
Où sommes-nous quand nous sommes à l'école ?

Where are we when we are in school?

Philippe Foray



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/917>

DOI : [10.4000/ree.917](https://doi.org/10.4000/ree.917)

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Philippe Foray, « Où sommes-nous quand nous sommes à l'école ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 36 | 2019, mis en ligne le 01 mars 2019, consulté le 22 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/917> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.917>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Où sommes-nous quand nous sommes à l'école ?

Philippe Foray¹

Résumé

Où sommes-nous quand nous sommes à l'école ? A cette question, la tradition politique française répond en reliant l'espace scolaire et le domaine public : l'école (publique) est une institution publique. Les analyses d'Hannah Arendt (et de Paul Ricoeur) suggèrent une autre réponse : l'école n'appartient pas à une seule sphère ; elle est à l'intersection de plusieurs (privé, social, public). Cet article expose cette idée et examine certaines des conséquences du lien entre l'école et la sécularisation.

Cet article est consacré à l'examen d'une question dont la forme est empruntée à Hannah Arendt² : « où sommes-nous quand nous sommes à l'école ? » Cette question essaie de donner une forme discursive à une impression lointaine – issue de l'enfance ? – et sans doute relativement partagée, selon laquelle les écoles ne sont pas des lieux sociaux comme les autres. Il s'agit donc de profiter d'une réflexion sur la notion de frontière pour essayer de penser cette spécificité du lieu scolaire.

Deux remarques supplémentaires me permettront de préciser le problème que je souhaite examiner ici.

- Une désignation possible de la spécificité scolaire est celle de « clôture scolaire ». Cette désignation rappelle que les écoles sont des lieux et des temps à l'écart de la vie sociale, spécifiquement consacrés à l'éducation. De ce point de vue, la frontière est ce qui sépare. Cette séparation peut être justifiée pour de bonnes raisons (protection de l'enfance, affirmation du droit à l'éducation contre le travail des enfants, exigences propres au travail pédagogique...), mais aussi de moins bonnes (contrôle de la jeunesse...). À l'école, comme l'avait déjà noté John Dewey, la jeunesse est à l'écart de la vie sociale.

Pourtant d'un autre côté, l'idée de « clôture scolaire » mérite d'être interrogée. Une école en effet n'est pas un lieu uniquement clos sur lui-même. L'école, écrit Hegel (1811/1979, p.344) est « la sphère médiane (*die Mittelsphäre*) qui conduit l'être humain du cercle familial dans le monde ». La frontière n'est plus alors seulement ce qui sépare, c'est aussi ce que l'on traverse, ce qui permet le passage d'un domaine à l'autre. Si l'on considère les choses de façon spatiale, on est donc devant un paradoxe : une école est un lieu séparé du reste de la société alors que sa fonction est d'introduire les nouveaux venus dans la société. Entre l'école et son « dehors », les frontières semblent bien tracées alors qu'on pourrait ou devrait les imaginer poreuses puisque l'école est pour les enfants un lieu de passage, du domaine privé dans le monde.

- Dans le cas de l'école (publique) française, une réponse à la question de savoir « où nous sommes quand nous sommes à l'école ? » ne peut pas être négligée. Cette réponse est politique ou plus précisément, elle est liée à l'investissement politique dont l'école a été historiquement l'objet. Depuis le dix-neuvième siècle en effet, l'école française est progressivement devenue – pour reprendre le titre significatif d'un ouvrage historique – une « affaire d'État » (Nique, 1990) et l'on peut dire que cet investissement politique s'est poursuivi au long de l'histoire de l'école à tra-

¹ Professeur en sciences de l'éducation, Laboratoire « Éducation Cultures Politiques » (ECP), Université Jean Monnet (Saint-Étienne).

² La question posée par Arendt concerne le fait de penser : « où sommes-nous quand nous pensons ? ». Elle est posée dans *La vie de l'esprit*, ouvrage en trois parties, « Penser », « Vouloir » et « Juger » (dont la troisième est restée inachevée). Je justifierai volontiers l'application à l'école de la question d'Arendt, dans la mesure où il est juste de dire – ne serait-ce que par opposition aux activités sociales ordinaires – que les écoles sont des lieux consacrés à la pensée.

vers la Troisième République jusqu'à aujourd'hui, comme on le verra plus loin. Pour la question traitée ici, cet investissement politique suggère une réponse : quand nous sommes à l'école (publique uniquement, il faut y insister), nous sommes dans la « sphère publique »³.

