

## Pourquoi l'école n'est plus laïque

rudolf bkouche  
université de lille 1

*"former une génération nouvelle pour un monde nouveau traduit en fait le désir de refuser aux nouveaux arrivants leurs chances d'innover."*<sup>1</sup>

Hannah Arendt

On peut définir la laïcité comme l'émancipation du politique par rapport au religieux, ce dernier étant renvoyé à la sphère privée. Pour être complet, il faudrait ajouter : l'émancipation du politique par rapport à toute forme de transcendance. Il s'agit moins de se débarrasser de toutes formes de transcendance que d'adopter un point de vue critique envers elles, c'est-à-dire de les soumettre à la pensée rationnelle. C'est en ce sens que l'on peut relier la laïcité à un idéal d'émancipation des hommes.

Mais la pensée rationnelle ne peut s'exercer que sous-tendue par un contenu, c'est-à-dire un savoir<sup>2</sup>. Cela implique que toute prise de distance par rapport à la transcendance, y compris les formes de transcendance auxquelles nous pouvons être attachés pour des raisons diverses, telle la croyance en Dieu ou quelque principe universel qui joue le rôle du divin, s'appuie sur des connaissances et, de façon précise, sur une appréhension raisonnée de ces connaissances. Cela suppose que les hommes soient instruits, ce qui renvoie au rôle de l'instruction comme principe premier de l'éducation.

La laïcité repose sur le rôle premier de l'instruction dans l'enseignement. Toute autre position conduit à présenter la laïcité comme un dogme, c'est-à-dire une nouvelle forme de transcendance ; la laïcité n'est plus qu'une croyance que l'on oppose dogmatiquement à d'autres croyances et chacun n'a plus qu'à choisir son camp, c'est-à-dire son dogme. La laïcité ne peut donc prendre tout son sens que si l'École s'appuie sur l'instruction. C'est cela qui nous conduit à dire que l'École d'aujourd'hui n'est plus laïque dans la mesure où l'instruction a perdu son caractère premier au profit de l'éducation réduite à ce que l'on appelle la formation<sup>3</sup>, c'est-à-dire depuis que le savoir a perdu sa position centrale au profit d'une idéologie à l'apparence humaniste qui proclame que l'élève est au centre de ce que l'on appelle le système éducatif. On peut alors poser la question des raisons du développement d'une telle idéologie.

Le changement de dénomination *Instruction Publique* en *Education Nationale* marque une première régression de la laïcité. Ce changement de dénomination date de 1932. Il ne semble pas qu'à l'époque un tel changement ait suscité de grands débats, comme s'il était anodin. Pourtant ce changement de dénomination s'inscrivait dans la distinction entre l'École de Condorcet et l'École de Jules Ferry, d'une part celle qui pose l'instruction comme l'une des conditions nécessaires de l'éducation considérée à la fois comme l'émancipation de chacun au sein de la société et comme l'intégration des nouvelles générations dans la société, d'autre part

---

<sup>1</sup>Hannah Arendt, "La crise de l'éducation" (traduction de Chantal Vezin) in *La crise de la culture*, Gallimard, Paris 1972, réédition 1990, p. 228

<sup>2</sup>On peut, du point de vue formel, présenter l'usage de la pensée rationnelle comme un ensemble de règles logiques, indépendantes de tout contenu de pensée. Mais cette réduction de la pensée rationnelle à la logique est seconde, elle ne prend sens qu'à travers une pratique et cette pratique suppose des contenus de pensée.

<sup>3</sup>Alors que l'instruction met l'accent sur ce qui est enseigné et par conséquent sur l'acquisition du savoir, la formation, du moins dans son sens idéologique contemporain, en mettant l'accent sur ceux à qui on enseigne, réduit le savoir enseigné à ce qui est supposé intéresser ceux à qui on enseigne.

celle qui pose l'éducation comme objectif premier de l'Ecole, l'instruction n'étant qu'une part de l'éducation<sup>4</sup>.

A l'article "*Education*", le *Dictionnaire Encyclopédique Quillet* écrit :

*"En 1932, le ministère de l'Instruction publique prit le nom de **ministère de l'Education nationale**, afin de mettre l'accent sur la vocation humaniste de l'enseignement et sur son rôle éducatif."*

Tant que s'affirmait le primat de l'instruction, la régression restait infime ; c'est lorsque l'éducation prime au détriment de l'instruction que la laïcité régresse, moins parce que l'on s'attaque à la laïcité que parce que l'on minimise ce qui en assure le fondement en milieu scolaire : apporter aux élèves les moyens de construire leur rapport au monde et leur autonomie<sup>5</sup>. Dès que la société place l'éducation en avant, l'enseignement se réduit à un dressage de l'individu qui n'a plus que deux moyens de survivre, l'acceptation non critique du monde qu'on lui propose, ou la révolte non critique contre ce monde. Dans les deux cas, son rapport au monde se réduit à une simple croyance et son autonomie disparaît derrière ses affects.

