

**LAÏCITE : UNE VALEUR PEUT-ELLE
ÊTRE UN PRESCRIT ?**

**Apport de l'analyse de situations de travail en milieu
scolaire et ancrage spinoziste du concept de laïcité**

Gaspard Brun

La Laïcité est un des principes constitutifs des formes de notre Etat moderne, elle est un principe constitutionnel en droit français ; la séparation de l'Eglise et de l'Etat forme l'expression la plus commune de la laïcité. Au-delà de l'Eglise, c'est la question des systèmes de croyances et de leurs liens avec la gouvernementalité qui est au cœur de la laïcité. Le politique s'est en quelque sorte détaché du religieux, non pour le proscrire ou en régler les modalités d'exercice, mais dans une certaine forme d'indifférence au fait religieux et à sa pratique individuelle ; il s'est doté des formes juridiques et administratives nécessaires afin d'encadrer les pratiques religieuses et les croyances, comme les incroyances, afin qu'elles ne mettent pas en péril le sens même du contrat social.

Notre objectif ici n'est pas de proposer une nouvelle histoire de la laïcité pas plus qu'une histoire de la philosophie de la laïcité, mais de souligner les apports de la pensée de Spinoza pour éclairer les questions sociales et politiques qui concernent le vivre ensemble, et qui sont ici issues de situations scolaires ou périscolaires dans lesquelles la laïcité apparaît aussi comme un prescrit.

Une grande partie des recherches actuelles s'accordent à voir dans la philosophie des Lumières (Pena-Ruiz, 2003 ; Kintzler, 2007) et dans les travaux de John Locke (Baubérot, 2007 b, p. 20-28 ; Baubérot et Milot, 2011 ; Kintzler, 2007, 2012), voire ceux de Bayle (Bayle, 2006 ; Kintzler, 2012 ; Baubérot, 2007 a), les origines de la liberté de culte et d'expression. Cependant l'héritage spinoziste

semble devoir lui aussi être étudié. Les travaux de Spinoza ont globalement été moins considérés, même s'il faut en remarquer certains (Hayat, 1998, 2005 ; Tosel, 2015 ; Pena-Ruiz 2003).

Ces racines philosophiques font de la laïcité un concept aux fondations épistémologiques fortes bien qu'intégrées à des systèmes ou des œuvres philosophiques d'orientation différentes. Il est évident, et cela a déjà été souligné dans la littérature scientifique, que l'apparition de cette neutralité du politique quant aux croyances est issue de contextes d'énonciation très significatifs et sensiblement différents. On retrouve toutefois un « climat des idées » (King, 1969 ; Douglas, 2004), propice à l'apparition de ce concept puisque ces racines sont situées dans une temporalité proche sur des territoires différents, signe que les philosophes devaient peut-être être confrontés à des problèmes d'horizons semblables.

D'un point de vue épistémologique, après avoir abordé de manière très classique les fondements théoriques du concept de laïcité, nous essayerons de prendre en compte la laïcité telle qu'elle traverse le champ de l'éducation en nous focalisant sur des analyses de situations de travail (Schwartz, 2012).

Nous avons eu recours à l'observation et à l'analyse du travail (Ombredane et Faverge, 1955 ; Faverge, Leplat et Guiguet, 1958), principalement lors de moments d'échange et de régulation informels, à la sortie des écoles dans lesquelles nous avons mené notre étude, et lors de réunions entre le personnel de l'école et les parents d'élèves. Nous avons par la suite procédé à des entretiens ouverts construits sur la base d'une chronique d'activité, suite à un relevé d'observations (Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg et Kerguelen, 1991), et effectué une reprise (Diallo et Clot, 2003) de ces entretiens avec les différents acteurs. Puis nous avons essayé de remettre en discussion, les éléments liés à l'expression et à la justification des choix des protagonistes de la situation, qu'ils aient été formalisés ou non. Pour cela nous avons essayé de nous concentrer sur les écarts dans les manières d'agir et de concevoir les motivations de ces actions, en utilisant le concept de débats de normes (Schwartz, Durrive, 2009).

L'objectif sera de confronter les enjeux théoriques et sociétaux portés par le concept de laïcité avec les enjeux concrets au sein des

métiers de professionnels de l'éducation, eux-mêmes confrontés au double défi de faire classe, et de faire classe dans un contexte social déterminé dans lequel il s'agit également de « faire société ». A cette fin il nous appartiendra de considérer à nouveau l'héritage spinoziste, pour éclairer sous un autre angle les implications théoriques et les héritages que porte le concept de laïcité.

