexion : un grand nombre d'élèves ne se s'est pas identifié aux victimes de janvier 2015 (journalistes, policiers, juifs). Si l'ordre des attentats en 2015-2016 avait été différent, si il y avait eu d'abord le Bataclan ou Nice, leur réaction aurait-elle été la même ?

« *Charlie Hebdo ne se moque que des musulmans !* »

Après l'attentat contre Charlie Hebdo, une rumeur a circulé disant que le journal ne s'en prenait qu'aux musulmans. Mais il suffit de choisir quelques numéros pour montrer d'une part que toutes les religions font la une, et que d'autre part ce n'est pas la religion qui est visée, mais ce qu'en font les hommes :



« *Il est interdit de représenter le prophète !* »



Mahomet reçoit la révélation de l'ange Gabriel. Compendium des Histoires (Jâmi' al-tawârikh) de Rashîd al-dîn, manuscrit illustré produit à Tabriz au début du XIV^e siècle, Edinburgh University Library, MS Arab 20.

Mohammed Moussaoui, président de l'Union des mosquées de France : « Il n'y a pas de texte coranique explicite qui parle de la représentation du prophète [...] Il a été traité de menteur, de sorcier, comme on peut le lire dans le Coran. Mais Dieu a répondu à la place du prophète : « *Ne prête pas*

attention à ce qu'ils disent, Dieu te suffit comme défenseur ».



Manuscrit persan du Moyen-Âge représentant le prophète Mahomet conduisant Jésus, Moïse et Abraham à la prière.

Dans *Libération*, l'historienne Jacqueline Chabbi va même plus loin en rappelant que les caricatures verbales du prophète sont légion dans le texte sacré de l'islam : selon elle, il s'agit de remonter jusqu'au IX^e siècle, période de conversion massive à l'islam pour de nombreux chrétiens et juifs, pour que la figure de Mahomet soit, d'une certaine façon, « sacralisée ». Elle explique aussi l'influence du wahhabisme, né en Arabie Saoudite au XIX^e siècle, qui prend cette figure intouchable du prophète très au sérieux. Pourtant, selon l'Institut Français au Proche-Orient, les représentations du prophète par le passé étaient même chose très commune :

Les derniers siècles du Moyen Âge virent ainsi fleurir des miniatures représentant Mahomet. Ces portraits s'inspiraient des descriptions textuelles contenues dans les biographies du prophète ou dans un type particulier d'ouvrages, les *shamâ'il*, consacrés à la description physique de Mahomet telle que rapportée par le hadith.

Il faut remonter jusqu'au XVI^e siècle pour s'apercevoir que les représentations de Mahomet se font plus rares, ou bien de manière plus abstraite ou allégorique. Mahomet est alors représenté de plus en plus par une gerbe de flammes, ou bien voilé.

Mais, encore une fois, et comme le rappelle Tareq Oubrou, grand imam de Bordeaux, dans le Coran, « il n'y a que la représentation de Dieu qui est interdite ». Pas celle de Mahomet. Et encore, pour les religieux uniquement : la notion de blasphème, telle que nous la connaissons dans le cadre chrétien, n'existe pas dans l'islam. « L'islam parle, lui, d'apostasie (« Rida »), ce qui veut dire renier sa religion », explique, toujours à *Libération*, Tareq Oubrou. L'apostasie ne peut donc s'appliquer... qu'aux musulmans eux-mêmes.

Pour les élèves :

Le Coran n'interdit pas la représentation du prophète Mahomet.

Alors, les musulmans le font ? Vrai ou faux ? Pas si simple. En fait, la représentation n'est pas interdite, c'est l'adoration des représentations qui l'est. Il n'existe d'ailleurs pas de fatwa à ce sujet. Une fatwa est un avis juridique donné par un spécialiste de la loi islamique sur une question particulière. En règle générale, elle est émise à la demande d'un individu ou d'un juge pour régler un problème sur lequel la jurisprudence islamique n'est pas claire sur le sujet. La question de l'image n'a jamais fait l'objet d'un débat dans la communauté musulmane. C'est au XX^e siècle qu'elle est apparue, quand on est passé à une position plus extrême.

Cependant, dans le monde arabo-musulman, il n'y a pas eu de représentation. Seule, l'empreinte du pied ou de la sandale de Mohamet est représentée. Le reste n'est que dessins géométriques, calligraphies et arabesques.



*Le Prophète symbolisé par sa sandale
Maghreb, 1698, papier, 136 f., 22 x 16,5 cm
BnF, Manuscrits orientaux, arabe 6983, f. 16 v^o-17*

Une croyance populaire rapporte que lorsque Mahomet marchait sur un rocher, son pied laissait sa trace dans la pierre ; de nombreuses empreintes sont ainsi révérees dans le monde musulman. La plus célèbre, conservée dans la mosquée al-Aqsâ à Jérusalem, aurait été laissée par le prophète durant son voyage nocturne au ciel.

Par contre, dans le monde musulman non arabe, chez les Ottomans, les Iraniens, les Indiens, les représentations existent, elles sont même nombreuses, mais pas dans le Coran. On en trouve dans des livres de poésie, les légendes, les chroniques historiques. Attention, il ne faut pas opposer sunnites et chiites : l'Iran est sunnite jusqu'au XVI^e siècle, et les représentations existaient déjà. La représentation de Mahomet correspond donc à une zone géographique et culturelle différente de celle du monde arabe.

Donc, il faut dire aux élèves que la représentation n'est pas interdite, que les peintures ont été faites par des peintres musulmans. Il faut leur expliquer que depuis quelques dizaines d'années, la position est devenue plus extrême.

Par ailleurs, il ne faut pas confondre représentation et caricature. Une caricature déforme un visage pour le rendre amusant ou ridicule. Les unes de Charlie Hebdo ne sont pas toujours des caricatures, elles peuvent être des dessins.

« On ne doit pas toucher à Dieu, ni aux religions. »

À qui s'en prennent les dessinateurs de Charlie Hebdo ? Aux religions ou aux religieux qui cherchent à imposer à tous leur mode de vie et leur point de vue ? L'intégrisme et l'intolérance sont-ils vraiment ce que voulaient les créateurs des trois religions monothéistes ? Rien ne dit cela dans les textes ! C'est ce que voulait dire Cabu quand il représentait le prophète, la tête dans les mains, disant : « C'est dur d'être aimé par des cons ! ».

Par ailleurs, à qui s'en prennent les terroristes qui ont assassiné un Père catholique pendant qu'il célébrait la messe, le 26 juillet 2016 ?

« Il n'y a pas de différence entre la traite des Noirs et la Shoah. »

Certes, dans les deux cas, le nombre de morts est impressionnant. Mais la finalité n'est pas la même.

En ce qui concerne la traite des Noirs - abolie depuis le XIX^e siècle, et en France le 30 avril 1848, le but n'était pas d'exterminer mais de faire de l'argent. Des particuliers, les négriers, des commerçants, ne traitaient pas bien leur « marchandise », mais pour qu'elle apporte de l'argent, il fallait la livrer vivante.

Dans le second cas, la Shoah, des hommes d'État, les plus hauts dignitaires d'un pays, ont volontairement décidé d'exterminer des humains sur un critère racial. Ils ont fabriqué des usines qui servaient à tuer comme on pouvait faire des usines pour fabriquer des voitures ou du parfum. Pour rappel, les trois « inventions » de la Seconde Guerre mondiale ont été l'extermination industrielle, la bombe atomique, la montée impressionnante du nombre de morts civils par rapport aux militaires.

Entre l'esclavage et la Shoah, la finalité est donc complètement différente.

	Traite des Noirs	Shoah
Finalité	Gagner de l'argent	Exterminer
Comment les gens mouraient ?	Mauvais traitements pendant le transport	« Usines » faites spécifiquement pour tuer
Mort voulue ?	Non : la mort n'était pas voulue par les négriers puisque les hommes étaient vendus ou échangés	Oui : le but était de tuer
Responsabilité	Des commerçants	Un État

« La laïcité est contre la religion »

Alors pourquoi les religieux en France la défendent-ils ?

http://www.aeof.fr/articol_51589/les-religions-en-france-defendent-dune-maniere-apaisee-la-lai-cite-de-bonne-intelligence-.html

https://fr.wikipedia.org/wiki/Musulmans_la%C3%AFcs

« Israéliens = juifs »

Il existe des Israéliens juifs, mais aussi des Israéliens musulmans, des Israéliens chrétiens et des Israéliens non-croyants. Être Israélien, c'est avoir la nationalité israélienne.

La définition du mot juif est plus complexe : pour certains, il s'agit d'une appartenance religieuse, pour d'autres, il s'agit de l'appartenance à un peuple. Tous les juifs ne sont pas d'accord sur le sens à donner au même mot.

« Arabes = musulmans »

Il existe des Arabes chrétiens. La majorité des musulmans ne sont pas Arabes. Les musulmans sont ceux qui croient en une religion, l'islam. Pour la définition du mot arabe, prenons celle de l'Institut du monde arabe : il s'agit de personnes qui parlent une langue, l'arabe.

« Les personnes qui ont comme religion l'islam sont des islamistes »

Si la racine est la même, le sens est différent. L'islam est une religion, les croyants en cette religion sont les musulmans. Les islamistes ont une vision extrême du Coran, ils pensent qu'ils doivent imposer par la force leur religion à ceux qui n'en ont pas ou en ont une autre. L'une des plus grosses agences de presse au monde, Associated Press, a décidé de modifier la définition du terme « islamiste » :

<http://www.al-kanz.org/2013/04/09/islamiste-associated-press/>

« La théorie de l'évolution est un mensonge ! »

L'homme est une créature de Dieu. Il est apparu sur la terre d'un coup !

Difficile de détricoter une croyance religieuse, quand elle s'oppose à une théorie scientifique. Pour les élèves, on peut faire un parallèle avec le fonctionnement du système solaire car personne aujourd'hui ne remet en question le fait que la terre tourne autour du soleil. Pourtant, on a longtemps cru le contraire. Voici la liste de ceux qui sont à l'origine de cette découverte :

> La première mention connue de l'héliocentrisme (le soleil au centre de l'univers) se trouve dans des **textes védiques** datant des IX^e et VIII^e siècles av. J.-C.

> **Aristarque de Samos** (vers -280) émet au III^e siècle av. J.-C. l'hypothèse que c'est autour du soleil que tournent les autres planètes.

- > **Al-Biruni** (973-1048, né dans l'actuel Ouzbékistan) montre dans son canon d'astronomie (al-Qanûn al-Mas'ûdi) que les faits astronomiques peuvent s'expliquer dans l'hypothèse du mouvement de la Terre autour du soleil.
- > **Copernic** (1473-1563, Danois) propose une théorie héliocentrique (double mouvement des planètes sur elles-même et autour du soleil) : il publie son œuvre quelques jours avant sa mort, craignant une réaction hostile des théologiens.
- > L'héliocentrisme fut l'objet d'interdits religieux en 1616.
- > **Kepler** (1571-1630, Allemand), élève de Copernic, partisan convaincu de l'héliocentrisme.
- > **Galilée** (1564-1642, Italien) soutient les idées de Copernic. Pour cela, il est condamné par le tribunal de l'Inquisition qui le fait abjurer. Il se serait ensuite écrié : « Et pourtant elle se meut ! »

Grâce à eux, on peut prévoir les éclipses. Or, en 2015, un religieux saoudien, Bandar Al-Khaybari était affirmatif ; la Terre ne tourne pas :

<http://www.courrierinternational.com/article/2015/02/20/la-terre-ne-tourne-pas-c-est-prouve>

Conclusion : les religions ont du mal à intégrer les théories scientifiques. Il leur faut beaucoup de temps !

Pour toutes ces questions, on pourra aussi consulter le site d'Eduscol.

Par exemple :

<http://eduscol.education.fr/cid100811/prevention-radicalisation.html> sur la prévention de la radicalisation en milieu scolaire.

<http://eduscol.education.fr/cid95488/deconstruire-la-desinformation-et-les-theories-conspirationnistes.html#lien1> sur les discours complotistes et conspirationnistes

Conclusion :

Qui se cache derrière les théories du complot ?

Des élèves, en toute bonne foi, peuvent remettre en cause des connaissances apparemment évidentes. Ils se font donc involontairement les porte-paroles de groupes qui, eux, ne sont souvent pas innocents et qu'on qualifie souvent d'intentionnalistes.

L'adage romain, proposé par Cicéron : « À qui profite le crime » (cui bono) est plus que jamais d'actualité. On peut poser aux élèves véhiculant des désinformations en tout genre la question suivante : « À votre avis, qui aurait intérêt à ce que votre version soit la bonne ? ». D'une certaine façon, il faut inverser la théorie du complot : le comploteur, c'est celui qui véhicule l'information déformée.

Ceux qui pensent que les informations contrôlées sont fausses vivent dans l'idée d'un double mensonge : d'abord, ils sont persuadés qu'il existe une conspiration du silence, qu'on tait une vérité. Ensuite, ils pensent que ce silence est orchestré par une puissance qui ne vise que ses propres intérêts : un groupe d'individus oppose ses propres intérêts aux intérêts de la majorité.

Qui faut-il croire ?

D'un côté, les faits et la science : les faits doivent être vérifiés pour examiner leur véracité. Ainsi, la science affirme des données à un moment précis, mais elle peut évoluer en fonction des nouvelles connaissances.

De l'autre, des croyances : une croyance est figée, inamovible. Aucune argumentation n'est possible : « c'est comme ça ». Ceux qui ont cet état d'esprit pensent que les faits ne sont que des opinions.

Y-a-t-il des preuves ?

Pour des jeunes qui se cherchent, la version alternative peut-être plus séduisante que la version officielle. Il faut donc sans cesse chercher les preuves, expliquer par la logique. Apprendre à s'interroger sur la fiabilité de ce qui est proposé est la façon la plus convaincante de démontrer et donc de montrer qu'il peut y avoir fausse route.

Démonter le manichéisme de la pensée est une opération ardue, mais c'est un cheminement qui conduit à la liberté. Et tous les pédagogues partagent le même désir : apprendre à leurs élèves à devenir des libres-penseurs, c'est-à-dire des individus qui pensent par eux-mêmes.

Benoît PASTISSON,

*Professeur de lettres - histoire-géographie
au lycée professionnel Théophile Gauthier (Paris)*

Du bon usage des mots et de leurs significations en territoire laïque

Les événements tragiques de janvier 2015 ont vu fleurir des rébellions diverses à ce qui pouvait apparaître comme légitimement républicain. Refus de Marseillaise, refus de minute de silence, refus ostensible voire violent à toute parole collective sur ces événements. Et la France, sa République et son École laïque de s'indigner face à ces brutales remises en cause d'un esprit qui se devait d'être solidaire face à la barbarie. Surtout lorsque la fronde émane d'un public scolarisé, particulièrement jeune.

Sans porter ni sympathie ni indulgence à ces comportements, peut-être pourrait-on en changer la perspective en la déplaçant sur le terrain de la compréhension des mots. Ce qui amènerait probablement à imaginer d'autres formes de comportements à élaborer patiemment, pour soi et de concert avec les élèves, en les adaptant à chaque niveau.

Une mise en autre questionnement

NB : les questions sont « ouvertes », non exhaustives. La 5^e est à la fois générique et circonstanciée.

- 1) S'agit-il de questionner ou de répondre ? Pourquoi toujours prétendre apporter des réponses ?
- 2) Pourquoi penser qu'on peut « plaquer » une réponse précédemment concoctée, dans une sorte d'absolu présupposé ? Avec une condescendance larvée, ou ressentie comme telle par les rétifs, de la part d'adultes qui, eux, savent de quoi ils parlent ? Ne puiserait-on pas des sources de cheminement efficace et surtout inédit, inouï, dans la spontanéité - certes chaotique, mais vivace - des élèves ? Afin que la réflexion parte d'eux et retourne à eux, comme en boomerang, avec pour « médiateur » l'enseignant, l'adulte, le parent, etc. Afin d'apprendre à affiner les questions, et non pas les réponses. À une question que chacun aura mûrie avec ses propres mots et « concepts », chacun sera en mesure d'affiner sa propre réponse, avec « intelligence » (étymologiquement, le « pouvoir de choisir entre »). Sur ces sujets-là comme sur d'autres, méthode hautement utile pour toute une vie. Tout support est un bon « prétexte ».
- 3) Pourquoi ne pas chercher à modifier la « relation pédagogique », non pas pour l'inverser ou l'édulcorer, mais pour en faire un outil sur le chemin de la responsabilité, c'est-à-dire de la mise en état de répondre par son comportement et son langage aux sollicitations du monde qui l'entoure ?
- 4) Dans une telle perspective, comment se mettre en mesure de maîtriser le déroulement de « jeux de rôle » avec les outils du langage, les modes d'expression divers, artistiques, théâtraux, poétiques, littéraires, picturaux, comiques, etc. ?
- 5) Est-il suffisant, voire pertinent, de penser que ces élèves, surtout de très jeune âge scolaire,

étaient de la graine d'intégriste, ou encore des échos-perroquets du discours familial, parce qu'ils refusaient de se plier à des injonctions de respect et de silence ? Sans minimiser l'effet parfois dévastateur pour le groupe de telles rébellions, ne gagnerait-on pas à s'interroger sur ce qui les motivait vraiment, et au premier rang des explications, une méconnaissance foncière du vocabulaire que la majeure partie des adultes a employé à cet effet, entre autres le cortège des mots abstraits en -té, liberté-égalité-fraternité-laïcité-solidarité-dignité, assorti de barbarie, blasphème et autre intolérance, appel au respect de la République et de la démocratie, etc. ? On ne saurait évidemment critiquer un comportement de l'urgence dans l'émotion de telles horreurs. Mais le recours à l'abstraction des termes est souvent contre-productif... Privés de réappropriation possible et singulière, ces mots ne veulent rien dire, ne font pas sens. Faute de mots pour dire, on se contente de slogans et de régurgitations violentes...