Dénoncer une telle régression ne suffit pas, il faut encore analyser les raisons de cette régression de l'Ecole. Une première approche renvoie aux conceptions pédagogistes qui se sont développées dans le dernier quart du XXème siècle. Mais cette approche reste insuffisante dans la mesure où il reste à expliquer les raisons qui ont permis le succès des conceptions pédagogistes. On peut y voir une réponse à la seconde grande réforme de l'enseignement en France après celle de Jules Ferry, je veux parler de la Réforme Fouchet des années soixante du XXème siècle. La Réforme Fouchet a remis en cause l'idéal de démocratisation de l'enseignement qui animait, bon gré mal gré, le développement de l'enseignement en France depuis la réforme de Jules Ferry<sup>6</sup>. Cet idéal s'appuyait en partie sur un mythe issu des *Lumières* et théorisé par Condorcet, celui d'une harmonie pré-établie entre le développement du progrès scientifique et technique et l'émancipation des individus, l'instruction apparaissant comme la condition nécessaire de cette harmonie proclamée. La révolution industrielle a pourtant montré que cette harmonie n'allait pas de soi lorsque l'on sait qu'elle a conduit à l'asservissement des ouvriers à la machine. Si dans la première période de la révolution industrielle, on a pu croire encore à l'harmonie prônée par Condorcet, le développement de l'automation et de l'informatisation a mis en évidence le fait que la société technologique, comme on l'a appelée, n'avait pas besoin d'un grand nombre de compétences pour fonctionner et que la grande masse des individus ne pouvaient être que des exécutants<sup>7</sup>. Il suffisait donc, à côté de l'élite nécessaire au fonctionnement de la société, de former des exécutants. L'enseignement devenait moins l'intégration des nouvelles générations que leur adaptation aux normes sociales<sup>8</sup>. L'éducation prenait ainsi le pas sur l'instruction.

La volonté de recentrer l'enseignement sur l'élève pouvait apparaître comme une forme de résistance à l'aspect purement économiste de la Réforme Fouchet. Pourtant ce recentrement sur l'élève allait conforter le projet Fouchet dans la mesure où il réduisait la place du savoir

---

<sup>4</sup>Jean-Michel Gaillard, *Un siècle d'école républicaine*, "points-histoire", Editions du Seuil, Paris 2000

<sup>5</sup>Nous distinguons ici l'enseignement comme lieu d'acquisition de l'autonomie d'un enseignement qui prétend s'appuyer sur une autonomie supposée des élèves par rapport aux savoirs qu'on leur enseigne.

<sup>6</sup>Rappelons que le lieu de la démocratisation de l'enseignement fut l'enseignement primaire supérieur (cf. Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie, *Les Collèges du Peuple*, INRP et CNRS, Paris 1992)

<sup>7</sup>Plus une machine est sophistiquée, moins elle exige de compétences de la part de l'utilisateur, ainsi le maniement de la souris exige bien moins de compétences que la machine à coudre de la couturière.

<sup>8</sup>Nous distinguons ici entre l'*adaptation* qui propose aux élèves de n'être que les rouages nécessaires au bon fonctionnement de la machine techno-économique, et l'*intégration* qui permet aux élèves de construire leur propre rapport à la société

dans l'enseignement, et cela d'autant plus que l'institution allait mettre en place, avec la réforme Haby, un contre-feu à la contestation de la réforme Fouchet : le collège unique, contre-feu qui allait s'avérer d'autant plus efficace que la fin programmée de l'instruction allait provoquer une discrimination sociale bien plus forte que celle de l'école de la Troisième République. Si les élèves recevaient tous le même enseignement, ou plutôt le même non-enseignement, non seulement les élèves étaient différenciés *via* les différents collèges, ceux des centres-villes et ceux des banlieues, mais, même à l'intérieur d'un même collège ou d'une même classe, selon le milieu socio-culturel des élèves. L'école devenait ainsi, non seulement le lieu de reproduction des élites, mais le lieu de consécration des inégalités sociales et culturelles. Si la division Secondaire-Supérieur/Primaire-Professionnel explicitée par Baudelot-Establet<sup>9</sup> marquait une discrimination sociale, le collège unique instituait une discrimination sur le plan du savoir en refusant ce dernier à ceux des élèves dont les familles ne possédaient pas de capital culturel pour reprendre une expression de Pierre Bourdieu.

La consécration de la centralité de l'élève par la loi d'orientation de 1989 (loi Jospin) achevait la réforme Fouchet, prenant acte de la réduction de l'enseignement à la seule adaptation des élèves aux normes sociales. En cela elle mettait fin à l'école laïque, l'école n'étant plus qu'un lieu de reproduction du système, l'éducation se réduisant à une forme de dressage, le dressage citoyen pourrait-on dire pour reprendre un terme aujourd'hui galvaudé qui, en devenant adjectif, semble avoir perdu son sens initial.

