

Faut-il relever le voile de la laïcité ?

Marc-Antoine Dilhac

Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

madilhac@yahoo.fr

(document de travail, ne pas citer sans autorisation)

Un siècle après la loi de 1905 sur la laïcité, le concept de laïcité est devenu la catégorie majeure de la politique française, détrônant presque la devise républicaine « Liberté, égalité, fraternité ». On peut distinguer deux acceptions du terme de laïcité qui ont façonné et façonnent encore la vie politique française. L'une est immédiatement politique et renvoie à une séparation du pouvoir temporel et du pouvoir religieux à l'issue d'un conflit de souveraineté. L'autre est plutôt morale et signifie l'autonomie du sujet à l'égard de tout dogme, en particulier religieux. De façon assez étrange, bien que l'on puisse en recomposer l'histoire, ces deux significations de la laïcité se sont rencontrées et se sont confondues dans un idéal d'exclusion de tout ce qui dénote une forme ou une autre d'hétéronomie : croyance religieuse, idéologie politique, identité culturelle (fantasmée ou réelle), identité sexuelle ... etc.

A défaut de pouvoir éradiquer ces croyances, doctrines et identités, la conception de la laïcité qui prévaut aujourd'hui consiste à éradiquer, dans l'espace public, les moindres signes ou indices de l'hétéronomie : étant donné qu'il n'est pas aisé de reconnaître une marque de l'hétéronomie, il faut alors se contenter de rendre invisibles les différences, et couvrir d'un voile épais l'espace public. On en vient même à créer un nouveau délit, le *délit vestimentaire*. C'est alors l'école qui fait l'objet de toutes les attentions comme ce fut le cas au moment de l'adoption républicaine du principe de laïcité immédiatement appliqué à l'enseignement. Et c'est quand les signes de l'hétéronomie et de la différence culturelle pénètrent l'espace de l'école que le débat sur la laïcité prend un tour passionnel et parfois déraisonnable. Mais une politique qui se fixe pour principal objectif de masquer les signes de différence est-elle raisonnable ? Que fait-on par ailleurs quand on ne peut pas de fait dissimuler les différences comme la couleur de la peau ou l'accent (régional ou étranger) ? N'est-il pas temps de relever le voile d'une laïcité opaque et imperméable aux différences qui, loin de permettre l'intégration de tous les citoyens dans une communauté politique authentique, ostracise les *étrangers (outsiders)*, c'est-à-dire ceux qui manifestent leur étrangeté, les *porteurs de différences*, hier porteuses de minijupe et aujourd'hui de voile, porteurs de kippa, mais aussi de revendications (homo)sexuelles, toutes et tous en *porte-à-faux* ?

A l'opposé de la conception de la laïcité qui domine actuellement, mais qui n'est ni la seule possible, ni la seule qui a été historiquement défendue, nous présenterons une défense d'une politique de la tolérance comme reconnaissance symbolique des *porteurs de différences*, en concentrant notre analyse principalement sur l'école. Dans un premier temps, nous rappellerons deux interprétations possibles de la laïcité, deux interprétations qui ont eu cours dans l'histoire de la France contemporaine, l'une faible et tolérante, l'autre forte et intransigeante. Dans un deuxième temps, nous nous demanderons si l'école, institution privilégiée de l'application intransigeante du principe de laïcité, est un espace spécifique et sacré dans lequel aucun signe d'hétéronomie ne

doit paraître. Enfin, nous montrerons que le principe formel de laïcité, appliqué à l'école, ne peut plus prendre en charge le bouillonnement de sociétés multiculturelles moralement fragmentées et dont les composantes communautaires sont en attente d'une reconnaissance publique qu'elles réclament.

1. Interprétations forte et faible du principe de laïcité

On conçoit généralement le projet d'indépendance du pouvoir politique révolutionnaire à l'égard de l'Eglise comme l'affirmation originelle de la laïcité à la française. Il est assez clair que le conflit du pouvoir révolutionnaire et de l'Eglise catholique largement contre-révolutionnaire a été la première source du projet laïc en France, dont l'enjeu était principalement l'exercice exclusif de la souveraineté. Alors que, dans l'Ancien Régime, le conflit entre le pouvoir politique du roi et le pouvoir ecclésiastique s'était réglé par une subordination du religieux au politique¹, le conflit révolutionnaire oppose irrémédiablement le peuple légitimement souverain et l'Eglise catholique régissant l'ensemble des institutions sociales. La séparation stricte du pouvoir temporel dont le souverain légitime est le peuple et du pouvoir spirituel dont le détenteur quasi-exclusif est l'Eglise catholique devient alors la seule issue possible. Parmi les institutions politico-sociales qui vont être au cœur de ce processus de séparation, se trouve l'école, et c'est au sujet de l'enseignement scolaire que l'on va recourir pour la première fois en 1871 au néologisme de « laïcité »².

Avec la loi de 1905 le principe de laïcité est consacré juridiquement ; il s'agit de garantir la liberté de conscience en soustrayant le pouvoir politique de la République à toute influence de l'Eglise Catholique : « *La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes sous les seules restrictions édictées ci-après dans l'intérêt de l'ordre public* » (article 1). Les articles 26 et 28 prohibent enfin l'utilisation des lieux de cultes à des fins politiques (l'article 26 dispose qu'il « *est interdit de tenir des réunions politiques dans les locaux servant habituellement à l'exercice d'un culte* »), ainsi que l'utilisation de lieux publics à des fins religieuses (l'article 28 dispose ainsi qu'il « *est interdit, à l'avenir, d'élever ou d'apposer aucun signe ou emblème religieux sur les monuments publics ou en quelque emplacement public que ce soit* »).

L'application du principe de laïcité à la question scolaire est à l'origine du télescopage de deux soucis différents mais complémentaires : celui de l'indépendance d'une institution républicaine à l'égard de l'influence d'une autorité étrangère au pouvoir républicain ; et celui de la formation à l'autonomie morale du citoyen. Il s'agit, en ce qui concerne l'école, de consolider l'autonomie du pouvoir politique à l'égard du pouvoir de l'Eglise et de garantir l'autonomie des futurs citoyens à l'égard des dogmes de l'Eglise. On comprend bien que les deux types d'autonomie ou de souveraineté, celle de l'Etat et celle des individus, sont étroitement liés. La souveraineté démocratique sur laquelle repose la légitimité de l'Etat requiert la souveraineté des individus sur eux-mêmes, elle requiert et exprime tout à la fois leur autonomie. Et c'est à l'école que revient la charge de

¹ Voir sur ce point l'analyse que fait M. Gauchet dans *La religion dans la démocratie*. M. Gauchet distingue deux phases dans le parcours de la laïcité : la première est une subordination de l'Eglise par le pouvoir royal (principe du gallicanisme) et la deuxième consiste dans la séparation sans réconciliation/subordination de l'Eglise et de l'Etat républicain.

² Le néologisme de laïcité ne date que de 1871 ; on le trouve pour la première fois dans une parution du journal *La Patrie*.

former des citoyens autonomes capables d'exercer la souveraineté populaire et de défendre l'autonomie du politique face aux empiètements de la foi, des différentes Eglises.