Ne s'agit-il pas... ?

- > D'entrer en résonance avec l'imaginaire des élèves,
- > de nourrir leur imagination de métaphores visuelles qui leur soient propres - quelles qu'elles soient ! -,
- > de leur donner envie de jouer avec ces mots donc avec ces idées, de partir du mot, d'en étendre la diversité, de le ramener par divers chemins au filigrane de l'idée sous-jacente,
- > de faire appel à leur propre créativité,
- > de leur offrir des mots à mastiquer, des mots bien en bouche qui susciteront des idées bien en tête, et des principes bien en vie.

Une remise en cause difficile

L'exercice est difficile, parce qu'il remet en cause les certitudes, surtout celles des adultes, et qu'il est d'autant plus déstabilisant qu'on n'y est pas formé et qu'on craint le débordement potentiel qu'il risque d'induire. Débordement d'autorité, débordement de soi surtout et de ses petits comforts rassurants, même s'ils sont insipides.

Le repli vers la sécurité du « programme à remplir » est toujours tentant, ainsi que l'argument du temps gagné ou perdu ? Mais, une fois acceptée cette démarche déroutante au sens propre, les profits pour chacun, adulte, élève, classe, sont incroyablement stimulants (par expérience vécue !), en cela qu'ils sont une expérience partagée, vivante, renouvelable en bien des domaines. Chacun y trouve, progressivement, lentement, patiemment, avec échecs et retours (ne croyons pas au miracle du « fast food »...) les raisons de son action et non plus de son indifférence, sa passivité, sa soumission au prémâché.

Le temps de l'école

On ne saurait faire l'économie de cette évidence : le temps de l'École n'est pas le même que celui de la vie à l'extérieur, le(s) rythme(s) à donner à chaque cours/classe est (sont) du ressort de son (leur) maître d'œuvre et des artisans qui y travaillent. Une tranche horaire « perdue » en apparence est souvent beaucoup plus fertile. Le « programme » peut s'élaborer en une pluralité d'approches significatives. En cela, la pédagogie mise en œuvre dans le temps de l'école ne s'inscrit pas dans une

« utilité » qui ne serait qu'un « utilitarisme » pernicieux. Telle est sa vraie gratuité signifiante et gratifiante. Toute connaissance, et pas seulement savoir, acquise dans une telle perspective constitue un fondement solide, et non purement conjoncturel.

L'école est le lieu privilégié d'apprentissage du « civisme ». Évidence à remettre en pratique. Vocabulaire des Hussards de la République ? Un peu désuets, sans doute, mais à revisiter !

Concrètement

De quelques appropriations ludiques. Jeu de mots et pas jeux de vilains...

Jouer ne veut pas dire se laisser aller à la facilité, à la veulerie, au n'importe-quoi.

S'engager, se mettre en gage, prendre le risque du conflit et du débordement momentané des cadres de l'autorité coutumiers, voire de l'autoritarisme banal, à seule condition qu'ils restent dans les limites de la courtoisie.

On tapera moins facilement sur le voisin de classe quotidiennement côtoyé, et il faut faire fond sur cette cohabitation pour mener des débats, potentiellement musclés et houleux, sur des thèmes ardu.

Comment jouer avec les mots ?

Le **jeu des mots avec les mots**, dans leur grande précision. Et tout ce qu'on peut en concocter.

Pas d'à-peu-près, ni de sens vague ou convenu, ni de conformisme réducteur dans leur emploi indifférencié. Tout finirait par se ressembler dans une pâte immangeable. Et on réduirait le langage à quelques centaines de mots, donc les pauvres idées qu'on en tirerait à un vague cortège de lieux communs aux relents médiatiques de télé-réalité, au mieux... De borborygmes et d'injures, au pire.

On peut proposer au minimum deux types de « jeux » avec les mots concrets ET abstraits, qui répondent à ces questions : des jeux verbaux et des jeux de gestes, combinés ou non.

- > Quelle(s) image(s) visuelle(s) et mentale(s) vous inspire(ent) ces mots : liberté, égalité, fraternité, laïcité ?
- > Quelle(s) situation(s) concrète(s) de votre vie quotidienne (classe, cour d'école, milieu familial, etc.) vous paraîtra(en)t propice(s) à l'« explication » de l'un de ces mots ?
- > Par quelle « mise en scène », théâtralisation, jeu de scène, mime, etc., aimeriez-vous les illustrer ?
- > Quel type de musique, rythme, chanson, pourrait accompagner cette illustration ?
- > Quelle illustration par le dessin, la toile de fond, un décor de scène, proposeriez-vous ?
- > Et autres jeux à inventer.

Quelques exemples

Exemple d'une école maternelle et élémentaire où pourrait être élaborée une banderole « Liberté Égalité Fraternité » (pour pallier la « réticence » de la mairie à apposer cette devise obligatoire...).

Faite main par les élèves de tous âges, « personnalisée » et différente chaque année. Chacun, même non encore en âge de lire/écrire, se souviendra d'y avoir contribué par son dessin ou autre. « liberté », par exemple, sera le souvenir quasi reptilien de ce dessin, puis des mots et autre concrétisation langagière que les années apporteront à cette appropriation du principe. Du concret vers l'abstraction progressive.

Une démarche collective

La collaboration effective des instituteurs (mot tellement plus beau que l'actuel), des professeurs, de tous les acteurs divers de la vie scolaire, pourrait trouver sa réalité.

Cette démarche collective et concertée serait propre à restaurer la « notion en actes » de vie scolaire et de collectivité, autour des mots et principes qui définissent la société civile et civique, la démocratie au quotidien, l'État qui ne soit pas une virtualité décriée, sur laquelle chacun s'autorise à jeter insultes et crachats.

***au niveau d'une classe :**

- > Organiser un « jeu de mot(s) », selon les spécificités propres à chaque matière. Avec ses synonymes, les expériences auxquelles il renvoie chacun, ses goûts et ses allergies, mais avec une motivation correctement formulée et argumentée,
- > tracer l'histoire du mot choisi, son apparition, ses aléas historiques, politiques, culturels, les combats qu'il a suscités, suscite encore, etc.,
- > se concerter entre collègues de matières différentes : à chaque début de cours ou d'activité, décider sur la même journée ou la même semaine qu'on « illustrera » tel mot fondamental (exercices d'écriture, de lecture commentée, de chant, de dessin, de danse, de théâtre, de mise en images, etc., au choix),
- > concocter un livre d'or de la classe avec ces « traces »,
- > autres suggestions à inventer.

***au niveau d'un établissement :**

- > Chaque semaine, un moment serait consacré par chaque classe en chaque matière, selon des modalités variables et spécifiques, à un mot/principe (déterminé par le collectif enseignant, mais identique pour tous sur la même semaine) : République, Liberté, Citoyen, Droit, Justice, etc.,
- > réflexion encadrée et collective du groupe, donnant lieu à des ébauches de formulations diverses,
- > chacun de ces mots, qui s'ajouteraient au fil des semaines, formerait un fil rouge annuel cohérent. Comme un filigrane constamment remodelé,
- > mise en chantier d'une réalisation collective de plus grande ampleur (groupes d'élèves, classe, regroupement ou non, etc.) : écriture de fiction, historique, picturale (histoire de changer des tags immondes), théâtrale, etc. Concours de nouvelles, de poésies, de chansons, etc. Mise en spectacle diverse.

Jeux pas dangereux et progrès inouis

Remarque : le projet paraîtrait exorbitant (irréalisable de toute façon, diront évidemment les rétifs) si on s'inscrivait dans une globalité démesurée. Il présenterait, en revanche, l'intérêt de son tâtonnement même, si les élèves, de quelque niveau que ce soit, s'y sentaient invités et concernés, à part égale avec le monde des adultes. Par expérience, on est souvent étonné et réjoui de voir les trésors d'inventivité et d'ardeur qu'ils sont capables d'investir dans ce qu'ils croient être « non scolaire », et justement parce qu'ils le perçoivent comme tel. Sans mesurer combien, au bout du compte, leurs progrès sont inédits, justement parce qu'ils ne relèvent pas de la sacro-sainte évaluation des « items de notation pédagogique »... Apprendre, au travers de « jeux sérieux », à être des citoyens de demain... Donc s'apercevoir que, sans y prendre garde, on a appris à, - et sait -, lire, écrire, réfléchir par soi-même, à son rythme et niveau, et que l'on a envie de continuer.

Quelques termes concernant les principes de la République, de la laïcité et certains autres comportements

Jouer avec les mots dans ce qu'ils ont de plus « initial » et ancien au sens de leur étymologie, non pour en faire un catalogue stérilement et faussement érudit, mais pour en inférer des rencontres, des croisements, des collisions, des chocs salutaires, des collusions parfois étonnantes. Pour qu'ils soient la matière et le prétexte à une imagination impossible à enclorre dans des significations figées. Pour que la force de leurs accointances induise le jeu sur le sens, la forme du mot, sa sonorité, sa propension à la métaphore. Pour des images sérieuses ou iconoclastes, dans la dérision, l'humour, la mise en autre perspective.

Si toute rencontre étymologique de mots ne suscite pas immanquablement une originalité particulière, elle est en revanche significative d'une cohérence foncière dans l'imaginaire des myriades de gens qui en ont usé depuis les époques les plus anciennes. Même si cette cohérence est inconsciente parfois, même si par ailleurs il faut noter que les mots qui sont issus d'un même étymon repérable par la phonétique historique se sont parfois définitivement éloignés par la signification. Pour exemple, qui associerait le caleçon et le verbe inculquer, ou encore le trivial poil pubien de l'adolescent pubère, parvenu à la majorité civique qui lui ouvre désormais le chemin de la digne république ? Et pourtant...

Les exemples de notices étymologiques ci-dessous trouvent leur source dans le fonds dit « indo-européen », - avec les précautions infinies que suppose le recours à une telle dénomination ! -, et son évolution dans le domaine gréco-latin, sans puiser dans les acceptions germaniques ou celtes, ce qui emmènerait inutilement trop loin. Les mots y sont regroupés, sans contrainte, au regard de leur proximité sémantique. Leur choix, très parcellaire, a été dicté par la lecture des textes officiels ou autres circulaires et directives publiées dans le cadre pédagogique.

Cette liste s'inscrit dans une série de propositions d'exercices ludiques avec les élèves, quel que soit leur niveau d'âge et de compétence réelle ou supposée.

Quelques suggestions d'utilisation

Dédramatiser les mots et se les approprier

Au-delà de l'érudition documentaire qu'ils représentent, ces groupements de mots peuvent donner libre cours à l'imagination. Il ne saurait être question, évidemment, d'en faire la matière d'une « séquence » ou d'exercices formels propres à décourager toute bonne volonté chez les élèves qui justement en auraient le plus besoin. Ce n'est pas un exercice de plus. Non content de donner et de redonner aux mots les plus banals, galvaudés ou maltraités, voire ignorés, leur sens rigoureux, on peut faire prendre conscience qu'une langue, si elle évolue au gré de l'Histoire et de ses propres histoires, repose sur un imaginaire collectif souvent cohérent. Il s'agit de jouer avec les mots, de les dédramatiser, de faire sursauter grâce à leur cohabitation étymologique inattendue et déconcertante, afin de se les approprier chacun à sa manière singulière. De ne surtout pas en faire une obligation scolaire de plus, avec contrôle, notation, stigmatisation, etc. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise « réponse », en ces domaines mouvants du vocabulaire. Mais le but est de parvenir, par les voies détournées de cet hameçon original qu'est l'étymologie, à amener les plus rétifs des consommateurs langagiers, souvent ignares, à goûter à des mots, à rire des images qu'ils suscitent, à les malaxer en bouche presque malgré eux, à se les lancer à la tête, - plutôt que les coutumières insultes -, à s'habituer à la fréquentation de ces ovnis dans leur paysage mental et à l'enrichissement de la pensée qu'ils mettent en chemin à leur insu. À retrouver la spontanéité de l'enfant qui découvre, avec les mots, l'inconnu et les possibilités qu'il entrouvre. Non pas pour redresser des torts, mais pour ouvrir une autre perspective. Cela suppose de choisir un abord détourné et de tirer doucement ce fil d'Ariane.

Des mots bien déconcertants

En d'autres termes, au lieu de commencer par asséner les abstractions de la République, on peut débiter par la pilosité du jeune homme pubère qui se dirige vers l'assemblée du peuple à laquelle sa majorité toute neuve vient de le convier, avant de finir la soirée au pub, mais oui ! Et pourquoi ne pas partir des chaussettes pour inculquer, même aux plus récalcitrants, des notions morales ou politiques ? Et quand l'otarie ou le myosotis gambadent avec l'obéissance, on est déjà assuré de gagner, ne serait-ce que par la stupéfaction amusée, l'audience des élèves, non ? Exemples parmi tant d'autres. Ainsi on créera les conditions d'un jeu progressif, d'abord recevoir la balle des mots, puis la renvoyer à son tour, informellement puis selon des modalités de plus en plus structurées. Prêter l'oreille, chahuter le mot, l'écarter mais pour y revenir, le réutiliser, l'écrire, le poétiser en images, l'insérer dans un contexte moral et culturel collectif. Lui donner enfin un corps, dans le corps du propre parcours langagier et personnel de chacun. Autant de prétextes à raconter, à bâtir des récits, à participer au tissage collectif. Des expériences menées en milieu scolaire particulièrement défavorisé ont prouvé que bien peu d'élèves résistent hermétiquement au jeu et à la déconcertation.

Patience et longueur de mot...

Chaque groupe étymologique ne prête évidemment pas à une telle déconcertation, certains sont désespérément sages. Mais un parcours buissonnier et singulier réserve tant de surprises qu'on

ne saurait prétendre le figer dans un manuel rigide et réducteur. Donc, pas de règles d'utilisation, pas de conseils précis, pas de modèle à suivre. A chacun son anthologie singulière et personnalisée. Le succès immédiat n'est pas garanti, certes, et surtout pas extensible à tout un chacun. La patience y est mise à sérieux mal, la sérénité des échanges verbaux aussi sans doute, tout comme leur volume sonore ! Mais l'expérience prouve que l'effet-buvard peut être beaucoup plus durable et inattendu qu'on le croirait de prime abord. Les fruits, que l'on n'aura sans doute pas perçus dans le présent immédiat d'une année scolaire, se dévoileront par d'autres biais, en d'autres lieux et d'autres époques.

Jouer avec des mots, se lancer des mots, improviser, écrire, théâtraliser, mettre en bouche, mettre en actes, mettre en scène. Les élèves, à qui on proposera peut-être leur variété, y trouveront le matériau de leur imagination fertile et créative. Une entrée comme une autre, certes décalée mais sûrement prolifique, dans le champ des principes de la République et de la laïcité.

Les quatre exemples proposés ci-dessous ont été choisis dans un ensemble beaucoup plus ample. Ils manifestent la diversité, souvent inattendue, déconcertante, voire amusante, que peut offrir un champ sémantique. Ils sont surtout propres à susciter le jeu de l'imaginaire et de l'inventivité par les collisions inopinées qu'ils provoquent. Et, pour parodier ce que suggère Victor Hugo à propos du livre, « ouvrez le champ du mot tout grand, laissez-le rayonner, laissez-le faire. »

Réponse responsabilité

***SPEND- i-e**, très vieux mot religieux et juridique, seulement trois occurrences (grec, hittite, latin), idée de libation.

***SPENDÔ** grec, faire une libation, consacrer une convention par une libation, offrande liquide en liaison avec le serment prêté aux dieux **spondée**.

***SPONDERE** latin, prendre un engagement solennel ***SPONSUS** fiancé(e) **épousailles épouser époux épouse**.

***SPONS** ***SPONTANEUS** qui agit de sa propre volonté **spontané spontanément spontanité**.

***RESPONDERE** répondre à un engagement solennellement pris, réponses des oracles **répondre répondant réponse**.

***RESPONSUM** réponse responsable responsabilité riposte riposter.

***CUM** - correspondance correspondant correspondre.

Laïcité / liturgie

LAOS** grec, sans étym., peuple (à valeur féodale) ***LAIKOS** qui appartient au peuple, à la foule. **liturgie** <leitourgia**.

***LAICUS** laïc laïque laïciser laïcité lai(e).

Aucun équivalent étymologique hors du domaine grec, même si des similitudes de comportements sont à repérer chez des Indo-Européens proches, Iraniens ou Hittites, preuve de l'ancienneté de cette réalité.

Dans une structure sociale antique fondée sur l'élevage, la guerre est un métier confié aux laoi, bandes de guerriers soumis à un chef. Sous la royauté, l'autorité est fondée sur la relation entre le guide et le soldat, une féodalité d'engagement mutuel. Cf. l'Illiade, VIIIe s. av. J.-C.

