

Lecture de :

Gérard Fath, *Laïcité et pédagogie*
Paris, L'Harmattan, 2009 (216p).

Publié en 2006, le premier livre de Gérard Fath, intitulé "École et valeurs, la table brisée ?" portait comme sous-titre *Laïcité et pédagogie*. Avec ce second livre paru en 2009, le sous-titre est devenu titre. Ce glissement est cohérent : il traduit la translation, au coeur de la réflexion, du défi laïque à l'école. Au-delà des *valeurs*, traitées de front dans l'ouvrage précédent (2006), c'est ici des *croyances* (qui sous-tendent les valeurs) qu'il sera surtout question, dans leur articulation à la pratique du pédagogue laïque. Cette pratique n'a rien d'automatique ou de statique. Comme l'observe justement Jean-Paul Resweber, signataire de la préface, au sujet de la pensée de l'auteur de ce livre, "la laïcité est (aux yeux de l'auteur) moins un fait qu'une exigence critique et éthique" (p.7). Comment faire vivre aujourd'hui cette exigence face à la réalité multiforme de la croyance ? C'est cette question que l'auteur entend éclairer, sous l'angle de la philosophie et des sciences de l'éducation, au travers d'une approche en quatre parties, bordées par une introduction et une conclusion générale.

Après avoir, dans un premier temps, explicité ce que l'on peut entendre par la laïcité dans l'espace scolaire (p.19 à 33), il sonde l'univers de la croyance, dans une analyse phénoménologique d'une grande finesse théorique (p.34 à 78). Puis il ouvre sur "quelques conséquences pédagogiques" (p.79 à 116) pour revenir, en matière de synthèse, sur les modes possibles de prise en charge éducative du "travail de la croyance" (p.117 à 196).

Cette réflexion part d'un triple constat : la croyance est plus répandue qu'on ne le dit (tout le monde "croit" d'une manière ou d'une autre, y compris l'athée ou l'agnostique), elle n'est pas réduite à la religion ou la superstition crédule, et elle constitue un pôle puissant d'élaboration, de sélection et de soutien de valeurs. Il va plus loin encore, en soulignant qu'il n'existe pas de "savoir pur", exempt de croyance. Dès lors, le pédagogue peut-il se permettre de "faire comme si" la croyance était quantité négligeable ? Comme si "tout un univers de valeurs et de croyances" était simplement neutralisé, "indifférencié, et finalement soustrait à la réflexion commune" (p.29) ? La réponse est non. Le phénomène de la croyance est trop massif pour être soustrait à la reprise critique, au débat rationnel. L'auteur invite ni plus ni moins à un "nouvel élan pédagogique visant à inclure dans l'exigence laïque d'accueil de tous et chacun, l'examen critique des croyances" (p.32), à ne pas confondre avec l'enseignement du fait religieux. La laïcité se définit donc ici comme un "travail sur l'opinion" (celle de l'élève, qui vient avec ses idées, ses croyances et ses doutes) plus comme une "bataille d'opinions" excluant d'emblée du champ laïque celles ou ceux qui se prévalent d'un *croire*.

La croyance ne se limite pas à la religion

Mais de quelles croyances parle-t-on ? Dans une ample seconde partie, l'auteur rappelle que la croyance déborde très largement du périmètre religieux. Il prend pour cela l'exemple, très éclairant, du phénoménologue Jean-Toussaint Desanti. Dans une réponse à son défunt ami Maurice Clavel, Desanti explique comment lui, philosophe athée, s'est laissé piéger par une croyance, en l'occurrence celle que lui inculqua, durant des années, un Parti Communiste contaminé par l'idéologie stalinienne. Tout "rationnel" et athée qu'il se croyait, Desanti s'est alors vu dériver vers un dogmatisme croyant, une pensée captive, digne d'un inquisiteur médiéval. Cet exemple illustre combien il apparaît illusoire de vouloir isoler une "pensée supposée pure de toute contamination de croyance" (p.35).