Contre les idéologies pédagogistes qui voulaient répondre à la réforme Fouchet, une réaction allait se mettre en place qui voulaient s'appuyer sur la tradition des *Lumières*. Mais la forme sous laquelle elle allait se développer la conduisait à devenir un nouveau dogme s'opposant dogme pédagogue. Ce nouveau dogme qui se réclame de la laïcité et des valeurs universelles s'est lui aussi construit sur un mythe, le mythe de la Raison. Pour comprendre comment s'est développé ce mythe, il est nécessaire de distinguer l'usage de la pensée rationnelle qui participe de ce que l'on peut appeler l'humanité de l'homme et la Raison comme légitimation de l'usage de la pensée rationnelle, légitimation qui relève de l'ordre de la transcendance. La Raison devient ainsi une nouvelle forme de divinité et la pensée rationnelle, loin d'être un outil d'émancipation de l'homme, est tenue de se soumettre à cette nouvelle divinité. C'est ainsi que l'on peut parler des idéologies rationalistes et du culte de la Raison (cf. Appendice). Il faut reconnaître que ce culte de la Raison a ses lettres de noblesse puisqu'on peut le faire remonter à Platon et on peut remarquer ce paradoxe d'un humanisme qui se réclame d'une philosophie aussi peu humaniste, voire antihumaniste, que celle de Platon<sup>10</sup>. C'est en cela que l'on voit la laïcité se transformer en dogme et perdre ainsi son caractère de laïcité.

La polémique entre ceux qu'on appelle les *pédagogistes* et ceux qu'on appelle les *républicains* se réduit ainsi à une querelle entre deux cultes : le culte de l'élève, mais d'un élève reconstitué selon les besoins de l'idéologie pédagogue, et le culte de la Raison qui se développe aux dépens de la pensée rationnelle<sup>11</sup>, même si c'est chez les républicains que l'on trouve les défenseurs de l'instruction comme le montre un ancien numéro de la revue *Le Débat* consacrée à cette polémique<sup>12</sup>, comme le montre aussi cette distinction entre le *maître-dominus*, celui qui détient le pouvoir et le *maître-magister*, celui qui tient son autorité de son savoir<sup>13</sup>. Reste que l'on retrouve un point commun aux pédagogistes et aux républicains,

<sup>9</sup>Christian Baudelot, Roger Establet, *L'Ecole Capitaliste en France*, Maspero, Paris 1971

<sup>10</sup>On peut savoir gré à Peter Sloterdijk d'avoir su montrer l'antihumanisme de Platon en relisant ses textes à la lumière du biogisme actuel *Règles pour le parc humain*, traduction de l'allemand par Olivier Mannoni, Editions des Mille et Une Nuits, Paris 2000).

<sup>11</sup>exemple caricatural de cette polémique, le sempiternel fébat Finkielkraut-Meirieu.

<sup>12</sup>*Le Débat*, numéro 64, mars-avril 1991

<sup>13</sup>Henri Pena-Ruiz, *L'Ecole*, "Dominos", Flammarion, Paris 1999, p. 28

résidu d'un héritage qui se situe au carrefour du monothéisme, et du platonisme, l'identification du *bien* et du *vrai*.

La laïcité peut alors être définie comme la reconnaissance de la séparation du *bien* et du *vrai*. Cette séparation doit être distinguée d'avec la séparation du politique et du religieux. Si le politique et le religieux ont tous deux pour objectif le *bien* de l'homme, le principe de laïcité impose de distinguer deux formes de rapport au *bien*, le premier renvoyant au *vrai*, que ce soit sous la forme platonicienne ou sous la forme monothéiste, le second s'appuyant sur la séparation du *bien* et du *vrai*. C'est pour cela que nous avons défini ci-dessus la laïcité comme l'émancipation du politique par rapport à toute forme de transcendance. Cela oblige à distinguer entre deux modes de rationalité, la rationalité scientifique qui se préoccupe du "vrai" et la rationalité politique qui se préoccupe du *bien* de la cité. S'il est d'usage de confondre ces deux modes de rationalité s'appuyant sur le fait de leur apparition concomitante dans le lieu et dans le temps (les villes de la mer Egée et leurs colonies aux VI<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> siècles avant J.C.)<sup>14</sup>, il nous semble nécessaire d'explicitier, autant qu'il est possible, les ressemblances et les dissemblances entre ces deux modes de rationalité, renvoyant à la classique distinction entre faits et valeurs, entre ce qui renvoie au monde en tant qu'il est extérieur à l'homme, et ce qui se situe à l'intérieur de ce que nous appellerons le phénomène humain. En ce sens la laïcité ne saurait être que dualiste. Pour être laïque, l'école doit prendre en compte cette séparation et se concentrer sur le *vrai*, non parce qu'elle doit ignorer le *bien*, mais parce que, si l'on veut éviter que le *bien* ne se réduise à une idéologie particulière ou à une pure subjectivité, il est nécessaire que ce *bien* soit contrôlé par la connaissance du monde. C'est en ce sens que la laïcité exige le primat de l'instruction dans l'enseignement.