Le laos exprime la relation personnalisée d'un groupe de guerriers à son chef. Voir aussi les anciennes sociétés hellénistiques, et plus tard les Germains. La troupe d'un chef lui doit fidélité et obéissance, avec consentement mutuel et cause commune au combat. Le laos désigne le peuple en armes d'hommes en âge viril, ni vieillards ni enfants, soldats / chef, fantassins / chars et chevaux, armée de terre / flotte.

Sa nature guerrière le différencie du dêmos, concept grec plus récent, territorial et politique, portion géographique du territoire et peuple qui y vit, commune condition sociale.

Dans l'Athènes classique des V^e-IV^es., dêmos a une connotation politique, en revanche le laos est la foule, au théâtre ou à l'agora.

Dans la langue chrétienne du Nouveau Testament ou de la Septante, ce sera le groupe des hommes face aux femmes, le peuple face aux prêtres, juifs et chrétiens en regard des païens. Principalement, le peuple des laïcs face au clergé.

On assiste plus tard au détournement de la valeur première du mot, par le biais de la laïcité ou encore de la **LITURGIE**. *Leiton, maison publique des prytanes, magistrats contrôleurs des institutions.

La liturgie, c'est la prestation publique imposée aux riches citoyens pour le financement de trières, armement, chœur de théâtre, délégation olympique, gymnase, impôt exceptionnel en cas de guerre. La classe liturgique permet ainsi le financement souple des dépenses publiques. Marque visible d'une nouvelle « aristocratie démocratique ».

Première attestation de l'adjectif laïque au XIII^e s. pour désigner, avec condescendance, le peuple séculier et vulgaire, donc non clerc, donc illettré. Au XVII^e s. on voit apparaître le frère lai ou la sœur laïe, profanes au service de l'église. Fin XIX^e s., laïcité et laïcisation seront affectés à la pensée, aux comportements, aux combats.

Liturgie présente un détournement de sens similaire. Au sens propre initial, service public.

République

***POPULUS** latin, sans étymologie, assemblée de ceux qui ont atteint l'âge adulte et donc peuvent prendre part aux délibérations de l'assemblée **peuple peuplade population dépopulation dépeupler dépeuplement populace populeux**.

***POPULARIS** **populaire impopulaire popularité impopularité**.

***PUBES / *PUBIS** poil qui caractérise la puberté et détermine l'âge de porter les armes et de participer à l'assemblée des citoyens **pubis pubère impubère puberté pubescent (à poils fins et courts)**.

***PUBLICUS** < ***POPLICUS** **public pub** (< anglais) **publicain publier publication publicité publicitaire**

***RES PUBLICA** (la chose publique) **république républicain**.

Obéir

***AUS** i-e oreille.

***OUS, ὄτος ὀψὶς ὠτός** grec, oreille.

Otite oto- otorhinolaryngologiste parotide.

Myosotis (oreille de souris).

Otarie (< petite oreille).

***AUDIRE** latin, audience auditeur auditif auditoire audible inaudible.

***AUSCULTARE** ausculter écouter écoute scout (< anc.français escoute).

***OBOEDIENTIA** obéissance obédience obéissance.

***OB-OEDIRE** obéir obéir ouïe ouïr inouï.

***AURIS auriculaire auricule oreille oreillette oreillon horion** (coup porté sur l'oreille) essoriller (supplice qui consistait à couper les oreilles, notamment pour les serviteurs indécents).

Annick DROGOU,

*Professeure honoraire agrégée de grammaire,
membre de la réserve citoyenne pour l'académie de Paris.*



Expliquer aux élèves la nature de la science et de sa démarche en partant de leurs résistances

Si la science jouissait, il y a quelques décennies encore, d'un indéniable prestige, elle suscite aujourd'hui de la méfiance, qui peut aller, parfois, jusqu'au rejet. Les élèves tiennent souvent des discours très critiques et parfois contradictoires à propos de la science. Tantôt, ils lui reprochent d'être toute-puissante et dangereuse (ils citent fréquemment l'exemple de la bombe atomique) ; tantôt ils l'accusent d'être fragile (les théories scientifiques seraient de simples conjectures destinées à être abandonnées). Ils soupçonnent le savoir scientifique d'être l'instrument d'intérêts louches et peu avouables. Ils contestent parfois l'universalité des vérités scientifiques, considérant qu'elles relèvent de croyances relatives à une civilisation particulière, en l'occurrence, « l'Occident ». Des fois les élèves réagissent violemment à certains cours de sciences quand ils ont le sentiment qu'ils heurtent leurs convictions religieuses. Se retranchant derrière une liberté vide (« de toute façon, je pense bien ce que je veux »), ils refusent de chercher à comprendre, voire même d'écouter le cours. Parfois aussi des élèves opposent aux explications du professeur un argumentaire très élaboré, supposé montrer l'inanité des théories scientifiques en général, de la théorie du Big Bang ou de la théorie darwinienne de l'évolution en particulier.

Pour trois raisons au moins, il faut prendre au sérieux les questions que les élèves se posent à propos de la science, mais aussi leurs résistances, voire leurs préjugés. D'abord, parce que ces critiques sont l'occasion de soulever des problèmes intéressants, qui portent sur la nature de la science, sur la démarche scientifique, sur sa capacité à atteindre la vérité et à décrire objectivement le réel. Ensuite, parce que les élèves, les citoyens de demain, doivent être capables de distinguer ce qui est scientifique de ce qui ne l'est pas, ce qui relève de la rationalité de ce qui n'en relève pas, ce qui est objectivement fondé de ce qui n'est qu'une certitude subjective. Il en va de leur liberté future : en ignorant ces distinctions, ils s'exposent à être la proie de tous ceux qui, pour une raison ou pour une autre, pourraient abuser de leur ignorance et profiter de leur crédulité. Enfin, parce que des forces très bien organisées se parent du costume de la science pour donner à leurs discours une pseudo légitimité. Tel est le cas, par exemple, du mouvement du « dessein intelligent » qui cherche à imposer l'idée d'une évolution guidée par une intelligence supérieure⁴⁰.

Voici donc quelques exemples de réactions et d'arguments d'élèves sur lesquels on pourra, le cas échéant, s'appuyer.

⁴⁰ Cyrille Baudoin et Olivier Brosseau, *Enquête sur les créationnismes*, Paris, Editions Bellin, 2013.

« La science est dangereuse : c'est à cause des scientifiques qu'il y a eu la bombe atomique »

Ce lieu commun repose sur une confusion entre la science et ses applications techniques. Cette confusion s'explique : en effet, la science moderne, expérimentale, met en œuvre des instruments de plus en plus sophistiqués ; de plus, à la différence de la connaissance antique ou médiévale, elle n'est pas purement spéculative et débouche sur des applications techniques. Il est par conséquent difficile de distinguer clairement ce qui relève de la science proprement dite de ce qui relève de la technique, au point qu'on a parfois tendance à appeler « science » l'ensemble des applications issues du savoir scientifique. Mais cet usage est abusif : même liées, la science ne se confond pas avec la technique. La science relève de l'investigation : les scientifiques cherchent à expliquer les phénomènes naturels au moyen de méthodes rationnelles et contrôlables. L'objectif visé est celui de la connaissance. Vouloir interdire la connaissance scientifique sous prétexte qu'elle pourrait déboucher sur des applications dangereuses ou immorales n'est ni possible ni même souhaitable. Cela n'est pas possible puisqu'on ne sait pas à l'avance quelles applications techniques pourront être faites d'une théorie ; quand bien même il serait possible de les prévoir, ce ne serait pas souhaitable car cela conduirait les scientifiques à pratiquer une forme d'autocensure préjudiciable à la connaissance. La science, dans sa démarche, est par nature amoral : elle n'a pas à se préoccuper de la question de la légitimité. Cela ne veut pas dire, toutefois, que les chercheurs doivent volontairement fermer les yeux sur les applications qui sont faites de leurs théories scientifiques. Einstein a pris l'initiative, en 1945, d'écrire à Roosevelt pour lui demander instamment d'user de son influence afin de convaincre les pays victorieux de renoncer à la bombe atomique. Mais de telles prises de position, qui portent sur la question des valeurs, ne relèvent pas du champ de la science : elles relèvent du champ politique et de la morale. Comme citoyen, et non comme scientifique, Einstein a pris position sur la bombe atomique. Si les citoyens peuvent et doivent limiter les applications techniques qui peuvent être faites de la science, par exemple le clonage humain), ils n'ont pas à imposer a priori des limites à la connaissance scientifique, par exemple à la connaissance de la structure des gènes. Par ailleurs, si les élèves tiennent les scientifiques pour des apprentis-sorciers irresponsables, c'est parce qu'ils oublient qu'entre une découverte scientifique et ses applications, il existe toute une série de décisions qui ne dépend pas de la recherche scientifique. On peut citer **Guillaume Lecointre**⁴¹ : « Entre le raisonnement scientifique, qui est amoral, et les applications pour lesquelles on déploie ce raisonnement, il existe toute une chaîne décisionnelle qui est oubliée ou tue, et qui est la principale porteuse de considérations économiques, sociales, éthiques, politiques, historiques, morales ou philosophiques qui se surajoutent pour justifier tel ou tel objectif des technosciences. Les équations qui décrivent la fission de l'atome de sont pas responsables à elles seules de l'existence de la bombe atomique ».

« Darwin, je n'y crois pas »

C'est une bonne chose car aucun scientifique ne demande à être « cru ». ! La démarche scientifique repose sur la raison et la rigueur et exclut l'adhésion irréfléchie : l'élève ne doit pas croire mais comprendre les théories scientifiques, ce qui exige un effort intellectuel (refaire la démarche qui a présidé à la découverte de la théorie, en comprendre les tenants et les aboutissants, vérifier

⁴¹ Professeur au Muséum national d'Histoire naturelle, directeur du département Systématique et évolution. La citation est extraite de *La science face aux créationnistes. Ré-expliciter le contrat méthodologique des chercheurs*, Éditions Quae, 2012.

⁴² Henri Broch, *Le Paranormal*, Paris, Éditions du Seuil, 1985.

la solidité des preuves, etc.). La démarche scientifique, par conséquent, n'est pas réservée à des « initiés ». Comme le rappelle utilement **Henri Broch**⁴² : « La science emploie les mêmes méthodes d'intelligence critique que celles dont tout un chacun fait usage dans sa vie de tous les jours, dans sa formulations d'idées sur le « monde pratique ». À peu de choses près, c'est la même méthode que toute personne utilise lorsqu'elle fait des plans, des projets, choisit et décide ».

Mais ce refus de « croire Darwin » peut aussi s'expliquer par des raisons religieuses. L'élève n'accepte pas de faire l'effort exigé pour comprendre la théorie darwinienne de l'évolution et les preuves qui la fondent car il a le sentiment qu'en faisant cet effort, il renierait ses croyances religieuses. On peut alors lui expliquer que la science ne s'oppose pas à la religion car toutes deux relèvent de deux ordres étrangers l'un à l'autre : celui de la raison et celui de la foi. Même si la religion n'ignore pas la rationalité et l'existence de la théologie le prouve, elle suppose à un moment donné un « saut » qui peut être assumé par la raison du croyant en dehors de la rationalité : ce saut est précisément celui de la foi, qui est volonté de croire ce qui dépasse la raison, ce qu'il est par nature impossible de savoir. Il est impossible de prouver l'existence de Dieu par des moyens expérimentaux, alors qu'il est possible de prouver l'existence d'un trou noir, d'un microbe ou d'une bactérie. La science, en revanche, s'interdit tout « saut » en dehors de la rationalité : le scientifique se doit de tester, au moyen d'un protocole expérimental, les hypothèses qu'il avance pour expliquer un phénomène. Le protocole expérimental obéit à des procédures très strictes qui permettent de contrôler les paramètres de l'expérience et de faire en sorte que celle-ci soit reproductible par n'importe quel chercheur.

Parce qu'elle suit une démarche intégralement rationnelle et qu'elle se soucie de l'objectivité des hypothèses qu'elle formule, la science part du principe que tout phénomène naturel est déterminé par des causes qui sont elles-mêmes naturelles. Par exemple, si une tuile tombe du toit, on ira chercher la cause de cet événement du côté de la force du vent, phénomène naturel, et non du côté d'une entité « surnaturelle », par exemple la volonté de Dieu. De là découle que la science exclut de son champ toute explication de type finaliste. Interpréter un phénomène en se référant à une intention, à un dessein, à un plan, par exemple le plan de Dieu, ce n'est pas produire une explication scientifique, car de telles conjectures sont inaccessibles à l'expérience : elles ne peuvent être « testées » expérimentalement.

Cela ne veut pas dire que les scientifiques qui s'obligent à respecter ces exigences renient, le cas échéant, leur foi : le naturaliste Buffon était croyant, mais il s'abstenait de recourir à des entités métaphysiques pour expliquer les phénomènes naturels. Il séparait ce qui relevait de l'investigation scientifique et ce qui relevait de sa foi religieuse. La science n'oblige donc personne à devenir athée. Elle étudie la matière et ses propriétés. S'il existait, dans le réel, quelque chose qui ne relève pas de la matière, elle ne pourrait pas le savoir.

« En science, rien n'est vrai : les vérités scientifiques sont constamment réfutées »

C'est vrai : l'histoire des sciences montre qu'aucune théorie scientifique n'est intangible. Mais il faudrait dire plus : on reconnaît le caractère scientifique d'une vérité à ceci qu'elle est réfutable. La réfutabilité est la preuve qu'une théorie est scientifique⁴³. Le scientifique ne doit pas seulement chercher à vérifier expérimentalement son hypothèse : il doit aussi préciser à quelles conditions et

⁴³ Cyrille Baudoin et Olivier Brosseau, *Enquête sur les créationnismes*, Paris, Editions Bellin, 2013.

par quelles expériences celle-ci pourrait être mise en échec. Prenons la croyance en un dessein intelligent, soit l'énoncé selon lequel ce qui existe ne peut être dû à un hasard de circonstances mais suppose une intelligence créatrice. Un tel énoncé est plausible, mais il n'a aucune valeur scientifique. Non seulement aucun test ne permet de le vérifier, mais aucun test ne permet non plus de le réfuter. Cet énoncé relève de la croyance et non de la science. Une hypothèse scientifique, en revanche, rend possible des prévisions qui permettent de la vérifier. Mais le scientifique doit aussi détailler les procédures qui permettraient de réfuter sa théorie.

Les vérités scientifiques ne sont donc pas des vérités absolues. Elles restent vraies tant qu'elles résistent à la réfutation. Expliquer aux élèves ce statut des vérités scientifiques permet aussi de les prémunir contre l'illusion inverse, à savoir l'illusion « scientiste ». Le scientisme « fétichise » la science : la science est perçue comme étant toute-puissante, sans limites. Or la science ne peut tout comprendre ; elle ne saurait répondre, par exemple, aux questions métaphysiques, qui portent sur la raison d'être de l'univers et son sens. La science ne délivre pas de vérités définitives, pas plus qu'elle ne dispense des théories « globales », capables de rendre compte de tout. La conception que la science se fait de la vérité, tout comme de l'objectivité, est, ainsi, empreinte de modestie. L'objectivité et la vérité sont des limites idéales, que la raison scientifique n'a nullement la prétention d'atteindre de manière absolue. La science procède plutôt par approximations successives et cherche à se rapprocher de l'idéal d'objectivité et de vérité.

« La science est un truc d'Occidentaux »

Il existe une autre manière de remettre en cause la validité de la science, qui consiste à la considérer comme le produit d'une mentalité particulière : on dira que la science, relative à la civilisation dont elle est issue, n'a donc pas de portée universelle. Qu'elle ne concerne et n'intéresse que l'Occident et non les autres cultures. Ce relativisme est entretenu par l'ambiguïté du mot « science » qui, dans l'usage, peut désigner un ensemble de savoirs accessibles à une époque donnée ou dans une civilisation donnée (c'est en ce sens que l'on parle de la « science grecque » ou de la « science du Moyen Âge »). Il importe, toutefois, de combattre ce relativisme car il peut, là encore, servir de justification à la paresse intellectuelle, voire à l'hostilité à l'égard de l'enseignement scientifique. Il suffit de signaler aux élèves qu'il existe des scientifiques dans tous les pays du monde et de toutes les confessions. On pourra leur expliquer que le fait d'être de telle nationalité ou de telle religion n'empêche nullement de reconnaître la validité d'une théorie scientifique : pour connaître sa véracité, il faut mettre en œuvre les procédures permettant de la tester : refaire soi-même l'expérience, vérifier si elle n'est pas invalidée dans tel ou tel cas, etc. On pourra leur faire remarquer que si telle science est effectivement née dans un contexte historique déterminé, elle ne s'y réduit pas : elle se développe de façon autonome, en fonction de ses exigences propres et des problèmes qu'elle rencontre à l'intérieur de son champ. Il s'agit enfin de leur expliquer que si les mentalités sont particulières, la raison, elle, est universelle : lorsque je comprends une vérité, je conclus immédiatement que n'importe quel esprit pourrait comprendre ce que je comprends.