Que penser de cette réponse politique ? Est-elle entièrement convaincante ? Peut-on voir les choses autrement ? Pour ma part, je pense que oui et je m'appuierai dans les lignes qui suivent sur la « pensée spatiale »⁴ de la politique (et de l'éducation) d'Hannah Arendt pour étayer cette conviction. Cette référence est digne d'intérêt, non seulement dans la mesure où Arendt a écrit sur l'éducation des textes qui relèvent de ce qu'elle appelle elle-même « Essais de pensée politique » (1958/1972), mais aussi en raison de l'importance qu'elle donne à l'action politique. Cette importance aurait pu la conduire au sujet de l'école à une position proche de la situation française que je viens de résumer. Or, il est justement intéressant de constater que cela n'est pas tout à fait le cas.

Après avoir, dans ce premier moment, évoqué la pensée d'Arendt, appliquée au lieu scolaire, pour essayer d'en montrer la productivité, je reviendrai dans un second moment sur une spécificité de l'école publique française, la laïcité, pour reprendre les termes de la question de départ. Je m'appuierai alors sur les idées de Paul Ricoeur en particulier celles formulées dans son ouvrage *La critique et la conviction* (1995) dont le chapitre intitulé « Éducation et laïcité » me semble déployer au sujet de l'école laïque, une argumentation proche de celle d'Arendt.

1. Une pensée spatiale de l'éducation (Arendt)

Je m'appuie dans cette première partie, sur les deux articles qu'Arendt a consacrés à l'éducation : « La crise de l'éducation » (1958) et les « Réflexions sur Little rock » (1959). Le contexte social et politique de l'écriture de ces articles est celui d'un débat public aux États-Unis sur l'échec scolaire analysé comme l'échec de l'école américaine à garantir les acquisitions de base pour tous : *why Johnny cannot read*. De façon plus spécifique, le fait que cet échec touchait plus les populations noires que les autres groupes ethniques a conduit certains États à mettre en œuvre la solution du *busing*, consistant à utiliser des transports collectifs (des « bus ») pour déplacer des enfants noirs et les scolariser dans des écoles des quartiers blancs. Cette mesure a déclenché des émeutes dans certaines villes du sud des États-Unis (en particulier à *Little rock*), les parents de ces écoles refusant que leurs enfants soient scolarisés avec des enfants noirs⁵.

Des analyses qu'Arendt consacre à cette « crise de l'éducation », je retiens successivement trois points ; chacun d'eux peut être formulé sous la forme d'une antithèse.

³ Je donne plus loin une définition précise de l'expression « sphère publique ». Je souhaite souligner que je tiens ici pour synonyme les expressions « domaine public » et « sphère publique ».

⁴ Cette formulation « spatiale » n'est pas isolée dans l'œuvre d'Arendt qui au contraire peut à bien des égards être présentée comme une pensée spatiale du politique. Deux éléments en particulier vont dans ce sens : d'une part l'usage régulier d'un vocabulaire spatial : « espace » (*space*), « domaine » (*domain ou realm*) ou encore de « sphère », usage qui court tout au long de son œuvre ; d'autre part, le caractère central dans sa réflexion du concept de « monde ». Le terme de « monde » désigne (chez Arendt comme chez Kant) la représentation d'une « totalité spatio-temporelle ». Le monde a donc toujours une double dimension, temporelle et historique, mais aussi et dans certains passages, surtout, « spatiale ». Le monde, « l'espace qui est entre les hommes », structuré par les lois qui « ont pour rôle de dresser des barrières et d'amener des voies de communication entre les hommes » (Hannah Arendt, *Le système totalitaire*, Paris, Seuil, 1972, chap.IV, p.211) est une condition fondamentale de la liberté. Une des conditions de possibilité du totalitarisme est l'abolition de cet espace qui fait que les humains se retrouvent agglutinés les uns sur les autres dans le contexte de la société de masse. « En écrasant les hommes les uns contre les autres, la terreur détruit l'espace entre eux » (p.212).

⁵ Sur ces articles, on lira avec profit les analyses de Michel Fabre, « Arendt et Dewey, une controverse fictive aux enjeux bien réels » et Dominique Ottavi « La crise de l'éducation d'Arendt dans son contexte », tous deux publiés dans Alain Vergnioux, *Grandes controverses en éducation*, Berne, Peter Lang, 2013 (cf. bibliographie).

■ École et domaine privé

Les enfants quittent le domaine privé pour aller à l'école mais, simultanément le droit de ce dernier n'est pas aboli pour autant : « les enfants sont avant tout du ressort de la famille et de la maison » (1959/1989, p.55/246). En d'autres termes : les prétentions de l'État en matière d'éducation sont à la fois « indéniables » et limitées :

- indéniables : « l'État a le droit exclusif de prescrire le minimum de ce qui est exigé d'un futur citoyen, et au-delà de favoriser et de soutenir l'enseignement de matières et de métiers qu'on estime souhaitables et nécessaires pour la nation dans son ensemble » (p.55/247)⁶ ;

- limitées : son action se contente de limiter le droit des parents, sans le supprimer : avec l'introduction de l'éducation obligatoire, écrit Arendt, le droit des parents a été « restreint et concurrencé, mais non aboli par le droit du corps politique de préparer les enfants à accomplir leurs futures tâches de citoyens » (*ibid.*). Bref, le droit des parents demeure. Les enfants qui sont à l'école restent les enfants de leurs parents. À l'école, même publique, l'État n'arrache pas les enfants à leurs familles.

