Que nul ne puisse se plaindre d'avoir été écarté

No one should have to complain that they have been excluded

Roger Monjo

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9233>

DOI : 10.4000/ree.9233

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Roger Monjo, « Que nul ne puisse se plaindre d'avoir été écarté », *Recherches en éducation* [En ligne], HS6 | 2014, mis en ligne le 01 mars 2014, consulté le 07 février 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9233> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9233>

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.

Que nul ne puisse se plaindre d'avoir été écarté

Roger Monjo¹

Résumé

Adopter une approche s'inspirant du minimalisme moral afin d'élaborer une éthique scolaire adaptée aux conditions actuelles de l'action pédagogique s'avère salubre dans un contexte où le discours dominant en la matière est pétri, à l'inverse, d'injonctions paternalistes et moralisantes. Mais, on peut, malgré tout, s'interroger sur les bénéfices à en attendre dès lors que le contenu de ce minimalisme moral est lui-même minimal. « Que nul ne puisse se plaindre d'avoir été écarté » : on peut, certes, lire dans la formule élaborée par Condorcet pour exprimer son opposition à l'obligation scolaire, une frappante anticipation de la règle centrale de l'éthique minimaliste (« ne pas nuire à autrui »). Pourtant, en la réduisant à cette stricte négativité, ne risque-t-on pas de perdre de vue les intuitions morales plus consistantes dont la formule du philosophe est implicitement porteuse et qui pourraient encore aujourd'hui inspirer l'éthique enseignante. C'est pourquoi nous évoquerons aussi les contributions qu'on peut attendre d'approches alternatives (comme les théories du care ou de la reconnaissance) à l'élaboration d'une telle éthique.

Introduction

Le retour de la morale à l'école

Dans un entretien publié, le 4 septembre 2012, dans le journal *Libération*, Ruwen Ogien dit tout le mal qu'il pense du projet ministériel de rétablir l'enseignement de la « morale laïque » à l'école. En faisant référence à une thèse libérale souvent mobilisée dans la défense du point de vue minimaliste, il dénonce la confusion des questions du Juste et du Bien à l'œuvre dans ce projet qu'il soupçonne, par ailleurs, d'être orienté par des tendances autoritaires et antilibérales. Il s'inquiète aussi du large consensus qui l'entoure et qui attesterait de l'hégémonie de la pensée conservatrice aujourd'hui. Ce conservatisme peut être de droite, mais aussi de gauche. Il repose fondamentalement sur l'idée que « le principal problème qui se poserait à nos sociétés ne serait pas l'existence d'un système économique et social profondément injuste, mais l'effondrement des valeurs morales ». Je reviendrai, bien sûr, sur cette argumentation, mais je voudrais, dans l'immédiat et pour commencer, m'attarder un peu sur la conclusion de cet entretien, qui se veut malgré tout optimiste. Le philosophe suggère, en effet, pour finir, que « l'aspect positif de ce programme (le retour de l'éducation morale), c'est qu'il n'a aucune chance d'être réalisé ». Conclusion optimiste mais qui suscite, malgré tout, une incertitude dans la mesure où elle donne à penser que le projet ministériel est manifestement à contre-courant d'une tendance générale et profonde de nos sociétés, de plus en plus libérales et tolérantes, alors que, juste avant, était évoquée l'hégémonie du conservatisme, par delà les clivages politiques.

Comment résoudre cette apparente contradiction ? En faisant l'exégèse de la boutade et en la reformulant en termes plus académiques, en lui faisant peut-être dire un peu plus que ce qu'elle voulait dire, on peut penser qu'elle reprend à son compte la thèse, bien connue, de la « désinstitutionnalisation » (Dubet, 2002) du système éducatif, thèse selon laquelle l'école ne dispose plus de cette puissance normative qui la caractérisait autrefois et qui lui permettait d'exercer une réelle emprise intellectuelle et morale sur les élèves et, au-delà, sur la société tout entière, de telle sorte, en effet, que ce projet restaurateur restera lettre morte. Et c'est là une

¹ Maître de conférences en sciences de l'éducation, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF), Université de Montpellier 3.

réalité dont il convient, en définitive, de se réjouir. D'autant plus que cette entreprise de formation s'apparentait alors, largement, à une entreprise disciplinaire. Ce paternalisme autoritaire a aujourd'hui cédé la place, *de facto*, à une forme de *minimalisme éthique*, alors même que l'école n'a sans doute jamais eu autant de pouvoir dans la fabrication des destins individuels et sociaux. L'agir normatif a cédé la place à l'agir instrumental et stratégique. Et le volontarisme à l'œuvre dans les projets de restauration de l'enseignement moral, même s'il est vain en réalité, vaut, lui-même, comme une reconnaissance de cette évolution : il faudrait réarmer moralement l'école... précisément, parce qu'elle est aujourd'hui désarmée.

Faut-il donc déduire de la conclusion optimiste qu'on vient d'évoquer, qu'il conviendrait finalement de se satisfaire de la situation actuelle dans la mesure où elle est, d'ores et déjà et *de facto*, orientée par le minimalisme moral revendiqué et dans la mesure où l'école n'a plus – ce qui est finalement une bonne chose – cette capacité d'imposer de façon autoritaire une conception du Bien particulière ? Faut-il aussi, par voie de conséquence, admettre que la priorité du Juste inscrite dans l'approche libérale prenne, lorsqu'on l'applique au système éducatif, la forme d'une neutralité axiologique et normative aussi complète que possible ? C'est à l'examen de ces implications que je consacrerai la suite de mon propos.