Marie PERRET

*Professeur de philosophie au lycée Richelieu,
Rueil-Malmaison*

Lutter contre les préjugés à l'école primaire

Introduction : laïcité et préjugés

L'article 9 de la Charte garantit l'égalité entre filles et garçons, et, par extension, entre tous les individus quelle que soit leur identité ou l'identité du groupe auquel ils appartiennent. Individu ou groupe, il n'est pas question de gommer, d'effacer une identité, mais bien de ne pas rejeter, abaisser ou blesser cette identité. Or, la violence qui accompagne ces comportements de rejets provient généralement d'un jugement arbitraire sur une personne ou un groupe, pré-jugement qu'il appartient à l'école de combattre.

L'article L311-4 du code de l'éducation précise : « *Les programmes scolaires comportent, à tous les stades de la scolarité, des enseignements destinés à faire connaître la diversité et la richesse des cultures représentées en France. L'école, notamment grâce à un enseignement moral et civique, fait acquérir aux élèves le respect de la personne, de ses origines et de ses différences, de l'égalité entre les femmes et les hommes ainsi que de la laïcité.* »

Poser le problème des préjugés

Réflexions autour de la notion de « préjugés ». Vers une définition

Comme le mot l'indique, un préjugé est un jugement porté d'avance, avant l'examen, la vérification ou le constat qui le justifieraient. Préjuger signifie donc : tenir pour acquis quelque chose qui, objectivement, ne l'est pas, ou tenir pour vraie une affirmation qui, en fait, reste douteuse.

C'est pourquoi le préjugé repose par définition sur un fondement illégitime : il consiste en une précipitation de l'esprit dans le jugement, opérée plus ou moins de bonne foi, et peu importe à cet égard qu'il soit « favorable » ou « défavorable ».

Le préjugé paraît porter essentiellement voire uniquement sur des personnes ou des groupes de personnes, et concerner la moralité de leur comportement. À propos d'un individu, le préjugé consiste à juger d'avance comment il se comportera, d'après ce que l'on estime être son caractère irriformable : « *Untel est ainsi, il va donc nécessairement faire ceci ou cela* ».

Le préjugé est par définition un avis sans fondement réel, puisqu'émis avant de connaître la personne concernée. Le préjugé défavorable est généralement le résultat d'une crainte de la différence. Fréquemment dans ce cas précis, l'autre inquiète. Car tout peut troubler et alarmer en terre inconnue, tout particulièrement « l'autre », menaçant par son étrangeté, soupçonné de mœurs barbares. Là où, jusqu'alors, les Européens voyaient des « sauvages », le siècle des Lumières veut enfin voir des êtres humains, égaux en droit. Affiche BNF « jusqu'où respecter les différences »

À propos d'une catégorie, le préjugé consiste à lui appliquer une caractéristique constatée sur quelques individus seulement et, par conséquent, à faire de cette caractéristique une composante de l'essence même des membres de cette catégorie, ce qui autorise ensuite à l'appliquer immédiatement à tout individu du groupe. Ce qui explique les idées préconçues du type : les Gitans sont des voleurs et les Suisses des personnes propres.

Dans les deux cas (individu, catégorie) le jugement est vicieux. D'une part, les caractéristiques attribuées ici à des catégories ne peuvent, en vérité, appartenir qu'à des personnes singulières : elles relèvent en effet de la conscience et de la libre décision de chacun. C'est toujours de moi comme personne consciente singulière qu'il dépend d'être voleur ou non, et cela quel que soit le groupe social, religieux, ethnique, etc. auquel j'appartiens ; c'est donc seulement par la connaissance de mon comportement que l'on pourra juger à bon droit si je suis voleur ou non (idem pour ma pratique de l'hygiène). D'autre part, parce que ces caractéristiques ne peuvent être possédées par les personnes singulières comme des acquis définitifs, immuables et assurés, mais dépendent pour ainsi dire à chaque instant de leur libre détermination : on ne peut donc savoir d'avance si elles les conserveront.

Pour conclure, l'un des principaux intérêts d'une réflexion sur le préjugé pourrait bien être de faire ressortir la spécificité des caractéristiques morales : celles qui, au sens large, qualifient le comportement de l'homme.

Un peu de vocabulaire : les mots liés aux « préjugés »

Les préjugés et les stéréotypes sont en lien étroit. Ils débouchent souvent sur une forme de discrimination.

Le préjugé

Le préjugé est une croyance, construite non pas sur une réflexion, une connaissance, une recherche, mais sur des ressentis, parfois sur des allégations émises par des personnes proches ou admirées.

Souvent, les préjugés sont fondés sur les stéréotypes. Ils divisent les gens en deux groupes, inférieur ou supérieur, selon ce qu'une personne pense d'une autre ou d'un autre groupe.

Exemples de préjugés :

- > le racisme ou antisémitisme : croire que la race, la couleur de la peau ou la culture rendent certaines personnes inférieures (par exemple, penser que les Blancs sont supérieurs aux gens de couleur ou à ceux qui pratiquent le judaïsme),
- > la classe sociale : croire que certaines classes économiques sont supérieures (par exemple, penser que les riches sont supérieurs aux pauvres),
- > le sexisme : croire que le sexe et le genre déterminent le statut (par exemple, penser que les garçons et les hommes sont supérieurs aux filles et aux femmes),
- > l'imagisme : croire que l'apparence et le style déterminent le statut (par exemple, penser que les personnes « peu séduisantes » sont inférieures à celles jugées « séduisantes »),

- > l'homophobie/l'hétérosexisme : croire que l'orientation sexuelle rend un groupe inférieur (par exemple, penser que les hétérosexuels sont supérieurs aux homosexuels),
- > la discrimination fondée sur la capacité physique : croire que la capacité physique ou mentale rend un groupe supérieur à un autre (par exemple, penser que les handicapés sont inférieurs aux personnes sans handicap),
- > l'âgisme : croire que l'âge détermine le statut (par exemple, penser que les adultes sont supérieurs aux jeunes et aux aînés).

Les stéréotypes

Il s'agit d'idées reçues, d'opinions toutes faites, plus ou moins largement partagées par une population donnée. Le stéréotype naît d'une généralisation, souvent simplificatrice, à partir d'une ou de plusieurs caractéristiques d'un groupe. Tahar Ben Jelloun, dans son livre *Le Racisme expliqué à ma fille*, explique ces stéréotypes, d'abord par la peur de ce qui est différent, inconnu, puis par la facilité de ranger dans une même classe des hommes ayant des points communs sans chercher à les connaître individuellement. La catégorisation est un moyen de rendre simpliste la vision de l'humanité.

Les stéréotypes peuvent être positifs, neutres ou négatifs.

Exemples de stéréotypes :

- > les hommes sont plus aventureux que les femmes,
- > les femmes sont plus sensibles que les hommes,
- > les Juifs sont radins,
- > les homosexuels sont efféminés.

La discrimination

On peut ensuite décider de marquer négativement la différence, c'est-à-dire de discriminer. On traite les personnes du groupe discriminé de façon moins favorable. L'objectif est soit de lister de force les différences en obligeant l'autre à se soumettre à une norme, soit de l'isoler et de le rejeter du groupe. C'est spécifiquement ce refus de la discrimination qui fait l'objet de l'article 9 de la Charte de la laïcité.

Comment fait-on pour imposer une norme factice?

On utilise spontanément la honte comme arme de dissuasion contre toute personne qui ne respecte pas la norme/une attitude ou une règle standard. On adopte des attitudes de mise à distance et de dénonciation (la moquerie, l'hostilité, les insultes, la violence, le regard dépréciatif, dévalorisant, etc.). Nous avons coutume d'user de comportements dictés par des principes dont nous n'avons pas conscience, parce que ces comportements paraissent aller de soi.

Ligue de l'enseignement, dossier pédagogique, portail de lutte contre les discriminations.

Exemples de discriminations :

- > je n'engage pas de femmes à des postes de cadre dans mon entreprise,
- > je n'engage pas de Noirs dans mon entreprise.

La discrimination entraîne souvent l'exclusion, sous une forme ou une autre, même lorsque la personne qui discrimine ne le déclare pas haut et fort.

Les préjugés : quel type d'atteinte à la personne humaine ?

Les préjugés et la discrimination sont des comportements blessants qui limitent les possibilités de certains groupes, en les qualifiant d'inférieurs en comparaison aux personnes dites supérieures.

Quelques bénéfices et points positifs que limitent les préjugés et la discrimination :

- > l'approbation et la popularité,
- > les droits et privilèges,
- > le pouvoir,
- > la connaissance,
- > l'emploi,
- > la promotion professionnelle et sociale.

Les victimes de préjugés et de discrimination courent une variété de risques sur le plan social, y compris :

- > la victimisation (violence, mauvais traitement, vol et intimidation),
- > le soupçon (se faire blâmer ou être considéré comme coupable pour des actions ou des crimes dangereux),
- > le rejet, l'aliénation et l'isolement (pouvant entraîner la dévalorisation, la haine de soi et l'auto-destruction),
- > l'exploitation et l'oppression.

L'un des effets les plus néfastes des préjugés contribue à ce qu'avec le temps, une personne croie ce qu'elle entend à son sujet et commence à se faire à l'idée qu'elle est supérieure ou inférieure. Elle risque de s'enfermer dans la catégorie dépréciée ou valorisée avec les caractéristiques qui sont censées la représenter.

Cela peut entraîner :

- > une souffrance émotive,
- > un manque d'estime de soi,
- > un sentiment d'inutilité ou un manque de contrôle,
- > une culpabilisation des victimes,
- > une perte d'espoir pour l'avenir,

- > une peur des autres ou une méfiance à leur égard,
- > un complexe de supériorité, avec mépris ou violence à l'égard des autres,
- > un non-respect des autorités.

Un effet opposé consiste à tolérer tous les débordements aux personnes ou catégories différentes de soi. Or dans notre société laïque, la loi est la même pour toutes et tous et la différence n'auto-ri-se pas n'importe quoi.

Homme ou femme, enfant ou adulte, croyant ou non-croyant, nous sommes tous différents ! Mais jusqu'où respecter les particularités de chacun ? Les lois, par exemple celle de 1905, garantissent le respect des différences. Mais elles définissent aussi un ensemble de règles communes qui doivent permettre aux individus de vivre ensemble.

Affiche BNF « jusqu'où respecter les différences »

Activités à mener en classe

Objectifs généraux

- > Comprendre ce qu'est un préjugé et un stéréotype,
- > mesurer les atteintes à la personne qu'ils induisent,
- > proposer des solutions pour lutter contre ces fléaux.

Déroulement

1 - Discussion préalable

Demander aux élèves de s'exprimer sur ce qu'est un préjugé. Ont-ils des exemples ? À quelle occasion en ont-ils entendus ?

Après cette première approche, lire ce court texte

Les préjugés sont en lien étroit avec les stéréotypes. Les stéréotypes sont des croyances, des idées, des convictions partagées par d'autres sur les caractéristiques d'un groupe de personnes. Ces caractéristiques sont physiques, religieuses ou culturelles. Les préjugés sont fondés sur des stéréotypes. Ils aboutissent à un jugement de valeur souvent négatif. Les préjugés divisent les gens en deux groupes, inférieur ou supérieur, selon ce qu'une personne pense d'une autre ou d'un autre groupe. Lorsque les gens agissent en se basant sur leurs préjugés, ils introduisent une discrimination contre les autres.

2 - Égalité filles/garçons

L'article 9 de la Charte précise que la laïcité garantit l'égalité entre les filles et les garçons, rejetant toute violence et toute discrimination. Si la discrimination sexiste est ainsi avancée, ce n'est pas pour limiter ou négliger les autres, c'est qu'à l'école, la mise en œuvre de séquences pédagogiques sur ce sujet peut sembler plus indispensable, élémentaire, primordiale. De surcroît son combat n'est pas

si aisé, pour preuve les derniers assauts des opposants à la pseudo « théorie du genre » affirmant des thèses aussi fantaisistes que nauséabondes. Au-delà de la lutte contre les violences, le principe d'égalité entre les filles et les garçons ne va pas de soi.

Le terme d'égalité, souvent confondu avec celui d'identité, provoque des incompréhensions et des confusions.

Il ne s'agit pas de faire porter du rose aux garçons et d'obliger les filles à jouer au football ! Il s'agit de remplacer le verbe devoir par le verbe pouvoir.

Égalité ne signifie pas abandon de sa personnalité au profit de celle - supposée - du sexe « opposé », mais bien de définir et de reconnaître une égalité de droits, aussi bien dans le mode de vie, l'orientation professionnelle, le salaire...

<https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons/principes-et-objectifs.html>

Toutefois, cette égalité se conçoit si l'on ne pré-juge pas du goût, des compétences, de la valeur des êtres humains. Ceci est vrai pour la dichotomie fille/garçon et pour tous les critères de discrimination. Le racisme, l'antisémitisme, l'homophobie... tout comme le sexisme, partent du principe d'enfermement des différentes identités dans un groupe étanche pour simplifier les informations et leur traitement.

Construction et héritage des stéréotypes

Les préjugés filles/garçons, datent de la nuit des temps ! Les textes sacrés comme les textes de lois ou les textes littéraires relèguent la femme à un rôle secondaire, lorsqu'elle a la chance de bénéficier d'un rôle.

Six préjugés classiques, sérieusement émis par des chercheurs, et mis à mal par d'autres chercheurs dans un article de Sciences et Avenir :

<http://www.sciencesetavenir.fr/decryptage/20140130.OBS4457/stereotypes-hommes-femmes-6-cliches-demontes.html>

- > les femmes ne savent pas lire les cartes routières,
- > les hommes sont monotâches,
- > les femmes sont plus intuitives,
- > les hommes sont volages et les femmes fidèles,
- > les femmes sont naturellement maternelles,
- > les filles sont nulles en maths.

Ces préjugés peuvent trouver un écho chez certains chercheurs. Les femmes étant considérées comme incapables de lire une carte ou de résoudre un problème mathématique, ne s'entraînent pas à ces tâches... et du coup, elles sont effectivement moins performantes. L'instinct maternel étant socialement obligatoire, les apparences laissent à croire qu'il est inné, même si Elisabeth Badinter a démontré la fragilité de cette affirmation. La capacité d'être multitâches a toujours rendu service à une société dirigée par des hommes... Ce qui importe dans cet article, ce n'est pas tant de prouver

que ces idées sont des préjugés, mais de montrer que finalement, les femmes, tout comme les hommes finissent par se conformer à ces préjugés.

C'est là qu'il est indispensable d'intervenir dès l'enfance pour que les filles et les garçons ne s'enferment pas dans les stéréotypes qu'on leur a concoctés au long des siècles. « La lecture, c'est pour les filles » a provoqué de véritables ravages dans la scolarité des garçons en difficulté. « Un garçon, ça ne pleure pas » est une catastrophe pour le respect de la sensibilité, des émotions humaines.

Des exemples dans la littérature de jeunesse

Quelques données :

L'association européenne Du côté des filles a interrogé le texte et les images de 537 albums, soit la quasi-totalité des nouveautés produites en France en 1994. Il en ressort que 77,7 % des titres qui suggèrent au moins un personnage évoquent déjà un personnage masculin contre 24,8 % un personnage féminin. 77,7 % des images de couverture présentent au moins un personnage masculin contre 43,8 % au moins un personnage féminin. Sur 1 905 protagonistes, on trouve 470 garçons (60,3 % des enfants), 309 filles (39,7 % des enfants), 671 hommes (59,6 % des adultes), 455 femmes (40,4 % des adultes).

Pourtant, aujourd'hui, de nombreux ouvrages de littérature de jeunesse tentent de combattre les préjugés. Ils ne sont pas d'égale valeur et surtout traitent davantage d'un lissage des différences que d'une égalité de droits. Or il ne s'agit pas d'être pareils, mais d'être égaux.

Il est peut-être plus facile, dans un premier temps, de travailler sur des textes classiques, quittes ensuite à les comparer avec des ouvrages plus modernes. De toute manière, pour saisir les stéréotypes de *L'horrible petite princesse de Nadja* il faut avoir lu et étudié *Cendrillon* ou *La Belle au bois dormant*. Et pour pouvoir s'interroger sérieusement sur *Justine cherche un mari* de Céline Chevrel et Ninon Maillard, il faut avoir réfléchi sur la vie des filles au XIXe siècle. Par ailleurs, il est possible de travailler sur des personnages familiers du patrimoine comme Bécassine, Martine, Pénélope...

Une activité à mener en classe

Madame Le Lapin Blanc, mère au foyer débordée par les contraintes quotidiennes et la gestion de son époux très occupé au palais et pas vraiment modèle, nous livre ses états d'âme dans un journal intime dévoilant ses joies et ses peines ainsi que la face cachée d'un pays des merveilles pas toujours merveilleux. L'actualité de ses soucis, sa fille anorexique, ses fils « dynamiques », son chat envahissant... son mari absent et pas très attentionné nous rendent le personnage attachant et nous montrent sous un jour acidulé la vie banale mais échevelée de madame.

Outre le comique de la situation, on pourra rechercher dans l'album les stéréotypes attachés au lapin blanc, représentation masculine, et ceux liés à madame, femme au foyer. Il est aussi intéressant de rechercher les caractéristiques du lapin dans l'ouvrage de Lewis Carroll et de considérer l'animal comme sujet après avoir lu les deux livres.

Le livre de Carroll, dévoile un lapin blanc plaintif, peureux et timide, voire lâche, mais aussi impitoyable avec ses domestiques ou prenant de l'assurance pour tenir tête au roi.

