

# La laïcité et le rapport Debray

(\* Les extraits du rapport Debray sont *en italique*)

Le rapport Debray sur l'enseignement du fait religieux à l'école n'est malheureusement pas un pavé dans la mare de la laïcité. Mais il s'inscrit dans la suite logique des réformes multiples et congruentes qui ont, depuis plusieurs décennies, affaibli l'instruction laïque.

Nous verrons comment l'enseignement du fait religieux nous propose de remplir un vide aménagé dans l'école elle-même. Mais cet enseignement a toutes les chances d'agrandir encore ce vide.

## I. Analyse du rapport Debray

Malgré sa prudence et son ton patelin cette analyse ressortit d'un présupposé idéologique qui doit nous alarmer. Elle part des questions suivantes :

- comment redonner un sens qu'elle prétend perdu à l'existence ?
- comment redonner des repères et des normes par un prétendu enseignement du « fait religieux » ?

Le caractère politiquement correct de ce rapport est assuré par une série de dénégations qui rassurent les laïcs, mais qui entraînent des contradictions.

### a) Quel présupposé idéologique ?

Dès le début, dans la partie intitulée « *quels attendus* », le rapport évoque quatre arguments qui font, paraît-il, consensus :

- 1 - une « *déshérence collective* » liée à une perte du patrimoine commun ;
- 2 - un démembrement par le communautarisme des solidarités civiques ;
- 3 - l'érosion des transmissions traditionnelles (églises et familles) exigeant un « *transfert de charge* » de cette fonction sur l'école ;
- 4 - « *la recherche à travers l'universalité du sacré, d'un fond de valeurs fédératives.* »

Devant tous ces problèmes, une solution : l'enseignement du « fait religieux », mais dont on comprend tout de suite, vu ce qu'il est censé soigner, qu'il vise à construire un supplément d'âme et donc à enseigner les religions.

Reprenons point par point les éléments du constat qui ne sont pas tous faux, mais partiels.

1 - La perte du patrimoine commun est un problème global d'inculture et spécialement de culture historique dont l'enseignement devait être réduit, selon les propos de M. Allègre, à des « *flashes* ».

2 - Le démembrement communautaire est moins lié directement aux religions qu'à la marginalisation économique, sociale et culturelle qui alimente un repliement identitaire archaïque. Pendant les Trente glorieuses, quand les émigrés avaient du travail, ils n'avaient pas besoin de repères religieux ostentatoires pour être socialisés, et ils étaient peu à imposer à leur femme le port du voile.

3 - Si l'école se voit attribuée la fonction des églises et des familles, c'est-à-dire les rôles de la sphère privée, elle y perdra sa raison d'être qui est justement l'émancipation de l'individu par la laïcité et l'accès au monde public.

4 - Enfin les valeurs communes que Régis Debray cherche depuis quelque temps du côté du sacré, doivent être civiques et non religieuses ; elles doivent être liées au monde

commun de la Res Publica, à la liberté de conscience et la liberté de critique. Si l'harmonie dans ce monde ne peut plus venir d'un rapport horizontal aux autres hommes, mais seulement d'une relation verticale de chaque individu à un dieu, nous retournons au Moyen Age. Devant tous ces problèmes, la part de remède qui relève de l'école comme telle, est la diffusion la plus grande d'une culture générale digne de ce nom c'est-à-dire fondée sur des savoirs de référence, ce que nous interdisent de plus en plus les réformes.

## **b) Ce présupposé idéologique s'appuie sur un préjugé et une confusion conceptuelle.**

### 1) Le préjugé

Il s'exprime dans la priorité absolue donnée au manque de connaissance du religieux pour tout expliquer, comme si corollairement le facteur religieux était prépondérant ; R. Debray propose plusieurs exemples :

- Exemple du 11 septembre : s'il existe un écho mondial il est dû principalement aux problèmes socio-économiques du Tiers monde, et à la frustration du nationalisme arabe.

- Exemple des « traditions religieuses et de l'avenir des Humanités : ils sont « embarqués sur le même bateau » , ils vaincront ou périront ensemble : c'est oublier que depuis au moins deux siècles les Humanités se dissocient (pour ne pas dire plus) des traditions religieuses.