1. Fondements conceptuels de la pensée de la laïcité, une dualité fondatrice

D'une part ce qui participe de l'autorité publique s'abstient au sujet des croyances, aussi bien que des incroyances ; c'est donc le postulat d'une indifférence qui est « au cœur du principe de laïcité stricto sensu » (Kintzler, 2015), excepté quelques cas singuliers. D'autre part, dans la sphère publique, en dehors de l'autorité publique et de ses institutions, c'est la liberté d'expression qui s'exerce dans le cadre du droit commun, même si cette liberté d'expression reçoit elle aussi quelques limites.

La laïcité a une histoire et s'inscrit dans un « paysage » spécifique – pour ne pas utiliser le concept de culture –, ici le cadre français ; mais elle a aussi des conditions de possibilité. Celles-ci se repèrent clairement par le biais de cette dualité fondatrice. Elle suppose d'une part une autorité publique régulatrice de – et dans – l'espace social, placée elle-même en dehors de toute référence à un système de croyances ; et d'autre part, l'existence d'un corps social constitué dont l'expression en matière de croyances ne reçoit pas de limite a priori. Cela suppose encore d'autres conditions qui relèvent de l'autorité et de la sphère publiques.

Du point de vue de l'autorité publique, l'abstraction formelle de l'autorité publique tend ici à réguler des conflits relatifs à des croyances, cela implique une définition de ce qui appartient au champ des croyances et de ce qui n'y appartient pas. Cela suppose aussi que l'autorité publique ne puisse pas être rattachée à un système de croyance, cela suppose enfin que l'autorité publique ait les moyens de constituer une position d'extériorité et de régulation transcendante vis-à-vis des systèmes de croyance. Ce qui veut dire que l'autorité publique est en mesure de définir ce qui relève de la croyance, c'est-à-

dire qu'elle en est la norme. Enfin, cela devrait supposer que toutes les croyances se valent du point de vue de leur expression dans le débat public, et qu'elles ne sont pas susceptibles de représenter un danger pour l'autorité publique qui est garante de la sécurité des membres de la communauté.

La sécurité semble donc ici être le pendant de la liberté d'expression des croyances, elles conditionnent toutes deux la possibilité du laïque du point de vue des pouvoirs publics. De plus, la laïcité implique l'existence conjointe d'un droit privé, public et d'Etat. Il faut enfin, un dispositif de clôture qui permette que les pouvoirs publics ne puissent sortir de leur devoir de neutralité religieuse. Mais la laïcité est peut-être l'équivalent d'une croyance sans dieu au sein de notre Etat moderne, une religion agnostique, un culte païen (Zuber, 2014), auquel cas sa réalisation apparaîtrait comme sujette à caution.

Du point de vue de la sphère publique, la liberté d'expression des croyances suppose une séparation entre le citoyen et la place qu'il peut éventuellement occuper dans l'autorité publique. Cela signifie donc à la fois une séparation et une assignation sociale et individuelle, qui introduit une dichotomie entre les valeurs¹ que l'on porte et que l'on peut exprimer en tant qu'individu et celles que l'on (ne) peut exprimer en tant que participant de l'autorité publique. Cette dichotomie conduit implicitement à un chiasme vis-à-vis du travail des personnes chargées de l'autorité publique dans son application et non dans son orientation. Chiasme, car les personnes chargées d'assurer des fonctions au sein de l'autorité publique doivent cliver leur être, certaines croyances, valeurs, ne devant pas intervenir dans l'exercice de leur profession, dans l'exercice de leur jugement professionnel.

La situation est plus complexe qu'il n'y paraît selon la place que l'on reconnaît aux valeurs dans l'activité humaine. Enfin, deux problèmes se posent, tout d'abord le « faire société » n'est pas un état de fait donné dont on hériterait, mais une manière quotidienne

¹ La croyance sera ici entendue comme une valeur au sens de Georges Canguilhem (2012), en ce que toute polarisation est valorisation. Notre analyse ne portera pas sur l'enseignement du fait religieux, car la pensée de la laïcité suppose une réflexion sur les valeurs et que le fait est l'opposé de la valeur (Canguilhem, 2011) ; dès lors penser la laïcité à partir du fait religieux, ou penser le religieux comme un fait, semblent nous engager dans une impasse.

d'assurer le fait de vivre ensemble ; parallèlement, pour que le principe de laïcité ne se retourne pas comme un gant, il convient de comprendre la laïcité comme choix de société et donc comme valeur politique², en prenant garde au fait qu'elle ne soit pas sacralisée, ce qui ne doit pas non plus nous priver d'une réflexion sur la laïcité comme critère de la valeur des valeurs sociales.

L'école est un des enjeux majeurs du déploiement de la laïcité, elle forme le futur citoyen et relève dès ses fondements modernes du principe de laïcité. En ce sens on serait tentés de penser que l'école est le lieu naturel de formation à la laïcité. Mais la laïcité repose sur des fondements théoriques historiques forts, complexes, elle est assise sur une abstraction méthodologique (Kintzler, 2007 ; Pena-Ruiz, 2003), aussi faudra-t-il se demander si la laïcité peut faire l'objet d'un enseignement théorique destiné à la formation des formateurs et ici plus particulièrement à la formation des enseignants ?