Madame Lapin fait apparaître que son rôle d'épouse et de mère de famille n'est jamais pris en compte, comme s'il s'agissait d'un univers invisible, mineur, qui ne vaut pas la peine d'être mentionné. Et pourtant c'est bien elle qui donne cette profondeur au personnage du lapin, qui peut sembler secondaire dans le livre de Lewis Carroll. C'est aussi cet univers étroit qui valorise la liberté et l'esprit d'aventure d'Alice, petite fille effrontée, curieuse, rebelle, qui, au fond, se comporte comme un héros... masculin. C'est d'ailleurs le reproche récurrent qu'on lui adresse dans Alice de Tim Burton, où devenue adulte, elle refuse de se marier quand madame le lapin blanc a une vie réglée sur un mode de fonctionnement homme/femme traditionnel. C'est aussi l'impression qui se dégage dans le texte de Lewis Carroll, si on considère la manière hostile dont les animaux s'adressent à Alice.

Il sera encore intéressant de s'attacher aux désirs de la fille Lapin qui souhaitant devenir top-modèle et se prive pour cela de nourriture, et aussi de se consacrer à la Reine de Cœur, stéréotype traditionnel de la femme castratrice.

Établir une comparaison entre les caractéristiques de tous les personnages féminins est une activité riche de sens, puisque l'on découvre que la nature de leurs épreuves est différente, mais qu'il s'agit chaque fois d'épreuves. Il peut aussi être intéressant de se demander si ces épreuves auraient le même impact si elles étaient réalisées par des garçons ou des hommes. Par ailleurs, ces différences ne sont pas seulement dues à un esprit particulièrement aventurier chez Alice, casanier et étriqué chez Madame Lapin, victime chez la fille Lapin, les différences sociales aussi s'exercent. Il est plus facile de prôner l'égalité des sexes dans un milieu privilégié.

Pour poursuivre...

Un travail d'écriture peut être mené remettant en question les rôles classiques des filles et des garçons dans les histoires traditionnelles.

- > Changer le caractère d'un personnage : les sœurs de Cendrillon deviennent généreuses, La Belle au bois dormant est téméraire, Barbe Bleue timide, Riquet à la Houppe est idiot... .
- > Placer les personnages d'une histoire dans une situation où les stéréotypes peuvent être chamboulés : Cendrillon entre dans une bibliothèque, Peau d'âne part se promener en forêt pour étudier la flore, les nains de Blanche Neige lisent une recette de cuisine... .
- > Exercices sur les anaphores : chercher pour un conte, toutes les manières de présenter l'héroïne. Effectuer le même travail pour le héros et comparer.

Des exemples dans d'autres disciplines. Exemple : l'EPS

L'enseignement moral et civique a pour principe, par rapport à l'éducation civique et morale des anciens programmes, d'être résolument transversal. La littérature de jeunesse, part indiscutable du français, de la maîtrise de la langue, peut aussi ouvrir sur des aspects moraux, qui permettent de traiter de sujets inhérents à la laïcité.

« Toutes les activités éducatives et tous les enseignements disciplinaires, dont le caractère obligatoire vient d'ailleurs d'être rappelé dans la circulaire d'application de la loi, participent au fondement

des valeurs laïques. Toutes les disciplines peuvent et doivent participer au plein exercice de la laïcité, c'est-à-dire, pour la part qui leur revient à chacune, donner du sens à ce qui est moins que jamais un slogan usé : liberté, égalité, fraternité. », Dominique Borne, doyen de l'Inspection Générale

L'EPS est une discipline qui se prête particulièrement à une réflexion sur les discriminations, le principe même étant d'accomplir des performances alors que les élèves ont des capacités physiques différentes de par leur morphologie, leur entraînement. Il est évident, dès lors que l'évaluation en EPS ne saurait être unique et absolue, d'évaluer les progrès et non les niveaux. Cette évaluation qui va de soi pour le professeur doit être débattue et expliquée aux élèves. Les préjugés sexistes ne s'évacuent pas, et ils sont aussi difficiles à vivre pour les filles que pour les garçons peu performants.

L'important est donc de bien repérer des compétences à acquérir plutôt que des performances à réaliser. Ces compétences peuvent être listées, l'évaluation peut alors porter sur le fait de respirer sous l'eau ou de courir sans s'arrêter plutôt que d'établir un temps ou de sauter plus haut. Les discriminations liées au sexe, à l'embonpoint ou à la fatigabilité se diluent pendant ces séances d'EPS.

Ce principe général d'évaluer les compétences plutôt que d'établir des notations et des classements, assez consensuel en EPS, commence à être bien appliqué à l'école primaire mais peine encore à trouver sa place au collège. C'est l'une des nouveautés de la refondation de l'école qui participe de la lutte contre les discriminations, dans la mesure où l'on pointe les réussites et non pas les manques.

■ Préjugés, racisme et antisémitisme

Objectifs spécifiques :

- > mesurer le lien entre les préjugés et le racisme,
- > aborder le problème de l'antisémitisme (durant la seconde guerre mondiale et de nos jours).

Matériel :

- > extrait du film de Claude Berri *Le Vieil homme et l'enfant* (Ina.fr),
- > affiche de propagande.

Visionner l'extrait du film de Claude Berri, *Le Vieil homme et l'enfant*

Le scénario :

1943, une famille juive en France : des parents craintifs et un jeune garçon averti qui ne dévoile pas sa judaïté. Pour éviter les rafles nazies, une voisine l'emmène à la campagne chez ses parents. Claude Longmann devenu Claude Longuet est accueilli chez Pépé et Mémé.

Pépé, antisémite, accuse les Juifs, les rouges et les francs-maçons d'être responsables de tous les maux qui s'abattent sur la France. Il ne connaît que ce qu'il entend à la radio, et ce que racontent ses voisins, aussi bornés que lui. Face à ses préjugés entretenus par l'ignorance, l'enfant l'oblige

à se poser les questions fondamentales : qu'est-ce qu'ils t'ont fait les juifs ? Dieu est-il juif ? Et le vieux sans réponse qui réalise qu'il a peut-être tort.

La guerre est finie et Claude retourne à la ville avec ses parents. Pépé a aimé un enfant juif sans le savoir mais Pépé a quand même appris à ne pas se fier aux apparences, à apprécier les gens pour ce qu'ils sont. Pépé a appris à aimer.

Claude quitte le vieil homme qui lui a avoué, sans avoir appris qu'il était juif, que les « juifs ne peuvent pas être plus méchants que les autres ».

L'extrait

Ce court métrage est une interview de Claude Berri. Elle pourra dans un deuxième temps être visionnée intégralement (12 minutes 41).

L'extrait du film se situe à 8 min 29.

<https://www.ina.fr/video/I00016581/portrait-de-claude-berri-video.html>



Voici l'intégralité de l'extrait :

Claude : Pépé, parle-moi encore des Juifs

Pépé : Ah, les Juifs. C'est un sujet inépuisable ! C'est un sujet en or !

Claude : Comment on peut les reconnaître ?

Pépé : Je te l'ai déjà dit... Ils sentent mauvais.

Claude : Tous ?

Pépé : Tous !

Claude : Même ceux qui se lavent ?

Pépé : Ça n'a rien à voir ça ! Tu prends un bouc, tu le laves pendant trois heures, un quart d'heure après, il sent encore mauvais. Puis même si t'en trouves un qui sente pas mauvais ou que tu sois enrhumé, tu le reconnais. Tu le reconnais au nez. Ils ont des nez... des nez crochus

en forme d'hameçon.

Claude : Pour quoi faire ?

Pépé : Pour quoi faire... pour attraper les billets. Parce que ça, pour attraper les billets, ils en connaissent un bout. Ils courent plus vite à la banque qu'au casse-pipe. Y en a assez !

Claude : Quoi ?

Pépé : De patates, y en a assez

Claude : Ils courent avec leurs pieds plats ?

Pépé : Les pieds plats, je te l'ai déjà expliqué. Tu retiens rien de ce que je te dis. Les pieds plats, c'est pour se faire réformer. Et après, ça les empêche pas de courir pour faire des affaires.

Claude : Ils ont les pieds plats vraiment ou ils font semblant ?

Pépé : Ils ont les pieds plats, mais pas pour les affaires.

Claude : Pourquoi on leur coupe le zizi aux enfants quand ils sont petits ?

Pépé : Je te l'ai déjà expliqué. On leur coupe pas tout le zizi. On leur coupe un petit bout.

Claude : ça doit leur faire mal ?

Pépé : Ils ont la peau dure !

Claude : Qu'est-ce qui font encore Pépé ? Raconte !

Pépé : Ben, tous les vendredis soir, jusqu'au samedi, ils font leur Shabbat.

Claude : Qu'est-ce que c'est ?

Pépé : Le Shabbat, c'est une espèce de fête. Ils éteignent l'électricité, ils allument des bougies. Ils bouffent avec le chapeau sur la tête. Comme si je mangeais avec le chapeau sur la tête, moi !

Claude : Ben tu gardes bien ton béret ?

Pépé : Je garde mon béret... Mon béret, c'est pas le chapeau ! Et puis, tiens-toi bien, le samedi, ils ferment boutique. Plus question pour eux d'aller faire des affaires. Seulement, sois tranquille, ils reprennent les affaires le lundi. Et puis ils te le font payer cher leur Shabbat ! Ah ca !

Claude : Jésus, Il était juif ?

Pépé : À ce qui paraît...

Claude : Alors Dieu aussi il est juif !

Pépé : Mais non !

Claude : Mais si, Mémé elle m'a dit que Jésus c'était le fis de Dieu. Alors si Jésus il est juif, son père aussi !

Pépé : Alors... Si t'écoutes tout ce que va te raconter Mémé, t'as pas fini !

Claude : À toi, qu'est-ce qui t'ont fait, les Juifs, Pépé ?

Pépé : À moi, rien ! Il manquerait plus que ça !

Visionner, si besoin, plusieurs fois cet extrait, puis laisser les élèves réagir et dire ce qu'ils en pensent.

Lister ensuite tous les qualificatifs, les griefs de Pépé à l'encontre des Juifs. Montrer que ce sont des préjugés dans la mesure où Pépé n'a jamais été en contact avec des Juifs. Il s'agit pour lui de rumeurs entendues. Insister sur le fait que beaucoup de préjugés naissent ainsi.



Collection Aimé Pétraz
archives départementales de la Savoie
1943

Revenir ensuite sur les différents préjugés soulevés par Pépé et tâcher de les expliquer :

- > Les juifs sentent mauvais,
- > les juifs sont avares, ils ne pensent qu'aux affaires,
- > les juifs ont le nez crochu,
- > les juifs sont étrangers à la vie collective de la France. Ils cherchent à se faire réformer pour ne pas participer à la guerre,
- > leurs rites sont curieux : circoncision, shabbat (non utilisation de l'électricité, chapeau ou kippa gardés lors du repas...). Il faut donc se méfier des juifs.

Dans cet excellent document issu du Musée d'art et d'histoire du judaïsme (MAHJ), des explications très précises sont données pour révéler ces préjugés à l'encontre des juifs, préjugés apparus depuis si longtemps.

https://www.mahj.org/sites/mahj.org/files/atoms/files/stereotypes_prejuges.pdf

Les liens entre les juifs et l'argent (au Moyen Âge, exclus des professions nobles et assignés au seul commerce, ils prêtent de l'argent avec intérêt), leurs prétendues caractéristiques physiques (l'image de leur nez crochu véhiculé par l'iconographie médiévale), les relations entre les juifs et le Diable, le peuple déicide... Tous ces préjugés sont analysés dans le détail depuis leurs origines jusqu'à leur survivance au XX^e siècle, à travers, par exemple, la presse antisémite.

D'une façon générale, il s'agit de se méfier des juifs perçus depuis longtemps comme des étrangers, nuisibles, profiteurs et dangereux.

Une affiche de propagande contre les juifs

Observer collectivement cette affiche et la décrire. Expliquer qu'il s'agit d'une affiche de propagande réalisée durant la Deuxième Guerre mondiale par le gouvernement de Vichy. Faire réagir les élèves sur ce qu'elle veut signifier. Identifier les pays représentés à l'aide des drapeaux et en déduire qu'il s'agit des pays en guerre contre l'Allemagne nazie. Les juifs sont donc du côté des ennemis de la France alors sous le joug du III^e Reich.

Décrire l'attitude du personnage et la présence de l'étoile de David pour prouver sa judaïté. Revenir ensuite sur tous les qualificatifs énoncés par Michel Simon dans l'extrait précédemment visionné et voir comment ils apparaissent dans cette affiche, depuis les aspects physiques à l'attitude générale.

L'affiche veut montrer la dimension nuisible du juif présenté comme « comploteur » et coupable de toutes les souffrances de la France.

Déboucher sur l'idée que l'on va bien du préjugé à la discrimination. Dans le cas de l'idéologie nazie, cette discrimination engendre le génocide de toute une population avec l'extermination de plus de 6 millions de personnes.

Lutter contre les préjugés

Instaurer une nouvelle discussion dans la classe sur le fait que les préjugés stigmatisent un individu ou un groupe d'individus. Demander aux élèves de proposer des pistes pour lutter contre les préjugés.

Quelques pistes :

- > refuser de rire lorsqu'on raconte des blagues racistes ou sexistes,
- > refuser de regarder des films, lire des livres, jouer à des jeux vidéo ou participer à des activités qui encouragent la violence ou la discrimination contre certains groupes,
- > confronter les amis ou les pairs qui affichent des préjugés ou qui ont des croyances discriminatoires,
- > appuyer les associations ou les organismes dont la mission est d'aider à aborder les effets ou l'origine des préjugés.

Sites suggérés

<http://portail.discrim.fr/>

<http://www.ciao.ch/f/racismes/infos/8fc1f6c6c3d411dea43b538ba53620ce20ce/6.3.%20plus2-prejuges/>

<http://www.jeunessejecoute.ca/Teens/InfoBooth/Violence-and-Abuse/Prejudice.aspx>

<https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html>

<https://www.maif.fr/content/pdf/enseignants/votre-metier-en-pratique/systeme-educatif/maif-egalite-filles-garcons.pdf>

<http://portail.discrim.fr/>

Défenseur des droits : <http://www.defenseurdesdroits.fr/>

https://www.mahj.org/sites/mahj.org/files/atoms/files/stereotypes_prejuges.pdf



Comment faire vivre la laïcité à l'école maternelle ?

Nous présentons plusieurs situations d'apprentissages, s'inscrivant dans le nouveau programme de l'école maternelle, permettant de faire vivre la Charte de la laïcité.

Le programme

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions :

- > oser entrer en communication (dire, s'exprimer, donner un avis, faire des efforts pour comprendre l'autre),
- > comprendre et apprendre (se construire des images mentales pour reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster),
- > échanger et réfléchir avec les autres (argumenter, expliquer, questionner, évoquer).

Explorer le monde : temps, espace, chronologie, durée :

- > dépasser peu à peu son propre point de vue et adopter celui d'autrui,
- > repérer les différents acteurs de la vie scolaire et périscolaire.

Apprendre ensemble et vivre ensemble :

- > ce domaine transversal est devenu un enjeu central de formation pour les jeunes enfants,
- > le texte précise que « La classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité ».

Rappel

La solidarité de sens et de valeurs de la laïcité, avec les autres valeurs de la République, constitue le fil conducteur de la Charte.

Chaque article explique le bénéfice qu'il y a à faire vivre la laïcité, dans l'objectif de vivre ensemble.

Articles	Contenu
Article 1	La République est indivisible, démocratique, sociale et laïque.
Article 2	Principe d'égalité devant la loi.
Article 3	Séparation de l'Église et de l'État. Pas de religion d'État.
Article 4	Liberté de conscience. Liberté de croire ou de ne pas croire.
Article 5	Fraternité de tous dans le souci de l'intérêt général.

Article 6	La République assure le respect de ces principes dans tous les établissements.
Article 7	Apprentissage de la citoyenneté et du choix. Protection des élèves de tout prosélytisme et de toute pression.
Article 8	Accès à une culture commune partagée.
Article 9	Libre expression de ses convictions dans le respect de l'ordre public (respect des valeurs de la République et respect du pluralisme des convictions).
Article 10	Rejet de toutes les violences et de toutes les discriminations. Égalité filles/garçons. Culture du respect et de la compréhension de l'autre.
Article 11	Tous les personnels de l'Éducation nationale doivent transmettre le sens, les valeurs et les enjeux de ces principes et les faire vivre.
Article 12	Les personnels ont un strict devoir de neutralité.
Article 13	Les enseignements sont laïques. Les personnels garantissent l'ouverture la plus objective à la diversité des visions du monde jusqu'à l'enseignement des faits religieux. Aucun cours, ni aucune notion, ne peut être contesté au nom d'une conviction politique ou religieuse.
Article 14	Aucune appartenance religieuse ne peut être invoquée pour refus de respect des règles applicables dans l'école de la République.
Article 15	Le port de signe ou tenue manifestant une appartenance religieuse est interdit.
	Les élèves contribuent, par leur réflexion, à faire vivre la laïcité.

Des situations

C'est dans les comportements quotidiens que se développe la connaissance de soi et des autres. Le maître accompagne les jeunes enfants dans la verbalisation de leurs émotions et de leurs sentiments.