La séparation de l'Eglise et de l'Etat définie par la loi de 1905 peut alors être l'objet de deux interprétations :

(1) Interprétation faible : cette interprétation insiste seulement sur la seule neutralité de l'Etat en matière de profession de foi.

(2) Interprétation forte : dans cette interprétation, on exige la neutralité axiologique parfaite de l'espace public (c'est généralement l'espace dans lequel l'individu se présente en tant que citoyen).

(1) La première interprétation a été défendue par le Conseil d'Etat après la première « affaire du foulard » qui éclata au début de l'année scolaire 1989, quand trois jeunes filles (Samira Saïdani, Leïla et Fatima Achaboun) refusant d'enlever leur voile dans l'enceinte de leur collège, furent exclues du collège Gabriel-Havez de Creil (Oise). Le Conseil d'Etat, sollicité par le ministre de l'Education Nationale (Lionel Jospin), rendit le 27 novembre 1989 un avis contraire à la décision du principal du collège :

« ... le principe de la laïcité de l'enseignement public, qui est l'un des éléments de la laïcité de l'Etat et de la neutralité de l'ensemble des services publics, impose que l'enseignement soit dispensé dans le respect d'une part de cette neutralité par les programmes et par les enseignants et d'autre part de la liberté de conscience des élèves. (...) »

La liberté ainsi reconnue aux élèves comporte pour eux le droit d'exprimer et de manifester leurs croyances religieuses à l'intérieur des établissements scolaires, dans le respect du pluralisme et de la liberté d'autrui, et sans qu'il soit porté atteinte aux activités d'enseignement, au contenu des programmes et à l'obligation d'assiduité. »

Par cet avis, le Conseil d'Etat faisait une interprétation que je qualifierai de « faible », des différentes lois sur la laïcité (notamment la loi de 1882 sur l'instruction publique et la loi de 1905), rappelant que la laïcité implique seulement la neutralité de l'Etat et des différentes institutions publiques à l'égard des croyances des individus, et une protection de la liberté de conscience des mêmes individus, libres de manifester leurs croyances. Par ailleurs, l'exclusion d'élèves au nom de la manifestation de leurs croyances équivaut purement et simplement à une discrimination illégitime à l'encontre de ces croyances et des individus qui les partagent.

(2) Quant à l'interprétation « forte » du principe de 1905, c'est l'interprétation qui domine de nos jours et qui établit un consensus rare entre le peuple français et ses représentants à l'Assemblée Nationale : pas de signes religieux à l'école, de la part de l'institution comme de la part des élèves. On peut assez facilement reconstruire la dynamique intellectuelle qui sous-tend cette interprétation forte. La première composante dynamique doit être recherchée dans l'héritage des Lumières françaises qui ont élaboré une conception forte de la liberté de conscience, comme autonomie critique, et qui ont par conséquent développé une méfiance très marquée, et parfois une aversion, à l'égard de tout dogme religieux, cause certaine d'hétéronomie de la conscience. Le respect de la liberté de conscience ne se comprend alors que dans la perspective où les sujets de cette liberté de conscience sont des citoyens intellectuellement et moralement autonomes ; et il faut entendre cette autonomie comme la capacité de l'individu d'être son propre guide et la capacité d'examiner rationnellement les différentes options dont il dispose. La deuxième composante dynamique est en fait le résultat inévitable de l'autolimitation de la politique de l'autonomie : comme il n'est pas aisé de s'assurer de la réalisation de

l'autonomie des jeunes citoyens, de leur indépendance à l'égard des croyances, le discours de la promotion de l'autonomie rationnelle s'est transformé en un discours d'exclusion de tous signes de dépendance, d'hétéronomie. C'est sur la base de cette interprétation forte de la laïcité, que la loi française du 15 mars 2004 dispose de façon maladroite que « *dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit* », comme si la discrétion du signe d'hétéronomie était un gage d'autonomie. L'idéal normatif dans cette interprétation forte reste néanmoins l'interdiction parfaite de tous les signes d'hétéronomie.

2. L'école, un espace public voilé

L'école, primaire et secondaire, apparaît dans l'imaginaire républicain français comme le lieu par excellence de la formation des futurs citoyens, et à bien des égards l'école doit être considérée comme un lieu essentiel de la formation de la citoyenneté ; néanmoins ce n'est pas le seul, comme nous le montrerons plus loin. Nous voudrions à présent soulever deux problèmes : faut-il pour que l'école accomplisse sa finalité morale qu'elle soit séparée du reste de la société ? Ne peut-on par ailleurs concevoir une formation à la citoyenneté qui ne se réduise pas à la transmission d'un savoir théorique mais soit un apprentissage pratique de la citoyenneté ? A travers la réponse à ces deux questions, nous essaierons de montrer que l'espace scolaire ne peut plus être considéré comme un espace à part, extérieur à la cité, en retrait par rapport à la société.

Nous avons esquissé la manière par laquelle on a pu passer d'un discours moral sur la promotion de l'autonomie rationnelle de l'individu à un discours politique d'exclusion des signes d'hétéronomie. L'école républicaine de la IIIe République apparaît comme le point d'application privilégié de ses deux discours, et c'est par rapport à ces discours normatifs que l'image de l'école républicaine s'est construite. Comme la société française, notamment rurale³, restait largement attachée à l'Eglise catholique et aux pratiques religieuses, la laïcité a essentiellement été pensée comme la stricte séparation de la société et de l'institution scolaire, avant d'être la séparation de l'Eglise et de l'Etat : tout ce qui relevait de la société (ses passions, ses idéologies, ses croyances, ses pratiques ...etc.) ne devait pas passer le seuil des portes de l'école⁴. Cela signifie aussi que le monde de l'enfant ou de l'adolescent ne devait pas pénétrer l'espace de l'école, pas plus que la sexualité juvénile repoussée à l'extérieur de l'institution par la prohibition de la mixité, pas plus enfin que les convictions et les pratiques religieuses. Le monde de l'école se comprend et se vit alors comme un microcosme qui ne reproduit pas l'organisation du macrocosme social : même si l'instituteur reste l'équivalent du curé de paroisse doté d'une autorité morale absolue⁵, les rapports de l'élève à l'instituteur ne se comprennent pas comme des rapports

³ Et il faut bien garder à l'esprit que la population rurale constitue jusque dans les années 1960 la majorité de la population française.

⁴ F. Dubet développe cet aspect de la laïcité dans « La laïcité dans les mutations de l'école », in *Une société fragmentée ?*, sous la direction de M. Wieviorka, La Découverte, 1997. Je m'en inspire très largement dans cette partie de l'exposé.

⁵ Cette sacralité de l'école et de ses représentants est d'ailleurs revendiquée très tôt par Charles Renouvier dans « L'éducation et la morale », *La critique philosophique*, t.1, 1872, cité par M. Gauchet dans *La religion dans la démocratie*,

socialement déterminés, ils ne reproduisent pas une hiérarchie sociale existante à l'extérieur, mais au contraire neutralisent la société ; des vêtements neutres comme la blouse grise, un langage en décalage par rapport à celui des composantes de la société (refus des patois, langage soutenu), des gestes de civilité très codifiés ... etc. Le monde de l'école est résolument en retrait de la société, et c'est seulement par cette retraite à l'égard de (ou cette mise à l'écart de) la société, que l'instituteur peut transmettre un savoir selon les seules exigences de la raison éclairée. L'avènement de la raison implique que les différences sociales et culturelles soient voilées et il n'est pas exagéré de dire qu'il s'agit de jeter sur l'espace réel de l'école un voile d'ignorance qui dispose les élèves à l'instruction et à la formation de leurs facultés civiques.