Plus précisément et dans la mesure où on peut argumenter cette thèse de la désinstitutionnalisation en avançant l'hypothèse que cette puissance normative de l'école républicaine a historiquement reposé sur trois grandes valeurs : l'école libératrice, la laïcité et, ultimement, l'obligation scolaire et dans la mesure où on peut faire le constat, aujourd'hui, que, à des degrés divers, ces valeurs sont fragilisées, on se demandera, pour chacune de ces valeurs, à quoi ressemble le minimalisme éthique qui résulte, dès à présent et *de facto*, de cet affaiblissement et jusqu'à quel point on peut s'en satisfaire.

1. Égalité des chances et justice scolaire

Commençons par « l'école libératrice ». En se réclamant de la philosophie des Lumières, les fondateurs de l'école républicaine ont voulu en faire l'outil par excellence de l'émancipation. Mais, pour diverses raisons qu'il n'est pas possible de développer ici, cet idéal de *l'école libératrice* a perdu en légitimité et a progressivement cédé la place, à partir des années 1960-70, à celui de l'égalité des chances. L'école ne peut plus, aujourd'hui, se réclamer d'aucun Bien en particulier, à l'exclusion d'autres Biens concurrents et elle ne peut plus faire appel à une quelconque valeur substantielle exclusive, telles l'émancipation ou l'autonomie dont elle se réclamait auparavant. Il n'est plus possible ni acceptable, que l'école enseigne quelque morale que ce soit. Ce serait aller contre le pluralisme axiologique constitutif de nos sociétés. Plus précisément, l'école ne peut enseigner aucune morale, car elle ne doit pas être, elle-même, gouvernée par une morale quelconque.

L'école doit se contenter d'être *juste*, autant qu'il est possible, dans la distribution de ces biens spécifiques dont elle a la charge : les savoirs et les diplômes. Les enseignants doivent s'abstenir de transmettre quelque éthique que ce soit en s'assurant, simplement, de l'égalité des chances entre les élèves dans la compétition qu'ils se livrent pour l'accès à ces biens spécifiques et que le principe méritocratique est, autant qu'il est possible, respecté. Un rôle d'arbitre qui peut, tout au plus, inclure le souci complémentaire de garantir l'équité de la compétition en cherchant à compenser le handicap initial de certains. C'est la forme que prend à l'école, aujourd'hui, l'exigence minimaliste de ne point nuire à autrui. Cette obligation de retenue en matière de préconisations morales, assortie de quelques recommandations relatives à un traitement aussi équitable que possible de tous les élèves, constituerait ainsi l'essentiel de l'éthique enseignante. Une éthique qu'on pourrait alors résumer à l'aide de la formule que Condorcet avait élaborée pour exprimer son opposition à toute obligation scolaire (« Que nul ne puisse se plaindre d'avoir été écarté ») à condition de la compléter, selon une lecture, elle-même minimale, de cette formule, par l'adverbe « injustement ».

Quoi qu'il en soit des vertus de cette approche déflationniste, la lecture, sans doute un peu radicale, du principe rawlsien de la priorité du Juste sur le Bien dont elle peut se déduire expose, cependant, l'application de la théorie de la justice à l'école à certaines ambiguïtés. La règle selon laquelle nul ne doit pouvoir se plaindre d'avoir été écarté injustement laisse aussi entendre que si, par contre, sa mise à l'écart a résulté d'une procédure légitime, sa plainte n'est plus recevable. Les perdants sont alors renvoyés à la responsabilité de leur échec et la question d'éventuelles compensations à leur accorder, en aval et non plus en amont de la compétition, ne se pose pas. La logique méritocratique est « cruelle » (Dubet, 2004), mais il faut y consentir dès lors que cette cruauté n'est qu'un effet collatéral d'un dispositif, par ailleurs, foncièrement juste. Une telle approche conduit à penser la justice scolaire selon le modèle de la « loyauté sportive », minimaliste au sens où on ne s'intéresse qu'au résultat et aux conditions dans lesquelles il a été acquis. Mais jusqu'à quel point ce minimalisme peut-il encore être qualifié d'éthique dès lors que la relation à l'autre est pensée uniquement dans un registre stratégique comme un rapport exclusivement concurrentiel ? Une telle approche peut certes avoir des effets d'émancipation, au moins intellectuelle, dans la mesure où elle permet de ne pas surcharger l'interprétation des situations par des considérations psychologico-morales.

Il n'en reste pas moins vrai que Rawls lui-même s'est montré circonspect quant à la possibilité d'appliquer pleinement le second principe de justice, celui de la *juste égalité des chances*, en raison de la difficulté structurelle à identifier avec certitude le mérite de chacun. C'est ce qui justifie, d'ailleurs, l'introduction du troisième principe (le *principe de différence*), qu'on peut alors interpréter de la façon suivante : de la même façon que les avantages auxquels peuvent prétendre les vainqueurs de la compétition leur sont *dus*, même si on peut avoir des doutes sur le fait qu'ils sont pleinement *mérités*, les vaincus ont, eux aussi, droits à certaines compensations, indépendamment de toutes considérations méritocratiques, en raison du fait qu'ils ont consenti, par avance et malgré les incertitudes, à ne pas contester les résultats de la compétition.

Mais, il est vrai aussi que l'argumentation de Rawls continue de souffrir d'une certaine ambiguïté : le troisième principe n'exprime-t-il qu'un impératif hypothétique, au sens où il perdrait toute raison d'être s'il s'avérait que le second principe pouvait, un jour, s'appliquer pleinement ? N'a-t-il pour fonction que de compenser les incertitudes du principe de la juste égalité des chances ? Ou bien renvoie-t-il à une intuition morale plus profonde qui en ferait un véritable impératif catégorique, inconditionnel, en traduisant l'idée que chacun a droit, de façon inconditionnelle et indépendamment de toute considération méritocratique, à un certain nombre de biens de base, ces « biens premiers » auxquels toute société décente se doit de ménager l'accès à tous ? Et l'idée, plus fondamentale encore, que le lien social n'est pas fait que de rapports concurrentiels (même équitables) mais aussi et tout autant, sinon plus, de rapports de solidarité et de coopération fondés sur une commune humanité ?

