

**LOEFFEL Laurence. *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui***

Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2009, 136 p.

Laurence Cornu

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3728>

DOI : 10.4000/rfp.3728

ISSN : 2105-2913

**Éditeur**

ENS Éditions

**Édition imprimée**

Date de publication : 15 juin 2012

Pagination : 134-136

ISBN : 978-2-84788-379-4

ISSN : 0556-7807

**Référence électronique**

Laurence Cornu, « LOEFFEL Laurence. *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 179 | avril-juin 2012, mis en ligne le 30 novembre 2012, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3728> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.3728>

---

DEMEUSE M., FRANDJI D., GREGER D. & ROCHEX J.-Y. (dir.) (2011). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Vol. 2 : Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : ENS Éditions.

OLLER A.-C. (2012). *Coaching scolaire, école, individu. L'émergence d'un accompagnement non disciplinaire en marge de l'école*. Thèse de doctorat, sociologie, université de Savoie.

ROCHEX J.-Y. (2010). « Les trois "âges" des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? » In C. Ben Ayed (dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* Paris : Armand Colin, p. 94-108.

---

LOEFFEL Laurence. *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2009, 136 p.

La recherche fondamentale se soustrait aux pressions de l'immédiateté, et précisément grâce à cela il arrive qu'elle offre une ressource bienvenue aux démarches concrètes ou au débat commun – mais il est rare qu'elle semble à ce point « tomber à pic ». L'ouvrage coordonné par Laurence Loeffel interrompt le long silence sur la « morale laïque » qui contraste avec les débats passionnés et récurrents sur la laïcité, tout en « relevant le défi » de se demander comment cette notion peut prendre sens aujourd'hui, sachant qu'elle serait « plus justement appelée morale commune ». Cette *considération inactuelle* apparaît on ne peut plus d'actualité, après l'annonce ministérielle récente, mais cela par l'effet d'un étonnant décalage de calendrier. C'est en 2009 en effet que cette réflexion a pris corps, après la réintroduction, en 2008, dans les programmes de l'école primaire, d'une « instruction civique et morale », par un ministère se réclamant d'une référence à Jules Ferry. Il fallait donc, semble-t-il, mettre quelque chose au clair de cette filiation symbolique proclamée (prétendue ?), en tout cas « mal connue ». Il s'avère que cette mise au clair se révèle opportune et précieuse, nullement périmée au delà de sa date d'élaboration, c'est à-dire au delà des changements de ministère ou de programmes, précisément parce que fondamentale.

L'ensemble est organisé en trois parties : « La morale laïque et l'école », « La morale laïque : nouvelles questions, nouveaux enjeux », et en troisième partie des annexes, dont une bibliographie présentée thématiquement, fort utile à qui voudra (citoyen, enseignant ou chercheur) se repérer dans le champ de cette question et trouver des outils pour sa réflexion.

Sous l'intitulé « La morale laïque et l'école », les communications apportent de précieuses mises au point sur les débuts de la morale laïque et les versions successives

de sa teneur, ce qui permet de « ne pas l'idéaliser ». Pierre Kahn conteste l'amalgame entre Condorcet et Jules Ferry, et montre d'emblée ce qui les distingue, même si le second connaissait bien et admirait l'œuvre du premier. Si Condorcet définit bien le principe (sans le terme puisque laïcité est un néologisme du XIX<sup>e</sup> siècle) qui sépare croire et savoir, public et privé, le problème pour Jules Ferry était moins celui des savoirs que celui d'une éducation du citoyen – par les savoirs sans doute, mais en vue de la République. Là est le rapport de la morale laïque et de l'école de la République. La morale laïque, dans sa visée, c'est la morale nécessaire au citoyen, mise au programme par un *État éducateur*. Cette morale civique consiste en « l'éducation au sentiment d'appartenance à la communauté politique dans laquelle l'enfant, futur citoyen, sera amené à exercer ses droits » annonce Laurence Loeffel dans sa présentation (p. 12). Cette morale civique ne peut être que laïque, séparée de toute attache confessionnelle : on sait qu'il fallait pour Jules Ferry éviter tout ce qui pouvait, dans la nation que devait engendrer l'école, séparer à nouveau « les deux jeunesses », celle qui se référerait à la Révolution française et celle qui se réclamait – ou était réclamée – de l'Église catholique. Cette morale implique certes une approche rationnelle ou raisonnée. La question, montre Pierre Kahn, n'est pas seulement celle d'un rapport à la vérité, mais celle d'une éducation qui apprend ce qu'est être citoyen dans une *forme scolaire* (comme l'a montré Prairat, qu'il cite). Il reste que ce qui est commun à Jules Ferry et à Condorcet est « qu'il n'y a pas en toute rigueur l'idée d'un enseignement de la morale laïque, mais l'idée d'un enseignement laïque de la morale ».