- Exemple de la référence à Adam et Eve : elle est présentée comme évidemment nécessaire à la compréhension de l'Odyssée hégélienne de la conscience et à l'analyse de l'état de nature dans le *Contrat social* de Rousseau. Je suis atterrée par la réduction et même le contresens que cette analyse exprime car je ne partage pas cette évidence nécessaire.

Tous les exemples d'explications historiques convoqués dans ce rapport mettent donc en avant un facteur religieux primordial alors qu'il ne constitue qu'un des facteurs qu'il faut absolument intégrer dans un contexte historique qui explique son rôle. Rappelons justement que le propre de toute interprétation religieuse du monde est d'être anhistorique puisqu'elle est liée à l'éternelle vérité du sacré et de la révélation. L'histoire des religions ne peut être, sur ce point, qu'anti-religieuse, à moins de ne plus être de l'histoire.

### 2) La confusion conceptuelle

Elle est malheureusement très répandue et concerne la notion de culture.

Régis Debray oscille entre deux définitions de la culture.

- Une définition de la culture comme développement d'un libre exercice du jugement ; j'ajouterai que cette définition est fondée sur la pensée comme pesée c'est-à-dire comme comparaison qui ne peut faire l'économie d'une connaissance historique. Au nom de cette conception, on peut parler de l'inculture de beaucoup d'élèves ;

- Mais au détour d'une autre page apparaît la définition ethnologique ou sociologisante de la culture : les jeunes, nous est-il dit, ne sont pas dans l'inculture, ils ont une autre culture, une « *culture de l'extension* » fondée sur l'immédiateté. Et nous voilà dans le relativisme bien-pensant qui perd l'éducation et l'école car il exprime une honte, ou une difficulté coupable à dénoncer certains aspects de ces autres cultures ou de la nôtre (ethnologiquement parlant) comme mutilantes, rétrogrades, et interdisant justement l'émancipation individuelle que permet le premier sens de culture.

On pourrait se demander avec profit si entre la référence constante à des interprétations éternisantes du monde et l'enfermement dans l'instant, il n'y a pas plus qu'une coïncidence : nous verrons plus loin que ces deux évitements de la difficile pensée d'un monde humain et historique nous emprisonnent dans le monde de la parataxe.

### c) Ce rapport soulève deux problèmes graves.

#### 1) Inversion des valeurs entre les savoirs disciplinaires et les références au religieux.

L'intégration actuelle de connaissances et des réflexions concernant les religions ou le religieux - dans des cours qui ont le nom de disciplines comme l'histoire, la philosophie, la littérature, l'art - les maintient dans une hiérarchie : l'essentiel porte sur les disciplines elles-mêmes, et c'est dans la mesure où les croyances religieuses interviennent en histoire, dans les systèmes philosophiques, comme référence iconologique ou même conception du monde dans les œuvres artistiques, qu'elles sont envisagées. La religion n'est donc jamais abordée pour elle-même, mais de l'extérieur, comme objet d'étude historique, sociologique, philosophique, ou comme source d'inspiration artistique. Elle est convoquée comme élément idéologique, participant avec beaucoup d'autres facteurs à l'explication de la réalité humaine.

Mais ce n'est pas ce que cherche cette réforme car cela existe depuis longtemps. Sous l'aspect bénin d'une histoire du fait religieux, on attend donc une approche compréhensive (au sens de l'ethnologie), dans le but avoué par les religieux qui font pression sur l'école publique, de diffuser les doctrines religieuses elles-mêmes et le sens qu'elles donnent au monde. « Pour ce qui concerne la dimension morale, ... il s'agit de permettre à des enfants et des adolescents d'aujourd'hui de se construire un système de références culturelles pour le monde de ce temps. » Intervention d'un membre de l'Institut théologique d'Auvergne au séminaire sur « l'enseignement des cultures religieuses » organisé par l'IUFM d'Auvergne.

2) Description tendancieuse, si ce n'est fausse, d'une prétendue inculture des enseignants, qui « *s'abstiendraient* » d'aborder le fait religieux, au prétexte qu'il appartient à la sphère privée. Le rapport évoque, non sans quelque mépris, une « *laïcité d'incompétence* ».