Si l'on adopte cette deuxième hypothèse, la formule de Condorcet pourrait alors être développée de la façon suivante : Que nul ne puisse se plaindre d'avoir été écarté... *injustement ou pas* (que la compétition ait été équitable ou pas). Dans une telle perspective, l'éthique scolaire et enseignante conduirait à donner la priorité aux valeurs de solidarité et de coopération, à l'opposé de la métaphore sportive. Mais si la compétition renvoie au champ de l'agir stratégique, la solidarité et la coopération renvoient au champ de l'agir normatif et la question de l'articulation entre *normes* et *valeurs* devient incontournable. L'impossibilité de leur séparation radicale est, on le sait, au cœur de l'argumentation des communautariens dans leur critique du libéralisme philosophique radical. Dans sa version la plus raisonnable, cette argumentation consiste à soutenir que si, en effet, il n'est pas possible de déduire les principes de justice à adopter collectivement d'une croyance morale particulière, posée arbitrairement comme commune, car il est nécessaire, dans une société plurielle, que chacun puisse adhérer à ces principes, quelles que soient par ailleurs ses convictions particulières, il convient, malgré tout, qu'un accord existe, au préalable, sur le sens à donner à l'idée même de justice comme valeur spécifique permettant de penser la légitimité d'un ordre social. Il convient d'aller au-delà de l'argumentation *par défaut* de cette priorité du juste qui consisterait à dire : Le *Juste* est premier car le *Bien* ne peut plus l'être, en raison de ce pluralisme irréversible des sociétés modernes. La priorité du Juste sur le

Bien, tout en conservant sa valeur, ne peut donc être que relative dans la mesure où ce n'est qu'à l'issue d'une délibération sur la question du Bien qu'elle peut être établie. Une délibération qui se conclut sur le constat que seule la justice peut être l'objet d'un accord suffisamment large, à l'exclusion de tout autre Bien. Mais, une délibération dont on ne peut pas penser qu'elle a eu lieu une fois pour toutes, à l'origine (sur le modèle du Contrat Social de Rousseau), c'est-à-dire une délibération dont on doit faire l'hypothèse qu'elle est permanente pour pouvoir s'assurer de la pérennité de l'accord en question. C'est alors l'idée même d'*éthique minimaliste* qui devient problématique, dans la mesure où elle suppose que la question de l'application du principe de justice puisse être tranchée sans qu'un accord préalable et pérenne sur le contenu de ce Bien spécifique que représente la Justice soit requis².

Mais, comment imaginer la possibilité d'un tel accord, si le pluralisme est irréductible, sinon en faisant l'hypothèse qu'il y a, au-delà, ou plutôt en deçà, de cette diversité irréductible, certaines réalités anthropologiques universelles qui fondent la commune humanité et, d'abord, cette interdépendance entre les humains que les théories du *care* et celles de la reconnaissance thématisent, pour les unes, en termes de finitude et de vulnérabilité (Tronto, 2009) et, pour les autres, en termes de construction intersubjective des identités (Honneth, 2000). De telle sorte que ces réalités anthropologiques communes pourraient être mobilisées – certes, en infraction à la célèbre mais discutable « loi de Hume » qui établit une barrière infranchissable entre l'être et le devoir-être – pour élaborer une conception de la justice, construite autour des valeurs de solidarité et de coopération, qui puisse prétendre, à terme du moins, recueillir l'accord du plus grand nombre. Ce consensus, s'il n'est bien sûr plus possible de le reconstruire autour du mythe de « l'école libératrice » qui avait été initialement mobilisé par les fondateurs, pourrait ainsi aller au-delà d'un accord minimal sur le caractère équitable de la compétition scolaire.

2. Laïcité et société post-séculière

Progressons dans l'exploration de cette hypothèse en examinant maintenant la question de la laïcité, ce deuxième grand pilier normatif de l'école républicaine, lui aussi abondamment discuté aujourd'hui, afin d'envisager, de la même façon, la possibilité d'une alternative au minimalisme radical impliqué par une définition de la laïcité comme stricte neutralité axiologique.

La thèse de la *sécularisation* qui fonde la revendication laïque est une autre façon d'exprimer le mouvement, déjà évoqué, de la désinstitutionnalisation. Elle est souvent associée, voire confondue, avec la thèse libérale de la priorité du juste sur le bien. Les deux thèses, en effet, font référence au même processus d'autonomisation du politique par rapport à toute transcendance, de nature normative en général pour la seconde, de nature plus précisément religieuse pour la première. C'est en faisant valoir, justement, que ces deux formes de transcendance peuvent se rejoindre, voire se confondre, qu'on s'autorise à rapprocher ces deux thèses de la priorité du juste et de la sécularisation. Dans cette perspective, l'idée même d'une « morale laïque » apparaît contradictoire. Il ne peut pas exister de morale laïque et, *a fortiori*, il n'est pas pensable qu'elle puisse s'enseigner, dans la mesure où l'idée même de laïcité renferme l'exigence d'une totale neutralité axiologique. Aussi, seule une école obéissant au *minimalisme moral*, c'est-à-dire s'obligeant à une complète retenue en matière de considérations normatives, peut être reconnue comme authentiquement laïque.