Quand en 1989, des jeunes collégiennes se présentent la tête recouverte d'un foulard, c'est ce principe laïc d'une séparation entre l'école et la société qui se trouve remis en question⁶. Non seulement des élèves se présentent avec un vêtement qui rompt l'homogénéité (prétendue d'ailleurs) vestimentaire et importent les conventions vestimentaires d'une communauté particulière, mais en outre elles importent les passions, les croyances et les pratiques de cette communauté. Avec le voile islamique, la société entre à l'école, ce qui apparaît alors comme inacceptable. Mais est-ce vraiment incompatible avec l'idéal normatif de la laïcité ? Faut-il maintenir cette distance entre l'école et la société ? Faut-il maintenir le voile d'ignorance sur l'école ? La laïcité passe-t-elle par le dévoilement des jeunes adolescentes qui se présentent voilées (c'est-à-dire aussi qui dévoilent leur différence) ?

Ces questions requièrent des réponses normatives, mais nous devons aussi tenir compte d'un fait sociologique dont la philosophie normative de la laïcité ne peut faire l'économie : l'école de la République est *de facto* ouverte à la société. Le vieillissement de la population lycéenne, notamment dans les zones d'éducation prioritaire, implique que les lycéens sont souvent en âge de vote et se considèrent comme des sujets autonomes (au moins « négativement ») ; la hiérarchie scolaire est alors assez mal vécue. Plus fondamentalement, la société est de moins en moins le lieu de la construction du sens de l'existence des adolescents, et c'est dans l'espace scolaire que s'élabore leur image narcissique, qui articule la formation d'une identité psychologique et la manifestation symbolique de cette identité⁷ (identité culturelle choisie, « look » exprimant une contestation de l'organisation sociale, expériences de la sexualité ... etc.). La double question est donc :

- 1) Faut-il en dépit de ce fait-là maintenir l'école en retrait par rapport à la société ?
- 2) Cette retraite est-elle la condition de la formation à la citoyenneté ?

Et à cette double interrogation, il faut répondre négativement.

1. L'école un espace public comme les autres

Gallimard 1998; plus tard, Emile Durkheim redira la sacralité de l'institution scolaire et de l'instituteur, dans *L'éducation morale*, PUF, 1992.

⁶ Il ne faut pas cependant oublier que le port du foulard traditionnel ou islamique et le port de la kippa étaient acceptés dans les zones de mixité sociale et culturelle, et ce jusqu'à la fameuse affaire du foulard de septembre 1989.

⁷ Voir l'analyse de F. Dubet *ibid.* pp. 97, 102-105 : « Bien souvent, ces lycéens et ces collégiens n'ont vu dans le « foulard » islamique qu'un choix personnel parmi d'autres : pourquoi l'interdire quand l'établissement accepte les jeans et les tailleurs, les rappeurs et les BCBG, les cheveux longs et les cheveux courts ? Quand on sait que pour les adolescents le « look » n'est pas seulement une peau mais une véritable image de soi, une face au sens fort du mot, ce type de jugement n'est pas sans importance » (p. 97).

Il convient tout d'abord de relever le problème que pose la distinction entre espace public et espace privé : où est l'espace public ? L'espace public c'est par définition tout l'espace qui n'est pas privé ; positivement, ce sont toutes les institutions qui sont administrées par les pouvoirs publics : la préfecture, la mairie, le poste de police, les ministères, les conseils régionaux, les bureaux de la sécurité sociale... etc. L'espace public, c'est aussi par excellence la rue, là où se croisent et parfois se rencontrent publiquement les citoyens⁸. Dans tous ces lieux, les individus paraissent avec leurs particularités, notamment vestimentaires et langagières ; toutes les manifestations culturelles 'ostentatoires' dans l'espace public (et les manifestations religieuses ne sont du point de vue extérieur qu'une partie des manifestations culturelles) sont légitimes pourvu que l'ordre public n'en soit pas affecté⁹. Pourquoi en irait-il autrement avec l'école ? Le conseil d'Etat a rappelé, dans l'avis du 27 novembre 1989 cité précédemment, que l'école, en tant qu'espace public, n'avait pas pour vocation d'exclure la manifestation des différences pourvu que l'ordre public n'en soit pas affecté. Seule l'institution doit être neutre, non les bénéficiaires de l'institution ; soulignons le terme « bénéficiaire » qui ne se ramène pas à celui d'usager : si l'élève n'est pas un simple usager de l'école comme il l'est des transports communs qui l'emmènent à l'école, et s'il a par conséquent des devoirs spécifiques à l'égard de l'institution scolaire, il n'en reste pas moins qu'il n'est qu'un simple bénéficiaire de l'école et non son représentant public, et n'a donc pas à renoncer aux droits qui lui sont par ailleurs accordés.

Ajoutons que la liberté de manifester ses croyances, par la tenue vestimentaire ou par d'autres signes, est une liberté fondamentale, qui est coextensive à la liberté d'expression. Cette liaison analytique entre liberté d'exprimer ses croyances et liberté de les manifester est notamment évoquée par Voltaire dans le *Traité sur la tolérance* quand il pose l'équivalence entre *la liberté des opinions* et *celle de les professer publiquement, et de s'y conformer dans sa conduite* ; elle est établie par Rawls dans *Théorie de la Justice* § 33¹⁰ ; elle est, enfin, au

⁸ Le problème c'est qu'il n'existe aucun espace privé au sens où il échapperait complètement au contrôle des pouvoirs publics : porter atteinte à l'intégrité d'une personne – son enfant par exemple – dans sa maison n'est pas légitime parce que l'acte serait accompli dans un espace « privé ». En fait, il faudrait établir une typologie fine de différents espaces de telle sorte que l'on montre que l'emprise du pouvoir politique est plus ou moins légitime. On pourra alors distinguer les différents espaces à partir du degré légitime de contrôle du pouvoir politique.

⁹ On pourrait appeler clause pragmatique de tout droit-liberté la clause suivante : « pourvu que l'ordre public n'en soit pas troublé ». La clause libérale sera alors : « pourvu que l'on ne fasse pas un usage abusif de cette clause pragmatique ». La tenue vestimentaire peut devenir dans certains cas une cause de trouble et la clause pragmatique pourrait être appliquée : ce serait le cas si un homme s'habillait en officier SS pour paraître dans un quartier majoritairement habité par des juifs ; non seulement il y aurait des protestations mais encore ces protestations seraient pleinement légitimes car cela contredirait un principe de respect égal dû aux personnes (accepter cette manifestation vestimentaire serait clairement un déni de reconnaissance de l'histoire qui a affecté les juifs et une atteinte aux bases du respect de soi). Il est plus que douteux en revanche que porter le voile islamique ou la kippa puisse légitimement être interdit en raison de cette clause pragmatique, sauf pour de mauvaises raisons et en tout cas en contradiction avec l'interprétation libérale de la clause pragmatique.