La croyance, en réalité, est partout, y compris chez certains procureurs qui aimeraient la voir confinée à la "superstition" religieuse, ramenée à bon compte du côté de l'irrationnalité obscurantiste. La menace, ici, n'apparaît pas tant la croyance elle-même, qu'une forme de "pensée captive" (Desanti) que la croyance peut provoquer, lorsque l'éveil critique se voit mis en sommeil par des logiques d'embrigadement, de "groupe en fusion" (p.47) aux ordres du "parti". Cette "pensée captive", possible en contexte religieux tout comme en contexte athée, "entraîne toujours l'indifférence envers la singularité des vivants" (p.59) et porte des ferments d'exclusion, de dogmatisme et d'intolérance qui constituent, pour l'idéal laïque, une menace mortelle. C'est face à ce risque de "pensée captive", d'où qu'il vienne, qu'il importe de revaloriser le questionnement philosophique (p.60 à 78). Il ne s'agit pas tant, ici, de plaider pour la philosophie en tant que matière à enseigner, ou discipline d'examen, qu'en tant que mode de pensée en éveil qui déjoue "l'aboutissement clérical" (p.76) qui risque de clore la liberté intellectuelle dans l'ornière du dogmatisme autoritaire. Au terme d'une analyse théorique aussi foisonnante que stimulante, l'auteur conclut sa seconde partie en soulignant que "penser et croire s'interpénètrent. Que ces interférences créent un espace symbolique où le danger sera celui de la 'capture' de la parole, de la pensée vive, dès l'instant que quelqu'obédience, quelque Actant dominant, substitue à ma parole une parole (...) dogmatique, fermée, massive" (p.77).

Articuler l'expressif et l'analyse critique

Reste à inscrire cette problématique dans le champ éducatif, traité dans la troisième partie du livre. Gérard Fath y plaide de manière nuancée pour les pédagogies nouvelles développées depuis les années 1960. En prenant l'exemple des pédagogies de groupe, il souligne que l'accueil de la diversité des points de vue, très utile à la réélaboration axiologique (axios = valeur), n'est aucunement une fin en soi. L'"hypertrophie euphorisante de la participation" (p.82) doit être complétée par un travail critique en profondeur, qu'il revient à l'enseignant d'orchestrer. Il s'agit, en somme, d'articuler l'expressif et l'analyse critique, pour

aboutir à un savoir plus objectif, à partir d'"une certaine déconstruction de l'opinion, du préjugé, des croyances" (p.87). Gérard Fath prend soin de souligner qu'en plaidant pour cette nécessaire reprise critique, il ne s'agit pas de "congédir la *rénovation pédagogique* ce disant. Tout au contraire, c'est dire *sa nécessité permanente* à condition que le projet laïque soit la matrice et la dynamique de cette émergence" (p.88).

L'auteur aborde alors un des points centraux de l'ouvrage, à savoir l'enjeu de la revalorisation du signifiant (mot support du sens), dans le contexte de la modernité tardive, ou "postmodernité" (appellation utilisée par l'auteur). Cette revalorisation, portée par des intellectuels de la stature de Lacan, Deleuze ou Kristeva, "augure, certes, d'une ouverture du champ des pratiques d'expression -et donc indirectement aussi de l'expression des croyances, et donc aussi, pour qui est animé par l'exigence laïque, d'une meilleure reprise critique de l'opinion en général, en vue d'un accès raisonné (...) à l'objectivité. Cependant, on l'a vu, la sacralisation du signe, l'exacerbation de l'immanence qui en résultent, effacent proprement la problématique de la croyance en tant qu'elle n'a plus à affronter sa tension avec quelque référent externe que ce soit" (p.102). En d'autres termes, le relativisme post-moderne, la "multiplicité d'événements de vérité" (Badiou), le triomphe des pensées du soupçon (Marx, Nietzsche, Freud) rendent problématique l'idée même d'*une* "vérité du réel". Or, la croyance postule cette vérité, entre en tension avec elle, et ne s'appréhende qu'en relation avec elle. Au-delà même de la croyance, il apparaît que le signe fait sens par rapport à un signifié, loin de cette "dérive indéfinie des signes, telle que la déconstruction derridéenne la conçoit" (p.108). Et si la croyance, de ce point de vue, apparaissait en fin de compte comme une ressource permettant, au moins à certaines conditions, de réinvestir le réel ? La croyance ne se résume pas à un ensemble de signes à décoder indépendamment de tout rapport au réel (c'est-à-dire à un signifié). Elle est aussi "poussée référentielle" tendue vers la compréhension du réel : il appartient à des pédagogues formés, notamment au travers d'une "pédagogie de l'imaginaire", d'en tenir compte, évitant à la fois la validation naïve et le rejet péremptoire.