Cette affirmation est liée à la « liberté d'enseignement », soit la liberté donnée à toute personne de tenir un établissement d'enseignement (sous certaines conditions, fixées par la loi – niveau de diplôme et expérience professionnelle). La liberté d'enseignement a pour conséquence le pluralisme scolaire, c'est-à-dire l'existence à la fois d'un secteur public (éventuellement laïque, mais pas nécessairement (par exemple en Allemagne) et aussi privé (qui peut être confessionnel ou non). Certes, c'est l'État et non les familles, qui comme l'écrit Arendt, « impose la scolarité » (1958/1972, p.189/242). Mais en même temps, les parents conservent « le droit d'élever leurs enfants comme ils l'entendent » (1959/1989, p.55/247), ce qui implique le droit de choisir l'établissement dans lequel leurs enfants seront scolarisés. Arendt est claire sur ce point. « Obliger les parents à envoyer contre leur volonté leurs enfants dans une école » (par le biais du *Bussing*) « signifie les priver de droits qui leur appartiennent clairement dans toute société libre, le droit privé sur leurs enfants et le droit social à la liberté d'association » (*ibid.*). Ou alors ajoutez-telle, « il faudrait contester le droit à l'existence d'écoles privées » (*ibid.*)⁷.

C'est aussi, en second lieu, courir le risque de donner à la vie des enfants une dimension politique, potentiellement conflictuelle, dont ils ne devraient pas être chargés : « pour les enfants, une intégration forcée signifie un conflit très sérieux entre la maison et l'école, entre leur vie privée et leur vie sociale ; et alors que ce genre de conflit est commun dans la vie des adultes, on ne devrait pas attendre des enfants la capacité d'y faire face. Ils ne devraient donc pas y être exposés »⁸.

■ École et monde public

« Pour l'enfant, l'école est le premier lieu en dehors de la famille où il entre en contact avec le monde public qui l'entoure » (1959/1989, p.55/247). Ou encore, « c'est l'État, c'est-à-dire ce qui est public, et non la famille, qui impose la scolarité et ainsi par rapport à l'enfant, l'école représente le monde » (1958/1972, p.189/242), mais simultanément, l'école « n'est en aucune façon le monde et ne doit pas se donner pour tel » (*ibid.*).

⁶ «The state has the unchallengeable right to prescribe minimum requirements for future citizenship and beyond that to further and support the teaching of subjects and professions which are felt to be desirable and necessary to the nation as a whole» (1959/1989, p.55/247).

⁷ En France, la liberté d'enseignement (en vigueur depuis 1833) n'a jamais été abolie (même par les gouvernements les plus républicains et anticléricaux – par exemple ceux d'Émile Combes...). Elle est même protégée constitutionnellement (depuis 1987).

⁸ «For the children, forced integration means a very serious conflict between home and school, between their private and their social life and while such conflicts are common in adult life, children cannot be expected to handle them and therefore should not be exposed to them » (1959/1989, p.55/247-248, traduction personnelle).

Une des raisons de ce fait est que le monde public se caractérise par l'exposition des personnes à la « lumière »⁹, c'est-à-dire aux regards et aux jugements que les autres portent sur nous, alors que les enfants, même à l'école, continuent de bénéficier du droit à la protection, c'est-à-dire à l'« obscurité » (p.186/239). Par suite, « L'école représente le monde bien qu'elle ne le soit pas vraiment » (p.189/242). Notons que le verbe « *to represent* » qu'Arendt utilise dans cette phrase peut être pris dans un double sens. En un sens quasi politique, les adultes sont les représentants du monde humain devant les enfants, ce qu'Arendt affirme d'ailleurs de façon explicite quelques lignes plus loin : « les éducateurs sont en relation avec les jeunes en tant que représentants d'un monde dont ils doivent assumer la responsabilité, alors même qu'ils ne l'ont pas construit eux-mêmes » (p.189/242). En un autre sens non plus politique, mais cognitif, *to represent* signifie que l'école donne aux élèves une représentation du monde au moyen des connaissances qu'elle est chargée de leur transmettre. Ces connaissances sont des représentations ; elles ne sont pas acquises par le biais de l'expérience, personnelle ou sociale, contrairement à ce que promeuvent les « idées nouvelles » sur l'éducation qu'Arendt critique dans la seconde partie de son article, mais par le biais des études, c'est-à-dire d'une activité intellectuelle. C'est d'ailleurs cette sédimentation de l'expérience humaine sous la forme de connaissances qui permet traditionnellement à l'école de prétendre faire découvrir le monde aux nouvelles générations, alors même qu'elle se situe en un lieu séparé de ce dernier.