¹⁰ Rawls écrit dans la section 33 : « des individus jouissent de cette liberté de base [liberté de conscience] quand ils sont libres de poursuivre leurs intérêts philosophiques ou religieux sans restrictions légales qui exigeraient d'eux un engagement dans une forme particulière de pratique religieuse ou une autre et quand les autres hommes ont le devoir légal de ne pas s'ingérer », *Théorie de la Justice*, Seuil, 1987.

cœur de la notion d'*expressive liberty* que théorise Galston dans *Liberal Pluralism*¹¹. Inutile d'entrer plus avant dans les détails de cette conception libérale de la liberté. Il convient seulement de remarquer que la liberté d'expression ainsi définie n'assigne pas le domaine de l'expression légitime à la seule sphère privée (souvent réduite à l'espace domestique).

En outre, c'est faire un bien mauvais usage de la neutralité que de l'appliquer à la manifestation des différences sociales et culturelles¹². Pour comprendre cela, il suffit de prendre un exemple paradigmatique de neutralité, celui du voile d'ignorance dans la théorie rawlsienne de la justice qui est précisément un instrument de neutralisation de l'espace de délibération : avant d'assurer l'ignorance des caractéristiques d'autrui, il vise à garantir l'ignorance de nos propres caractéristiques, afin d'éviter tout jugement biaisé que la connaissance de nos caractéristiques pourrait engendrer. Si l'on peut se permettre la comparaison, disons que le voile d'ignorance dans l'espace scolaire n'a pas pour objectif de masquer à eux-mêmes les caractéristiques des élèves, mais de masquer leurs différences réciproques. Selon un tel procédé, l'égalité entre futurs citoyens n'est pas atteinte, car l'inégalité est d'abord produite par la connaissance de leurs propres caractéristiques : par exemple, la conscience qu'ont les élèves de leur situation sociale est un facteur décisif de leur assurance ou *self-confidence* et de leur réussite scolaire ; or c'est cette conscience que le voile d'ignorance devrait effacer. En outre, les différences ne peuvent pas être toutes masquées, et ce d'abord parce que l'école est le lieu de la différenciation : enfants et adolescents ne cessent de produire des différences entre eux ; tout peut servir à se différencier et l'uniforme pour les élèves n'y changerait rien (il suffit de voir la créativité des collégiens britanniques pour détourner la fonction uniformisante de l'uniforme et marquer leurs différences). Mais il en est ainsi aussi parce que certaines choses ne sont pas dissimulables : le nom patronymique (une des sources les plus importantes du soi et de la différenciation), l'accent (qui manifeste l'appartenance à une région, à une zone urbaine, à une catégorie sociale), la couleur de la peau, etc.

2. Citoyenneté abstraite et citoyenneté réelle

Toutes ces caractéristiques ne doivent pas être masquées, non seulement parce qu'elles ne le peuvent pas – c'est un argument imparable – mais aussi parce qu'elles sont l'unique horizon de la société qui attend les élèves. Et cela nous conduit à la réponse à la deuxième question. La dissimulation des différences ne contribue pas à la formation citoyenne comme l'école de la République pouvait le postuler. Le projet de l'école républicaine était pourtant très séduisant. Comme le rappelle Dominique Schnapper, dans *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* : « [L'école] est un lieu (...) qui est construit contre les inégalités réelles de la vie sociale, pour résister aux mouvements de la société civile. L'ordre de l'Ecole est donc l'analogie de la citoyenneté. (...) L'abstraction de

¹¹ W. Galston, *Liberal Pluralism*: « By this [expressive liberty] I mean the absence of constraints, imposed by some individuals on others, that make it impossible (or significantly more difficult) for the affected individuals to live their lives in ways that they express their deepest beliefs about what gives meaning or value to life », *Liberal Pluralism*, Cambridge University Press, 2002, p. 28.

¹² A ce propos, la manifestation de la différence religieuse provoque plus d'émoi chez les partisans de la laïcité forte que la manifestation des différences sociales symbolisées par les « marques » de vêtements, lesquelles génèrent une pression sociale très importante sur les enfants les plus pauvres, et par suite sur les parents (car l'école, répétons-le, n'est pas en dehors de la société).

la société scolaire doit former l'enfant à comprendre et à maîtriser l'abstraction de la société politique »¹³. J'avais indiqué plus haut que l'école était un microcosme qui n'était pas l'analogue du macrocosme de la société civile ; ici ce microcosme se comprend comme l'analogue du macrocosme de la société politique idéale. Mais ce que D. Schnapper ne précise pas, c'est que les élèves sont tous les jours confrontés à la société civile inégalitaire ou, à tout le moins, différenciée ; ils le sont de manière plus dramatique quand ils sortent du système éducatif. Or c'est la démocratie dans la société réelle, inégalitaire et différenciée, que les élèves doivent apprendre à maîtriser, et non pas les mécanismes abstraits d'une société politique recouverte d'un voile d'ignorance.

On peut bien sûr considérer que la délibération démocratique est mieux assurée dans un contexte de neutralité stricte, d'indifférence aux particularités ou « *color blind* », et donc égalitaire. Le voile d'ignorance chez Rawls n'a-t-il pas précisément cette fonction de rendre les différences non pertinentes pour la délibération publique ? Etre citoyen, cela signifierait alors participer à la vie publique sur des bases politiques et non en fonction de motifs partisans inacceptables pour nos concitoyens. Il faut donc apprendre à se défaire de nos particularités, qui sont autant de particularismes, pour devenir le citoyen abstrait de la communauté politique abstraite. C'est dans un sens très proche que l'on peut lire la phrase mentionnée ci-dessus de D. Schnapper : « *L'abstraction de la société scolaire doit former l'enfant à comprendre et à maîtriser l'abstraction de la société politique* ». Cet argument serait imparable si les individus sous voile d'ignorance, dans la position originelle, étaient identiques aux individus réels et si la « société » scolaire abstraite était identique (ou même seulement analogue) à la société politique réelle. Mais ce n'est pas le cas. Le voile d'ignorance est un outil conceptuel qui permet à chaque individu de soumettre à un examen rationnel toutes normes morales et politiques. Cet outil impose des contraintes de raisonnabilité sur le jugement des individus, et chaque individu peut intellectuellement y recourir¹⁴. Il est peut-être trivial, mais nécessaire, de rappeler que lorsqu'on fait ce geste théorique, on ne fait qu'adopter le point de vue d'une personne artificielle, mais en aucun cas on ne se dépouille réellement de ses particularités, de ses marques distinctives. Ce serait alors tout à fait dérisoire de vouloir simuler cette position originelle en bannissant de l'école les 'signes ostentatoires' d'appartenance religieuse ou politique, partie émergée de l'iceberg des particularités identitaires – et ce n'est certainement pas le projet philosophique de Rawls qui ne peut servir à légitimer ce type de restriction. Pour conclure ce point, disons que l'école républicaine doit effectivement rester un lieu privilégié de l'éducation à la citoyenneté, mais qu'elle ne peut parvenir à remplir cette fonction si elle prétend reproduire en son sein la société politique « abstraite », voilée, et idéale. S'il est légitime que les futurs citoyens apprennent à raisonner abstraction faite de, ou en dépit de, leur différences idéologiques, culturelles, sociales ou sexuelles, il est illégitime de leur imposer la renonciation à ces différences en les masquant. C'est illégitime et c'est dérisoire.