Autrement dit, peut-on passer du concept de laïcité à la formation des enseignants, puis à la formation des élèves aux exigences de la laïcité, ou bien doit-on aussi intégrer son déploiement dans le métier de formateur comme élément central dans la « formation à la laïcité » ? C'est-à-dire, est-il possible de considérer la laïcité comme un concept et dispenser une formation sur ces implications pratiques uniquement à partir d'éléments théoriques comme on expliquerait pour une règle de droit, ou bien doit-on considérer que la laïcité n'est pas seulement un concept normatif, qu'elle repose sur un dialectique sociale et qu'elle est inévitablement au prise avec un « ici et maintenant » qui en configure en partie les possibilités de mise en œuvre ?

Cette dernière position contraindrait le dispositif de formation à étudier la manière dont la laïcité est à la fois imbriquée localement dans des situations sociales, mais aussi à mesurer la manière dont elle est intégrée aux débats de normes de métiers des enseignants sans minorer pour autant les questions philosophiques et épistémologiques.

² Nous justifions ici notre titre un peu provocateur, en France : la laïcité est une valeur politique de la république, elle correspond à un choix pour la construction du vivre ensemble, mais elle a aussi une ossature normative quand elle est utilisée comme prescription, ce qui ouvre sur bien des problèmes.

C'est pourquoi nous nous demanderons si la laïcité à l'école peut se passer de l'ergonomie de l'activité ?

La laïcité n'est pas une discipline, elle peut relever de l'enseignement de ce que l'on nomme éducation civique, mais elle peut aussi être abordée de manière pluridisciplinaire. L'histoire, la philosophie ont notamment une réelle pertinence pour ce concept, cependant il ne faudrait pas écarter la didactique professionnelle du champ de pertinence pour la formation des formateurs, ni l'analyse de l'activité. Nous parlerons ici davantage d'analyse de l'activité que d'ergologie à proprement parler, faute d'avoir pu réellement déployer cette approche.

Nous allons considérer quelques situations dans lesquelles les enjeux liés à la laïcité sont localement inscrits, non pas pour en produire une abstraction dont les utilisations dans la sphère publique sont parfois complexes et sujette à des détournements, mais pour elles-mêmes, c'est-à-dire pour savoir comment ces questions sont traversées par les professionnels de l'éducation.

2. Penser la laïcité à partir de l'action éducative, l'apport de l'analyse des situations de travail

En guise de préambule méthodologique, notre analyse se base sur deux temporalités. D'une part l'observation et l'analyse de situations concrètes, d'autre part des entretiens individuels avec des personnes ayant pris part à ces situations. Le but n'étant pas de faire émerger la réalité vécue par les protagonistes, mais de faire émerger des reprises formalisées par les protagonistes, de faire dire sans prétendre que ce dire correspond aux motivations des personnes concernées au moment de l'action.

L'observation et l'analyse sont des moments essentiels de la méthodologie ici développée qui se veut souple, pragmatique et liée au terrain dans lequel elle s'est déployée. Cette méthode ne prétend pas être représentative des questions posées de manière générale en France aux professionnels de l'éducation, elle prétend par contre rendre compte de la manière dont les professionnels rencontrés vivent,

traversent, certains débats de normes auxquels ils sont confrontés dans l'exercice de leur métier.

Le relevé d'observation s'apparente à une chronique d'activité, ce n'est pas un document objectif, il ne prétend d'ailleurs pas l'être, être observateur ne peut être dissocié de l'héritage de celui qui observe (histoire individuelle, culturelle, psychologique, sociale, etc.). Par contre le relevé d'observation tend à consigner des faits précis, des éléments verbaux et non verbaux, des gestes, des déplacements, des attitudes.

L'analyse vient interroger ces faits recensés à la lumière d'un filtre difficile à expliciter mais qui correspond aux hypothèses que l'on aura travaillé et retravaillé. L'analyse permet de constituer des écarts hypothétiques, d'élaborer des moyens conceptuels, de dire ce que l'on a pensé de l'observation. Elle propose une reformulation des faits par le chercheur que ce dernier devra ensuite confronter aux discours sur l'activité tenu par les protagonistes. L'analyse en ce sens est un outil qui se greffe sur l'observation pour permettre de créer des pistes d'échanges avec le professionnel. À ce moment là du travail du chercheur, ce n'est pas la conceptualisation pour elle-même qui compte, mais la conceptualisation pour constituer l'écart dont le dialogue avec le professionnel va se nourrir.