■ École et domaine social

Quand l'enfant sort de sa famille, pour aller à l'école, écrit Arendt, il n'entre pas dans le monde public, il va dans la sphère sociale : « pour l'enfant lui-même, l'école est le premier lieu en dehors de la famille où il entre en contact avec le monde public qui l'entoure, sa famille et lui. Ce monde public n'est pas politique mais social » (1959/1989, p.55/247). Autrement dit, c'est le domaine dans lequel les adultes se rendent pour leur travail. Et de fait, on peut bien dire que les enfants vont à l'école pour travailler. « L'école est à l'enfant ce que son activité professionnelle est à l'adulte » (*ibid.*) ; mais le travail scolaire diffère du travail des adultes. C'est un travail sans objectif de subsistance et encore moins de rentabilité : un travail que l'on fait pour soi, pour se former.

Au terme de cette analyse, on dira qu'une école n'est ni dans le domaine privé, ni dans le domaine public, ni complètement dans le domaine social ; et simultanément, qu'elle est attachée au domaine privé, au domaine public et que son lieu, c'est le domaine social. À la question « où sommes-nous quand nous sommes à l'école ? », il est donc possible de suggérer la réponse suivante : être à l'école, c'est être « entre ». L'école est à l'intersection des domaines ; elle est un lieu de passage ; un lieu de traversée des frontières qui séparent les domaines. L'école est un *entre-deux* « qui s'intercale entre le monde et le domaine privé que constitue le foyer pour permettre la transition entre la famille et le monde » (1958/1972, p.188-189/242). Cet entre-deux a pour conséquence l'idée d'une concurrence des droits. L'école est soumise à des droits concurrents : le droit des parents, le droit de la société civile et celui de l'État.

2. L'espace de la laïcité scolaire

■ Laïcité et spatialité

La tentative pour caractériser les écoles en termes d'espace, peut être reliée à une réflexion sur la laïcité. Cette dernière, on le sait, est une caractéristique de l'école publique française. Or l'idée de laïcité peut également se traduire de façon spatiale. Pour rappel, la laïcité française articule deux grands principes : celui de la liberté de conscience en premier lieu, liberté de croire ou de ne pas croire, de changer de religion, d'affirmer en privé ou publiquement sa croyance, mais aussi son athéisme ou son indifférence à l'égard des religions ; et celui de la séparation entre les Églises et l'État en second lieu, séparation qui a pour conséquence l'affirmation de la neutralité de l'État en matière de religion. Comme l'indique l'article 2 de la loi de « séparation » de décembre 1905, « la République ne reconnaît, ni ne salarie, ni ne subventionne aucun

⁹ Le terme allemand qui désigne le public est le terme de *Offentlichkeit*. On peut le rapprocher de *Offen* (ouvert), mais aussi *Offenbar* (évident), *Offenbarung* (Révélation), etc.

culte ». Ces deux principes peuvent être mis en relation avec des espaces différents, application qui suscite, comme je vais l'indiquer, une complication significative pour mon propos. En première analyse, il semble que le principe de la liberté de conscience renvoie à la sphère privée au sein de laquelle il s'exerce ; celui de la neutralité de l'État à la sphère publique. Apportons une précision sur cette dernière notion qui n'est pas parfaitement claire par elle-même. Du point de vue juridique, écrit Gwénaële Calvès (2018, p.36), l'expression « sphère publique » désigne les lieux « où s'élabore la loi commune, où s'exerce l'autorité publique, où s'organisent des services publics ». Cela recouvre « l'ensemble des institutions, juridictions et administrations publiques ainsi que des organismes chargés d'une mission de service public », soit « les diverses administrations et établissements publics de l'État, les collectivités territoriales et leurs établissements publics, les mairies, les tribunaux, les préfetures, les hôpitaux, les bureaux de poste, les établissements d'enseignement [...], les caisses d'allocations familiales, les caisses primaires d'assurance-maladie, les services de pôle-emploi, les musées et les bibliothèques » (p.64). Cette sphère est séparée du religieux ; c'est ici que s'applique le second article de la loi de 1905 mentionné plus haut. L'idée de neutralité signifie que les agents du domaine public sont soumis à un devoir de réserve : ils n'ont pas à manifester leurs croyances (ou leur absence de croyance) dans l'exercice de leurs fonctions. Ils ont encore moins à « favoriser ou défavoriser les personnes avec lesquelles ils sont en contact sous prétexte d'appartenance religieuse. Un agent de l'État doit se comporter de manière uniforme dans ses relations avec les "usagers" et ne pas faire acception des personnes » (Foray, 2019).