Nous voudrions donc à présent esquisser quatre modèles de formation l'individu à la citoyenneté dans un cadre laïc, sans recourir au voile d'indifférenciation dans l'espace scolaire.

Modèle 1 : *l'enseignement théorique de la laïcité et de la citoyenneté*. On pense, dans cette perspective, à la dispense d'un cours de morale laïque telle qu'elle était enseignée sous la IIIe République, ou au cours d'éducation civique de l'Ecole de la Ve République. Nous pensons que s'il s'agit seulement de communiquer un contenu théorique sur les exigences de la citoyenneté, alors ce type de formation n'a qu'un

¹³ Voir D. Schnapper, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Gallimard, 2000, p. 156.

¹⁴ En réalité, cet outil est plutôt conçu pour l'usage des philosophes, mais Rawls estime que nous pouvons tous à tout moment entrer dans la position originelle, sous le voile d'ignorance, pour évaluer les principes de justice.

impact très limité. Il est certainement nécessaire de recourir à l'enseignement théorique de la citoyenneté républicaine, mais cela ne doit constituer qu'une partie marginale de la formation à la citoyenneté. Le problème – aussi ancien que la philosophie morale politique elle-même – est de convertir un savoir théorique en pratique (ou en vertu selon une terminologie plus connotée).

Modèle 2 : *la pratique de la délibération*. La pratique de la démocratie interne à l'école, avec des lieux de dialogue entre élèves, et entre élèves et personnels de l'école (enseignants, conseillers ... etc.), apparaît un moyen adéquat et efficace d'accomplir la formation citoyenne des futurs membres de la communauté politique. F. Dubet fait cette suggestion dans « La laïcité dans les mutations de l'école »¹⁵, mais c'est un projet qui est déjà assez ancien, dont les concepteurs étaient Dewey¹⁶ ou Piaget, et que l'on retrouve sous d'autres formes chez des théoriciens de la démocratie délibérative, comme par exemple A. Gutmann¹⁷.

Modèle 3 : *l'exposition à la diversité*. On peut aussi concevoir l'apprentissage de la citoyenneté comme l'apprentissage de la mise à distance de sa propre culture ou de sa identité, mise à distance propre à favoriser la délibération publique. Dans l'article « Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism : the Case of God v. Rawls »¹⁸, S. Macedo développe ainsi l'idée d'un apprentissage de la tolérance par l'exercice de la tolérance : il s'agit d'exposer les enfants à la diversité disciplinaire et culturelle, notamment à travers le programme scolaire, et de favoriser de cette manière une maîtrise de la diversité et une plus grande tolérance à l'égard de celle-ci. Il faut ajouter que la tolérance des manifestations culturelles (principalement vestimentaire) par l'institution scolaire devrait favoriser, et non miner, la tolérance des adolescents à l'égard de la diversité sociale et culturelle, vertu centrale de la démocratie¹⁹.

Modèle 4. *le fonctionnement juste de l'école*. Tout cela rejoint la conviction rawlsienne que c'est le fonctionnement réel des institutions qui modifient les comportements des individus et leur permet d'acquérir les vertus nécessaires à la citoyenneté démocratique. Cela signifie que : (a) les institutions n'enseignent pas la citoyenneté (comme contenu théorique abstrait) mais les vertus propres à la citoyenneté ; (b) la pratique de la démocratie dans l'école est sans doute moins importante que le fonctionnement institutionnel juste de l'école. Par exemple, le fonctionnement tolérant de l'institution scolaire est davantage susceptible de faire naître la tolérance chez des adolescents qui apprennent à maîtriser la diversité idéologique, culturelle, sociale, et sexuelle, ainsi que leur propre image sous le regard des autres. Et ceci est correct aussi longtemps que l'institution est ferme quand des dérives délinquantes se produisent ; néanmoins les possibles dérives délinquantes ne doivent pas nous faire renoncer à la tolérance²⁰; (c) l'école n'est qu'une institution parmi

¹⁵ F. Dubet écrit : « La construction de la laïcité véritable ne peut pas être séparée d'un apprentissage réel de la citoyenneté dans le cadre scolaire » (« La laïcité dans les mutations de l'école », in *Une société fragmentée ?*).

¹⁶ J. Dewey, *Démocratie et éducation*. Introduction à la philosophie de l'éducation, Armand Colin, 1975.

¹⁷ A. Gutmann, *Democratic Education*, Princeton University Press, 1999.

¹⁸ S. Macedo, « Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism : the Case of God v. Rawls », *Ethics* 105, 1995.

¹⁹ N'oublions pas que l'école laïque de la République n'a pas fait reculer le racisme et l'intolérance dans la société réelle, et qu'elle les a même attisés dans les périodes de crispation sociales et politiques. L'une des raisons est précisément que les futurs citoyens ne font que jouer un jeu démocratique à l'école – par une retenue feinte – jeu qu'ils ne maîtrisent pas et qu'ils ne comprennent pas ; sortis de l'école, ils ne maîtrisent pas plus la diversité qui est inscrite dans la société et entrent dans un rapport conflictuel avec elle.

²⁰ Comme le dit T. Scanlon en forme de devise dans « The difficulty of toleration » : « je crois à la tolérance en dépit des risques qu'elle comporte » (traduction inédite de J-F. Spitz).

d'autres dans la formation à la citoyenneté. Nous ne sortons pas citoyens de l'école comme Athéna sortit armée et casquée du crâne de Zeus. Toutes les institutions sociales et politiques sont des lieux où se forme notre sens civique.

Le premier modèle peut s'accommoder de l'interprétation forte de la laïcité. En revanche, les modèles 2, 3 et 4, requièrent que l'on privilégie l'interprétation faible de la laïcité, car seule cette interprétation rend possible l'exercice de la citoyenneté en incluant les symboles identitaires dans l'espace de l'école – pour autant qu'ils sont le fait des élèves, bénéficiaires de l'institution, et non de l'institution scolaire elle-même.

3. Les demandes de reconnaissance : faire la part des choses dans l'affaire du voile islamique

1. Interprétation de la demande de reconnaissance :

Il est désormais acquis que l'école et la société dans son ensemble ne sont pas des mondes hermétiques, mais qu'ils s'empiètent mutuellement : les enfants et les adolescents ont une vie sociale de plus en plus importante – ne serait-ce que par la part de la consommation de biens et de services qu'ils représentent – et la société civile ne cesse de faire valoir des droits dans le monde de l'éducation. Le refus des châtiments corporels, la modification du rapport instituteur/élèves, l'organisation de la semaine scolaire, sont autant d'éléments revendiqués par les familles d'élèves qui montrent la porosité de l'institution scolaire et l'empiètement de la réalité sociale sur l'espace scolaire. Depuis une vingtaine d'années, c'est un autre type de droit qui fait l'objet de revendication : dans une société multiculturelle, par le fait de l'immigration mais aussi par la montée des régionalismes, ce sont des droits culturels qui sont au cœur des revendications. Rien n'indique que ces revendications vont disparaître au cours du temps, et il vaut mieux considérer qu'elles sont destinées à demeurer. A travers l'école laïque, c'est la République laïque qui doit faire face aux demandes de reconnaissance de sous-communautés. Mais puisque c'est à l'école que se joue l'essentiel, il convient de se demander comment l'école peut faire face à ces nouvelles demandes ?