Pourtant, cette thèse de la sécularisation est aujourd'hui l'objet de débats et Habermas, en particulier, a nourri cette discussion en élaborant le concept de « société post-séculière » (Habermas, 2002, 2003, 2008a, 2008b). Un détour par son argumentation pourra nous être utile.

Le dépassement impliqué par l'expression « société *post-séculière* » doit être compris comme un prolongement du processus de la sécularisation, et non comme sa remise en cause, mais un

² On pourrait s'inspirer ici des analyses développées par Habermas (1998) dans son célèbre article sur les trois modèles normatifs de la démocratie dans lequel il suggère de voir dans le modèle délibératif une troisième voie entre le modèle républicain, dont il dénonce la « surcharge éthique » et le modèle libéral, trop minimaliste à ses yeux.

prolongement qui se déroule sur un autre mode, plus réflexif et plus averti des dérives possibles, de telle sorte que le projet *moderne* de l'émancipation, dont ce processus est l'expression, n'est pas abandonné mais, au contraire, conduit à son terme. La notion de *société post-séculière* ne se réduit pas, en raison de l'importance qu'elle accorde à la question de la présence de la religion dans l'espace public, au constat, souvent effrayé, d'un « retour du religieux » pensé sur le modèle du retour du refoulé. Elle ne pointe pas le risque d'une régression majeure par rapport au projet moderne d'une pacification des relations sociales obtenue grâce à la privatisation des multiples appartenances religieuses et, plus généralement, culturelles. Elle permet, au contraire, de penser l'approfondissement du processus de sécularisation lui-même, mais un approfondissement qui implique la levée de l'ostracisme *laïciste* dont les convictions religieuses avaient été initialement victimes.

Le processus de la sécularisation est toujours à l'œuvre dans une société post-séculière dans la mesure où cette dernière reste une société de la « *sortie de la religion* », selon l'expression de Marcel Gauchet, sortie qui désigne d'abord l'autonomisation de la *décision* politique (l'État) par rapport à la *norme* religieuse, incarnée par l'Église. Mais cette séparation ne recouvre pas, contrairement à une représentation tenace mais erronée, le partage entre vie privée et vie publique, sauf à penser que cette dernière se réduit à la sphère étatique. Si l'élaboration de la décision politique est le résultat d'un débat public auquel chaque citoyen a pu participer librement, dans le respect de certaines règles, ces dernières régissent la forme mais non le fond des arguments qui peuvent être avancés dans le cadre de la discussion publique. De telle sorte que, si les convictions religieuses ne peuvent plus, en tant que telles, déterminer les choix politiques d'une communauté qui se veut démocratique, elles n'en continuent pas moins d'être recevables dans la discussion collective qui va préparer l'élaboration de ces choix, dès lors qu'elles parviennent à s'exprimer dans un langage profane. La sécularisation signifie donc moins l'éradication de la religion que l'atténuation croissante de son influence *directe* sur les choix politiques de la société. Mais son influence reste possible, voire souhaitable, si elle se fait *indirecte* et médiatisée par la discussion publique.

Une société post-séculière se caractérise donc par une double exigence. Elle exige, certes, des religions une sorte de modernisation qui passe par l'adoption d'un regard autocritique sur leur propre histoire. Mais, si l'État garantit à chacun l'égale liberté de pratiquer sa religion, il ne le fait pas seulement en vue d'assurer la tranquillité sociale mais aussi pour une raison « normative » : il doit protéger la liberté de foi et de conscience de chacun. De telle sorte qu'une société post-séculière exige, en retour, que la raison laïque, séculière, s'ouvre à la raison religieuse en renonçant au préjugé naturaliste et scientiste selon lequel les convictions religieuses sont illusoires ou dénuées de sens. Dans cette dernière perspective, qui est celle de l'opposition typiquement moderne entre raison et religion, les formes de la croyance religieuse sont perçues comme des archaïsmes et la liberté religieuse y est moins comprise comme un droit fondamental que comme une « *mesure de protection culturelle en faveur d'espèces en voie de disparition* ». De telle sorte que les contributions religieuses à la délibération publique sont jugées, par avance, comme inconsistantes et dépourvues d'intérêt.

Pour Habermas, la raison séculière, tout en restant agnostique, peut se mettre à l'écoute, sans se renier, des convictions religieuses et leur reconnaître une portée cognitive et morale, universelle, pertinente du point de vue des questions que se posent nos contemporains. La raison moderne est déjà parvenue, au demeurant, à traduire en langage laïc, compréhensible par tous, certaines des composantes morales de la tradition religieuse. Mais, plus encore aujourd'hui, les religions, en particulier les religions du Livre et leurs longues traditions herméneutiques, peuvent être de précieuses ressources de sens dans un monde affecté de profondes pathologies sociales. Aussi, poursuit Habermas, tout penseur qui se réclame de la philosophie des Lumières et qui est par ailleurs soucieux d'une revitalisation de la vie démocratique aujourd'hui anémiée, loin de mépriser les convictions religieuses au prétexte de leur archaïsme et de chercher à leur interdire tout accès à l'espace public au prétexte de leur dérive fondamentaliste, devrait, tout au contraire, encourager et leur faciliter cet accès, tout en les aidant à reformuler leur « potentiel critique » (Ferry, 2002) dans le langage de la raison, un langage profane compréhensible par tous.

Qu'en est-il alors, dans un tel contexte post-séculier, de l'application du principe de laïcité ? La laïcité, dit-on souvent, ne se réduit pas à la séparation de l'Église et de l'État. Elle implique aussi l'adhésion au projet politique de vivre ensemble dans un « monde commun », en partageant une culture commune (Foray, 2008). Mais, cette notion de « monde commun » est, à bien des égards, complexe et problématique. Si elle oblige à aller au-delà d'une lecture strictement juridique (libérale, ou encore « négative ») du principe de laïcité, comme neutralité religieuse de l'instance politique, elle doit en même temps s'abstenir de basculer dans une lecture éthico-politique qui fait de la laïcité une véritable doctrine philosophique substantielle (une théorie du Bien) concurrente des doctrines religieuses.