Les observations ont été ici menées avec un crayon et un papier, pour une prise de note fluide et aisée dans un contexte spécifique. Les entretiens font appel au récit de cas concrets à partir desquels le chercheur va mobiliser ses observations et analyses pour permettre de construire un échange qualitatif. La méthodologie utilisée n'a pas du tout les mêmes prétentions que celles développées dans les entretiens d'explicitation. Si dans un certain sens elle s'en rapproche par la création d'un récit sur l'activité, par le fait que l'on invite à un récit d'une situation de travail et que l'on fasse préciser tel ou tel choix, mots phrases, actions, relatifs à la situation, elle s'en éloigne dans ses visées. Il ne s'agit en aucun cas pour nous de prétendre dire la réalité de l'action vécue ou la vérité de ce qui a motivé l'activité des protagonistes, de ce qui s'est passé dans la « boîte noire ». Il s'agit de faire émerger un discours sur l'activité vécue, ce discours étant lui-même un objet construit et n'étant qu'une photographie d'un propos tenu sur l'activité. Il permet de mettre en débat les différentes options

professionnelles, les différents choix individuels. Précisons qu'ici qu'à nos yeux les analyses sont incomplètes car les personnes interrogées ne représentent pas l'ensemble des types d'acteurs concernés dans ces situations, il aurait fallu construire un dispositif sensiblement plus lourd pour créer un espace de développement, mais nous n'en avons ni les moyens temporels, ni le cadre institutionnel.

Le contexte local peut être brossé à partir de quelques éléments : trois écoles rapprochées dans un périmètre très restreint ; un quartier urbain extrêmement paupérisé, selon les statistiques de Insee ; très peu de mixité sociale ; des communautés religieuses très représentées d'un point de vue quantitatif puisqu'on compte en moyenne quatre élèves présents par classe lors de certaines fêtes religieuses en dehors de celles du calendrier scolaire national ; des écoles dont les personnels de directions sont engagés et stables dans leurs fonctions ; des exigences affirmées – on pourrait parler ici d'un engagement républicain – fortes dans la manière de concevoir le fait de vivre ensemble. Tous ces éléments, plus ou moins objectifs, décrivent en partie la situation que nous allons évoquer.

Les enseignants assumant la direction de l'établissement scolaire reçoivent une décharge administrative pour assumer cette charge. La plupart des mères d'élèves de ces établissements portent le voile (hijab). Alors que l'inspecteur en charge de ces écoles vient de préciser aux directions de ces établissements qu'il attend une tolérance zéro sur le port des signes religieux à l'école, une sortie scolaire est prévue, dans chacune des écoles. Le législateur a toutefois précisé que les parents d'élèves ne sont pas concernés par l'interdiction du port de signes religieux³

Deux des trois établissements ont interdit aux mères de famille d'accompagner les enfants en sortie, ce qui a provoqué une vive opposition de leur part et un climat de tension, d'affrontement pacifique et de défiance s'est instauré immédiatement. La raison de ce refus apparaît comme double : premièrement une conception essentialiste de la laïcité qui fait que toute exception est considérée par la direction de l'école, non pas comme une inflexion du principe de

³ Si la loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 ne le spécifie pas, en revanche la circulaire du 18 mai 2004 relative à la mise en œuvre de cette loi le précise dans son article 2.3.

laïcité, mais comme sa négation ; deuxièmement, la force de la prescription de l'autorité hiérarchique qui s'impose au personnel de l'école.

La directrice de la troisième école en accord avec ses collègues ayant jugé que cette interdiction ne permet pas de travailler efficacement dans le cadre social du quartier dans lequel les trois écoles sont inscrites a autorisé l'accompagnement lors des sorties scolaires par les mères voilées. Cette autorisation est « utilisée » par les mères de famille dans les deux autres établissements et occasionne un espace de conflit relatif entre les directions. Entre la prescription issue de la loi, celle issue de la gouvernance locale qui peut-être mal interprétée, et la manière de concevoir d'une part l'exercice de son métier et, d'autre part le rôle social de l'école élargi à la communauté du quartier, les positionnements divergent.

Ici un « espace social tripolaire » (Schwartz, 2000) permet de mieux saisir la distribution des polarités en valeur au sein de l'exercice du métier. Il y a, à l'un des pôles de cet espace les exigences du marché et ici, bien qu'au premier abord la question ne se pose pas en ces termes, l'existence d'écoles privées où l'on peut afficher son appartenance religieuse de manière ostensible nous amène à modérer l'idée selon laquelle le pôle du marché ne serait pas pertinent pour comprendre la situation dans sa globalité. Il y a, à un second pôle, le « bien commun » à construire, le politique au sens de vivre ensemble. Enfin, au troisième pôle, il s'agit de celui des gestions individuelles dans lequel un compromis à vivre doit être mis en place par les protagonistes du travail.