« *S'abstenir n'est pas guérir* », écrit Debray. Or, l'école ne s'abstient pas de former l'esprit critique sur tout et y compris sur les religions. C'est justement cet esprit critique qui constitue à ses yeux le meilleur rempart « *contre les charlatans et les passions sectaires* » et non une connaissance autorisée et enseignée pour elle-même des interprétations religieuses du monde. Soyons sérieux !

Comment un professeur d'histoire peut-il « *s'abstenir* » s'il veut expliquer la querelle du jansénisme et ses causes politiques concernant le problème du droit divin ? Comment un professeur de philosophie peut-il « *s'abstenir* » s'il veut expliquer comment fonctionne chez Descartes la garantie divine de l'accès à la vérité ?

Comment un professeur de littérature peut-il « *s'abstenir* » s'il veut expliquer dans le symbolisme de l'Albatros, l'apothéose du poète ; s'il veut expliquer la révolution humaniste de l'Abbaye de Thélème comparée au fonctionnement religieux d'une abbaye du XVI<sup>e</sup> siècle ?

Comment un professeur d'arts plastiques peut-il « *s'abstenir* » s'il veut expliquer l'univers représenté par le plafond de la chapelle Sixtine de Michel-Ange ?

Mais, et c'est essentiel, chacun contextualisera fortement ces références et ne réduira jamais l'envergure du système cartésien ou la puissance artistique de Michel-Ange aux emprunts qu'ils ont fait à l'interprétation chrétienne du monde. Car le philosophe et l'artiste sont des créateurs de monde.

Mais ce n'est certes pas satisfaisant ni suffisant si l'on cherche, comme nos réformateurs, à « ré-enchanter le monde », car les artistes et l'imaginaire des peuples s'alimentent à ce que l'Institut théologique d'Auvergne appelle avec une pointe de mépris « les belles histoires folkloriques » (entre nous, c'est une manière bien désinvolte de se débarrasser de ce qu'a pu produire d'horrible cet imaginaire très passionné). Cette description tendancieuse permet de penser que, puisque les enseignants en sont incapables, il faut faire appel à des spécialistes du religieux qui enseigneraient dans un premier temps les enseignants eux-mêmes. Mais si les professeurs ont été disqualifiés par leur approche laïque du religieux

(et cela concerne également les chercheurs laïques du supérieur), qui reste-t-il sinon des spécialistes auto-proclamés que sont les religieux eux-mêmes ?

Je ne cherche pas à créer des peurs factices

- Appel par l'IUFM d'Auvergne à l'Institut théologique d'Auvergne,
- Appel aux représentants des différentes confessions (réduit actuellement au seul représentant catholique, ce qui est pire) pour les troisièmes rencontres de la Durance, organisées par l'Inspection pédagogique régionale d'histoire-géographie de Marseille,

- Référence aux personnes ressources dans le rapport Debray qui peuvent être des religieux,

- La volonté, affichée dans ce même rapport de coordonner au niveau national et même européen les recherches sur les religions, est le symptôme d'un désir de constituer la religion comme objet central et autonome, comme si elle constituait un filtre central de lecture du monde. On répondrait ce faisant au vœu du pape qui demande à l'Europe d'afficher ses racines spirituelles.

Cette volonté s'exprime dans l'inversion contenue dans la recommandation 10 du rapport : la religion devient le sujet et les différentes matières apportent leur contribution. La raison principale donnée pour ne pas en faire une matière nouvelle est surtout la lourdeur des emplois du temps, et pas une raison de principe.

A l'aide de tous ces enseignements et cadrages, les IUFM auraient pour fonction de « *désinhiber* » les enseignants qui seraient tétanisés dans une attitude de lutte archaïque. Il faudrait, dit Debray, « *banaliser* » le sujet. Mais si les enseignants sont tétanisés, c'est bien parce qu'ils se rendent compte qu'un enseignement laïque intégrant le facteur religieux dans l'explication des actions des hommes, n'est plus ce que l'on cherche, et que c'est justement leur banalisation de la religion qui leur est reprochée.