A ceux qui arguent que le savoir n'est pas neutre et peut être entaché d'idéologie et que la transmission des connaissances se réduit à un gavage, il faut répondre que l'instruction implique à la fois la transmission des connaissances et un regard distancié sur les connaissances enseignées. C'est parce qu'il est instruit que l'élève peut acquérir une autonomie par rapport aux savoirs qui lui sont enseignés et par cela même une autonomie par rapport au monde, c'est alors qu'il peut prendre une distance critique par rapport à l'héritage reçu et décider de la part qu'il veut conserver, mais cela demande de connaître l'héritage.

Nous terminerons cet article par un vœu d'autant plus pieux qu'il apparaîtra archaïque<sup>15</sup> aux yeux des bien-pensants de toutes obédiences, de ceux pour qui la pédagogie est aux élèves ce que la démagogie est aux peuples : remplacer la dénomination d'*Education Nationale* par celle d'*Instruction Publique*, une façon de revenir à la tradition des *Lumières* et à cet archaïsme que constitue aujourd'hui l'idéal d'émancipation de l'homme attaché à cette tradition. Mais cela demande que l'Ecole ne se réduise pas à la seule fabrication des rouages de la machine techno-économique.

### **Appendice : de l'universel et des universalismes**

On peut distinguer deux types d'universel correspondant à la classique division entre faits et valeurs. D'une part un *universel des faits* qui relève de la connaissance du monde en tant qu'il est *extérieur* à l'homme, que ce soit la connaissance empirique ou que ce soit la connaissance rationnelle, d'autre part un *universel des valeurs* qui s'inscrit dans les rapports que les hommes ont avec le monde ou entretiennent entre eux, et participe ainsi de l'*intérieur* de l'homme, que cet intérieur relève du collectif ou de l'individuel. Pour reprendre une distinction déjà notée ci-

<sup>14</sup>Jean-Pierre Vernant, *Les origines de la pensée grecque*, PUF, Paris, 1981

<sup>15</sup>Un regard sur l'histoire nous apprend que l'archaïsme d'aujourd'hui peut devenir la modernité de demain, réciproquement la modernité d'aujourd'hui est condamnée à devenir un archaïsme. Autrement dit les catégories d'archaïsme et de modernité ne sont pas pertinentes dès qu'on veut leur donner une valeur universelle ; elles ne sont tout au plus que des éléments de chronologie.

dessus, on pourrait dire que l'universel des faits renvoie au *vrai* et que l'universel des valeurs renvoie au *bien*.

L'universel, s'il existe, ne peut être appréhendé que *via* le langage et par conséquent *via* une culture c'est-à-dire *via* les spécificités de cette culture ; l'universel apparaît ainsi comme une construction humaine. En ce sens la notion d'universel est paradoxale. Ce caractère paradoxal vaut autant pour l'universel des faits que pour l'universel des valeurs, la distinction essentielle entre les deux types d'universel se situant entre ce qui renvoie à l'extérieur de l'homme (la connaissance du monde) et ce qui lui est intérieur, que cette intériorité participe de l'individuel ou du collectif. Cela n'implique pas que l'universel n'existe pas, on peut seulement dire que l'universel, s'il existe, nous est caché derrière les spécificités culturelles qui permettent d'y accéder mais que c'est seulement *via* ces spécificités qu'il peut être appréhendé.

L'universel des faits renvoie à la science et en ce sens, même si cet universel s'exprime à travers le langage, et par conséquent à travers une culture, il reste extérieur à l'homme, ainsi une pierre lâchée tombe et on peut décrire le mouvement de cette pierre. C'est cette extériorité qui en fait l'universalité. Au contraire l'universel des valeurs participe de l'intérieur d'une culture et en ce sens sa définition oscille entre deux extrêmes, celui du relativisme qui dit que tout se vaut ce qui revient à nier tout universel des valeurs, celles-ci ne prenant sens qu'à l'intérieur d'une culture, celui de l'exclusivisme qui décide que certaines cultures sont porteuses de valeurs universelles alors que d'autres sont enfermées dans leur spécificité et incapables d'atteindre l'universel. Ceci conduit à poser la question de l'existence d'un universel des valeurs et à distinguer l'universel des valeurs et les universalismes.