Cet espace social tripolaire permet de saisir comment, entre des représentations hétérogènes du bien commun à construire, une situation sociale singulière, des valeurs personnelles portées par des écoles avec des représentations différentes, et des pressions sociales fortes, la question des débats de normes portées par les différents personnels de direction de ces établissements est très vivement ressentie et peut avoir des incidences qui dépassent le cadre du milieu professionnel.

La primauté de l'instauration du dialogue au sein d'une des trois écoles, plutôt que le recours à l'interdiction radicale, est une

manière d'arbitrer en mettant l'accent sur la manière qu'a ce personnel de direction de se représenter le bien commun à construire, au-delà de l'interprétation du cadre juridique lié à la laïcité⁴. Ici, ce personnel de direction a choisi de continuer à faire son métier en dialogue avec les parents plutôt que l'opposition frontale sous couvert du respect de la prescription. Mais ce n'est pas nécessairement le respect de la prescription ou de la législation qui guide les choix de ce personnel de direction puisque, me faisant part d'une autre situation dans laquelle un homme religieux « refusait de la saluer sous prétexte qu'elle était une femme », elle s'était « débrouillée » pour ne pas réintégrer son enfant lors du déménagement de cette famille.

Il y a ici une représentation construite du social, du bien commun à construire, qui guide l'action professionnelle dussent-elle être en marge de la légalité. Bien plus, ce que cette personne évoque c'est une certaine intersectionnalité⁵, s'étonnant que la question du voile implique nécessairement que l'adressage des signes ostensibles soit lié au genre. La place du signe religieux chez l'homme n'étant que peu débattue. La femme, mère de famille, étant alors selon elle « prise en tenaille », dominée, dévalorisée au foyer et rejetée par la communauté éducative.

On retrouve bien ici la question posée par la laïcité à l'école qui apparaît comme une norme avec laquelle le professionnel doit composer, doit faire – au sens d'effectuer mais aussi de fabriquer – son métier, mais elle est aussi la norme qui permet de protéger du prosélytisme et de certaines discriminations les minorités, ainsi que les croyances individuelles, au sein de l'école⁶.

La laïcité en tant que valeur joue ici le rôle d'une « norme antécédente » (Schwartz, Durrive, 2009) parmi d'autres normes, en ce

⁴ Jean Baubérot a montré comment la laïcité pouvait faire l'objet d'un traitement dont les principes relevaient d'idéologies différentes voire antagoniques (Baubérot, 2012).

⁵ Le terme « intersectionnalité » utilisé ici de manière heuristique renvoie à sa construction par Crenshaw (1991), mais n'est pas issu de l'entretien à proprement parler. Sur cette notion et ses usages voir notamment Davis (2015).

⁶ Mentionnons dans ces mêmes écoles le problème aujourd'hui réglé : les repas de la cantine étaient servis de manière différenciée aux enfants qui mangeaient hallal vis-à-vis de ceux pour qui ce n'était pas le choix des parents. Ces derniers, minoritaires numériquement, étaient servis à part et avant les autres, ce qui contribuait à renforcer ou créer des conflits parmi les enfants.

sens elle n'est pas l'unique pilier, l'unique fondement du métier d'enseignant, mais elle est un élément parmi d'autres dans le registre normatif du métier. Pour ce personnel de direction, le sens de la mission éducative et du métier est plus global, il s'agit de prendre en compte l'ensemble des déterminants sociaux, qui permettent, « ici et maintenant » de faire son métier.

Sur le fond, la tribune signée de Monique Canto-Sperber et Paul Ricœur se situe dans la perspective de Spinoza comme nous allons le voir. Ainsi quand ils se réfèrent à l'interdiction et à l'exclusion en matière de signe religieux :

« Reconnaître la force du principe de laïcité ne dispense pas de s'interroger sur l'interprétation à en donner et sur les conditions de son application. Dans la mesure où cette position prend acte de la difficulté qu'il y a à accorder, dans nos sociétés, les principes de laïcité et de neutralité avec celui de liberté, il vaut la peine de détailler les raisons qui la justifient » (Canto-Sperber, Ricœur, 2003 p. 24-25).

Ainsi, dans la droite ligne des conclusions que Spinoza nous permettra de tirer :

« L'école donne l'expérience concrète des valeurs du dialogue et de la connaissance, libres de toute autorité religieuse. C'est une telle expérience qui forme les esprits à la laïcité, plus efficacement qu'une obligation préalable souscrite sans adhésion aucune » (Canto-Sperber, Ricœur, 2003 p. 24-25).