Dans les différentes affaires du foulard islamique, la manifestation de l'appartenance à une communauté religieuse au sein de l'espace scolaire a été vécu comme un « défi » : les trois jeunes filles de Creil, comme les deux sœurs Lévy (Alma et Lila) à Aubervilliers en 2003, auraient défié la République et ont mis en péril l'unité républicaine. C'est ainsi que les établissements scolaires, et au-delà l'Assemblée Nationale et la population française ont compris la revendication du port du foulard islamique²¹. On aurait cependant du mal à voir comment des jeunes filles, au nombre de deux ou trois (plus sur l'ensemble de la France mais sans coordination entre elles), pourraient même simplement former le projet de défier la République. Tout au plus, elles pourraient par là défier l'autorité parentale et c'est de fait ce qui semble se produire dans beaucoup d'affaires concernant le

²¹ Ancien ministre de l'Education Nationale, Luc Ferry déclare au quotidien Le Monde du 10 janvier 2005 : « J'étais partisan d'un loi ferme et claire parce qu'une fois le débat lancé, il était impensable que la République perde la face devant ceux qui la défiaient ».

port du voile islamique : le cas des sœurs Lévy²² est exemplaire de ce point de vue ; leur père se définit comme un « juif athée » et leur mère, d'origine kabyle, ne pratique pas la religion musulmane. On peut dans ce cas appliquer l'analyse de F. Dubet sur l'élaboration d'une image narcissique, d'un « look », dans l'espace scolaire. Le choix du port du voile, dans ce cas comme dans beaucoup d'autres, est un choix volontaire souvent en rupture avec la tradition familiale (dans le cas des sœurs Lévy, il s'agit d'une tradition familiale « athée ») ; en ce qui concerne les immigrés maghrébins de première génération, ils sont souvent hostiles à une telle pratique religieuse qui ne correspond pas à ce qu'ils recherchent dans le pays qu'ils ont choisi pour immigrer, et ils vivent ces revendications culturelles comme une rupture par rapport à leur projet de vie²³.

Mais quel sens donner à la revendication vestimentaire de ces jeunes filles ? Pourquoi l'école devrait accepter leur fantaisie ? On peut en effet faire l'hypothèse qu'il ne s'agit que d'une simple fantaisie de la part des jeunes filles. Si l'on interprète le port du voile comme une fantaisie, il n'y a aucune raison de l'interdire – pourvu que cela ne trouble pas l'organisation de l'établissement : si l'on accepte les *jeans baggy* de rappeurs, les T-shirt portant l'inscription *No Future*, les tenues *gothiques* aux connotations sataniques, ou encore les *funny hats*, pour reprendre un exemple de A.E. Galeotti²⁴, alors on doit accepter le voile. Mais il est évident que les jeunes musulmanes ne considèrent pas leur voile comme une simple fantaisie, et elles ne veulent pas non plus qu'il soit compris ainsi, même si par ailleurs elles peuvent utiliser stratégiquement l'argument *fantaisiste* pour se défendre. A.E. Galeotti suggère au contraire l'interprétation suivante²⁵ : les jeunes filles désirent que l'on reconnaisse leur voile pour ce qu'il est, à savoir un symbole religieux (donc avec une dimension de sens communautaire), et qu'on les reconnaisse pour ce qu'elles sont à savoir des jeunes filles françaises et musulmanes. Ce qui est en jeu, c'est la reconnaissance d'une identité culturelle spécifique dans le contexte de la nation française et à partir de ce contexte ; reconnaissance des transformations possibles de l'identité française, des apports des cultures immigrées (mais aussi régionales) à la construction de cette identité nationale. Cette revendication culturelle, manifestée par des individus adolescent(e)s, n'est presque jamais le fait des immigrés de première génération qui revendiquent plutôt un droit d'indifférence et qui ne peuvent émettre de revendications à partir d'une identité française qui n'est pas actuelle et qui est loin d'être acquise. Au contraire, les générations suivantes se vivent pleinement comme françaises et mais n'ignorent pas non plus leur héritage culturel (réel ou fantasmé).

Ainsi les demandes de reconnaissance porte sur la conciliation des termes : français et juif (revendication millénaire), français et musulman (revendication trentenaire) ; dans d'autres contextes de lutte pour la reconnaissance, la demande porterait sur les couples de termes : conjoints et homosexuels, soldat et gay, président du Sénat et femme ... S'il est inconcevable que les jeunes filles voilées veuillent défier la République, on peut en revanche s'accorder sur le fait qu'elles veulent faire passer un test à la République qu'elles rencontrent dans l'institution scolaire. Le test consiste à questionner le principe de laïcité lui-même et la

²² Il s'agit de l'affaire du voile du lycée Henri Wallon d'Aubervilliers qui s'est produite en octobre 2003 et qui, par une couverture médiatique sans précédent, a conduit à la formation de la commission Stasi et à la loi de mars 2004 sur l'interdiction des signes ostentatoires à l'école.

²³ L'immigration ayant beaucoup changé – dominée notamment par la dynamique de regroupement familiale – il conviendrait d'affiner cette analyse.

²⁴ Voir A.E. Galeotti, dans « Citizenship and Equality », in *Political Theory*, vol. 21, 1993; ainsi que *Toleration as Recognition*, notamment le chapitre 4, Cambridge University Press, 2002.

²⁵ Voir « Citizenship and Equality », in *ibid.* pp. 594-595.

neutralité culturelle de l'Etat (ce qui est différent de la neutralité axiologique²⁶) : pouvez-vous nous accepter et nous reconnaître comme françaises et musulmanes ? Et c'est à l'Ecole de répondre à cette question par la seule pratique juste, selon le modèle 4 : la tolérance. Le refus de prendre en considération ces demandes de reconnaissance légitimes provoque alors, chez les « déboutés », des sentiments bien connus en philosophie morale et politique : la mésestime de soi, l'humiliation, la honte²⁷.