En quoi consiste la complication signalée au paragraphe précédent ? Elle tient au fait qu'en réalité, il n'y a pas seulement deux « sphères » de vie, mais trois. Entre la sphère publique et la sphère privée s'intercale en effet une sphère intermédiaire que l'on peut désigner par l'expression de « sphère sociale » ou encore de « société civile ». Cet espace comprend les voies publiques, les lieux de loisirs, de commerce et de consommation, ainsi que ceux consacrés à la vie professionnelle et à la vie associative. C'est l'espace « où les gens s'organisent pour produire, échanger, s'associer et se rencontrer » (Calvès, 2018, p.15), la « sphère de la libre circulation et des rencontres inopinées dans des lieux ouverts à tous (voie publique, plages, jardins publics, promenades publiques), sphère de la consommation et des échanges marchands, qui regroupe des lieux appartenant au domaine public comme à des personnes privées (gares, aéroports, transports en commun, mais aussi, cafés, restaurants, magasins, cinémas, banques...) » (p.64-65). C'est aussi dans cet espace que les personnes croyantes se réunissent pour la pratique du culte. Cette sphère est hors du domaine où s'applique la neutralité de l'État. L'expression des convictions religieuses y est autorisée¹⁰.

La description laïque des différentes sphères, est donc, on le voit, semblable aux distinctions proposées par Arendt qui distinguait elle aussi le domaine privé, le domaine public et le domaine social. Qu'en est-il donc de l'école en tant qu'elle est laïque ? Comment se situe-t-elle dans ces espaces ? Où sommes-nous quand nous sommes à l'école laïque ? Peut-on encore affirmer comme je l'ai fait en conclusion de la partie précédente que l'école laïque est située dans la « sphère sociale » et surtout qu'être à l'école laïque, c'est « être entre », entre les différentes sphères, privée, publique et sociale, de telle sorte que la fonction de l'école laïque peut toujours être décrite comme celle qui consiste à permettre le passage des nouveaux venus de la sphère familiale privée dans le monde humain ?

■ **L'école et le domaine public**

À ces questions, une réponse significative a été donnée au début du XXI^e siècle en France par la loi du 15 mars 2004, loi « encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics ». Cette loi, on s'en souvient, a clos quinze années de discussions publiques passionnées

¹⁰ On peut objecter que la loi du 11 octobre 2010 interdit le port des tenues destinées à dissimuler le visage dans l'espace public. Cette loi qui s'adresse principalement aux jeunes femmes vêtues d'une burqa, c'est-à-dire d'un voile intégral, précise que l'espace public « est constitué des voies publiques ainsi que des lieux ouverts au public » (article 2), soit ce que je viens de désigner comme espace social. C'est cependant pour des raisons d'ordre public (et non de laïcité) que cette loi a été validée par le Conseil constitutionnel (*Libération*, 27-28/08/2016, p.3).

sur le port des foulards islamiques dans les établissements scolaires (1989-2004), en affirmant que « le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit ». Comment la comprendre ? D'une part, et c'est évident, elle rappelle que l'école laïque ne relève pas du domaine privé au sein duquel la liberté de conscience s'exerce de façon légitime, de sorte que les appartenances religieuses peuvent s'y afficher librement. Faut-il en conclure que l'école laïque est dans la sphère publique, soumise au principe de la neutralité de l'État ? Si l'on considère les personnels qui y travaillent en tant qu'agents de l'État, la réponse est incontestablement positive. Les établissements scolaires publics, je l'ai dit plus haut, relèvent de la sphère publique, de telle sorte que les enseignants et les personnels en général travaillant dans ces établissements sont soumis au devoir de réserve. Qu'en est-il des élèves ? La réponse à cette question est plus subtile : la loi du 15 mars 2004 n'interdit pas tous les signes religieux, mais seulement ceux « par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse ». Les élèves, commente Calvès (2018, p.141), « ne sont pas des agents de l'État ; ils ne sont donc pas soumis à un devoir de réserve. La loi de 2004 leur impose en revanche une obligation de discrétion ». L'auteure s'appuie sur ce point sur la circulaire d'application (du 18 mars 2004) rappelant que la loi « ne remet pas en cause le droit des élèves de porter des signes religieux discrets » (*ibid.*). En d'autres termes, selon la loi de 2004, la neutralité est celle du service public de l'éducation. La question n'est pas de savoir si les élèves doivent y être soumis, mais si la neutralité de l'école est « compromise par des manifestations "ostentatoires" ou "ostensibles" d'appartenance religieuse », question à laquelle la loi répond par l'affirmative (p.42-43).