Si cette seconde approche va manifestement trop loin dans le sens de la *moralisation* de la laïcité, elle a malgré tout le mérite d'attirer l'attention sur un point important : la laïcité, en particulier dans sa dimension scolaire, ne se réduit pas à la seule neutralité vis-à-vis des confessions religieuses. Elle implique aussi une action positive orientée par le projet de développer la liberté de penser de chacun (la formation au « penser par soi-même » de Kant). Aussi, la voie intermédiaire entre neutralité (laïcité négative) et laïcisme (laïcité positive) est-elle nécessairement étroite. Cette culture politique commune qui constitue l'autre versant, plus positif que le versant strictement juridique, de la laïcité reposera sur une double exigence : reconnaître le pluralisme, insurmontable aujourd'hui, des conceptions du bien d'une part, une reconnaissance qui rend possibles la coexistence et la coopération sociale entre croyants (eux-mêmes pluriels) et non-croyants, et s'organiser, d'autre part, autour de l'idée, constitutive de la modernité, d'autonomie, qui autorise chacun à se déprendre à tout moment de toute appartenance.

Mais c'est ici, aussi, que la difficulté resurgit, plus aiguë. À quelle forme de légitimité les interventions religieuses dans le débat public peuvent-elles prétendre si ce souci de l'autonomie, ce versant « positif » qui vient compléter la définition strictement juridique de la laïcité, est jugé lui-même comme partie prenante d'une vision du monde (une théorie du bien) avec laquelle une conviction religieuse peut se déclarer incompatible dans la mesure où elle fera, pour sa part, de l'appartenance à la communauté des croyants la valeur suprême, en concluant, du même coup, à la relativisation de cette même autonomie ? Comment organiser le vivre-ensemble entre croyants et non-croyants en leur faisant partager une même culture politique, d'essence libérale, si les premiers accordent à leur foi un rôle structurant pour l'ensemble de leur existence, y compris dans ses dimensions politiques, en récusant ainsi ce qui est au principe de la philosophie libérale ? Ou encore et au risque de la caricature : jusqu'à quel point un État démocratique est-il en droit d'obliger certains croyants à mener une sorte de vie schizophrénique en les obligeant à séparer ce qui pour eux est inséparable, à savoir leur vie privée et leur vie publique ?

La conviction selon laquelle la raison publique et la discussion argumentée sont les seules lois du politique, est elle-même le résultat d'un long apprentissage historique qui n'a affecté que certaines sociétés, en particulier celles qui ont été confrontées aux drames engendrés par les guerres de religion. Mais, une telle conviction s'accompagne toujours, plus ou moins explicitement, de l'idée selon laquelle les croyances religieuses sont facteurs de discorde de telle sorte que leur accorder une trop grande publicité mettra nécessairement en danger le lien social. Que faire, alors, face à des convictions religieuses qui ne se satisfont pas d'être seulement « tolérées », comme on tolère certaines déviances, certains écarts à la norme (ici, la norme de l'autonomie), dès lors qu'ils restent discrets, voire invisibles et ne remettent pas en cause le consensus normatif qui régit la vie en commun ?

L'État libéral doit donc satisfaire à une double contrainte qui peut s'avérer contradictoire : fonder ses décisions sur des raisons strictement séculières, sans exiger par ailleurs l'impossible de certains citoyens en leur demandant de maîtriser une croyance dont ils estiment, quant à eux, que c'est elle, en réalité, qui les possède. À cette difficulté, Habermas répond par une *théorie de l'apprentissage* qui inscrit sa résolution dans une perspective temporelle. Un double apprentissage, en réalité, qui implique à la fois les croyants et les non-croyants. D'un côté, force

est de constater que, même si subsiste un « noyau de certitudes existentielles » qui continuent de bénéficier d'un statut « d'extraterritorialité » vis-à-vis de la discussion publique, statut que l'État se doit de respecter, de fait, « les certitudes de la foi, dans l'architecture différenciée des sociétés modernes, sont exposées à la pression croissante de la réflexion » (Habermas, 2008b, p.188). La reconnaissance, par tous, de la neutralité axiologique de l'État passe par l'adoption, par les croyants, de ce que Habermas appelle la « clause institutionnelle de traduction », qui oblige à reformuler en termes séculiers des raisons ou des arguments qui sont, à l'origine, religieux. Ils doivent donc satisfaire à un « devoir de civilité » au sens où les citoyens d'une société démocratique se doivent *réciroquement* des raisons, compréhensibles par tous, pour les positions politiques qu'ils prennent.

Mais, cette réciprocité signifie que ce « devoir de civilité » s'impose aussi aux non-croyants. Or, des « raisons fonctionnelles interdisent qu'on réduise trop rapidement la complexité polyphonique dans le concert public » : « [L'État libéral] ne peut pas décourager les croyants et les communautés religieuses de s'exprimer aussi politiquement en tant que tels, parce qu'il ne peut pas savoir si en procédant de la sorte il ne coupe pas la société séculière de ressources importantes pour la fondation du sens. Les citoyens laïques ou ceux qui appartiennent à d'autres religions peuvent toujours, dans certaines circonstances, apprendre quelque chose de contributions religieuses, ne serait-ce qu'en reconnaissant, par exemple, dans les contenus de vérité normatifs d'un énoncé religieux certaines de leurs propres intuitions parfois enfouies » (*ibid.* p.190).