Mais la morale laïque est-elle « laïque parce que vraie » ? Quelle est donc la teneur de cette morale que la mémoire collective représente comme « simplette et conservatrice » ? En fait la teneur de la morale laïque a varié. Une première version comportait, ce qui ne manque pas d'interroger nos « évidences » contemporaines, des devoirs envers Dieu. Puis la recherche de justifications selon les seules ressources de la raison, distinctes dans leur principe et leur teneur des justifications religieuses de la morale, a fait reposer sur les sciences la légitimité recherchée. Ainsi a-t-on convoqué un temps les suggestions de l'hypnose pour étayer le processus de moralisation ou, pour le justifier, les impératifs de l'hygiène, et les recommandations de la criminologie, comme le montre Jean Gresh. Cette morale pouvait rechercher dans la grande encyclopédie darwinienne de Marcelin Berthelot des appuis « scientifiques », ajoute Jean Baubérot – et « justifier » alors par la science les inégalités entre hommes et femmes auxquelles on croyait et tenait... Jean Baubérot rappelle que la morale laïque a eu ses zones d'ombre : le statut de la femme, l'absence de critique à l'égard de l'État républicain, le cataclysme de la grande guerre... La morale laïque « a peiné à se renouveler ». Pourtant au delà de ses variations et de ce manque d'auto-critique, les valeurs fondatrices

sont sans équivoque – en premier lieu « l'universalité de la dignité humaine », et le défi est bien là : « une morale laïque est seule susceptible d'assurer la qualité du vivre ensemble ». Sa teneur n'est pas de l'ordre d'une rationalité « scientifique », mais d'une universalité à la fois concrète et raisonnée, vivante et philosophique, pourrions-nous dire.

S'agissant de faire du commun sans l'appui de la religion, la raison et la science étant alors sollicitées, quel statut donner aux religions dans l'éducation ? L'étude fait par Jean-Paul Martin des dispositifs de « cours philosophiques » mis en place en Belgique montre un choix différent du modèle français : chaque religion s'est vue attribuer un cours, et on a réservé un cours de morale non confessionnelle à ceux qui n'ont pas de religion. Mais l'« identité » de ce dernier cours est restée incertaine : option parmi d'autres, ou « pilier » avec les autres ? Aujourd'hui, ni éducation morale, ni identité laïque, ce cours s'est récemment recentré sur l'éthique de la discussion. Mais les alternatives (« compromis concurrentiel, laïcité pluraliste ») témoignent, comme dans les autres textes du recueil, du problème de la morale laïque aujourd'hui : doit-on la penser comme une morale « minimaliste », ou comme une morale au contenu plus positif, allant jusqu'à définir un bien commun ? Il se trouve qu'un dilemme voisin a aussi traversé la laïcité elle-même : doit-on la penser et la mettre en œuvre comme une neutralité, ou comme la promesse d'un homme nouveau, qui ne tiendrait ses choix que de sa raison émancipée des autorités et des dogmatismes ?

La section suivante offre une réflexion sur l'aujourd'hui, un large aujourd'hui, qui appelle un inventaire de ce qui fait la difficulté contemporaine, et nos « perplexités ». Joël Roman fait ici un diagnostic historico-politique de la crise de la laïcité. Il formule ainsi le problème précédent d'une « ambiguïté » de la notion de morale laïque : « est-ce qu'on cherche à définir une morale commune appuyée sur le principe de laïcité comme principe de pacification, comme principe commun, ou est-ce qu'on parle de la morale de ceux qui se revendiquent de la laïcité contre les catholiques ou les musulmans, en tout cas contre ceux qui se réclament d'une référence plus religieuse ? » Ce débat nécessaire, regrette-t-il, n'a jamais eu lieu. L'auteur apporte plusieurs analyses, qui pointent la « rivalité mimétique » d'une certaine laïcité avec le catholicisme, le « nouvel idéal différencialiste », l'« impensé de la culture républicaine » qu'est le colonialisme, la contestation de la forme scolaire et de la morale traditionnelle en 1968, le rapport des adolescents aux signes religieux. Posant que la crise est interne à la laïcité, il revient sur le fait que la neutralité est le silence sur ce qui divise : reste la question de ce qui nous rassemblerait. Joël Roman propose alors que la laïcité « emprunte la voie de la reconnaissance des identités ».