Ceux qui passionnent le débat sont ceux qui veulent faire entrer le sens du religieux à l'école (pour, comme l'a souhaité le ministre Darcos « donner aux élèves un sens à la vie »). Le savoir, le raisonnement, l'esprit critique, la culture ne peuvent-ils donc plus donner sens à la vie ? Ce sont également ceux qui, par leur refus de respecter l'espace public laïc expriment leur mépris de toutes les valeurs que l'école et la démocratie ont la charge de défendre.

## II. Une convergence inquiétante entre le rapport Debray et les réformes de l'école, destructrices de l'institution et des savoirs.

Mon inquiétude n'est pas seulement alimentée par le rapport Debray. Il me semble en effet qu'il existe une concordance profonde entre notre lutte pour défendre une laïcité fière d'elle-même et de ses valeurs (au contraire de la « laïcité ouverte »), et notre lutte pour le maintien du caractère institutionnel de l'école et contre la dégradation de son rôle de transmission du savoir.

### a) **Destruction de l'école comme institution.**

Elle est produite par la remise en cause des valeurs et des principes qui la fondaient ; une fois assurée la destruction de l'ordre mondain, on doit faire appel à des valeurs transcendantes religieuses. L'école est le lieu de transmission d'un héritage culturel. Elle se voulait désimpliquée, autant que faire se peut, des hiérarchies, des tensions et des injustices de la société. La seule hiérarchie qui y était fondée était celle du savoir, et la seule autorité celle de la qualification savante.

Or, toutes les réformes ont annulé ou infléchi le sens même de l'école : on a retiré progressivement aux enseignants toute décision professionnelle concernant les aptitudes et les acquis des élèves; l'essentiel devient de garder les enfants le plus longtemps possible à l'école et de gérer des flux davantage en fonction de l'âge que du savoir acquis. Les élèves sont alors

de plus en plus décalés de la signification de leur présence à l'école et de ce qu'elle exigerait. Au prétexte de sauver une paix sociale en les maintenant à l'abri, on les démotive, on les écœure, on les rend agressifs parfois, car les programmes des différentes classes continuent à exprimer le simulacre de niveaux d'exigence. C'est donc à l'enseignant de faire l'acrobate dans des classes qui posent à tous les niveaux les problèmes qu'affronte un instituteur de classe unique : différences insurmontables de niveau et de motivation. Mais, disent Meirieu et ses collègues, l'essentiel est d'apprendre à vivre ensemble ...

L'accès au savoir ne joue plus son rôle de qualification, le savoir lui-même ne fait plus autorité. C'est le règne tout-puissant du « contrat », de l'opinion, du « ça se discute ». Les connaissances scientifiques, les notes, le comportement, la présence en cours, tout se discute.

Alors, où trouver les repères, les normes que l'on a sciemment détruits ? Dans une transcendance céleste, puisque l'ordre péniblement construit entre les hommes a été dénigré. De lieu de transmission du savoir, l'école s'est vue transformée en lieu de vie : confusion organisée entre la sphère privée et la sphère publique, mais surtout abolition du rôle de passeur. L'école n'est plus un passage, elle devient un stationnement qui aurait sa finalité en lui-même. On a aboli volontairement le lieu privilégié de l'école qui pouvait permettre justement à l'enfant de s'émanciper de ce que sa culture (au sens ethnologique) pouvait avoir de mutilant, de s'affranchir des soumissions à la famille, au clan, à la bande, par la construction d'une distanciation personnelle. L'école est une préparation à une vie responsable et la seule transcendance (au sens rousseauiste) qu'elle revendique, c'est celle des valeurs politiques qui animent la chose publique par rapport à l'individu. Mais l'école se dégrade vite en garderie si elle détruit ce qui la qualifie.

### **b) Dégradation de la transmission des savoirs.**

Si certains pensent que l'on en est réduit à appeler au secours les références religieuses pour construire du lien social et de la tolérance, c'est parce qu'ils ont cessé d'espérer dans le rôle profondément libérateur d'une véritable culture dispensée au plus grand nombre, ou même parce que - Bourdieusiens mal dégrossis ou religieux - ils ont nié purement et simplement cette fonction. La demande de religion devient alors le corollaire d'un abandon des ambitions de l'école. Cet abandon existe à tous les niveaux, dans toutes les matières, et concerne spécifiquement ce qui aide à construire l'autonomie de la pensée pour promouvoir une école de la révélation.