Nous appelons *universalisme* toute idéologie<sup>16</sup> qui prétend dire l'universel ; en ce sens l'universalisme se veut une démarche positive au contraire de ce que nous appellerons une démarche négative, au sens où l'on parle de théologie négative, qui consiste moins à définir l'universel des valeurs qu'à tenter de le cerner à travers ce qu'il n'est pas ou ne peut pas être. Parmi ces universalismes, nous noterons les universalismes religieux, en particulier ceux qui se rattachent au monothéisme biblique, ceux que nous pouvons appeler les *universalismes monothéistes*<sup>17</sup>, mais il est d'autres universalismes que les monothéistes dont ceux que nous pourrions appeler les *universalismes humanistes*<sup>18</sup> dans la mesure où ils sont centrés autour de l'homme.

Notons que, même s'il existe un humanisme athée, l'humanisme n'implique en rien l'athéisme, il suppose cependant une distanciation de l'homme avec Dieu en ce sens que les rapports de l'homme au monde et les rapports entre les hommes se définissent indépendamment de Dieu. On peut citer l'humanisme de la *Renaissance* et certaines formes de l'humanisme des *Lumières* conduisant à ce que l'on appelle le déisme (Voltaire) qui s'oppose au matérialisme athée (Diderot, Helvetius, le baron d'Holbach).

Ainsi nous sommes en présence de plusieurs formes d'universalisme qui se manifestent de façon contradictoire, d'une part les formes monothéistes et les formes humanistes, d'autre part, à l'intérieur même de ces formes, une multiplicité qui rend difficile l'appréhension d'un universel *via* les divers universalismes.

On peut-il est vrai expliquer que l'universalisme des *Lumières* s'appuie sur la Raison et en conclure qu'il est plus proche de l'universel que les universalismes monothéistes qui renverraient à des formes d'obscurantisme et à l'irrationnel. Les *Lumières* apparaissent ainsi

---

<sup>16</sup>Le terme "idéologie" n'a ici aucun caractère péjoratif, il renvoie à un système d'idées plus ou moins organisé qui définit une conception et une organisation du monde.

<sup>17</sup>Notons que tout monothéisme n'est pas un universalisme, ainsi le monothéisme hébreu qui est essentiellement la religion d'un petit peuple antique, alors que les deux formes du monothéisme qui en sont issues, le christianisme et l'Islam, s'affirment comme universelles.

<sup>18</sup>On pourrait aussi parler d'*universalisme rationaliste* si l'on considère que c'est *via* la pensée rationnelle que l'homme exprime son rapport au monde. Nous verrons cependant les ambiguïtés de l'universalisme rationaliste lorsque, pour mieux asseoir la pensée rationnelle, il fabrique une nouvelle forme de divin avec la Raison.

comme représentant le Progrès de l'humanité<sup>19</sup> et c'est au nom de ce Progrès que les héritiers des *Lumières* proclament qu'ils sont les seuls à représenter l'universel.

Ce discours ne tient pas, et cela pour deux raisons, l'une factuelle liée à l'histoire récente, en particulier l'histoire du XXème siècle, l'autre plus profonde que nous préciserons ci-dessous.

Si l'on regarde l'histoire récente, on s'aperçoit que l'idéologie des *Lumières* s'est développée essentiellement en Europe, au sens large si l'on adjoint à l'Europe ses excroissances dont les Etats-Unis d'Amérique, ce qui a conduit d'une part à une conception européocentrique des *Lumières*, d'autre part au désir d'exporter les *Lumières* dans le monde. En soi, ce désir d'exportation n'est ni à louer ni à blâmer, mais cette exportation s'est faite essentiellement sous la forme de l'impérialisme et du colonialisme, conduisant à l'oppression des peuples soumis par les Etats européens et leurs excroissances, ceux que l'on pourrait appeler les *Etats blancs*. Il en est résulté une double conséquence, d'une part l'appropriation des *Lumières* par les peuples colonisés, appropriation qui a joué un rôle important dans le développement des luttes anticolonialistes, et en cela on peut considérer que ces luttes se sont inscrites dans la vision progressiste de l'humanité issue des *Lumières*, d'autre part le développement de mouvements qui ont assimilé les *Lumières* à l'impérialisme et au colonialisme, mouvements d'autant plus forts qu'ils s'appuient sur un universalisme qui s'oppose aux *Lumières*, dont le mouvement islamiste, aussi nébuleuse soit sa définition, est l'un des exemples les plus importants.

La seconde raison vient de ce que l'universalisme des *Lumières*, en s'inscrivant dans l'héritage grec de la pensée européenne, a rencontré la même ambiguïté lorsque, pour fonder la pensée rationnelle, il s'est appuyé sur le mythe de la Raison, laquelle devient une nouvelle forme de divinité. Une telle ambiguïté apparaît déjà chez Platon et sera reprise par la plupart des courants rationalistes<sup>20</sup>, rappelant le rôle que joue le divin dans les diverses formes de la pensée humaine, un *universel* en quelque sorte. Nous reviendrons sur ce dernier point.