Un double apprentissage donc, qui ne permettra probablement pas un rapprochement des points de vue, encore moins l'élaboration d'un *consensus*, mais un double apprentissage qui aura des vertus civilisatrices dans la mesure où il fera du dialogue et de la discussion à la fois le moyen et le but. La *discussion* devient alors, elle-même, un Bien, et un Bien commun, partagé, au-delà des biens qui en sont l'objet, au sens où, loin de constituer la diversion qui permettrait d'occulter ce que la confrontation de points de vue définitivement inconciliables peut avoir de « tragique », elle permet au contraire d'apprendre à vivre ensemble avec ce tragique. Elle devient, par excellence, le lieu où s'exerce cette *attention* réciproque à l'autre et cette *reconnaissance* réciproque de l'autre, dans sa différence. Les vertus de la discussion ne tiennent pas principalement au fait qu'elle permet de surseoir, provisoirement, à l'affrontement en refoulant méthodiquement vers la sphère privée ces facteurs de discordes que représentent les croyances et les convictions mais, surtout, au fait qu'elle permet, à la longue, de se convaincre qu'elle est, elle-même, un moyen de cohabiter dans la différence en favorisant la sublimation discursive de ces facteurs. C'est bien parce qu'elle est le lieu d'un tel *apprentissage*, simultané et jusqu'à un certain point partagé, qu'elle peut être au centre d'un projet *éthique*.

La formule de Condorcet peut, à nouveau, être mobilisée mais, encore une fois, en lui donnant une portée plus substantielle que celle que lui attribue une lecture strictement minimaliste (en faisant de l'exigence laïque un simple appel à la neutralité ou à l'impartialité). Que nul ne puisse se plaindre d'avoir été écarté du débat public non seulement parce qu'il n'aurait pas eu la possibilité d'exprimer ses convictions mais aussi parce qu'il aurait le sentiment de ne pas avoir été véritablement entendu et écouté. L'injonction renfermerait alors une obligation d'écoute : entendre, être attentif, voire attentionné, mais aussi prendre en considération et répondre et, par là, reconnaître... Si, à propos de l'égalité des chances, nous avons conclu à la nécessité de relativiser (sans la nier) l'opposition du Juste et du Bien, ici il nous faut conclure à la nécessaire relativisation de la distinction entre sphère publique et sphère privée, entre l'espace dédié à la délibération et à l'argumentation rationnelle et celui dans lequel se forment les croyances et les convictions.

3. Obligation scolaire et droit à l'éducation

Initialement, l'obligation scolaire a reposé sur une forme de promesse faite aux plus pauvres qui en étaient, au demeurant, les principaux destinataires : celle d'une intégration sociale et politique

accordée en échange de cette soumission préalable à l'ordre scolaire. Jusque dans les années 1970, cette promesse a été globalement tenue. *De facto*, le terme fixé à cette obligation (treize ans à l'origine, seize ans dans les années 60) a coïncidé, tout au long de ces décennies, avec des sorties suffisamment massives du système scolaire et qui s'accompagnaient, en outre, d'une intégration sociale suffisamment rapide pour qu'obligation « légale » et obligation « réelle » (ce qu'on appelle aujourd'hui, dans les enquêtes internationales, « l'espérance de vie scolaire moyenne » et qui correspond à une durée suffisante de scolarisation pour que la promesse de l'intégration soit effectivement tenue) se recouvrent.

C'est précisément ce recouvrement qui s'est défait par la suite. Aujourd'hui, un élève qui s'en tient à satisfaire strictement à l'obligation « légale », c'est-à-dire qui quitte l'école à seize ans, est le plus souvent un élève en échec qui connaîtra inévitablement des difficultés d'intégration. D'autant que l'intégration promise s'est, entre-temps, enrichie. Au-delà de l'intégration sociale et politique, c'est maintenant l'insertion professionnelle qui est prioritairement visée.

De plus, mais c'est sans doute, aussi, l'un des effets secondaires de cette difficulté toujours plus grande à tenir la promesse de l'intégration, la dimension *pénale* l'emporte aujourd'hui sur la dimension *normative* dans la mise en oeuvre de cette obligation. S'il est vrai qu'elle a toujours été socialement ciblée, cette contrainte pouvait malgré tout se prévaloir autrefois d'une perspective *politique* : la formation du citoyen et l'intégration à la communauté politique. Alors qu'aujourd'hui, la perspective privilégiée est *judiciaire* et *policière* : prévenir les risques de déviance et de délinquance. La normativité inscrite dans l'obligation scolaire (ou la laïcité) était autrefois l'objet d'une inculcation forcée et contraignante mais, en définitive, perçue comme légitime. Aujourd'hui, ces valeurs sont supposées acquises et c'est alors l'irrévérence dont elles font l'objet qui déclenche l'exercice de la contrainte en étant sanctionnée sur un mode (exclusion, stigmatisation, culpabilisation) qui aura nécessairement pour effet d'éloigner un peu plus les victimes de ces sanctions de l'univers scolaire. La violence contenue dans l'imposition de cette obligation a perdu toute vertu rédemptrice. Elle n'a plus pour fonction que de pointer et châtier une déviance.

Il ressort de cette brève mise en perspective historique que, d'une part, l'ambiguïté est historiquement constitutive de l'obligation scolaire (présentée comme la traduction d'un droit universel à l'éducation de base pour tous, elle était aussi au service de l'exercice d'une domination) et que, d'autre part, cette ambiguïté n'est plus occultée aujourd'hui par la puissance mobilisatrice dont cette obligation disposait autrefois. De telle sorte qu'elle semble avoir épuisé sa mission historique, ou « civilisatrice », pour se réduire à une pure mesure de police.