S'agirait-il de tolérance ? Il faut prendre la mesure de ce que « la question religieuse est le masque de la question sociale », dit pour sa part Jean-Paul Delahaye, qui cite l'avertissement, toujours d'actualité, de Jean Jaurès : « La République française doit être laïque et sociale, mais restera laïque parce qu'elle aura su être sociale ». Est toujours d'actualité le rappel de la séparation de la connaissance et de la croyance. Faisant un état synthétique des difficultés rencontrées dans les lycées, cet inspecteur général rappelle que la laïcité « n'est pas hostile aux religions » (p. 81), mais qu'elle n'est pas « une option spirituelle parmi d'autres », et qu'elle n'est pas vide de valeurs : elle est un « art de vivre ensemble », relevant d'« un équilibre empirique et mouvant ». La reconnaissance des identités, la recherche d'un nouvel équilibre, est-ce cela que l'on pourrait trouver sous le nom de tolérance ? La morale laïque serait-elle affaire de tolérance, et la tolérance la vérité ou le dernier mot en date de la laïcité ? La contribution de Mireille Estivalèzes retrace l'histoire de la notion de tolérance et pose la question de son interprétation : soit comme limitative, et en ce sens de moindre portée politique que la liberté (il est rappelé que Mirabeau critique vivement l'aspect condescendant de la tolérance, concession du puissant au faible) ; soit comme « principe éthique valorisant une attitude active d'ouverture à la différence, de reconnaissance » (Ricœur, Lévi-Strauss et Lévinas sont cités). Récusant son instrumentalisation comme « réarmement moral », l'auteur conclut que « la tolérance serait du côté du droit à la différence et s'inscrirait dans les évolutions de l'individualisme démocratique alors que la laïcité serait porteuse d'un idéal d'égalité et se situerait du côté des valeurs collectives ». Cette dernière nous inviterait non seulement à une tolérance entendue dans sa générosité, mais à une distance réflexive.

Laurence Loeffel rappelle que la morale laïque, morale « du devoir et du dévouement », a été « la grande affaire de l'école républicaine », tandis que la laïcité « doublement impliquée dans le projet républicain, comme principe d'unité et comme moyen d'intégration [...] demeure le socle du contrat scolaire et social ». L'auteur resitue donc l'école dans le projet politique et le défi de l'école républicaine d'une rupture avec « une tradition séculaire d'éducation confessionnelle » et de rassemblement sur des idéaux communs, « sans conflit avec les appartenances et les croyances particulières » (p. 100). Cette école repose sur une croyance à la « valeur éducative des savoirs [...] *parce qu'ils étaient sources de sens* » (p. 102, nous soulignons). La laïcité des origines est à la fois neutralité et prescription du bien commun par l'État. Son histoire est faite d'équilibres et de compromis, la fragilité étant à la fois propre à la laïcité, dans son difficile compromis entre respect des particularismes et promotion d'un bien commun, et accentuée ou aggravée dans ce qui des aspirations démocratiques a fragilisé les convictions républicaines, sans nous engager à « en repenser le modèle ». Le problème est

que la laïcité est perçue par certains comme un principe à prétention holiste, surplombant, excluant.

Si la difficulté vient de ce que laïque est entendu à l'opposé de son sens étymologique (commun à tous), elle est aussi liée à notre perception de la morale, et à notre idée de l'État. Nous ne voulons plus des devoirs, nous ne croyons plus en un bien commun. Mais alors à quoi croyons-nous en termes de morale en quelque sorte démoralisée (et néanmoins moralisatrice...)? François Jaquet-Francillon définit d'entrée la morale laïque comme une morale civique, faite de devoirs envers l'État, « que tout élève doit connaître pour obtenir le statut de citoyen » (p. 109). Il propose une « généalogie du discours moral actuel ». Il décrit l'éthique de la sollicitude universelle (p. 115), qui d'un côté est une « descendante » de la bienfaisance, puis de la solidarité dont les aspirations ont abouti à l'État-providence, dont nous attendons « qu'il gère le malheur social », mais qui de l'autre pourrait bien avoir rompu avec le modèle de citoyenneté « classique ». L'éducation à la citoyenneté ne serait pas la même que l'éducation civique. Il s'agit d'une seconde citoyenneté, dont le problème est le suivant : « ces possibles réactions de solidarité face au malheur social sont-elles cohérentes avec la morale laïque "traditionnelle" ou républicaine, avec sa version du civisme et de la citoyenneté entièrement élaborées dans le cadre de l'État universaliste ? »