1 - Dans le primaire on a subi l'imposition terroriste des méthodes globales de lecture. Vous allez me dire : quel rapport ? Il est dans le fait que le mot n'est pas construit mais révélé. Les élèves apprennent à reconnaître des images, associées à des images de mots. La méthode alphabétique apprenait aux élèves la combinatoire et les armait définitivement pour tout mot possible. Les méthodes globales ou semi globales peuvent faire illusion au tout début, mais elles créent des incompréhensions à vie, car les élèves lisent ce qui se rapproche le plus de ce qu'ils ont déjà visualisé. Les conséquences qui s'ensuivent, pour être cocasses, n'en sont pas moins tragiques. L'esprit de l'enfant est lié par la foi au maître, car cette méthode ne met en place aucune autonomie : on ne sait pas soi-même construire le mot ; l'ensemble des sons qui fait sens est donné, et on ne peut en prendre possession car on ne peut le générer par une combinatoire. On installe l'enfant dans une révélation du mot.

2 - Cette destruction de la syntaxe, au sens étymologique, du mot, est prolongée par la destruction de la syntaxe elle-même. Plus de cours explicite de grammaire qui mettait en place la logique des fonctions et la construction d'un sens immanent. Cette grammaire qui partait du plus simple pour mener l'enfant à la maîtrise du plus complexe est annulée au bénéfice d'une approche encore une fois globale : la grammaire de texte que l'enfant ne peut que recevoir puisqu'il n'en connaît pas les rudiments.

3 - Abandon de la démarche démonstrative en mathématiques au profit de la formation d'utilisateurs de machines. L'exigence intellectuelle de démonstration est perçue

comme une perte de temps par les élèves, et comme une exigence décourageante et inutile pour former des techniciens par les réformateurs et les inspecteurs. Les élèves reçoivent passivement des résultats. Là encore nous débusquons ce qui ressemble étrangement à une croyance.

4 - Abandon de l'expression d'une pensée dialectique en français : « le français est le domaine de l'opinion », stipulent, en toutes lettres, les programmes de français. Il en est de même en philosophie dans les séries STT, pour l'exercice de commentaire de texte. La profération d'une opinion suffira.

5 - Abandon de l'étude de la dimension historique et artistique d'une œuvre littéraire au profit d'une catégorisation en *genres* et *registres* qui crée une cosmogonie rassurante, parente des systèmes d'interprétation éternisants de tous les mythes. Cette catégorisation permet d'abolir la spécificité de l'œuvre littéraire dans des classements où elle voisine avec des articles de journaux, des photos. Il ne s'agit plus de littérature mais de communication. A l'opposé du monde de la communication, quand une œuvre est singulière, elle est irréductible et pose donc un problème, car elle interroge tout classement rassurant, et stimule une pensée qui a toujours tendance à réduire l'objet à elle-même, ou bien à se reposer sur des classements tout faits pour ne pas penser. Par son étrangeté, l'œuvre enrichit la pensée au lieu de la cantonner à des recettes pragmatiques pour le quotidien. C'est la même tendance qui préside à la marginalisation de l'histoire littéraire. Elle est réduite à l'étude d'un mouvement par an donc hors histoire puisque isolé. Il y a quelques années déjà, l'inspection de lettres avait prononcé une condamnation méprisante et injurieuse contre le « hit parade » des auteurs auxquels se cantonneraient les professeurs soupçonnés d'inculture ou de paresse (étaient notamment cités Molière, Voltaire, et Baudelaire). Mais ce « hit parade » était justement constitué par les textes fondateurs d'une culture humaniste. Une fois détruites ces références générales, on s'affole du vide culturel des élèves et on peut appeler au secours la religion.