On peut certainement ajouter que, loin de clarifier la situation générale⁷, cette position de proscription en ce qui concerne les enfants pourra être lue localement comme le renforcement de conflits dans l'espace social, ce renforcement ne faisant que jeter les bases d'un réel antagonisme. L'idée de Ricœur et Canto-Sperber, insistant sur le caractère irréductible d'expérience, nous invite également à l'analyse. La laïcité ne peut se vivre dans l'école qu'à condition qu'elle fasse elle-même l'objet d'une mise en débat ; on retrouve ici la confiance de Spinoza dans l'appel à la raison. Si au contraire, la laïcité est vécue comme une norme transcendantale, qui ne se discute pas, alors l'école ne sera plus un lieu de vie et d'expérience, mais un lieu clos sur lui-même porteur de valeurs déjà mortes.

⁷ Ce qui revient à dire qu'il n'y a pas de situation de référence tant une situation ne peut être générale.

Il faut pour finir souligner que ces expériences et leur appropriation à l'échelle locale, et au niveau de la formation, ne sont pas capitalisées faute d'espaces de parole. C'est aussi ce patrimoine commun qui ne circule pas, alors que les reprises idéologiques ou médiatiques, qui sont deux manières de considérer le bien commun comme un espace de pouvoir ou marchand, sont souvent massives. De ce point de vue cet article pourrait être considéré comme une invitation à un travail plus profond au sein de l'Ecole publique mené à partir d'une recherche intervention associant l'analyse clinique du travail et les professionnels en milieu scolaire.

Enfin d'un point de vue épistémologique, on notera qu'il n'y a pas d'opposition radicale entre une approche philosophique et une approche historico-anthropologique, si on accepte de penser la laïcité en situation, à partir du lieu et des métiers, des interactions sociales dans lesquels elle est une question vive et non une réponse fermée.

3. Retour sur les racines philosophiques du concept de laïcité

Philosophiquement il semble clair que la laïcité suppose une dichotomie radicale entre la croyance et la rationalité, dichotomie qui en mobilise bien d'autres, entre subjectivité et objectivité, religion et science etc. Il ne s'agit pas d'une opposition entre croyance et non croyance, mais entre croyance et absence de croyance, ce qui postule qu'il peut exister une politique sans croyance. La définition de ce qui constitue la croyance est alors le pivot des interrogations sur la laïcité. Peut-être serait-il plus opportun de parler en termes de système de croyance et de son expression/revendication collective, plutôt qu'en termes de croyance individuelle. Une croyance individuelle, non exprimée par la personne concernée, ne peut être considérée directement comme un danger ni pour la société ni pour l'Etat.

Spinoza considère l'intégrité de l'Etat, garant des libertés individuelles, comme un des enjeux centraux de la liberté d'expression et de culte⁸ (TTP, 898). Pour lui, la liberté d'expression relève d'abord d'une liberté première et inaliénable, la liberté de penser : « *Nul,*

⁸ Nous faisons référence au *Traité Théologico-politique* que nous abrègerons TTP suivi du numéro de page dans l'édition des œuvres complètes de Spinoza à la Pléiade.

disions-nous, ne saurait aliéner sa liberté de juger ni de penser ce qu'il veut, et tout individu, en vertu d'un droit supérieur de nature, reste maître de sa réflexion » (TTP, 898).

Spinoza établit un continuum entre penser, exprimer et agir, et ce continuum est un des moments clés de la construction spinoziste de la liberté de culte et d'expression. Il est toutefois logiquement compris dans ce qu'il met en jeu, la sécurité de la société, et en amont la sécurité de l'Etat laïc⁹. Et Spinoza précise dans ce sens :

« Voilà pourquoi nous aurons la tâche de rechercher, dans quelle mesure, la liberté de penser et de s'exprimer peut et doit leur être laissée, sans qu'elle vienne à menacer ni la paix ni la communauté publique, ni le droit de la souveraine Puissance » (TTP, 898-899).

C'est à ce moment précis que Spinoza introduit le principe, qui selon lui doit guider l'action politique, la constitution du vivre ensemble, qu'est la liberté : *« le but de l'organisation en société c'est la liberté »* (TTP, 899). Spinoza articule par la suite la liberté de penser à la liberté de s'exprimer et d'agir, et il est intéressant et primordial pour nous de noter qu'en lieu et place du fait d'agir, Spinoza parle à ce moment précis en termes d'enseignement ; ainsi il passe également de la sphère individuelle à la sphère collective, puisqu'il nous dit que l'individu se trouve alors libre de *« dire et d'enseigner ce qu'il pense »* (TTP, 900).