C'est en effet un paradoxe du rationalisme que cette déification de la Raison pour mieux asseoir la prééminence de la pensée rationnelle, comme si le seul usage de la pensée rationnelle était insuffisant pour la fonder ; ainsi se mettent en place ce que l'on pourrait appeler des idéologies rationalistes se proposant de répondre à cette difficulté que rappelle le poète Pierre Reverdy lorsqu'il écrit :

*"Impasse de la raison, c'est qu'elle est elle-même inexplicable par la raison."*<sup>21</sup>

Les idéologies rationalistes apparaissent ainsi comme la forme ultime de la légitimation de la pensée rationnelle. En cela le rationalisme, depuis le rationalisme grec jusqu'au rationalisme contemporain issu des *Lumières*, semble ne pas pouvoir échapper au religieux. Il devient alors facile de l'historiciser, de ne voir dans tout universalisme rationaliste qu'une forme particulière d'idéologie, ce qui conduit au relativisme culturel, ce qui permet aussi aux universalismes monothéistes de réaffirmer leurs prétentions à l'universel devant un universalisme rationaliste qui d'une part est mal fondé sur le plan théorique et d'autre part a montré au cours des derniers siècles la barbarie dont il était capable<sup>22</sup>. Il faut alors reconnaître, d'un point de vue anthropologique, c'est-à-dire indépendant de tout jugement de valeur, la force du divin dans la pensée humaine. Cette forme apparaît aujourd'hui dans ce que l'on appelle, d'une façon

<sup>19</sup>Sur la notion de progrès dans la tradition des Lumières, nous renvoyons à l'ouvrage de Condorcet, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (1793), introduction, chronologie et bibliographie par Alain Pons, GF-Flammarion, Paris 1988

<sup>20</sup>Aristote échappe à cette ambiguïté dans la mesure où il travaille à *hauteur d'homme*.

<sup>21</sup>Pierre Reverdy, *Le Livre de mon Bord*, Mercure de France, Paris 1948/1970, p. 151

<sup>22</sup>Pour éviter tout malentendu, il faudrait préciser que si la barbarie moderne issue de l'universalisme rationaliste n'en est pas une conséquence nécessaire, c'est dans une civilisation imprégnée de cet universalisme qu'elle s'est développée et que loin d'être le résidu d'une barbarie plus ancienne, la barbarie participe de la civilisation dans laquelle elle s'est produite.

quelque peu réductrice, le "*retour du religieux*". Si l'on considère que la barbarie moderne marque l'échec de la pensée des *Lumières*, la place est libre pour que les universalismes monothéistes s'expriment de nouveau, ce que montre le renouveau de l'universalisme chrétien et de l'universalisme musulman.

Si les universalismes sont multiples et contradictoires, la question se pose, non seulement de la définition de l'universel, mais encore de son existence. La multiplicité des universalismes montre que l'on ne peut définir un universel en s'appuyant sur les valeurs, qu'un universel, s'il existe, ne peut se situer que du côté des faits. Nous reviendrons d'abord sur l'universel des faits pour montrer comment celui-ci peut être appréhendé, mais la question reste de l'universel des valeurs, non seulement pour des raisons spéculatives ou théoriques, mais pour des raisons d'ordre pratique et politique.

La question de l'universel des faits, nous l'avons déjà remarqué, semble résolue par le développement des sciences et des techniques. En effet, l'universel des faits se rapporte au monde en ce qu'il est indépendant de l'homme, qu'il constitue un extérieur, un déjà-là antérieur à sa connaissance par l'homme. Il faut alors distinguer entre cet universel des faits et la connaissance de cet universel ; dans la mesure où cette connaissance se situe au point de rencontre de l'homme et de ce qui lui est extérieur, elle est en partie construction de l'esprit humain<sup>23</sup> et par cela même se définit dans le contexte culturel qui la produit. Mais, malgré son caractère humain et par conséquent subjectif, la connaissance scientifique se constitue en rapport avec l'extérieur de l'homme, ouvrant ainsi à l'homme une voie d'accès vers cet extérieur. En ce sens on peut considérer que la science constitue une fixation de l'appréhension du monde extérieur, même si cette fixation se transforme au cours de l'histoire, en cela l'universel des faits peut être considéré comme un absolu et échappe au relativisme. L'histoire des sciences apparaît alors comme l'histoire des transformations de cette fixation, moins pour en déduire un relativisme de la connaissance du monde que pour montrer les difficultés et les réussites de l'accès au monde. Nous n'insisterons pas plus sur ce point.