2. L'intérêt légitime des parents et la protection des enfants

Mais nous avons pour l'instant été très généreux avec l'interprétation de ces manifestations culturelles que nous avons attribuées à un choix volontaire de la part des porteuses de voile. Faisons à présent l'hypothèse que ce choix n'est pas volontaire, mais qu'il est forcé. Nous voudrions attirer l'attention sur le fait qu'un Etat démocratique se doit de reconnaître la légitimité des prétentions des parents à transmettre leurs valeurs et leurs conceptions de la vie bonne à leurs enfants, et ce fût-ce au moyen d'une contrainte. C'est un droit fondamental de l'institution sociale de base qu'est la famille. Aux Etats-Unis, ce droit de transmission a été le motif principal des décisions de la Cour Suprême en faveur des revendications des familles Amish dans l'affaire Wisconsin contre Yoder (1972) et de celles des familles de chrétiens évangélistes dans l'affaire Mozert contre le Comté d'Hawkins (1983)²⁸. Dans le cas de l'affaire Yoder, la Cour Suprême s'est appuyé sur l'idée que l'éducation morale des enfants était un intérêt fondamental et légitime des parents : « *the fundamental interest of parents (...) to guide the religious future and education of their children* »²⁹. Il va de soi, mais il vaut mieux le préciser, que ce droit ne peut être exercé par les parents que sur des « enfants » au sens légal du terme, c'est-à-dire sur des

²⁶ Il est toujours très difficile de parler de neutralité de l'Etat, et dès que le mot est lâché on entend dire que l'Etat ne peut pas être neutre du point de vue de certaines valeurs. Mais de fait aucun philosophe politique n'a jamais parlé d'une neutralité axiologique parfaite de l'Etat, pas plus Rawls ou Habermas, que Mill ou Kant. Les valeurs d'égalité et de liberté sont des valeurs que l'Etat peut légitimement promouvoir. Toute différente est la neutralité culturelle de l'Etat : défendre le fait qu'il faille se découvrir la tête dans un espace public est une atteinte à la neutralité culturelle de l'Etat ; ce type de problème est particulièrement épineux dans le cadre d'un Etat sécularisé qui a conservé sous la formes de conventions culturelles ce qui était de l'ordre du commandement religieux.

²⁷ Une littérature très importante traite la question des bases sociales du respect de soi ; citons, dans divers traditions philosophiques, quelques travaux : A. Honneth (Lutte pour la reconnaissance, Cerf, 2000), E. Renault (Le mépris social, le passant, 2000 ; L'expérience de l'injustice, La découverte, 2004), J. Rawls (Théorie de la justice, Seuil, 1987), A.E. Galeotti (Toleration as recognition, CUP, 2002), I. Young (Justice and the Politics of Difference, Princeton UP, 1999), C. Audard (Le Respect. De l'estime à la déférence : une question de limite, Seuil, 1999), etc.

²⁸ Dans l'affaire Yoder, l'Etat du Wisconsin exigeait que, conformément à la loi, les enfants Amish soient scolarisés jusqu'à l'âge de seize ans ; « the Old Order Amish » refusait cette disposition légale qui menaçait la vie de la communauté fondée sur la foi. Dans l'affaire Mozert, c'était le programme scolaire qui était contesté parce qu'il faisait place à une diversité susceptible de faire dévier les enfants qui seraient plus difficiles à éduquer dans le respect des croyances évangéliques. Les familles accusèrent le programme de lecture d'une école primaire de dénigrer leurs conceptions religieuses et elles demandèrent que leurs enfants puissent choisir de s'exempter du programme de lecture.

²⁹ Juge Burger, Opinion de la Court Suprême, 406 U.S. 205 (1972). Commentant cette décision dans *Liberal Pluralism*, W. Galston écrit qu'il y a une « présomption morale en faveur des parents » (p.100) ; et il ajoute que « La capacité de parents à élever leurs enfants en harmonie avec leurs engagements les plus profonds est un élément essentiel de leur liberté expressive » (p. 102).

personnes mineures dont ils sont les tuteurs légaux ; cette indication est importante et on peut dire, comme A.E. Galeotti, que « *par définition, les personnes mineures sont soumises aux choix de leur famille en ce qui concerne la vie sociale, la culture et l'éducation* »³⁰. Il n'y a donc *a priori* rien de scandaleux dans le fait que les enfants qui vont à l'école expriment, dans leur coutume vestimentaire, les valeurs que leurs parents leur ont transmises de manière plus ou moins autoritaire.

Il est alors possible d'appliquer ce droit fondamental dans les différentes affaires du voile. En retenant l'hypothèse la pire, à savoir que les jeunes filles ne portent pas de leur gré le voile islamique mais sont contraintes de le faire par leurs parents, on peut néanmoins considérer que cette imposition familiale est légitime parce qu'elle participe de la transmission des valeurs religieuses qui importent aux parents. Aussi choquant que cela puisse paraître, il n'y a, *a priori*, aucune différence entre le fait d'imposer à un jeune homme des études de commerce avec obligation de réussir comme 'papa', et le fait d'imposer le port du voile à une jeune fille quand elle va à l'école³¹. Que les types de valeurs en jeu soient très différents, il n'est pas besoin d'un long examen pour s'en rendre compte : valeur de réussite sociale contre valeur religieuse traditionnelle. Néanmoins, le fait d'imposer l'une ou l'autre valeur a le même effet contraignant sur les enfants, et parfois les conséquences sont plus tragiques dans le premier cas que dans le second. Dans le registre des analogies, on peut aussi penser à d'autres coutumes vestimentaires imposées aux jeunes filles qui ne sont pas moins connotées culturellement et religieusement que le voile : par exemple chemise blanche, gilet à manches longues et la jupe plissée jusqu'aux genoux. Il reste donc que même en privilégiant l'hypothèse de la contrainte, l'Etat n'a pas de motif suffisant pour interdire le port du voile.

Néanmoins, il est évident que le droit des parents à transmettre à leurs enfants leurs valeurs ne peut pas être absolu, et qu'il faut le combiner des obligations des parents concernant le respect de l'intégrité physique de l'enfant : pas de mutilation, pas de jeûne forcé quand il entraîne des troubles physiologiques, pas de refus du traitement médical des maladies ... etc³². Tout cela permet de nuancer le droit de parents sur leurs enfants et maintient un contrôle de l'Etat sur les enfants ; ce qui ajoute à la confusion naturelle entre espace public et espace privé : aucun espace n'est complètement soustrait à l'autorité de l'Etat, mais l'Etat n'a pas non plus un droit illimité d'intervenir dans toutes les sphères sociales.

Il faut ajouter à ces restrictions du droit parental, des droits spécifiques des enfants à ne pas se trouver sous la domination absolue des parents. Il s'agit de reconnaître des droits de sorties (*rights of exit*) que des théoriciens comme W. Kymlicka, B. Barry³³ ou W. Galston³⁴ ont pensé pour les membres des sous-communautés hiérarchiques. Il faut étendre ce droit à tous les enfants qui peuvent être conçus comme des membres d'une communauté hiérarchique, à savoir la famille. Cela signifie que si l'imposition des valeurs se solde pour les enfants par un coût exorbitant, en terme de liberté, de bien-être et de formation psychologique de la personnalité, alors les enfants doivent bénéficier d'une protection juridique. Naturellement, l'exercice concret de ces droits de sortie est déjà difficile à prévoir dans le cas d'adultes désirant quitter une association même volontaire ; en effet,

³⁰ A.E. Galeotti, *Toleration as Recognition*, p. 121: « By definition, people under age are subject to the choices of their family in matters concerning social life, culture, and education ».

³¹ Je remercie C. Arnsperger de m'avoir suggéré de réfléchir sur cet exemple.

³² Voir W. Galston in *ibid.*, p. 100.

³³ Voir B. Barry, *Culture & Equality*, p. 150-51.