Tous les événements de la vie scolaire sont propices à des prises de conscience des différences et des ressemblances et au respect de l'intimité de chacun, de son intégrité physique et psychique (dans les actes mais aussi dans les paroles échangées).

Ainsi :

- > la lecture et la construction d'une culture littéraire,
- > la définition et l'appropriation des règles de vie de la classe (respect d'autrui, tolérance, acceptation de la règle),
- > l'initiation au débat argumentatif (grandes questions morales telles que le bien/le mal, le juste/l'injuste...) et au débat à visée philosophique,

sont autant de situations qui favorisent la construction du jugement, le développement de la culture

du devoir et de l'engagement et qui contribuent à développer les compétences psychosociales.

Lecture d'albums

Les œuvres de littérature pour la jeunesse, qu'elles soient classiques, patrimoniales ou contemporaines, sont des ressources précieuses pour aborder les principes et les valeurs de la vie en société.

Liste de livres et d'albums présentés sous forme de fiche pédagogique (voir document joint)

Les règles de vie de la classe

Les enfants sont invités à construire et à s'approprier, dans un va-et-vient constant entre les expériences et le commentaire sur les expériences, les règles du vivre ensemble. L'idée est de leur faire prendre conscience du gain qu'il y a à accepter la contrainte, qui autorise, libère et fait grandir. Et de les amener à comprendre la différence entre obéir et se soumettre.

Dilemmes moraux

- > Je surprends mon meilleur ami en train de se servir dans la trousse d'un enfant de la classe.
- > Un enfant me menace de coups sauf si je vole des images aux autres. Que dois-je faire ?
- > Tous les enfants de la classe se moquent du nouvel élève. Je le vois malheureux. Mais j'ai peur qu'on se moque de moi si je le défends. Que dois-je faire ?
- > Antoine est toujours tout seul à la récréation. Il n'a aucun copain avec qui jouer. Cela le rend malheureux et, pour essayer de se faire des amis, il distribue de très belles cartes de jeu. Que dois-je faire ? Accepter les cartes qu'Antoine me propose... ou bien les refuser ?

Débats à visée philosophique

Apprendre à philosopher, c'est apprendre à penser par soi-même et avec les autres. Au-delà de compétences transversales, notamment langagières et discursives, les ateliers philo développent, chez les enfants, l'estime de soi et le respect des autres qui favorisent l'ensemble des apprentissages.

Voici quelques pistes de débats en lien avec les valeurs de la République et avec les articles de la Charte de la laïcité :

- > Liberté : est-ce qu'on peut toujours faire ce qu'on veut ? Est-ce qu'on doit toujours dire la vérité ? Que préfères-tu : être enfermé et en sécurité ou bien être libre et en danger ? (La Chèvre de monsieur Seguin, Alphonse Daudet).
- > Égalité : les filles et les garçons, c'est différent ou c'est pareil ? Est-ce que les filles et les garçons ont le droit de faire les mêmes choses ?
- > Fraternité : qu'est-ce qu'un ami ? Jusqu'où peut-on aller pour soutenir un ami ? Est-ce qu'on doit accepter tout pour avoir des amis ? (Yacouba d'Ahmadou Kourouma et Ami-ami de Rascal)
- > Article 6 : est-ce qu'on peut m'obliger à être d'accord avec quelqu'un ?
- > Article 8 : est-ce qu'on se bat pour des idées ? À quoi sert d'avoir raison ? Est-ce que je peux

faire tout ce que je veux, même si cela ennue mes camarades ?

- > Article 9 : est-ce qu'on est toujours obligé de respecter les autres ? Comment est-ce que je me sens devant une personne handicapée ?
- > Article 14 : a-t-on besoin de règles ? À quoi sert le règlement (ou règles de vie) ?
- > Article 15 : prise en compte de la vie des classes et de l'école.

On peut également avoir recours à d'autres situations telles que l'ont fait les collègues de l'école 57 Reuilly B pour la semaine de la laïcité, par exemple :



Illustration : chaque article est illustré par les élèves en groupe.



Les élèves ont dessiné le contour de leur main et ont inscrit à l'intérieur des mots relatifs à la laïcité



Productions d'écrit : légènder les illustrations, concepts ou situations.

Fresque



Jeu de Mémo : créé par les élèves à partir d'illustrations.



Saynètes : un texte rédigé par les élèves de cycle 3 est présenté aux plus jeunes élèves et travaillé sous forme théâtrale.

Jeu de l'oie : sur un plateau ordinaire, les cases indiquent une action à faire : « Donne une action pour créer l'égalité filles/garçons ».

Quelques ressources

Film :

- > Un jour, une actu. Durée 1'40
<http://www.1jour1actu.com/info-animee/cest-quoi-la-laicite/>
- > Deux films de Michel Ocelot *Kirikou et la sorcière*, 1998 et *Azur et Asmar*, 2006

Égalité :

- > Comment agir ? (50 activités pour l'égalité filles/garçons à l'école, une production du CRDP Midi-Pyrénées, 2008)
- > Concours Talents Hauts : des livres qui bousculent les idées reçues
<http://www.talentshauts.fr/content/13-lire-egaux-ministere-education-nationale>

Fraternité :

- > Café pédagogique du 23 janvier 2015 sur l'enseignement de la fraternité :
http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2015/159_5.aspx

Véronique ADDA,
CPC 12B

et
Véronique STÉPHAN
CPC 13B

Quelques actions en école maternelle pour marquer le 9 décembre et la fête de la Laïcité



EN MATERNELLE : création plastique autour du thème de la ronde

En arts visuels

- > Observation du tableau de Robert Delaunay : Rythmes, joie de vivre, une composition de cercles et demi-cercles.
- > Réalisation collective d'une œuvre.
- > Rassemblement dans le préau le mercredi 9 décembre pour agencer et coller l'œuvre collective dans une idée d'unicité et de solidarité.
- > Chaque classe proposera son travail sur le cercle avec des consignes communes : bleu-blanc-rouge en référence à la Charte de la laïcité.
- > Les supports seront imposés mais les techniques libres, à chaque enseignant définira, avec ses élèves, le ou les techniques à adopter.



En lecture

Apprentissage de chants et poèmes. Écoles maternelles et CP.

Projets repris dans quelques écoles.

- > Exemple de *La ronde autour du monde* de Paul Fort en maternelle.
- > Thème de l'entraide. Réalisation d'une fresque collective avec les enfants sur le vivre ensemble et l'apprentissage collectif à l'école. Chaque enfant apposera l'empreinte de sa main dans la peinture, base de composition de cette toile.
- > Un projet autour **de soi et des autres**. De l'enfant singulier à la construction d'un « nous » collectif à l'école.

Écoles maternelles

Les Petites Sections utiliseront comme support l'album *L'écharpe* de Laurie Cohen et Marjorie Béal, Éditeur Points de suspension

Thèmes : amitié, entraide, solidarité, construire du lien.

« *Léon, Paco, Mathis sont attelés à la même tâche : tricoter la plus grande écharpe du monde. Tâche modeste et fondamentale pour faire du lien, le récit s'accroît de page en page : un plus un, plus un. Comme dans les contes de randonnée, chaque épisode présente un nouveau personnage, réduit ici à sa plus simple expression : un nom, quelques paroles et une adhésion joyeuse au projet commun... Le texte et l'image, joyeusement tricotés, orchestrent une jolie fable revigorante sur l'amitié, la solidarité* », extrait de la chronique sur Ricochet de Danielle Bertrand.

Les Moyennes Sections utiliseront comme support l'album *Tu peux* d'Élise Gravel, livre gratuit et accessible en PDF via le site web de l'auteur sur Internet

Thème : les stéréotypes du genre

« *Un petit livre gratuit, pour enfants, sur le thème des stéréotypes de genres : vous y trouverez des filles qui pètent, des garçons sensibles, des filles drôles et des garçons qui prennent soin des plus petits. J'ai fait ce livre pour le plaisir et dans mes temps libres. C'est un petit truc très simple qui va droit au but (bref, vous en avez pour votre argent). Vous pouvez l'imprimer, le lire en classe ou à la maison, sur le iPad ou le TBI: c'est un cadeau* », Elise Gravel.

Les Grandes Sections travailleront autour de l'album *Gros chagrin* de Rémi Courgeon, Éditeur Talents Hauts

Thèmes : différence, affection-émotion, tolérance, acceptation de soi et des autres.

« *Noémie a un énorme chagrin, elle pleure à chaudes larmes. Elle ne veut plus avoir la peau noire, elle la voudrait blanche comme celle de son papa. Ce dernier a le cœur brisé lorsqu'il découvre sa fille pleine de tristesse. Alors, il invente vite une belle histoire : celle de Boulou, une petite chatte noire qui demande à une fée de la changer de couleur. Elle devient aussitôt blanche comme neige. Seulement voilà... Sa maman et ses amis ne la reconnaissent plus ! Heureusement, sa grand-mère*

arrive à la convaincre en quelques mots de s'accepter telle qu'elle est.

En découvrant le désarroi de notre petite héroïne, on a le cœur tout serré. Pas facile de se découvrir un peu différent, lorsque l'on grandit ! Et cela, quel que soit ce petit rien qui, au fond, fait de chacun, un être d'exception », extrait de la chronique sur Ricochet de Stéphanie Baur Kaeser.

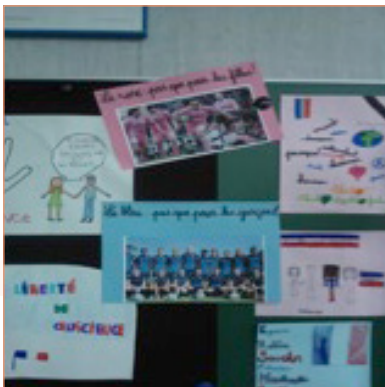
EN ÉLÉMENTAIRE : créations plurielles

Une école travaille à partir d'une vidéo <http://www.1jour1actu.com/info-animee/cest-quoi-la-laicite/> avec comme documents joints « C'est quoi la laïcité ? », « Moi et les autres ».

Autres actions en école élémentaire :

- > Les CP travailleront sur le poème de Paul Fort : La Ronde autour du monde,
- > les CE1 sur des articles de journaux sélectionnés par les enseignants,
- > les CE2 sur l'article 9 de la Charte de la laïcité,
- > 3 classes de CM1 et CM2 organisent un débat à visée philosophique sur la laïcité.
- > un arbre à messages : écrits, poésies, phrases en rapport avec la laïcité,
- > en classe : débat philo sur les règles à l'école qui permettent d'apprendre et de vivre ensemble,
- > travail sur la Charte de la laïcité dans sa version : « la Charte expliquée aux enfants »,
- > chaque élève fera un dessin et/ou écrit le mot laïcité. L'ensemble de ces réalisations sera suspendue dans l'escalier principal de l'école,
- > lectures et discussions autour de certains articles de la Charte (articles 7, 8, 9) dans chaque classe et création d'un document.


Ecole Gerty Archimède



Séances recueillies par Marie-Dominique LUCBERT
CPC 12A3



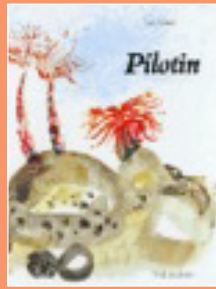
1^{er} degré : Fiches de lecture autour de la laïcité et des valeurs de la République

<p>Titre du livre</p> <p>Auteur</p> <p>Éditeur</p>	 <p>Émile Jadoul, Juste un petit bout ! L'École des Loisirs, Collection Pastel, 2004</p>
<p>Age cible</p>	<p>De 3 à 5 ans</p>
<p>Mots clefs</p>	<p>Différence, méfiance, peur de l'autre.</p>
<p>Résumé</p>	<p>L'hiver est là ! Avec sa longue écharpe, Léa la poule a bien chaud. L'oiseau, qui a très froid, lui demande un petit bout de son écharpe. Le lapin fait de même. Léa les accueille bien volontiers. Mais lorsque le renard arrive, les trois animaux hésitent... Après avoir refusé, Léa lui propose finalement un bout d'écharpe. Le renard accepte et le prend dans ses bras pour un câlin.</p>
<p>Pistes pédagogiques</p>	<p>Maîtrise de la langue dans toutes ses dimensions :</p> <p>S'exprimer de façon compréhensible, nommer des éléments (TPS, PS).</p> <p>S'exprimer dans un langage structuré, décrire (MS, GS).</p> <p>Faire des hypothèses sur le contenu d'un livre (MS, GS).</p> <p>Raconter une histoire lue par l'enseignant (MS, GS).</p> <p>Écouter (TPS, PS) et comprendre un texte lu par l'adulte (MS, GS).</p> <p>Identifier les personnages principaux d'une histoire (PS, MS).</p> <p>Apprendre à faire du lien entre la lecture des images et le texte d'un album (PS, MS, GS).</p> <p>Produire un énoncé oral pour qu'il puisse être écrit par l'adulte (MS, GS)</p> <p>Apprendre ensemble et vivre ensemble :</p> <p>Travail sur les notions de solidarité, partage et aussi sur les préjugés.</p> <p>Liens avec la Charte :</p> <p>Article 9 : « Rejet de toutes violences et de toutes discriminations [...], repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre ».</p> <p>Article 10 : « Transmission du sens et de la valeur des principes de République »</p>
<p>Thème identique</p>	<p>Elsa Devernois et Michel Gay, À trois, on a moins froid, L'École des loisirs</p>
<p>Présupposés</p>	<p>La construction de l'archétype du renard rusé.</p>

Titre du livre

Auteur

Éditeur



Léo Lionni, **Pilotin**, L'École des loisirs, 1973

Age cible

De 5 à 7 ans

Mots clefs

Entraide, solidarité - générosité, meneur, leader, chef, rusé, astucieux.

Résumé

Un petit poisson noir parmi ses frères et sœurs rouges. Ils vivent tranquillement dans la mer. Mais un jour, un gros poisson les dévore. Seul Pilotin en réchappe. Il s'enfonce dans la mer, triste et seul. Il croise mille merveilles. Au détour d'un rocher, il rencontre des milliers de tout petits poissons, rouges comme ses frères et sœurs. Il les invite à découvrir le monde avec lui, mais ils ont peur, peur du gros poisson. Pilotin s'accepte différent et raconte au groupe ce qu'il a découvert : l'union fait la force. En restant groupés, les petits poissons mettront en fuite les plus gros.

Pistes
pédagogiques

Maîtrise de la langue dans toutes ses dimensions :

S'exprimer de façon compréhensible, nommer des éléments (TPS, PS).

S'exprimer dans un langage structuré, décrire (MS, GS).

Faire des hypothèses sur le contenu d'un livre (MS, GS).

Raconter une histoire lue par l'enseignant (MS, GS).

Écouter (TPS, PS) et comprendre un texte lu par l'adulte (MS, GS).

Identifier les personnages principaux d'une histoire (PS, MS).

Apprendre à faire du lien entre la lecture des images et le texte d'un album (PS, MS, GS).

Produire un énoncé oral pour qu'il puisse être écrit par l'adulte (MS, GS).

Apprendre ensemble et vivre ensemble :

Travail sur les émotions et les sentiments : solitude, peur, tristesse, joie, soulagement.


Liens avec la Charte :


Article 9 : « Rejet de toutes violences et de toutes discriminations [...], repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre ».

Article 10 : « Transmission du sens et de la valeur des principes de République »


Présupposés


L'union fait la force.