Cependant, pour Spinoza c'est à l'individu de supporter les contradictions éventuelles entre ses propres convictions et le respect de l'ordre public (TTP, 900). La clôture de la liberté de croyance réside dans celles qui impliquent une rupture du pacte social ; ce faisant le culte, et la liberté de culte sont soumis au pacte social, mais précise Spinoza, *« le délit ne consiste pas dans le jugement [exercice de la raison] ou la croyance formulés, mais dans l'action qu'ils impliquent »* (TTP, 901). Pour être bien compris, ce point doit être relié à l'Ethique, soit à l'erreur du jugement qui est concomitante de la faute dans l'action ; en ce sens le principe même de la liberté politique de culte est ancré dans le concept de vérité.

⁹ Le terme n'est pas sous la plume de Spinoza, il s'agit ici d'un anachronisme lié à la dimension spéculative de notre réflexion.

Comme de surcroît le principe juridique est porteur d'une universalité, puisque les règles juridiques valent également pour tous, alors les fondements du politique et de la liberté de croyance et d'expression sont reliés à la liberté, elle-même conçue sous le double rapport du vrai et de l'universel. Ces deux catégories sont elles-mêmes des catégories de la raison et non de la croyance ; on peut donc dire que la raison permet de trancher pour elle-même (liberté de jugement) et pour la croyance (liberté de culte) à un niveau individuel et collectif dans l'espace social.

On retrouve cette idée dans une autre perspective sous la plume de Daniel Liotta :

« Or on doit ici entendre par "juridique" le principe suivant : que les droits et les devoirs qui valent également pour tous, et donc universellement, garantissent que l'effectuation de la puissance d'agir de chacun des citoyens s'accorde avec celle des autres. De la sorte, l'universel juridique œuvre à rendre possibles les singularités ; il œuvre à rendre possible l'exercice des libertés de tous et de chacun » (2009).

Il nous appartient cependant de préciser que pour Spinoza, la croyance est également justiciable de la vérité et de la fausseté, ce qui est explicité dans le *Traité Théologico-Politique* (TTP, 902). Mais la position spinoziste, bien que totalement attachée à sa philosophie spéculative, ne se détache pourtant pas d'une analyse liée aux modalités de configurations pratiques des enjeux conceptuels. S'il ne s'agit pas pour Spinoza de proposer une analyse de situations concrètes, il convoque tout de même des cas de figure qui permettent de renforcer ses propositions, tout en rendant compte de la souplesse nécessaire à l'exercice du jugement dans des situations prototypiques. Dans des cas de propos et d'actes séditieux (TTP, 904), il convoque non pas une rigidité du cadre législatif (TTP, 905 et 907) mais un retour à la raison (TTP, 905). Spinoza voit d'ailleurs bien que les problèmes se posent non dans la pensée, non dans l'expression de la pensée, mais dans l'agir (TTP, 905).

Enfin, il y a chez Spinoza un appel très fort à l'exercice de la liberté de jugement, et donc à l'exercice personnel de la faculté de juger ; il est même possible d'y voir le projet d'une éducation liée à la faculté de juger. Cette éducation pourrait être considérée comme une

manière philosophique et critique de constituer le système éducatif : « *la jouissance individuelle de la liberté de juger (...) est elle-même indispensable à la conservation de la paix de la ferveur et du droit politique souverain* » (TTP, 907), ce qui appelle directement les institutions à favoriser l'exercice de cette liberté de juger. En ce sens il apparaît nécessaire que la formation des enseignants intègre trois dimensions, les apports disciplinaires et les moyens de leur critique épistémologique, les savoirs investis issus de l'analyse de l'activité.

Conclusion

Ces questions sont d'une étonnante actualité et pourraient recevoir encore plus de force et d'exemplarité en mettant en exergue certains passages du *Traité Théologico-Politique*, mais ce n'était pas l'objectif de notre propos. Rappelons seulement deux des enseignements du texte spinoziste, au-delà de son ancrage évident dans ce que l'on appellerait aujourd'hui les fondements de la philosophie de la laïcité.

D'une part Spinoza porte une attention singulière à l'action et aux situations qui ne sauraient toutes être réglées par la loi, ce qui veut dire pour nous que les normes ne sauraient encadrer totalement l'activité. D'autre part, l'enjeu citoyen qu'il y a à inscrire l'exercice du jugement dans une perspective politique de la formation du citoyen est un rôle dévolu à l'école, en tant qu'elle est l'émanation formatrice de l'autorité publique ; école qui ne doit pas pour autant minimiser la réalité du premier point, à savoir son ancrage dans une vie sociale aux configurations locales et nationales et dans une activité de travail mobilisant des sphères sociales complexes.

Pour l'analyste de l'activité, cette étude pêche par bien des aspects liés principalement aux conditions de sa mise en œuvre, mais elle permet de soulever cette question de fond : à quelles conditions une valeur peut-elle être un prescrit de l'activité, c'est-à-dire une norme antécédente ? Ce qui est en jeu ici, et que nous avons souhaité mettre en débat sans prétendre trancher la question, c'est donc bien une certaine manière de concevoir l'articulation entre des normes et des valeurs.