La question de l'universel des valeurs apparaît d'autant plus difficile que nous ne pouvons parler ici, contrairement à la plupart des discours universalistes, d'un extérieur à l'homme, d'un déjà-là des valeurs, sauf à renvoyer à une transcendance dont procéderait ce déjà-là, c'est-à-dire à une forme de divin. C'est en cela que le recours à la Raison comme fondement de l'universalisme humaniste constitue une forme d'universalisme religieux et que, s'il s'oppose aux universalismes monothéistes, il n'est qu'une forme d'universalisme parmi d'autres et ne peut prétendre à aucun privilège, si ce n'est celui que tout universalisme oppose aux autres dans sa prétention à détenir la vérité. La recherche d'un universalisme des valeurs, si elle a quelque sens, doit donc commencer par un travail d'élimination des valeurs pour rechercher la possibilité d'un fondement objectif (c'est-à-dire hors de toute valeur) des valeurs. C'est dans cette recherche quelque peu paradoxale que se situe toute réflexion sur l'universel des valeurs. La question est alors moins de fonder un universel qui serait le "vrai" que de chercher les conditions d'un *modus vivendi* autour des valeurs.

Pour cela nous nous appuyerons sur ces deux universels de fait que constituent d'une part le biologique qui renvoie à la nature animale de l'homme et d'autre part le religieux que l'on retrouve tout au long de l'histoire humaine et dont on peut supposer qu'il constitue l'un des fondements de l'humanité de l'homme, cela indépendamment de tout système de valeurs. On pourrait alors chercher un fondement biologique du religieux *via* les neurosciences, ce que proposent aujourd'hui certains spécialistes, mais nous n'aborderons pas ce point qui nous semble loin d'être clair et qui renvoie moins à l'objectivité de la science qu'à la croyance en la toute puissance de la science comme lieu de compréhension du monde, croyance qui relève selon nous, d'une nouvelle forme de divin.

---

<sup>23</sup>Henri Poincaré par du rôle actif de l'esprit humain dans la connaissance.

L'universel biologique s'appuie sur le fait que tous les hommes appartiennent à une même espèce<sup>24</sup>. En cela tous les hommes sont biologiquement égaux et l'on peut considérer que cette égalité biologique fonde l'égalité des droits. Ce fondement biologique suffit-il à fonder l'humanisme, rien n'est moins clair ; d'abord un fondement éthique fondé sur la science reste bien fragile en ce qu'il est soumis à l'évolution des connaissances scientifiques<sup>25</sup>, ensuite ce fondement biologique oublie ce qui fait la spécificité de l'espèce humaine, c'est-à-dire la possibilité de sortir de l'état de nature et d'inventer la culture. Il est vrai que l'on peut chercher des racines biologiques à cette spécificité de l'espèce humaine, mais cela reste un objectif à la fois lointain et obscur et nous ne l'aborderons pas ici.

Nous avons déjà dit que lorsque nous parlons de l'universel religieux, qu'il ne faut pas confondre avec l'universalisme religieux, nous nous plaçons en dehors de tout système de valeurs. L'histoire humaine nous apprend l'omniprésence du fait religieux dans les diverses civilisations, ce qui peut amener à penser que le religieux participe de l'humanité de l'homme et qu'il est lié à sa sortie de l'état de nature. Cela n'implique en rien que l'homme soit condamné à la religion, cela nous dit seulement que le religieux est une étape dans l'histoire humaine. Cela pose évidemment la question de la sortie du religieux et l'on ne peut que constater la difficulté de cette sortie. On peut alors considérer que cette sortie est impossible, soit parce que l'homme est un sujet religieux au même titre qu'il est une espèce animale faisant partie du genre des primates, soit parce que le monde, et par conséquent l'homme, est soumis au divin (à Dieu ou aux dieux). On peut au contraire considérer que, même si le religieux est un passage obligé dans l'histoire humaine, la sortie du religieux s'inscrit dans cette histoire, avec le risque évoqué ci-dessus d'un simple passage d'une forme de divin à une autre. Mais tout cela reste affaire de croyance. On peut aussi, de façon plus pragmatique, considérer que le religieux est une forme de stabilité qu'il est nécessaire de conserver, indépendamment de tout appel à la croyance, pour éviter les conflits entre les divers groupes sociaux, ce dont l'histoire des conflits entre les diverses formes d'universalismes religieux montre l'inanité.