<p>Titre du livre</p> <p>Auteur</p> <p>Éditeur</p>	 <p>Joan Grant et Neil Curtis, Poisson et chat, Édition Rue du Monde, 2009</p>
<p>Age cible</p>	<p>De 3 à 6 ans</p>
<p>Mots clefs</p>	<p>Différence, tolérance, amitié, respect.</p>
<p>Résumé</p>	<p>Rien ne peut séparer ces deux-là, qui sont prêts à tout pour vivre ensemble. Et pourtant il s'agit d'animaux qui, habituellement, cohabitent difficilement : un poisson et un chat. Mais pas n'importe lesquels. Ces deux individus ont envie de se connaître et de tout partager. Il y a chez eux une telle motivation que rien ne les arrête. Poisson découvre les mystères de la forêt et Chat plonge dans les profondeurs de la mer : « Ils décidèrent alors de vivre là où la terre et la mer se rencontrent... »</p>
<p>Pistes pédagogiques</p>	<p>Maîtrise de la langue dans toutes ses dimensions :</p> <p>S'exprimer de façon compréhensible, nommer des éléments (TPS, PS).</p> <p>S'exprimer dans un langage structuré, décrire (MS, GS).</p> <p>Faire des hypothèses sur le contenu d'un livre (MS, GS).</p> <p>Raconter une histoire lue par l'enseignant (MS, GS).</p> <p>Écouter (TPS, PS) et comprendre un texte lu par l'adulte (MS, GS).</p> <p>Identifier les personnages principaux d'une histoire (PS, MS).</p> <p>Apprendre à faire du lien entre la lecture des images et le texte d'un album (PS, MS, GS).</p> <p>Produire un énoncé oral pour qu'il puisse être écrit par l'adulte (MS, GS).</p> <p>Apprendre ensemble et vivre ensemble :</p> <p>Travail sur les différences comme enrichissement apporté aux deux personnages.</p> <p>Travail sur les amitiés et la tolérance.</p> <p>Liens avec la Charte :</p> <p>Article 9 : « Rejet de toutes violences et de toutes discriminations [...], repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre ».</p>
<p>Thème identique</p>	<p>Rascal et Stéphane Girel, Ami-ami, Pastel, 2002</p> <p>Françoise Guillaumond, Poulette crevette, Magnard, 2002</p>
<p>Présupposés</p>	<p>Le chat et le poisson cohabitent mal.</p>

<p>Titre du livre Auteur Éditeur</p>	 <p>Françoise Guillaumond, Poulette crevette, Magnard Jeunesse, 2001</p>
<p>Age cible</p>	<p>De 3 à 6 ans</p>
<p>Mots clefs</p>	<p>Humour, différence, respect, tolérance, ouverture, citoyenneté.</p>
<p>Résumé</p>	<p>Dans un poulailler, abritant des poules plus cocasses les unes que les autres, naît un jour un poussin aux couleurs crevette. Devenue une belle poulette, bien que différente des autres, Crevette est pourtant sujette à l'inquiétude de ses parents. Depuis sa naissance, en effet, elle ne parle pas, ne jacasse pas, ne dit pas un mot. Les parents décident alors d'aller voir la reine des poules. Une seule solution, selon la reine, la poulette a besoin de temps. Et le temps passe. Mais un jour, Crevette finira par chanter aussi, d'un ton différent, d'une autre voix, qui fera rire tout le poulailler.</p>
<p>Pistes pédagogiques</p>	<p>Maîtrise de la langue dans toutes ses dimensions : S'exprimer de façon compréhensible, nommer des éléments (TPS, PS). S'exprimer dans un langage structuré, décrire (MS, GS). Faire des hypothèses sur le contenu d'un livre (MS, GS). Raconter une histoire lue par l'enseignant (MS, GS) Écouter (TPS, PS) et comprendre un texte lu par l'adulte (MS, GS). Identifier les personnages principaux d'une histoire (PS, MS). Apprendre à faire du lien entre la lecture des images et le texte d'un album (PS, MS, GS). Produire un énoncé oral pour qu'il puisse être écrit par l'adulte (MS, GS).</p> <p>Apprendre ensemble et vivre ensemble : Travail sur les différences comme enrichissement Travail sur les amitiés et la tolérance</p> <p>Liens avec la Charte : Article 9 : « Rejet de toutes violences et de toutes discriminations [...], repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre ».</p>
<p>Thème identique</p>	<p>Rascal et Stéphane Girel, Ami-ami, Pastel, 2002 Brigitte Minne, Rouge, jaune, noire, blanche, Didier Jeunesse, 2002 Joan Grant, Poisson et chat, Rue du Monde, 2009</p>
<p>Présupposés</p>	<p>Humour....</p>

<p>Titre du livre Auteur Éditeur</p>	 <p>Brigitte Minne, Rouge, jaune, noire, blanche, Didier Jeunesse, 2002</p>
<p>Age cible</p>	<p>De 3 à 6 ans</p>
<p>Mots clefs</p>	<p>Tolérance, amitié, citoyenneté, pouvoir, autoritarisme, refus des insultes, de l'humiliation et de la discrimination, responsabilité individuelle et collective.</p>
<p>Résumé</p>	<p>Rouge, Jaune, Noire et Blanche ont une cabane dans un arbre. Mais un jour, Rouge s'exclame : « Dorénavant, l'arbre est à moi, la cabane est à moi et tous les jouets aussi! » Jaune, Noire et Blanche se regardent, incrédules. Et Noire sent monter en elle une terrible colère...</p>
<p>Pistes pédagogiques</p>	<p>Maîtrise de la langue dans toutes ses dimensions : S'exprimer de façon compréhensible, nommer des éléments (TPS, PS). S'exprimer dans un langage structuré, décrire (MS, GS). Faire des hypothèses sur le contenu d'un livre (MS, GS). Raconter une histoire lue par l'enseignant (MS, GS) Écouter (TPS, PS) et comprendre un texte lu par l'adulte (MS, GS). Identifier les personnages principaux d'une histoire (PS, MS). Apprendre à faire du lien entre la lecture des images et le texte d'un album (PS, MS, GS). Produire un énoncé oral pour qu'il puisse être écrit par l'adulte (MS, GS).</p> <p>Apprendre ensemble et vivre ensemble : Travail sur l'égalité, le pouvoir de la parole et le rapport à la loi.</p> <p>Liens avec la Charte : Article 1: « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi, sur l'ensemble de son territoire, de tous les citoyens ».</p>
<p>Thème identique</p>	<p>Ilya Green, Strongboy, Le tee-shirt de pouvoir, Didier Jeunesse, 2007 Nadja, Méchante, L'École des loisirs, 2000, Lutin poche</p>
<p>Présupposés</p>	<p>Le partage des droits, l'émotion comme la colère.</p>

<p>Titre du livre Auteur Éditeur</p>	 <p>Marie Aubinais, Les Questions des tout-petits sur les méchants, Bayard Jeunesse, 2015</p>
<p>Age cible</p>	<p>De 3 à 6 ans</p>
<p>Mots clefs</p>	<p>Sentiment d'injustice, besoin de justice, lutte entre le bien et le mal, importance de l'éducation, respect de l'autre.</p>
<p>Résumé</p>	<p>Il est question ici des méchants, au sens large du terme puisque la guerre est également évoquée. L'auteure Marie Aubinais a imaginé des courtes scènes de bande dessinée dans lesquelles un enfant évoque un problème avec un adulte : les méchants sont-ils toujours punis, peut-on redevenir gentil, etc. L'adulte convoque alors un conte, adapté pour rentrer dans le nombre restreint de pages, et répondant de manière détournée à la question posée par l'enfant.</p>
<p>Pistes pédagogiques</p>	<p>Maîtrise de la langue dans toutes ses dimensions : S'exprimer de façon compréhensible, nommer des éléments (TPS, PS). S'exprimer dans un langage structuré, décrire (MS, GS). Faire des hypothèses sur le contenu d'un livre (MS, GS). Raconter une histoire lue par l'enseignant (MS, GS) Écouter (TPS, PS) et comprendre un texte lu par l'adulte (MS, GS). Identifier les personnages principaux d'une histoire (PS, MS). Apprendre à faire du lien entre la lecture des images et le texte d'un album (PS, MS, GS). Produire un énoncé oral pour qu'il puisse être écrit par l'adulte (MS, GS). Apprendre ensemble et vivre ensemble : Un bon point de départ pour les débats philo. Liens avec la Charte : Voir selon les différentes scènes qui abordent les questions telles que : pourquoi il y a des méchants, pourquoi il y a des guerres, comment se défendre contre les méchants, est-ce qu'ils sont toujours punis, etc.</p>
<p>Thème identique</p>	<p>Marie Aubinais, Question des tout-petits sur l'amour (Si tu mes grandes, est-ce que tu m'aimes quand même ?) Bayard Jeunesse, 2015</p>
<p>Présupposés</p>	<p>En construction : le gain à respecter la loi, l'obéissance</p>

<p>Titre du livre</p> <p>Auteur</p> <p>Éditeur</p>	 <p>Béatrice Alemagna, Un Lion à Paris, Autrement jeunesse, 2006</p>
<p>Age cible</p>	<p>De 3 à 6 ans</p>
<p>Mots clefs</p>	<p>Ville, Paris, différence, citoyenneté</p>
<p>Résumé</p>	<p>Un lion de la savane arrive à Paris et cherche à se faire des amis, à s'intégrer et à vivre dans cette ville qu'il découvre. Personne ne s'intéresse à lui, ne le remarque malgré sa taille, son air impressionnant et ses rugissements. Il finira au milieu de la place Denfert-Rochereau, accueilli par les klaxons des voitures qu'il prendra pour un signe d'amitié.</p>
<p>Pistes pédagogiques</p>	<p>Maîtrise de la langue dans toutes ses dimensions :</p> <p>S'exprimer de façon compréhensible, nommer des éléments (TPS, PS).</p> <p>S'exprimer dans un langage structuré, décrire (MS, GS).</p> <p>Faire des hypothèses sur le contenu d'un livre (MS, GS).</p> <p>Raconter une histoire lue par l'enseignant (MS, GS)</p> <p>Écouter (TPS, PS) et comprendre un texte lu par l'adulte (MS, GS).</p> <p>Identifier les personnages principaux d'une histoire (PS, MS).</p> <p>Apprendre à faire du lien entre la lecture des images et le texte d'un album (PS, MS, GS).</p> <p>Produire un énoncé oral pour qu'il puisse être écrit par l'adulte (MS, GS).</p> <p>Apprendre ensemble et vivre ensemble :</p> <p>Le livre pose des questions essentielles : comment s'intégrer dans un pays d'adoption, comment adapter ses rêves à la réalité, comment s'approprier une nouvelle façon de vivre sans oublier son passé ?</p> <p>Liens avec la Charte :</p> <p>Article 9 : « Rejet de toutes violences et de toutes discriminations [...], repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre ».</p>
<p>Thème identique</p>	<p>Pascale Hedelin et Gaëlle Duhazé, Cité Babel, Les éditeurs des éléphants, 2015</p> <p>documentaire mots clefs Tolérance, religion.</p>
<p>Présupposés</p>	<p>Une histoire peut en cacher une autre.</p>

<p>Titre du livre Auteur Éditeur</p>	 <p>Ilya Gree, La Dictature des petites couettes, Didier Jeunesse, 2014</p>
<p>Age cible</p>	<p>De 3 à 6 ans</p>
<p>Mots clefs</p>	<p>Différence, tolérance et bienveillance.</p>
<p>Résumé</p>	<p>Ana et Sophie trouvent un coffre rempli de costumes. Les deux fillettes choisissent de longues robes (rose et violette) aux imprimés vintage. Lorsque Olga les rejoint avec l'envie de se déguiser aussi, Sophie refuse en déclarant être la plus belle avec sa robe étoilée et ses petites couettes ! Loin de se vexer, Olga propose d'organiser « un concours de beauté » ! Gabriel, intéressé, souhaite aussi y participer ainsi qu'un grand chat gris plein de poils. Ils finissent par être acceptés dans le jeu. Enfin prêts, les concurrents défilent devant un jury de... fournis !</p>
<p>Pistes pédagogiques</p>	<p>Maîtrise de la langue dans toutes ses dimensions : S'exprimer de façon compréhensible, nommer des éléments (TPS, PS). S'exprimer dans un langage structuré, décrire (MS, GS). Faire des hypothèses sur le contenu d'un livre (MS, GS). Raconter une histoire lue par l'enseignant (MS, GS) Écouter (TPS, PS) et comprendre un texte lu par l'adulte (MS, GS). Identifier les personnages principaux d'une histoire (PS, MS). Apprendre à faire du lien entre la lecture des images et le texte d'un album (PS, MS, GS). Produire un énoncé oral pour qu'il puisse être écrit par l'adulte (MS, GS).</p> <p>Apprendre ensemble et vivre ensemble : Travail sur les différences. Le rôle de leader et l'influence qu'il peut avoir sur les autres.</p> <p>Liens avec la Charte : Article 6 « Offrir aux élèves les conditions pour forger leur personnalité, exercer leur libre arbitre et faire l'apprentissage de la citoyenneté ».</p>
<p>Thème identique</p>	<p>Jenni Desmond, Chat bleu, Chat rouge, Mango Jeunesse, mars 2014</p>
<p>Présupposés</p>	<p>On n'est pas obligé de se ressembler pour s'entendre et jouer ensemble.</p>

<p>Titre du livre Auteur Éditeur</p>	 <p>Rascal et Stéphane Girel, Ami-ami, Pastel 2002</p>
<p>Age cible</p>	<p>De 3 à 6 ans</p>
<p>Mots clefs</p>	<p>Amitié, différence.</p>
<p>Résumé</p>	<p>Un petit lapin blanc vit dans la vallée, seul et sans amis. Un méchant loup, noir et longiligne, vit quant à lui sur la colline, et fait la douloureuse expérience de la solitude. Au hasard du chemin, il suffisait qu'ils se rencontrent ; surpris le lapin offre des fleurs ; ravi, le loup lui propose de venir visiter sa maison. Mais l'amitié est parfois difficile. Pour le lapin, seul vaut quelqu'un de semblable à lui. Pour le loup, ayant tant attendu l'amitié, toute personne doit être aimée comme elle est. L'histoire semble sans fin et laisse une bonne part d'interrogation. Un livre qui ouvre débat, à lire en famille.</p>
<p>Pistes pédagogiques</p>	<p>Maîtrise de la langue dans toutes ses dimensions : S'exprimer de façon compréhensible, nommer des éléments (TPS, PS). S'exprimer dans un langage structuré, décrire (MS, GS). Faire des hypothèses sur le contenu d'un livre (MS, GS). Raconter une histoire lue par l'enseignant (MS, GS) Écouter (TPS, PS) et comprendre un texte lu par l'adulte (MS, GS). Identifier les personnages principaux d'une histoire (PS, MS). Apprendre à faire du lien entre la lecture des images et le texte d'un album (PS, MS, GS). Produire un énoncé oral pour qu'il puisse être écrit par l'adulte (MS, GS). Apprendre ensemble et vivre ensemble : Écouter autrui. Écouter des points de vue différents du sien (GS). Justifier un avis (GS). Liens avec la Charte : Article 9 : « Rejet de toutes violences et de toutes discriminations [...], repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre ».</p>
<p>Thème identique</p>	<p>Rascal et Pascal Lemaître, Le loup dans la bergerie, Pastel, 2006 Émile Jadoul, Poule mouillée, Pastel, 2008 Elisabeth Duval et François Soutif, L'Escargot qui n'aime pas la pluie, Pastel, 2010 Grégoire Solotareff, Loulou, L'École des loisirs, réédité en 2016 Claude Boujon, La Brouille, L'École des loisirs, 1989</p>
<p>Présupposés</p>	<p>Le loup est méchant et il mange le lapin.</p>

Fiches élaborées par **Véronique Stephan**, CPC 13B, et **Véronique Adda**, CPC, 12B Nation



La laïcité par les textes

La laïcité figure au nouveau programme d'enseignement moral et civique (EMC) pour les classes terminales. Elle est aussi cette « valeur de la République » qui traverse l'histoire, que les enseignants, les professeurs de philosophie en particulier, n'ont pas à inculquer ni à prêcher mais à expliquer et à porter, pour en faire saisir les enjeux, les tensions, les points d'équilibre et de rupture, les détournements et les avancées. Enjeu actuel de liberté, d'égalité, de solidarité et de paix, la laïcité est également le cadre institutionnel de l'enseignement public. En interrogeant le sens de la laïcité, telle qu'elle se manifeste en France, les enseignants s'interrogent sur eux-mêmes et encouragent leurs élèves à faire de même.

« La notion de laïcité » se manifeste à la fois comme un principe politique et un idéal concret inscrit dans l'histoire. Peu après l'adoption de la loi du 9 décembre 1905 de séparation des Églises et de l'État, qui demeure la loi de référence de la laïcité en France, Ferdinand Buisson expliquait qu'à l'avenir, « l'État ne connaît que des citoyens. Catholiques ou protestants, croyants ou athées, ils sont tous égaux en droit devant lui. Il n'a pas plus de faveur pour les uns que de rigueur pour les autres ». On retrouve la même idée, à travers la formulation que la philosophe Catherine Kintzler propose aujourd'hui de la laïcité : « 1) Personne n'est tenu d'avoir une religion plutôt qu'aucune. [La forme de la croyance n'est nullement nécessaire à la constitution de la cité.] 2) Par conséquent : 2a) Personne n'est tenu d'avoir une religion plutôt qu'une autre. 2b) Personne n'est tenu de n'avoir aucune religion. » (*Qu'est-ce que la laïcité ?*, Vrin, 2007, p. 29). Aussi, la laïcité n'est-elle pas l'athéisme pas plus qu'elle n'est une religion de substitution, car elle ne se situe pas sur le même plan que la croyance religieuse, l'incroyance ou une quelconque autre option spirituelle.

La laïcité vise, en effet, à accorder les exigences d'un ordre commun universellement partageable aux prétentions de l'individu moderne à mener une vie conforme à sa propre vision de l'existence. Tel est, semble-t-il, le défi majeur de la laïcité. S'agissant du statut de la religion, la laïcité soutient simultanément le principe d'émancipation de l'autorité politique vis-à-vis des religions et celui de liberté d'association religieuse. Un tel projet ne va pas de soi non seulement parce que les institutions religieuses ne sont pas spontanément disposées à perdre la part de puissance politique dont elles disposent, mais parce que les États sont tentés d'accroître toujours davantage leur puissance et de fonder leur autorité sur une légitimation religieuse.

Cette double visée de liberté est d'autant moins évidente qu'elle ne saurait prendre la forme d'un contrat passé entre deux puissances de même nature : les Églises et l'État. Car du point de vue de la laïcité, l'État républicain est l'organisateur et le garant de l'autonomie du politique et de la liberté des religions. L'invention laïque tient dans le croisement de deux exigences. La première est l'affirmation de la pleine souveraineté de l'autorité politique de sorte que la loi divine, à laquelle n'adhèrent librement que ceux qui y croient, ne saurait prévaloir sur la loi des hommes. La seconde exigence est la

limitation du pouvoir politique par l'obligation qui lui est faite de respecter la liberté de conscience et les droits inhérents à la personne humaine.