On mesure, à nouveau, à quel point la remarque de Ruwen Ogien concernant la vanité du projet ministériel de restaurer l'éducation morale à l'école est pertinente. Cet enseignement visait initialement, comme éducation morale, à la disciplinarisation des individus et, comme éducation civique, à la formation d'un citoyen docile. Et, le respect, non seulement formel mais réel, de l'obligation scolaire en était la condition. Or, l'école ne dispose plus, aujourd'hui, de cette capacité à susciter un véritable consensus normatif. Mais, faut-il, là aussi, s'en tenir à la satisfaction, au demeurant légitime, que peut procurer un tel constat et à la recommandation, elle aussi légitime en un certain sens, qui pourrait s'en déduire de supprimer l'obligation scolaire, manifestation par excellence du paternalisme ? Recommandation qui serait au demeurant fidèle à l'esprit du libéralisme : chacun est, au fond, libre de ses choix dès lors qu'il est prêt à en assumer les conséquences. Aussi, si certains élèves ne veulent pas s'attarder à l'école, qu'ils puissent le faire, étant entendu qu'ils ne devront pas se plaindre, ensuite, de leur difficulté d'insertion sociale et professionnelle. La formule de Condorcet est à nouveau mobilisable, dès lors, du moins, qu'on la précise de la façon suivante : « Que nul ne puisse se plaindre d'avoir été écarté... *du moins tant qu'il n'y a pas consenti* ».

En réalité, l'affaire est un peu plus complexe. En témoigne l'ambiguïté de la loi d'orientation pour l'école : d'un côté, elle prend acte des bouleversements qu'on a évoqués lorsqu'elle se propose d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, et 50% à un diplôme de l'enseignement supérieur. Mais elle conforte, par ailleurs, le principe d'une obligation fixée à

seize ans en formulant le projet d'un *socle commun de compétences* à faire acquérir par tous les élèves à la fin du collège. Pourquoi maintenir ce seuil si on reconnaît par ailleurs que ce seuil à atteindre pour satisfaire à la promesse d'intégration dont l'obligation est porteuse se situe aujourd'hui entre le baccalauréat et la licence ? Il y a là de quoi accorder quelque crédit à l'interprétation proposée par certains de ce « socle commun » comme le lot de consolation qu'on destine à ceux dont on sait par avance, mais sans pouvoir l'avouer, qu'ils n'iront pas plus loin. D'un autre côté, on voit mal l'obligation scolaire portée à vingt et un, voire vingt-deux ans, aujourd'hui.

Cependant, et si on accepte d'interpréter ces résistances à l'ordre scolaire non comme l'expression d'un refus du principe même de l'obligation mais, plutôt, comme la manifestation d'une insatisfaction face à l'hypocrisie qui affecte désormais la promesse qui l'accompagnait, on peut opposer à cette lecture strictement négative de la formule de Condorcet la perspective d'un maintien du principe d'obligation, tout en lui donnant un autre sens. Elle consisterait à repenser l'obligation scolaire comme une obligation qui pèse d'abord sur l'école (et les enseignants) et qui peut se formuler, à partir d'une certaine interprétation du principe du *socle commun*, comme obligation de résultats (ou du moins de moyens). Déplacer, en quelque sorte, le poids de l'obligation en le faisant porter, non plus par les seuls élèves, mais aussi par les maîtres. Il y a là matière à porter l'éthique enseignante au-delà de la seule exigence d'*impartialité*, en promouvant les valeurs d'hospitalité et d'inconditionnalité qu'on peut déduire d'une autre lecture de la formule de Condorcet que la lecture « minimaliste » qui la réduit à une prescription de non-nuisance à autrui. La véritable alternative aux dérives pénales de l'obligation scolaire n'est pas l'abandon pur et simple du principe d'obligation mais sa réorientation vers l'école elle-même, dans une lecture plus positive ou substantielle qui consiste à l'interpréter comme obligation de sollicitude envers l'élève et de reconnaissance envers sa singularité. Que nul ne puisse se plaindre d'avoir été écarté au sens où il n'aurait pas été l'objet de toute l'attention et de toute la sollicitude ainsi que de toute la reconnaissance auxquelles les générations précédentes s'engagent inconditionnellement à l'égard des nouvelles en raison même de cette dépendance anthropologique dans laquelle se trouvent les secondes dans leur rapport aux premières.

Au-delà de la relativisation de l'opposition du Juste et du Bien, et de l'assouplissement de la distinction entre espace public et sphère privée, il s'agit ici de nuancer une représentation de l'autonomie individuelle comme stricte souveraineté sur soi qui s'exprime dans cette obligation faite aux élèves d'assumer les conséquences de ce qu'on prétendra être leurs choix, en faisant droit à la dimension constitutive de leur dépendance qui fait des adultes, et d'abord de leurs maîtres, leurs obligés. Les théories du care et de la reconnaissance peuvent être à nouveau utiles pour réfléchir ici aux implications éthiques de cette interdépendance générationnelle.

Conclusion

On a donc fait état d'une triple fragilisation de l'institution scolaire (passage de la promotion d'un Bien particulier, l'idéal républicain visé par l'école *libératrice*, à celle du Juste comme équité dans la compétition, réduction d'une laïcité initialement agressive à une simple exigence de neutralité, dépolitisation de l'obligation scolaire réduite à une mesure de police), un triple rétrécissement normatif qui serait, à chaque fois, le signe que le minimalisme éthique progresse, malgré les tentations restauratrices. Mais, en mettant principalement l'accent, pour les dénoncer à bon droit, sur la dimension moraliste et paternaliste de ces tentations, ne risque-t-on pas de minimiser les ambiguïtés de ce minimalisme moral, dans la mesure où le modèle dont il se réclame (compétition équitable, stricte neutralité, responsabilité individuelle) a pour effet de rendre inutile, voire illégitime, toute interrogation sur la portée collective de la normativité scolaire. Reconnaître que le projet restaurateur n'a aucune chance de se réaliser et s'en tenir à la satisfaction de ce constat, n'est-ce pas consentir, indirectement, à l'hégémonie qu'exerce, dès à présent, dans l'espace scolaire, ce minimalisme éthique porté par l'idéologie néolibérale qui ramène tout à l'agir stratégique ?