La démythification d'une caricature de la morale laïque aboutit-elle au désenchantement ? L'ensemble de ces textes montre l'inverse. Si les analyses convergent sur l'identification de nos perplexités et des problèmes, dont celui de la teneur, minimaliste ou positive, de la morale laïque, cette identification est une invitation à débattre, et à relever le défi de la question du sens de l'école. S'il est sensible que dans cette convergence, il y a des opinions distinctes, des discussions, et la conscience de polémiques en veille, l'ensemble séduit par le ton sur lequel les convictions sont partagées et départagées. Résistant aux réductions de la morale à un moralisme, ou à un conformisme social (les programmes de 2008 n'échappent pas à ce biais), cet ouvrage manifeste (comme nombre de prises de positions d'enseignants l'ont fait d'une autre manière), que l'on peut encore faire vivre l'esprit de l'école publique contre la lettre infidèle d'un programme, mais qu'on doit aussi en chercher posément la visée commune. À ceux qui donnent des leçons de morale, les auteurs rappellent que « nous n'y croyons plus », et à ceux qui négligent ou méprisent, ils montrent ce qu'un espace commun implique d'éducation. À distance de la démagogie politique, ou de quelque tentation sentimentale, sans sacralisation de la laïcité, cet ouvrage reformule sur un ton apaisé le cœur de la laïcité. Si la morale laïque a varié, à nous de réinventer celle qu'appelle notre situation de crise du « commun ».

Laurence Cornu  
Université François-Rabelais de Tours, LLCP

NORMAND Romuald. *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités*. Berne : Peter Lang et Lyon : ENS de Lyon, 2011, 260 p.

L'ouvrage *Gouverner la réussite scolaire* de Romuald Normand se situe dans un faisceau de travaux, résolument réflexifs, qui étudient le rôle des connaissances dans le développement, l'évaluation, le choix et la mise en œuvre de politiques éducatives. La particularité de cette contribution tient au fait qu'elle ne se construit pas au départ d'une enquête et d'une recherche spécifique, mais qu'elle prend plutôt pour objet les recherches existantes, de manière à évaluer le rôle (politique notamment) qu'elles ont joué, à les situer les unes relativement aux autres, à montrer les tensions, les ruptures mais aussi les continuités qui les relient et les liens qu'elles entretiennent avec la décision politique. L'ouvrage de Romuald Normand est, en ce sens, un livre d'histoire autant que de sociologie.

L'ouvrage, structuré en trois parties comprenant chacune trois chapitres, est fort dense. La première partie intitulée comme le titre de l'ouvrage offre une forme de contextualisation historique de la « mesure » en éducation sur différents aires géographiques, en particulier la France, les États-Unis et l'Angleterre. On y montre que l'histoire des mesures en éducation (mesures des performances, mesures des inégalités, mesures du quotient intellectuel, etc.) ne peut se comprendre qu'en tant qu'elle est façonnée par des enjeux politiques, économiques et scientifiques. Au delà de la description minutieuse de multiples événements historiques, l'auteur identifie certaines tendances émergentes : la production de la connaissance « s'effectue de plus en plus en dehors de l'université » (p. 73) ; elle tend à se distribuer dans une diversité de lieux (universités, agences gouvernementales et intergouvernementales, *think tanks*, agence de consultants...). Le rôle joué par la connaissance ne consiste plus principalement à décrire et analyser, mais bien à prescrire et à décider. La production de connaissance constitue désormais en soi un moyen de gouverner (Ozga, 2008).

La seconde partie de l'ouvrage traite de manière privilégiée les nouvelles sciences de gouvernement de l'éducation qui se déploient à l'échelle internationale. L'analyse du développement progressif d'une forme de gouvernement européen de l'éducation y tient une place importante. Le gouvernement de l'éducation européen qui se met en place n'a pas véritablement de centre et ne procède pas au moyen de normes hiérarchiques : il se réalise au travers d'un « ensemble d'institutions et d'agences dispersées, dans le secteur public comme dans le secteur privé » (p. 118), qui participent à la production de recommandations, de points de repères destinés aux responsables nationaux des systèmes éducatifs. Faisant écho notamment aux travaux de Dale