Une fois explicité ces deux universels de fait, le biologique et le religieux, la question reste entière de définir un universel des valeurs qui, s'adressant à tous les hommes, leur permettent de vivre ensemble, c'est-à-dire de surmonter les conflits qui les traversent, autrement dit un universel des valeurs qui permette moins de créer des consensus impossibles que d'éviter que les conflits se transforment en affrontements sanglants. En ce sens un universel des valeurs repose essentiellement sur une approche pragmatique des rapports entre les hommes, sur l'acceptation de valeurs communes assurant la cohésion à l'intérieur d'une société, encore que les divers niveaux de cohésion, de la cité à l'espèce en passant par la nation et l'Etat, puissent avoir des caractères contradictoires. On peut alors considérer que l'universel des valeurs loin d'être un donné, que ce soit un déjà-là au sens dit ci-dessus ou que ce soit une construction supposée définitive, est en perpétuelle transformation. On pourrait parler d'un universalisme

---

<sup>24</sup>Rappelons que deux animaux, un mâle et une femelle, appartiennent à la même espèce s'ils peuvent d'abord avoir des enfants, ensuite si ces enfants sont féconds. Ainsi deux chiens de race différentes peuvent avoir des chiots qui seront plus tard féconds, alors que deux animaux d'espèces voisines peuvent avoir des enfants, mais ces enfants seront inféconds, ainsi le tigre issu du croisement d'un tigre et d'une lionne ou le mulot issu du croisement d'un âne et d'une jument.

<sup>25</sup> Rappelons, par exemple, l'insuffisance de la critique du racisme fondée sur l'inexistence des races. L'antiracisme scientifique prend le risque de justifier le racisme si l'on montre un jour la pertinence de la notion de race, ce qui conduit, soit à prendre position sur une question qui relève du biologique à partir de critères éthiques, soit à définir des principes éthiques à partir de nos connaissances biologiques. On oublie ainsi que le racisme biologique n'est que la tentative de légitimation "scientifique" d'une idéologie qui se définit dans les rapports entre les hommes, mais surtout on passe à côté de la critique du racisme.

en construction, renvoyant aux *universalisables* dont parle Anne-Marie Drouin-Hans dans son ouvrage *L'Education, une question philosophique*<sup>26</sup>. Après avoir écrit :

*"L'universel ne se constate pas, il se postule"*<sup>27</sup>

affirmation qui nous rappelle que l'universel des valeurs est œuvre humaine, l'auteur précise que le choix d'un universel n'est pas arbitraire mais qu'il participe de l'*idéal du Bien*, ce qui renvoie à la définition de cet idéal. Pour sortir de l'impasse, Anne-Marie Drouin-Hans introduit la notion d'universalisable de la façon suivante :

*"Il n'existe pas d'universel, mais il y a toujours un sens à postuler des **universalisables**, qui ont précisément pour fonction de fonder un humanisme qui soit un dépassement de la condition de pure nature."*<sup>28</sup>

Si la question de l'universel n'est pas résolue, du moins Anne-Marie Drouin-Hans propose un élément de réponse, les universalisables pouvant être définis comme ce qui permet à l'homme de sortir de l'état de nature, c'est-à-dire d'affirmer son humanité. Mais cette affirmation, loin d'être donnée une fois pour toutes, relève d'une construction permanente et d'une certaine façon se constitue dans l'histoire des hommes. La question est alors moins la définition d'un universel absolu que, à chaque époque, celle d'un universel du temps présent. Un tel point de vue prend le risque du relativisme si l'on oublie que cette construction n'est jamais arbitraire, qu'elle s'appuie sur la culture d'une époque et d'un lieu tout en étant capable de prendre ses distances avec le lieu et l'époque, ce qui implique une vision critique de tout universalisme qui se prétend absolu.

On se retrouve encore une fois devant un double écueil, celui du relativisme absolu qui nie tout universel et qui conduit à l'incommunicabilité des cultures, celui de l'universalisme absolu qui nie tout ce qui ne participe pas de son universel. Le recours à la notion d'universalisable peut alors, parce que cette notion reste floue, se présenter comme une solution, ou plutôt une tentative de solution, à la question de l'universel des valeurs.

Tout cela nous renvoie à la tradition des *Lumières*, moins pour en faire un universalisme absolu avec le risque de divinisation de la Raison dont nous avons parlé plus haut, que pour faire une lecture critique du rationalisme. Si les valeurs ne relèvent pas de la seule pensée rationnelle, et en cela elles échappent en partie aux *Lumières*, la pensée rationnelle permet de contrôler la façon dont les valeurs se mettent en place et dont elles interviennent dans l'activité humaine, en particulier dans l'activité politique. A l'opposé de toutes les tentatives de construire un universalisme absolu, à l'opposé aussi du relativisme en vogue aujourd'hui sous prétexte de respecter la diversité des cultures, un rationalisme raisonné, c'est-à-dire un usage raisonné de la pensée rationnelle, peut permettre à la fois de construire des universalisables et d'en contrôler l'usage, autant sur le plan théorique que sur le plan pratique. La laïcité serait ainsi le lieu où se construisent les universalisables.

---

<sup>26</sup> Anne-Marie Drouin-Hans, *L'Education, une question philosophique*, "Poche Education", Anthropos, Paris 1998

<sup>27</sup> Anne-Marie Drouin-Hans, o. c. p. 56

<sup>28</sup> *ibid.*