Dans une dernière partie qui élargit la perspective, l'auteur commence par un survol de quelques types de croyance, montrant combien la croyance religieuse, bien que spécifique par certains aspects, est loin de constituer le seul registre possible du *croire* (imagination fantasmes, idéologies etc.). Il défend aussi l'idée qu'il serait possible d'établir une différence entre croyances et croyance, voire entre foi et croyance.

Il rappelle ensuite l'importance du travail axiologique qu'implique la multiplicité des croyances, revenant au passage sur la polémique autour du discours de Nicolas Sarkozy sur la prétendue supériorité, dans certains cas, du prêtre sur l'instituteur : "Au lieu d'affirmer avec grandiloquence, en un lieu on ne peut moins laïque, que le maître d'école est moins efficace pour transmettre des valeurs que le curé, il eût été plus juste, pour d'aucuns, de prendre la pleine mesure du travail et de l'implication personnelle qu'exige la reprise, par le maître de l'école laïque, de ces matériaux expressifs et argumentatifs, qui sont à la fois à accueillir et à critiquer sans pour autant casser le sujet énonciateur" (p.127). Un travail

d'autant plus noble et difficile que "les producteurs d'illusions, de religiosité, de sacré même, ne sont plus limités aux sphères et aux instances éminemment religieuses dans le monde actuel" (p.130), comme l'illustre notamment le parcours -et le témoignage lucide, a posteriori, de Jean-Toussaint Desanti. "Personne n'est jamais vierge de toute croyance, et souvent, au moins culturellement, nous sommes déjà structurés par une matrice d'ordre spirituel sans que sa pesée et ses interférences n'en soient ni évaluées, ni comprises L'homme, quoiqu'on en dise de l'extérieur, reste soucieux de l'être" (p.137).

Ceci ne signifie nullement plaider pour un retour du religieux à l'école ! Ni même pour un enseignement du "fait religieux". Il s'agit plutôt de ne pas exclure de l'exercice de la *praxis* laïque (travail critique sur les valeurs) la prise en compte de "l'expérience de la foi", qui ne saurait nécessairement se réduire à "un simple ressenti subjectif et une vague protestation archaïque contre l'ordre du monde" (p.150).

Plan expressif, plan éthique

Dans le travail du pédagogue laïque, cette prise en compte signifie "d'accuser réception, en somme, de la donne axiologique de départ, dans telle classe" (p.183), c'est-à-dire de prendre la peine de prendre acte des valeurs et croyances qui sous-tendent la vision du monde des élèves qu'il a en face de lui, en respectant la fragile construction identitaire de chaque enfant. Un chemin plus conforme à la laïcité de Jules Ferry que le mépris facile, la dévalorisation publique d'une croyance, dans l'espace de la classe, qui murent l'élève dans le silence, le retrait, la souffrance. Il s'agit ensuite, par petites inflexions, "mises en perspective" (ibid.), d'ouvrir à une reprise critique de ces valeurs, le maître se devant de "disposer d'un pas d'avance dans la reconnaissance de ce qui entoure, précède et suit, la fonction intellectuelle qui sera à mettre au travail en chacun" (p.184). Au plan expressif, indispensable (n'en déplaise aux apôtres d'une école/table rase vouée à la seule "instruction"), doit alors succéder un plan éthique, qui ouvre à la citoyenneté, à l'esprit critique, et pose la "question de la valeur des valeurs" (p.187), évitant les pièges de la "pensée captive" et d'un enfermement tribal dans une pensée pré-formatée. "Tout l'intérêt de l'approche axiologique est aussi là: permettre, à travers confrontations et élaborations, de faire la part entre ce qui est simple fulgurance, fantasmatique ou idéologique, ce qui est expression d'une posture capable de donner ses raisons, et enfin ce qui relève d'une évidence dûment vérifiée et encore vérifiable" (p.188).