Une telle manière de voir semble être cohérente avec l'idée de « clôture scolaire » qui a été mentionnée dans l'introduction de cet article : parce que l'école laïque est un service public dont les agents sont soumis à un devoir de neutralité et les « usagers » à un devoir de discrétion, on comprend qu'elle soit à l'écart de la sphère sociale au sein de laquelle au contraire les convictions religieuses s'expriment librement. Plusieurs expressions ou formulations peuvent être évoquées dans ce sens. La première et sans doute la plus significative du point de vue politique, est l'expression de « sanctuaire » qui a été utilisée en 2003 par le Président de la République française dans un discours sur la laïcité. L'école, affirmait le Chef de l'État, est un « sanctuaire républicain », par où il faut entendre « le lieu d'acquisition et de transmission des valeurs que nous avons en partage ; l'instrument par excellence d'enracinement de l'idée républicaine ; l'espace où l'on forme les citoyens de demain »¹¹. L'image du sanctuaire va bien évidemment de pair avec l'idée de clôture : elle dessine un partage entre deux espaces : un espace sacré, à l'intérieur du sanctuaire et un espace profane à l'extérieur : l'école laïque doit être préservée du monde extérieur parce qu'elle est le sanctuaire des valeurs républicaines.

Une seconde formulation révélatrice peut être trouvée sous la plume de Dominique Schnapper. L'École, écrit-elle, « forme un espace fictif à l'image de la société politique elle-même. Dans l'école, les élèves, quelles que soient leurs origines historiques, leurs appartenances à une Église et leurs origines sociales, sont traités de manière égale. C'est un lieu, au sens matériel et abstrait du terme, qui est construit contre les inégalités réelles de la vie sociale, pour résister au mouvement de la société civile. L'ordre de l'École est donc analogue à l'ordre de la citoyenneté. Il est, comme la citoyenneté, impersonnel et formel. L'abstraction de la société scolaire doit former l'enfant à comprendre et à maîtriser l'abstraction de la société politique » (Schnapper, 2000, p.156). Schnapper insiste ici sur l'idée d'égalité : par opposition aux inégalités caractéristiques de la vie sociale, l'école, dit-elle, instaure une égalité entre les élèves qui est analogue à l'égalité politique existant entre les citoyens. Cette égalité est certes formelle et abstraite, mais elle l'est tout autant que l'égalité politique. Si l'on traduit cet argument en termes spatiaux, on ne peut qu'en conclure que l'École ne saurait être située dans la sphère sociale. Si elle a pour mission de « résister au mouvement de la société civile », elle doit être à l'écart de la société. Et le parallèle établi entre l'égalité entre les élèves et l'égalité entre les citoyens suggère que l'école se situe bien dans la sphère publique pour constituer un espace clos et à l'écart : une sorte de « séminaire »¹² laïque dans lequel les futurs citoyens viennent se former par l'étude, se préparer et presque, en quelque sorte s'immuniser avant d'être livré au « mouvement de la société civile ».

¹¹ *Guide républicain* (2004), En ligne <http://www.education.gouv.fr>

¹² J'emprunte ce terme à Charles Coutel (1991), *La république et l'école*, Paris, Presses Pocket, p.239.

Ces représentations cependant ne vont pas sans faiblesses. L'image du « sanctuaire », aussi républicain soit-il, ne peut manquer de nous frapper par le côté religieux qui lui reste inévitablement associé, alors même qu'il est question de l'école laïque, c'est-à-dire d'une école dont la religion est censée être absente.

De même le parallélisme établi par Schnapper, entre l'égalité des citoyens et l'égalité des élèves, autrement dit l'insistance sur l'égalité, est contestable dans la mesure où elle omet de mentionner qu'une école est, en premier lieu, un lieu inégalitaire, où des jeunes sont placés sous la responsabilité d'adultes. Si l'on tient compte de cet aspect, il devient difficile d'en conclure qu'une école est une « image de la société politique » (sauf à adhérer à une représentation peu démocratique du politique). En réalité, de l'éducation au politique comme Arendt l'avait d'ailleurs souligné (1958/1972, p.177/227-228), la différence est irréductible. « L'action politique implique la représentation d'une égalité qui demeure même quand on a affaire à des modes de gouvernement hiérarchisés. L'éducation au contraire, ne va pas sans la représentation d'une inégalité qui demeure même quand on a affaire aux pédagogies les plus égalitaires » (Foray, 2016, p.61). Ces faiblesses incitent à se demander si une autre représentation de la localisation spatiale de l'école laïque ne serait pas possible. Pour répondre à cette question, les lignes qui suivent s'appuient sur les analyses de Ricoeur.