La dénonciation nécessaire du moralisme et de l'autoritarisme ne doit pas conduire à l'abandon de toute préoccupation éthique et normative relative à la communauté scolaire. Le principe de « non-nuisance à autrui » repose, en réalité, sur un certain nombre d'attendus constitutifs de la tradition libérale (une représentation strictement instrumentale et stratégique, « économique », du lien social, une conception étroite et purement procédurale de l'espace public, la négation de l'intersubjectivité inhérente à une certaine représentation de l'autonomie individuelle) qui sont aujourd'hui remis en cause dans des approches philosophiques alternatives, les théories du care et de la reconnaissance en particulier.

Dans la perspective ouverte par ces nouvelles approches, un projet de refondation de la normativité de l'institution scolaire ne sera crédible que si morale à l'école et morale *de* l'école sont congruentes. Or, la seule « impartialité » comme déclinaison scolaire de la justice, la seule « neutralité » comme mise en œuvre de la laïcité, ou la seule « liberté » individuelle comme alternative à l'obligation scolaire, qui définissent aujourd'hui le contenu d'une « éthique minimaliste » appliquée à école, ne permettent manifestement pas d'assurer cette congruence, quelles que soient, au demeurant, les vertus de cette approche déflationniste lorsqu'on la met en balance avec les projets de restauration *stricto sensu* de la normativité scolaire traditionnelle.

Concluons sur un exemple, sans doute anecdotique au regard des questions abordées jusqu'à présent, mais qui illustre bien les options en présence. Dans une enquête réalisée dans des crèches et des écoles maternelles, Sophie Duschene (1997) a mis en évidence l'existence de deux conceptions divergentes de l'apprentissage des rituels de civilité : la « politesse en héritage » et la « politesse par scrupules ». La première, « traditionnelle », repose sur une vision holiste du monde. Les relations entre les individus sont fonction d'un certain ordre, hiérarchique, sur lequel repose le respect dû à chacun. Dans cette optique, les « bonjour », « merci », « au revoir » et autres formules de politesse sont présentés aux enfants comme des gestes utiles et leur apprentissage se fait de façon autoritaire, par la récompense ou la punition. Dans sa rencontre avec l'enseignant, c'est à l'enfant de prendre, à chaque fois, l'initiative de la salutation et son degré de civilité sera évalué en fonction de sa capacité à se soumettre, docilement, à cette obligation. Mais, on enseigne aussi, et même plus fréquemment, ce que Sophie Duschene appelle la « politesse par scrupules », qui relève d'une vision universaliste. Les formes de civilité sont alors considérées comme source de plaisir : la politesse de l'adulte est ici première et l'enfant, lorsqu'il est traité poliment, anticipe le plaisir qu'il pourra lui-même susciter en étant poli et la satisfaction qu'il en éprouvera en retour. L'enfant prend ainsi conscience de l'existence des autres selon une représentation du lien social dont la pérennité n'est garantie que par la volonté des individus de l'entretenir et selon laquelle l'estime de soi se nourrit de la considération qu'on témoigne à autrui. On peut certes se féliciter du recul des modalités d'apprentissage engagées par la première conception, moraliste et paternaliste, et de l'échec programmé de toute tentative de restauration de cet enseignement autoritaire. Mais ne faut-il pas se féliciter, aussi, du fait que ce recul ne se traduit pas, pour autant, par un renoncement pur et simple à tout enseignement des règles de civilité au prétexte de leur hypocrisie, mais qu'il ouvre, en réalité, la voie à d'autres modalités éthiques d'apprentissage de la politesse, des modalités orientées par le souci d'entretenir, voire de « réparer » (Tronto, 2009), un lien social et politique devenu de plus en plus fragile.

Bibliographie

DUBET F. (2004), *L'école des chances*, Paris, Seuil.

DUBET F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

DUSCHESNE S. (1997), « La politesse entre utilité et plaisir. Mode d'apprentissage de la politesse dans la petite enfance », *Esprit*, juillet 1997, p.60-77.

FERRY J.-M. (2002), « Sur le potentiel critique des religions dans l'espace européen », *Théories de la religion*, P. Gisel & J.-M. Tetaz (dir.), Genève, Labor et Fides, p.352-361.

FORAY P. (2008), *La laïcité scolaire*, Berne, Peter Lang.

HABERMAS J. (1998), « Trois modèles normatifs de la démocratie », *L'intégration républicaine*, Paris, Fayard, p.259-274.

HABERMAS J. (2008a), « Qu'est-ce qu'une société post-séculière », *Le Débat*, n°152.

HABERMAS J. (2008b), « Religion et sphère publique », *Entre naturalisme et religion*, Paris, Gallimard, p.170-211.

HABERMAS J. (2002), « Foi et savoir », *L'avenir de la nature humaine*, Paris, Gallimard, p.147-166.

HABERMAS J. (2003), « De la tolérance religieuse aux droits culturels », *Cités*, n°13, p.145-170.

HONNETH A. (2000), *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf.

TRONTO J. (2009), *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*, Paris, La Découverte.