L'auteur veille (et il y revient en conclusion générale) à ne pas prêter le flanc à l'accusation d'une volonté passéiste et conservatrice de "retour de la religion à l'école". De cela, il n'est nullement question. Campant sur une position strictement laïque, il souligne que la prise en compte à la fois respectueuse et critique des croyances, en gardant le cap de la liberté de penser contre la "pensée captive", renforce l'approche laïque au lieu de l'affaiblir, et tient à distance le risque d'enfermement particulariste. Une telle approche axiologique s'inscrit d'ailleurs, dit-il, dans une dynamique qui n'est pas si éloignée de ce que préconisait ce penseur du soupçon post-chrétien qu'est Nietzsche. S'appuyant sur une étude de Paul Valadier, l'auteur

souligne en effet que le philosophe de la mort de Dieu, "grand penseur du perspectivisme axiologique", ne visait pas tant "à éteindre la pulsion du croire, qu'à la libérer de l'idolâtrie, à la réaffecter, autant que possible (...) vers une relance d'un *gai savoir*, précieux, essentiel pour nourrir et animer" une authentique "*exigence laïque* et son *heuristique cognitive*" (p.203).

* * *

Trop vite résumé, sans les compétences du philosophe ou de l'expert en sciences de l'éducation, cet ouvrage vaut plus que son argumentation principale, déjà fort étayée et stimulante. Au fil des pages, mille-et-une pistes s'ouvrent (notamment sur les fonctions cognitives de la croyance). On s'imprègne des hypothèses issues des lectures, très riches, d'un Francis Jacques (*La croyance, le savoir et la foi*, 2005), d'un Maurice Bellet (*Critique de la raison sourde*, 1992), d'un Roger Pouivet (*Philosophie contemporaine*, 2008), Paul Valadier ("Nietzsche et l'avenir de la religion", revue *Le Portique*, 2001), mais aussi de Desanti, Ricoeur, Lyotard, Durant et beaucoup d'autres... Sans doute l'historien et le sociologue regretteront un déficit d'exemples empiriques, de "cas d'école" tirés de l'expérience concrète, dans les classes, du praticien scolaire, que l'on devine considérable. Mais comment reprocher à un ouvrage qui affiche d'emblée son ambition théorique, de camper sur cette ligne de crête ?

Caractère central de la pédagogie

Au-delà des pistes qui s'ouvrent, s'il ne fallait retenir qu'une idée, c'est bien celle du caractère central de la pédagogie dans le travail axiologique propre à la *praxis* laïque. Rejeter les dérives, réelles et/ou supposées, d'un certain "pédagogisme" à courte vue (on pense aux critiques d'un Brighelli, par exemple) ne saurait englober dans un même mouvement de réprobation la pratique pédagogique elle-même, interface capital entre la subjectivité, les valeurs et la culture des élèves, et l'apprentissage du savoir critique propre à l'école laïque.

À rebours, *et* de l'illusion post-moderne d'une expressivité comme fin en soi (au risque d'une "hypertrophie narcissique de la subjectivité", p.194), *et* du mythe réducteur d'une école *tabula rasa* qui pourrait se payer le luxe de mépriser les étayages identitaires des élèves (valeurs et croyances d'origine), le travail laïque se tient là, et seulement là: dans la reprise critique patiente et raisonnée de l'ensemble des croyances qui interfèrent avec l'acquisition du savoir à l'école.