Références bibliographiques

BAUBEROT, J. et MILOT, M. (2011), *Laïcités sans frontières*, Paris, Editions du Seuil.

BAUBEROT, J. (2007 a), « 1905-2005 : la laïcité française et les minorités religieuses », *Études théologiques et religieuses*, n° 1, T. 82.

BAUBEROT, J. (2007 b), *Les laïcités dans le monde*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».

BAUBEROT, J. (2012), *La laïcité falsifiée*, Paris, La Découverte, coll. « cahiers libres ».

BAYLE, P. (2006), *De la tolérance. Commentaire philosophique*, édité par Jean-Michel Gros, Paris, Honoré Champion.

CANGUILHEM, G. (1966), *Le normal et le pathologique*, Paris, Presses Universitaires de France, édition 2012.

CANGUILHEM, G. (2011), *Œuvres complètes, Volume I, Ecrits philosophiques et politiques (1926-1939)*, Paris, Librairie Vrin.

CANTO-SPERBER, M. ET RICŒUR P. (2003), « Une laïcité d'exclusion est le meilleur ennemi de l'égalité », *Le Monde*, 10 Décembre, p. 24-25.

CRENSHAW, K. (2005), « Cartographie des marges : Intersectionnalité, politiques de l'identité et violences contre les femmes de couleur », *Les Cahiers du genre*, n° 39. Publication originale : « Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color », *Stanford Law Review*, 1991, vol. 43, n° 6, p. 1241–1299.

DAVIS, K. (2015), « L'intersectionnalité, un mot à la mode. Ce qui fait le succès d'une théorie féministe », *Les cahiers du CEDREF* [En ligne], n° 20.

DIALLO, M.D., CLOT, Y. (2003), « L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité : problèmes de méthode », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/2, p. 203-217.

- DOUGLAS, M. (1986, 2004), *Comment pensent les institutions*, Paris, Editions La Découverte.
- FAVERGE, J.-M., LEPLAT, J. & GUIGUET, B. (1958), *L'adaptation de la machine à l'homme*, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. Le Psychologue.
- GUERIN, F., LAVILLE, A., DANIELLOU, F., DURAFFOURG, J., et KERGUÉLEN, A. (1991), *Comprendre le travail pour le transformer*, Editions de l' A.N.A.C.T.
- HAYAT, P. (2005), « Laïcité et liberté : la ressource spinoziste », *Cahiers rationalistes*, n° 577, juillet-août.
- HAYAT, P. (1998), *La laïcité et les pouvoirs. Pour une critique de la raison laïque*, Paris, Éditions Kimé.
- KING, E. (1969), « Une crise de conscience dans l'éducation comparée », *Revue française de pédagogie*, Vol. 6, p. 34-46.
- KINTZLER, C. (2012), « Construire philosophiquement le concept de laïcité. Quelques réflexions sur la constitution et le statut d'une théorie », *Cités*, n° 52, p. 51-68.
- KINTZLER, C. (2007), *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Paris, Librairie Vrin, Coll. Chemins Philosophiques.
- KINTZLER, C. (2015), *Quelle laïcité pour demain ? Entretiens croisés réalisés par Nicolas Dutent, L'Humanité*, Vendredi 13 Février.
- LIOTTA, D. (2009), « Laïcité et psychanalyse », *Cliniques méditerranéennes*, n° 79, p. 297-308.
- OMBREDANE, A., & FAVERGE, J.-M. (1955), *L'analyse du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PENA-RUIZ, H. (2003), *La laïcité. Corpus*, Paris, Editions Garnier-Flammarion.
- PENA-RUIZ, H. (2003), *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Editions Gallimard, Coll. Folio actuel.
- PENA-RUIZ, H. (2005), *Qu'est-ce que l'école ?*, Editions Gallimard, Coll. Folio essai.

SCHWARTZ, Y. (2000), *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse, Octarès Editions.

SCHWARTZ, Y., DURRIVE, L. (sous la dir.), (2009), *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II)*, suivi de : *Manifeste pour un ergo-engagement*, Toulouse, Octarès Editions.

SCHWARTZ, Y. (1988), *Expérience et connaissance du travail*, Paris, Les Éditions sociales. Nouvelle édition augmentée d'une postface de l'auteur, janvier 2012.

SPINOZA, B. (1965), *Traité théologico-politique*, présentation, traduction et notes par Charles Appuhn, Paris, GF-Flammarion.

TOSEL, A. (2015), *Nous citoyens, laïques et fraternels ?*, suivi de *La laïcité au miroir de Spinoza*, Paris, Editions kimé.

ZUBER, V. (2014), *Le culte des droits de l'homme*, Paris, Editions Gallimard.