³⁴ Voir W. Galston in *ibid.*, p. 104.

les engagements pris avec la communauté d'élection peuvent entrer en conflit avec de tels droits de sortie. On comprend alors que la difficulté est accrue lorsqu'il s'agit de personnes mineures vivant dans un milieu qu'elles n'ont pas choisi. Et pourtant, l'exercice d'un droit de sortie est possible et il peut même être favorisé par l'institution scolaire qui devient un lieu de médiation, et non de confrontation, entre la sphère privée de la famille et la sphère publique de l'exercice des droits politiques. Parce que l'école est l'espace dans lequel se construit aujourd'hui l'identité des adolescents, cette école laïque et tolérante peut aussi devenir le lieu dans lequel les enfants et les adolescents mettent eux-mêmes en face-à-face leur héritage et leur projet, et dans lequel ils peuvent demander non seulement la reconnaissance mais aussi l'aide de l'institution scolaire. L'école peut alors être pleinement l'interface entre la société actuelle que les élèves importent et la société à venir que les élèves portent en eux ; mais pour cela il faut abandonner l'interprétation forte de la laïcité.

3. Filtrer les demandes illégitimes

Pour conclure cette réflexion sur la revendication de droits culturels qui vient de la société et empiète sur l'espace de l'école, nous finirons par quelques critères qui permettent de discriminer les revendications légitimes et les revendications illégitimes, étant étendu d'une part qu'il revient à l'école seule, comme institution publique, d'être neutre à l'égard des manifestations sociales et culturelles en son sein et d'autre part que toutes les revendications qui ne satisfont pas à l'exigence d'intégrité de la personne sont automatiquement rejetées. La liste de ces critères est ouverte et elle est établie de manière très intuitive ; l'idée générale est qu'il faut toujours partir du contexte d'interaction entre l'institution, ses représentants et les élèves, et qu'il faut ensuite évaluer ce que ce contexte exige :

- (a) Critère concernant la réorganisation des établissements scolaires : le critère sera un critère pragmatique de faisabilité ; il s'agit principalement de calculer les coûts d'organisation qu'engendre une demande d'accommodation, de telle sorte que seule l'exigence de viabilité de l'institution soit un motif suffisant pour rejeter une demande. Par exemple, le coût pour la demande de port du voile est nul ; en revanche, le coût pour les demandes de cantine à la carte varie pour les établissements en fonction des budgets et de la population qui pourrait bénéficier de cet aménagement : si une seule personne dans une cantine très modeste demande à ne pas manger de porc, le coût de cette demande d'accommodation peut se révéler élevée (en réalité, pour cet exemple, le coût est toujours supportable). Ce type de demande ne diffère pas par ailleurs de celui des demandes d'accommodation pour allergies alimentaires. Il en va de même pour les fêtes religieuses, et il en allait de même pour les travaux saisonniers pour lesquels la loi de 1882 sur l'enseignement primaire prévoyait des aménagements scolaires.
- (b) Critère concernant la communication des savoirs : il s'agit de cerner ce que requiert la transmission d'un savoir du point de vue intellectuel. Le critère sera le respect des méthodes propres aux disciplines enseignées : par exemple, si la discipline est la biologie, la méthode sera scientifique. Toute concurrence dans l'interprétation des phénomènes biologiques par des discours religieux que pourraient tenir des élèves, doit être écartée. Il est alors possible d'enseigner légitimement l'évolutionnisme à des élèves qui n'y croient pas sur le plan religieux : toute réfutation devra se faire à partir de la méthode de la discipline enseignée ; par exemple le rejet de l'évolutionnisme à partir de raisons scientifiques.

- (c) Critère concernant la communication interpersonnelle : il s'agit de savoir ce que requiert la communication entre deux individus, l'élève et l'enseignant ou deux élèves entre eux. On trouvera des conditions matérielles et des conditions morales. Du côté des conditions matérielles, on peut raisonnablement estimer que la visibilité du visage de la personne à qui on s'adresse est nécessaire – il faudrait sans doute justifier davantage ce critère. En appliquant ce critère, il est possible de répondre à l'angoisse de certains partisans de la laïcité forte qui se s'inquiète de ce que si l'on accepte aujourd'hui le foulard, il faudra demain accepter la bourka. Parce qu'une communication interpersonnelle requiert la visibilité du visage, on peut *a priori* écarter tout vêtement qui masque intégralement le corps de l'interlocuteur et qui n'a d'autre objectif que de ne pas permettre la communication entre la personne qui le porte et le monde extérieur. Quant aux conditions morales de la communication, la tolérance des propos, des valeurs, des conceptions et des personnes est une condition indispensable ; cela implique l'acceptation de la mixité, sociale, raciale, sexuelle et culturelle. Le mépris social, l'injure raciale, la stigmatisation sexuelle ou la caricature culturelle sont autant de faits à bannir de l'école laïque et tolérante.

Quelques références bibliographiques utilisées

- AUDARD C., *Le Respect. De l'estime à la déférence : une question de limite*, Seuil, 1999.
- BARRY B., *Culture and Equality: An Egalitarian Critique of Multiculturalism*, Harvard University Press, 2001.
- DEWEY J., *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*, A. Colin, 1975.
- DUBET F. « La laïcité dans les mutations de l'école », in *Une société fragmentée ?*, sous la direction de M. Wieviorka, La Découverte, 1997.
- DURKHEIM E., *L'éducation morale*, PUF, 1992.
- GALEOTTI A.E., « Citizenship and Equality », in *Political Theory*, vol. 21, 1993.
- GALEOTTI A.E., *Toleration as Recognition*, Cambridge University Press, 2002.
- GALSTON W.A., *Liberal Purposes : Goods, Virtues, and Diversity in the Liberal State*, Cambridge University Press, 1991.
- GALSTON W.A., *Liberal Pluralism : The Implications of Value Pluralism for Political Theory and Practice*, Cambridge University Press, 2002.
- GAUCHET M., *La religion dans la démocratie*, Gallimard, 1998.
- GUTMANN A., *Democratic Education*, Princeton University Press, 1999.
- HABERMAS J., *L'espace public*, Payot, 1978.
- HONNETH A., *Lutte pour la reconnaissance*, Cerf, 2000.
- KYMLICKA W., *Liberalism, Community and Culture*, Clarendon Press, 1989.
- KYMLICKA W., *Multicultural Citizenship*, Oxford University Press, 1995.
- MACEDO S., *Liberal Virtues : Citizenship, Virtues and Community*, Clarendon Press, 1990.
- MACEDO S., « Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism : the Case of God v. Rawls », *Ethics* 105, 1995.
- MORUZZI N. C., « A Problem with Headscarves », *Political Theory* 22, 1994.
- RAWLS, *Théorie de la Justice*, Seuil, 1987.
- RENAULT E., *Le mépris social*, Le passant, 2000.
- RENAULT E., *L'expérience de l'injustice*, La découverte, 2004.
- RENAUT A., *Libéralisme politique et pluralisme culturel*, Pleins Feux, 1999.
- SCANLON T., *The difficulty of toleration*, Cambridge University Press, 2003.
- SCHNAPPER D., *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Gallimard folio, 2000.
- WIEVIORKA M. (éd.), *Une société fragmentée ?*, La Découverte, 1997.

Pour les textes de lois :

www.legifrance.gouv.fr

<http://supremecourtus.gov/>

Pour un accès facile au dossier de l'affaire Yoder vs Wisconsin :

http://supct.law.cornell.edu/supct/html/historics/USSC_CR_0406_0205_ZO.html