Cette complexité structurelle de la laïcité explique la pluralité de ses interprétations. Cependant, les sophismes dont elle est parfois l'objet sont propres à tromper sur ses finalités. Ainsi, partant de l'idée selon laquelle la laïcité serait un principe plutôt qu'une idéologie particulière, on en conclut que la laïcité devrait se réduire à une règle de jeu institutionnelle indifférente à tout idéal commun. Et, parce que la laïcité n'est pas l'athéisme, celle-ci devrait soupçonner tout « horizon athée », alors que la laïcité n'est pas un athéisme, pas plus qu'elle n'est une religion. Et, au prétexte que la laïcité s'est trop souvent compromise dans ce que Ferdinand Buisson nommait une « orthodoxie à rebours » observable dans le scientisme et l'autoritarisme bureaucratique, on suggère que la laïcité devrait aujourd'hui réduire l'exigence rationnelle à l'observation de règles procédurales étrangères à toute visée d'autonomie et d'émancipation, se taire sur les résurgences de l'obscurantisme et du fanatisme, et renoncer à toute visée universaliste par crainte de heurter les identités communautaristes. Ou encore, au motif que la laïcité s'impose à l'État et ne se réduit pas à la tolérance, elle ne concernerait en aucune façon la société et n'aurait rien à voir avec la tolérance.

En réalité, sous des formes renouvelées selon les contextes historiques, la laïcité met en jeu les fondements philosophiques, politiques et éthiques de l'organisation sociale et des relations interindividuelles, autour des principes de liberté et d'intérêt général. Au-delà des vaines polémiques, des clarifications sont possibles.

Sont ici rassemblés cinquante textes directement centrés autour de la laïcité, émanant pour la plupart de spécialistes de la question, militants ou analystes, le plus souvent les deux à la fois. On croise des textes déclaratifs, révélateurs du caractère institutionnel de la laïcité en France, des extraits de rapports officiels et des textes explicatifs de philosophes, d'historiens, de sociologues, d'intellectuels engagés, qui témoignent du caractère à la fois raisonné et normatif de la laïcité. Ces textes ont été choisis pour leur capacité à éclaircir directement les problèmes structurels de la laïcité, inséparables d'enjeux historiques concrets. La présente anthologie est assurément en attente d'innombrables autres textes ou vidéos qui viendront l'enrichir pour leur contribution singulière à l'intelligence de la laïcité. Elle regroupe néanmoins des textes directement topiques en matière de laïcité, qui nous ont paru éviter l'ennui des sermons et la vacuité des incantations. Mais ces textes ne traitent pas de la laïcité comme un objet extérieur. Même lorsqu'ils se présentent comme analytiques, à la différence des textes officiels seulement déclaratifs, ces textes attestent la vitalité intellectuelle et civique de la laïcité, dans ses apories et ses ambitions, ses tensions et son acuité.

L'ambition du présent recueil est limitée par son projet : rassembler des textes qui assument et affichent la laïcité ou la prennent pour objet explicite d'analyse. Ne figurent donc pas d'extraits de grandes œuvres philosophiques, ou culturelles, qui éclairent l'idée de laïcité mais ne la considèrent pas en elle-même. Toutefois, plusieurs des textes ici proposés montrent que la laïcité est immédiatement concernée par la philosophie dans la mesure où l'idée laïque met en cause les fondements qui légitiment l'autorité politique, et où elle porte un projet universaliste d'autonomie intellectuelle et morale, émancipé du principe d'autorité. Aussi, y aurait-il lieu, symétriquement, de s'interroger sur

le caractère laïque de l'entreprise philosophique et de son enseignement. La vérité de la laïcité n'est pas ici cherchée « dans » les textes qui la contiendraient, mais « par » des textes qui exposent la laïcité à la discussion, à l'appropriation réfléchie et aux évolutions nécessaires.

On a donc cherché à travers les textes ici rassemblés une laïcité au travail, plutôt qu'une laïcité sanctifiée, ou scindée entre une mauvaise laïcité et une bonne ; une fermée et une ouverte ; une liberticide et une accueillante ; une intransigeante et une accommodante. Ce dualisme trompeur, soutenu par ceux qui ont abdiqué devant les difficultés ou qui sont les adversaires discrets de la laïcité, ignore que la laïcité est une idée complexe pour une société complexe. Au croisement des combats pour la liberté de l'individu et pour l'égalité des droits, la laïcité s'est construite et continue de se travailler comme un universel concret et comme un humanisme, parfois honnis ou méprisés. Trouvant dans la philosophie des Lumières une de ses sources inspiratrices, la laïcité peut apparaître, en contrepoint des enjeux économiques, sociaux et écologiques, comme l'horizon politique de notre temps. À l'inverse, les réticences à l'égard de la laïcité s'accompagnent souvent d'une allergie plus ou moins prononcée aux Lumières et à ses textes emblématiques, qu'ils soient français ou allemands.

À la fin du XIX^e siècle, la tâche principale de la laïcité a consisté à inventer des solutions pour surmonter la division des deux France, celle de l'Église catholique et des nostalgiques de l'ordre ancien, et celle de la modernité des Lumières et des droits de l'homme, en vue de réaliser l'unité du peuple autour des principes issus de la Révolution de 1789. Aujourd'hui, cette tâche s'est déplacée : l'unité du peuple autour de l'idéal de liberté, d'égalité et de fraternité est menacée par la division de la France en communautés ethniques et religieuses, et par l'avancée d'un nationalisme xénophobe et raciste. Dans l'œuvre à accomplir pour éviter une régression historique majeure et redonner vigueur à une visée de concorde, la laïcité peut-elle ignorer les déflagrations causées par le néolibéralisme contemporain, source de précarité sociale et de désengagement civique, offrant un terrain favorable à la résurgence des fanatismes et des totalitarismes ?

Le premier chapitre de cette anthologie s'attache au caractère juridique de la laïcité dans sa relation à l'idée républicaine et aux droits de l'homme. Le second chapitre cherche l'idée de laïcité derrière le mot laïcité, avec la présomption que la laïcité, comme toute idée politique, ne présente pas l'univocité d'une notion mathématique. Le troisième chapitre se rapporte aux enjeux et aux controverses contemporains qui conduisent la laïcité à s'actualiser. L'origine et la période instauratrice de la laïcité scolaire sont traitées au quatrième chapitre, comme un domaine névralgique plutôt qu'isolé de la laïcité. Le cinquième chapitre, enfin, s'attache à la vocation de la laïcité scolaire contemporaine.

Pierre HAYAT

Professeur de Philosophie

Lycée Jules Ferry - Paris

Consulter l'ensemble du document La laïcité par les textes sur le site de l'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public (Apep) :

<http://www.apep.net/la-laicite-par-les-textes-anthologie/table-des-matieres/>



Autres ressources

La Bibliothèque nationale de France met à la disposition de ses publics et de ses partenaires éducatifs et culturels une exposition pédagogique sur le thème de la laïcité.

« La Laïcité en questions », un ensemble de dix affiches, propose, dans une mise en page graphique, un éclairage sur des notions mises en perspective et accompagnées d'une riche iconographie. Les documents issus des collections de la BnF (estampes, dessins de presse...), anciens et contemporains, ont été sélectionnés pour contribuer à faire naître la réflexion des publics, des jeunes et de leurs formateurs. Les sujets traités permettent de répondre, dans un langage simple et direct, aux interrogations ou aux inquiétudes.

Ce parcours s'est appuyé sur l'expertise d'un comité scientifique réunissant les meilleurs spécialistes du sujet, parmi lesquels des historiens (Jean-Louis Auduc, Jean Baubérot), des pédagogues (Alain Seksig, Maxime Priéto) et des experts de la BnF.

<http://classes.bnf.fr/laicite/>





La liste des contributeurs

Membres du groupe ressources académiques Valeurs de la République

Coordination :

Alain SEKSIG, IA-IPR EVS, référent Laïcité

Annabelle POULAIN, chargée de formation Dafor

Avec le concours de :

Marie FARDEAU, directrice-adjointe Canopé Paris

Membres réguliers :

Annick DROGOU, professeure honoraire de lettres classiques, membre de la Réserve citoyenne, académie de Paris

Benoît PASTISSON, professeur de lettres-histoire LP Théophile Gautier

Christine N'DOYE, professeure coordonnatrice classe relais lycée Colbert

Daniel BENSIMHON, conseiller pédagogique, 11^e

Francis POTHIER, professeur d'histoire-géographie, lycée Charlemagne

Isabelle RAYMONDIS, professeur de lettres-histoire, LP Marcel Deprez

Jocelyne AJCHENBAUM, ex-formatrice Dafor

Laurence JABLONKA, conseillère pédagogique 1^{er} degré

Laurent KLEIN, directeur d'école, 19^e

Marie PERRET, professeure de philosophie, académie de Créteil

Marie-Dominique LUCBERT, conseillère pédagogique 1^{er} degré

Pierre HAYAT, professeur de philosophie, lycée Jules Ferry

Rose JOIN-LAMBERT, ex-formatrice Dafor

Véronique ADDA, conseillère pédagogique, 12^e

Véronique STÉPHAN, conseillère pédagogique, 12^e

Personnes consultées :

Rachid AZZOUZ, IA-IPR d'histoire-géographie, référent Laïcité

Aminata DIALLO, IEN 12^e

Anne LALANDE, professeur de maths-sciences

Béatrice BENABBES, professeur d'espagnol, collège Chaptal

Catherine RUCHMANN, chargée de mission auprès du Dasen 1^{er} degré

Corinne GLAYMANN, IEN lettres-histoire

Dominique AUVIGNÉ, proviseur-adjoint lycée François Villon

Emilie GINIES, professeur d'histoire-géographie, ESPE

Farida PARIOLLEAU, principale, collège Paul Valéry

Frédéric DUPIN, professeur de philosophie, ESPE

Gratien NÉEL, chargé de mission Dareic

Jocelyne LE BRETON, chargée de mission Maep

Kamel MERAH, professeur d'arts plastiques, collèges Anne Frank et Charlemagne

Katell LOPEZ VICARIO, CPE, collège Chaptal

Laurence OCCHIPINTI, chargée de prévention à l'EMAS

Mariannick DUBOIS-LAZAROTTO, IEN adjointe au Dasen 1^{er} degré

Martine FERRY-GRAND, principale, collège La Grange aux Belles

Marie-Josée LUCARELLI, coordonnatrice dispositif relais, Clémi

Pierre DEYSSON, principal, collège Georges Meliès



Bibliographie

ARENDDT, Hannah, *Condition de l'homme moderne*, traduit pas Georges Fradier, préface de Paul Ricoeur, Calmann-Lévy, Agora, (1961) 1989, p. 265 ; p. 258.

BIDAR, Abdennour, *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école*, préface de Vincent Peillon, La Documentation française, 2012.

http://archives.hci.gouv.fr/IMG/pdf/Pedagogie_de_la_laicite-web.pdf

BIDAR, Abdennour, *La laïcité et son évolution en France*, Conférence à l'ESENER, 2013.

<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1490&cHash=8ec01f4bd9>

BUISSON, Ferdinand, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (extraits), établissement du texte, présentation et notes par Pierre Hayat, Kimé, 2000.

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3003>

CERF, Martine et HORWITZ, Marc, *Dictionnaire de la laïcité*, Colin, 2011.

COQ, Guy, *La laïcité, principe universel*, le Félin-Kiron, 2005.

DEBRAY, Régis et LESCHI, Didier, *La laïcité au quotidien*, Gallimard, 2015.

DELFAU, Gérard, *La Laïcité, défi du XXI^e siècle*, L'Harmattan, 2015.

DELAYE, Jean-Paul et OBIN, Jean-Pierre, *Faut-il changer la laïcité ? Hommes et migrations*, n°1258, 2005.

<http://www.hommes-et-migrations.fr/index.php?/numeros/laicite-les-100-ans-d-une-idee-neuve-partie-1-a-l-ecole/784-faut-il-changer-la-laicite>

DÉLOYE, Yves, *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1994.

DESCARTES, René, *Discours de la méthode*, GF-Flammarion, 2000.

DUBREUCQ, Éric, *Une éducation républicaine*, Vrin, 2004.

HAARSCHER, Guy, *La laïcité*, PUF, Que sais-je ?, 1998.

HAYAT, Pierre, *La raison dans l'éducation. Henri Marion et l'instruction républicaine*, Kimé, 2012.

HAYAT, Pierre, *La laïcité par les textes. Anthologie*

<http://www.appep.net/la-laicite-par-les-textes-anthologie/table-des-matieres/>

KHALDI, Eddy, *ABC de la Laïcité*, Demopolis, 2015.

KINTZLER, Catherine, *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Paris, Vrin, 2007.

KINTZLER, Catherine, *Penser la laïcité*, Minerve, 2014.

LOEFFEL, Laurence, *La question du fondement de la morale laïque sous la III^e République (1870-1914)*, PUF, 2000.

OBIN, Jean-Pierre, *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, La Documentation française, 2004.

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/074000509.pdf>

PHILIP-GAY, Mathilde, *Droit de la laïcité. Une mise en œuvre de la pédagogie juridique de la laïcité*, Ellipses, 2016.

PENA-RUIZ, Henri, *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Gallimard, 2003.

PENA-RUIZ, Henri, *Dictionnaire amoureux de la laïcité*, Plon, 2014.

POULAT, Émile, *Notre laïcité ! ou les religions dans l'espace public*, Desclée de Brouwer, 2014.

RÉMOND, René, *L'invention de la laïcité française : de 1789 à demain*, Bayard, 2005.

RICOEUR, Paul, *La critique et la conviction*, Hachette, 2002.

SEKSIG, Alain (dir.), *Faire vivre la laïcité, avant-propos de Elisabeth Badinter*, Le Publieur, 2014.

STASI, Bernard, *Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République, Rapport au président de la République*, Paris, La Documentation française, 2003.

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000725.pdf>

WEILL, Georges, *Histoire de l'idée laïque en France au XIX^e siècle*, (1929), préface de Jean-Michel Ducomte, Hachette, 2004.

AIRIAU Paul, *Cent ans de laïcité française, 1905-2005*, Presses de la Renaissance, 2005.

BAUBEROT Jean, *Histoire de la laïcité en France*, PUF, collection « Que sais-je ? », n° 3571, 2003.

COSTA-LASCOUX Jacqueline et AUDUC Jean-Louis, *La laïcité à l'école, Un principe, une éthique, une pédagogie*, Champigny-sur-Marne, CRDP de l'académie de Créteil, 2006.

DE LA MORENA Frédérique, *Les Frontières de la laïcité*, éditions Librairie générale de droit et de jurisprudence 2016.

KHALDI Eddy, *ABC de la laïcité*, éditions Demopolis 2015.

KHALDI Eddy, *ABC de la laïcité pour les jeunes*, éditions Demopolis 2016.

LECOINTRE Guillaume, *Les sciences face au créationnisme. Ré-expliciter le contrat méthodologique des chercheurs*, Versailles, Quae Editions, 2011.

Textes officiels

Charte de la laïcité à l'École <http://eduscol.education.fr/cid73652/charte-de-la-laicite-a-l-ecole.html>

Circulaire n°2004-084 du 18 mai 2004 (BO n°21 du 27 mai 2004) relative au respect de la laïcité : Port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics.

<http://www.education.gouv.fr/bo/2004/21/MENG0401138C.html>

Circulaire n°213-044 du 6 septembre 2013 (BO n° 33 du 12 septembre 2013) relative à la Charte de la laïcité à l'École : Valeurs et symboles de la République.

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73659

Sites ou pages à consulter

Académie de Paris

https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1067797/laicite-a-l-ecole-chartre-et-pedagogie-de-la-laicite-2/4

Conseil d'État. Un siècle de laïcité. Rapport public. 2004

<http://www.conseil-etat.fr/Decisions-Avis-Publications/Etudes-Publications/Rapports-Etudes/Un-siecle-de-laicite-Rapport-public-2004>

Conseil d'État. Application du principe de neutralité religieuse dans les services publics. Étude. 2013

http://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/ddd_avis_20130909_laicite.pdf

Institut Européen en Sciences des Religions (IESR)

<http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/>

Ministère de l'éducation nationale. Ressources laïcité

<http://eduscol.education.fr/cid45804/laicite-ressources-nationales.html>

Ministère de l'éducation nationale, L'idée républicaine aujourd'hui. Guide républicain, CNDP, Delagrave, 2004.

<http://www2.cndp.fr/laicite/guide.html>

Observatoire de la Laïcité

<http://www.gouvernement.fr/observatoire-de-la-laicite>

L'enjeu de la laïcité est central dans l'ambition que nous portons pour l'école de la République.

Chacun sait le rôle essentiel que celle-ci doit assumer dans notre société pour faire vivre le principe de laïcité.








C'est à l'ensemble de ses personnels qu'il revient en effet d'incarner au quotidien cette condition du bien-vivre et du bien-travailler ensemble.

Jean-Michel COIGNARD,
Directeur de l'académie de Paris



Vous pouvez suivre les actualités de l'académie de Paris sur ▾

► les réseaux sociaux

	@academie_paris
	paris.academie
	+academieparis
	AcademieParis
	academie_paris
	academieparis
	Academie_Paris

► les sites de l'académie de Paris

www.ac-paris.fr
www.sorbonne.fr