■ **Deux régimes de laïcité**

Ricoeur a manifesté publiquement son opposition au projet de la loi d'interdiction des signes religieux dans un article intitulé « Une laïcité d'exclusion est le meilleur ennemi de l'égalité », paru dans le journal *Le Monde*, le 11 décembre 2003. Je reviendrai plus loin sur l'argument principal qu'il avance dans cet article. Mais préalablement, il vaut la peine de considérer les soubassements philosophiques de son opposition. Je m'appuierai dans ce but sur une série d'entretiens que Ricoeur a conduits en 1995 avec François Azouvi et Marc de Launay, publiés dans un ouvrage retraçant sa biographie intellectuelle et paru sous le titre *La critique et la conviction*. On connaît la proximité entre la pensée de Ricoeur et celle d'Arendt, en particulier sur les questions politiques. Cette proximité me semble également frappante dans le chapitre de *La critique et la conviction*, intitulé « Éducation et laïcité », chapitre dans lequel Ricoeur met en œuvre un mode de pensée semblable à celui d'Arendt.

Dans ce chapitre, Ricoeur distingue deux régimes de laïcité (et du coup deux régimes de légalité ou de normativité qui devraient être en vigueur dans les établissements scolaires) :

- la laïcité de l'État définie comme laïcité d'abstention, c'est-à-dire comme neutralité vis-à-vis des religions. C'est la laïcité de ce que j'ai désigné plus haut comme « sphère publique », qui implique un « devoir de réserve » de la part des agents de l'État ;
- la laïcité de la société civile définie comme laïcité de discussion ou de confrontation, discussion qui devrait être réglée selon certaines modalités qu'il emprunte à Rawls (désaccord raisonnable et consensus par recoupement) et à Habermas (Éthique de la discussion).

Le point central par lequel Ricoeur manifeste par avance son désaccord avec la loi du 15 mars 2004 est que l'école est prise entre ces deux régimes de laïcité. « Ce qui rend très difficile le problème de l'école, écrit-il, c'est que celle-ci se trouve dans une position mitoyenne, entre l'État, dont elle est une expression en tant que service public – à cet égard, elle doit comporter l'élément d'abstention qui lui est propre – et la société civile, qui l'investit de l'une de ses fonctions les plus importantes : l'éducation » (Ricoeur, 1995, p.195). Ricoeur utilise comme Arendt, l'argument de la liberté d'enseignement pour affirmer que la tâche qui consiste à distribuer ce bien social qu'est l'éducation n'appartient pas à l'État (qui n'en est en quelque sorte qu'un prestataire) ; elle est du ressort de la société (civile).

Pour Ricoeur, il est donc trop simple de situer les établissements scolaires uniquement dans la sphère publique. Comme Arendt l'avait suggéré avant lui, l'école fait partie des institutions sociales qui occupent une position intermédiaire, ou encore qui se situe à l'intersection entre diffé-

rentes sphères, ce qui fait à la fois l'intérêt qu'elle représente en tant qu'institution sociale et la difficulté de penser son statut du point de vue juridique.

On voit la conséquence de cette complication : on ne peut considérer que l'école serait soumise à un régime de légalité unique (celui de l'État) ; d'autre part, à l'école, les élèves sont là en tant que personnes particulières (et non en tant que citoyens, même futurs). En d'autres termes, l'école n'est pas pour les élèves une institution politique, mais une institution sociale (parfaitement compatible avec le fait pour les enseignants d'être des agents du « service public »).

J'en viens à présent à l'article mentionné plus haut dans lequel Ricoeur tire les conséquences de ces analyses au sujet du port des signes religieux. Si les élèves ne sont pas des agents de l'État, la liberté religieuse doit leur être reconnue comme elle l'est aux usagers des services publics, à qui l'on ne demande pas d'ôter tout signe religieux quand ils effectuent une démarche administrative ou une consultation hospitalière. Cela ne veut pas dire que cette liberté de religion pourrait s'exercer sans aucune limite. Conformément à la tradition du libéralisme politique sur laquelle il s'appuie dans son argumentation, Ricoeur sait bien que l'exercice d'une liberté politique a toujours lieu sous certaines conditions – en particulier la condition de son accord avec la liberté des autres – et que par suite, une liberté garantie aux citoyens peut toujours être restreinte par les pouvoirs politiques (il est possible par exemple d'interdire une manifestation si l'on a de bonnes raisons de penser qu'elle va créer des troubles graves à l'ordre public). Mais pour cela, il faut justement avoir de bonnes raisons. Or, le simple port d'un foulard ne constitue pas de son point de vue, une raison suffisante et cela est vrai non seulement si on le considère comme un simple vêtement, mais aussi comme le symbole d'une appartenance religieuse. Il faudrait qu'au port de ce vêtement soient attachées des infractions explicites, comme le refus de l'obligation d'assiduité aux cours ou des perturbations introduites dans le bon fonctionnement des établissements scolaires. Mais ces infractions devraient être établies au cas par cas, et non pas conclues *a priori* de la seule présence du foulard. On voit, en d'autres termes, que la position libérale de Ricoeur était beaucoup plus proche de la position formulée en novembre 1989 par le Conseil d'État, recommandant l'acceptation des signes religieux dans les établissements scolaires et formulant seulement à la suite de ce principe général, une liste de conditions restrictives.