6 - Marginalisation de la dissertation d'histoire au profit de l'étude de documents qui, explicitement, n'exige aucune autre connaissance que celles fournies par les documents. Comment transmettre une culture historique permettant de juger par soi-même des ordres et désordres du monde, si le seul enjeu est une synthèse de documents qui ne demande pas une analyse historique personnelle ? L'interprétation imposée par les pouvoirs politiques ou médiatiques a de beaux jours devant elle. Les cours d'histoire qui permettaient la construction d'un civisme éclairé et responsable ont reculé devant l'ECJS, cours souvent de morale et de citoyenneté toutes faites, et enfin devant l'enseignement des religions, dernier maillon de la destruction d'un ordre mondain au profit d'un accrochage céleste. Comme l'ECJS n'a pas empêché les rodéos dans les banlieues, on passe à la vitesse supérieure du formatage.

7 - Effort vain jusqu'à maintenant pour imposer un changement dans le programme de philosophie qui instrumentait cet enseignement pour propager une philosophie officielle, et le réduisait à un entraînement rhétorique à l'argumentation sur des problématiques prévisibles. Toute l'ambition de cet enseignement qui cherchait à donner aux élèves les moyens de la problématisation serait détruit par ce projet qui limitait de nouveau l'élève à recevoir la pensée d'autrui au lieu de former la sienne.

Cette analyse succincte des réformes des programmes du primaire et du secondaire nous montre que l'on prive les élèves de tous les moyens pour maîtriser la syntaxe de la pensée, c'est-à-dire l'articulation au niveau des sons, des signes linguistiques, des signes mathématiques et de la chronologie historique. On leur interdit de se construire une syntaxe du monde. Or, qu'arrive-t-il lorsque les moyens de construire une syntaxe du monde ont disparu ? Il ne reste plus que la parataxe, c'est-à-dire la juxtaposition sans ordre immanent, ce qui oblige sans cesse à s'en remettre à un sens transcendant. Tous les discours religieux sont paratactiques, tous les discours d'analyse sont syntaxiques.

On comprend dès lors qu'ayant interdit à l'école de transmettre les savoirs qu'elle avait construits pour aider les hommes à penser par eux-mêmes et à se libérer des pesanteurs, y compris culturelles au sens ethnologique, on appelle au secours les spécialistes du sens et de l'ordre tout fait.

## Conclusion

Même si l'on exclut les luttes d'influence et de pouvoir, il reste que l'idée naïve selon laquelle la connaissance des religions permettra une meilleure acceptation et une meilleure compréhension des autres, et donc permettra d'assurer civilité et intégration, est une double erreur et une faute.

C'est une erreur d'analyse sur la demande d'identité exclusive qui motive l'importance actuelle donnée au religieux par certains. Beaucoup de ceux qui réclament cet enseignement ne veulent pas entendre parler de la religion des autres et encore moins de la dimension historique des religions. Ils veulent imposer, contre une conception laïque de l'état et une conception démocratique de la politique, une abolition de l'autonomie de la sphère publique et leurs raisons ont l'intégrisme religieux comme symptôme, mais elles appartiennent au domaine économique, social et culturel.

C'est une erreur sur la finalité poursuivie : on ne remplace pas la construction d'une conscience humaniste et critique par l'enseignement des dogmes moraux que nous aurions de toute façon beaucoup de mal à dégager de l'histoire religieuse, toute de bruit et de fureur.

C'est une faute, car on pervertit l'idéal de l'école républicaine et laïque : chercher par l'apprentissage du raisonnement, de l'argumentation et du doute à construire un esprit critique capable de discernement sans lequel une démocratie n'est qu'un simulacre, préparation de dictatures douces ou terribles. Ce n'est pas en donnant des guides transcendants ou des résultats tout faits de pensée ou de raisonnement, qu'on peut se dispenser du travail long et incertain de « bâtir des pierres vives ».

« Penser n'est pas croire », disait Alain, « penser c'est dire non », y compris aux résultats finis de sa propre pensée. Tout dans les réformes consiste à mettre en place la forme du religieux (selon l'expression de Catherine Kintzler), c'est-à-dire à apprendre à dire oui :

oui sans preuve,  
oui sans comprendre,  
oui sans pouvoir produire soi-même,  
oui au sens révélé.

Nadine Wainer