Conclusion

Où sommes-nous quand nous sommes à l'école ? À cette question, la tradition politique française de réflexion sur l'éducation répond en reliant l'espace scolaire à la sphère publique. On l'a vu, la loi du 15 mars 2004 affirme la neutralité du service public de l'éducation, neutralité qui certes, ne s'impose pas aux élèves, mais qui leur impose néanmoins un devoir de discrétion dans l'affichage de leur appartenance religieuse. Cette réponse n'est cependant pas la seule. Les références faites à Arendt, puis à Ricoeur, suggèrent de penser autrement l'espace scolaire, d'une façon qui n'attribue pas cet espace à une seule sphère (publique), mais qui au contraire suggère que l'école se situe à l'intersection entre plusieurs sphères. Cet état intermédiaire permet de comprendre les différents paradoxes qui caractérisent la situation de scolarisation :

- les écoles (publiques) ne sont pas dans le domaine public alors qu'une de leurs missions est de préparer les enfants à entrer dans le domaine public ;
- les écoles sont dans la société tout en étant à part. Une école est par exemple un lieu où l'on apprend à travailler, mais le travail scolaire n'est pas le travail salarié...
- les écoles ne sont pas du domaine privé, mais elles retiennent de ce domaine une dimension essentielle de dépendance à l'égard des choix parentaux et d'exigence de protection de l'enfance.

À supposer qu'on les admette, on peut penser que ces paradoxes sont liés aux frontières qui existent entre a) les écoles et les familles, b) les écoles et l'État et c) les écoles et la vie sociale. Ils tiennent au fait que les frontières sont non seulement des séparations, mais aussi des points de passage.

C'est précisément parce que l'école doit permettre des passages, du privé au public et au social, du public vers le social et vers le privé, qu'elle est pour Arendt à l'intersection des sphères.

Une école doit permettre une traversée des frontières.

Bibliographie

- ARENDRT Hannah (1958/1972), « The crisis in education », dans Hannah Arendt, *Between past and future*, New York, Penguin Books, p.173-196 (édition utilisée, 1993). Traduction : « La crise de l'éducation », dans *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, p.223-252¹³.
- ARENDRT Hannah (1959/1989), « Reflexions on Little Rock », dans *Penser l'événement*, Paris, Belin, p.233-248.
- CALVÈS Gwénaële (2018), *Territoires disputés de la laïcité*, Paris, Presses universitaires de France.
- FABRE Micgel (2013), « Arendt et Dewey, une controverse fictive aux enjeux bien réels », dans Alain Vergnioux (éd.), *Grandes controverses en Éducation*, Berne, Peter Lang, p.75-96.
- FORAY Philippe (2016), *Devenir autonome*, Paris, ESF.
- FORAY Philippe (2019, à paraître), *La laïcité*, Saint-Étienne, Presses universitaires de Saint-Étienne.
- HEGEL Georg Wilhelm Friedrich (1811/1979), « Rede zum Schuljahrsabschluss; am 2.September 1811 », dans G.W.F. Hegel, *Werke in 20 Bänden mit Registerband - 4: Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817*, Frankfurt, Suhrkamp Verlag, p.344-359.
- NIQUE Christian (1990), *Comment l'école est devenue une affaire d'État (1815-1840)*, Paris, Nathan.
- OTTAVI Dominique (2013), « La crise de l'éducation d'Arendt dans son contexte : Hannah Arendt face aux critiques de l'éducation progressive », dans Alain Vergnioux (éd.), *Grandes controverses en Éducation*, Berne, Peter Lang, p.97-115.
- RICOEUR Paul (1995), *La critique et la conviction*, Paris, Calmann-Lévy.
- RICOEUR Paul & CANTO-SPERBER Monique (2003), « Une laïcité d'exclusion est le meilleur ennemi de l'égalité », *Le Monde*, 11 décembre 2003.
- SCHNAPPER Dominique (2000), *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Folio Actuel.

¹³ Pour cet article, comme pour les « Réflexions sur Little Rock », les références de page données entre parenthèses dans le texte indiquent d'une part l'année de parution suivie de l'année de traduction et d'autre part, la page de l'édition anglaise utilisée, suivie de la page de la traduction française.