

# CONFÉRENCE DE LUC FERRY

*Ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale  
et de la Recherche*

**Luc Ferry :**

- Chers collègues, chers amis, je vais profiter de l'occasion que vous m'offrez pour me détacher un peu des dossiers particuliers que l'on a, en effet, à traiter dans ce ministère, et puisque c'est un dimanche, en profiter pour refaire, si vous le permettez, un peu de philosophie et d'histoire des idées autour de ce sujet que je trouve particulièrement bien choisi. Il est véritablement d'actualité et couvre un champ très large : la sectorisation et ses enjeux sociologiques, l'hétérogénéité des classes et la diversité des publics, pourquoi pas l'éducation prioritaire - on pourrait presque dire de la *territorialisation* de la difficulté scolaire, avec tous les problèmes qu'elle a pu poser et pose encore - la question de la mixité des genres, qui se pose à nouveau aujourd'hui de façon tout à fait singulière, étonnante même à bien des égards. On pourrait ajouter à cette liste la question de l'enseignement des langues d'origine, celle de l'enseignement des religions, et bien sûr celle des communautarismes, en allant, pourquoi pas, jusqu'à la prise en compte par les chefs d'établissement des exigences en matière culinaire en raison des appartenances religieuses.

Bien des interrogations relèvent de la mixité si on entend le terme au sens large : la mise en commun d'éléments hétérogènes, selon la définition de la plupart des dictionnaires. Cette hétérogénéité, on peut en effet la concevoir en des sens bien différents et il est très significatif que vous ayez consacré votre colloque à cette question ; très significatif, probablement, d'un état des lieux qui est assez difficile à analyser. Avant d'entrer dans des considérations plus philosophiques, je voudrais vous faire part de mon sentiment, qui est que nous vivons un paradoxe, avec, depuis une trentaine d'années, l'effacement d'un certain nombre de différences qui structuraient en profondeur notre univers scolaire.

Je pense, par exemple, à des oppositions comme celle du classique et du moderne qui était si importante dans les établissements lorsque j'étais élève, ou à la distinction du technique et du général, ou encore celle du féminin et du masculin, puisque c'est à elle que renvoie la notion *d'école mixte*.

Il est vrai qu'au sein du collège unique, on a assisté à un vaste mouvement d'uniformisation, au moins en apparence, qui pouvait même donner une certaine légitimité, une certaine force, à la vieille notion de "creuset républicain". Je crois que, malheureusement en un sens, il ne s'agit que d'une apparence, et que l'effacement de ces différences est plus de façade que de réalité. Ce que nous vivons, je

le crains - et vous voyez que je prends tout de suite position -, c'est plutôt une réaffirmation des communautarismes, du droit à la différence, avec tout ce que cela comporte de refus de la laïcité ou de contestation de la laïcité républicaine. Je crois que ce grand mouvement d'uniformité est davantage de façade que de réalité, que la victoire des communautarismes et du droit à la différence chemine secrètement depuis vingt ou vingt-cinq ans à travers l'histoire de notre système éducatif, et que c'est, en tout cas à mes yeux, très préoccupant.

Toutefois, on ne peut se contenter, face à cette réaffirmation des communautarismes et du droit à la différence, de vouloir restaurer les anciens principes de la laïcité républicaine, quand bien même on reste attaché à ce qu'ils comportent de légitime et de fécond. Je pense que le républicanisme à la française doit relever des défis nouveaux et prendre en compte des questions nouvelles, la question de la parité pas même abordée par la grande *Déclaration des droits de l'Homme* de 1789 et par le républicanisme des origines. Je crois, par conséquent, que le mouvement de restauration qui séduit certains, et je les comprends parfaitement, n'est malgré tout pas au niveau des défis qui nous sont posés par cette affirmation, progressive mais certaine, de l'idéologie du droit à la différence.

Si vous le permettez, je voudrais refaire un peu de philosophie ou, en tout cas, d'histoire des idées, et repartir, pour mettre en perspective le paradoxe que je viens d'évoquer, trop brièvement sans doute, d'une querelle philosophique et littéraire naguère encore fameuse : la "querelle du peuplier" qui opposa notamment Maurras et Gide à partir de 1898 à propos du roman de Maurice Barrès, *Les déracinés*. Ce débat pose en des termes extraordinairement contemporains les problèmes qui sont encore les nôtres lorsque, essayant de concevoir la mixité, nous cherchons à savoir comment et pourquoi mettre ensemble dans notre école et dans notre vie républicaine des éléments *a priori* hétérogènes. Veut-on les mettre ensemble dans une perspective qui vise à dépasser les particularités pour la construction d'un espace commun qui serait la *res publica*, ou au contraire dans une perspective qui serait plutôt celle du respect des différences, ce qui correspond à une tout autre problématique ? Ou bien existe-t-il d'autres formules permettant d'associer ces composantes de façon plus riche et plus intelligente, comme j'espère pouvoir en esquisser les principes ?

Il faut au préalable rappeler en quelques mots le thème de ce livre de Barrès que l'on a probablement un peu oublié et qui pourtant, par rapport à notre question, apparaît comme un moment particulièrement crucial. *Les déracinés*, donc, raconte l'itinéraire de sept jeunes Lorrains nés vers 1860. Élevés ensemble au lycée de Nancy, ils voient leur destin changé par leur rencontre avec Paul Bouteiller, leur professeur de philosophie. Ce dernier incarne à l'état chimiquement pur les valeurs que Barrès déteste et combat : répu-

---

blicain convaincu, héritier de Kant et des jacobins, il professe un universalisme au nom duquel il invite ses élèves à quitter non seulement leur terre natale, mais aussi leur milieu familial, social et culturel pour “monter” à Paris, symbole des sciences, des arts et des lettres à vocation cosmopolite. Animé par cet esprit critique qui lui vient de la Révolution française, de Descartes et des Lumières, Bouteiller tient qu’une éducation digne de ce nom se doit d’arracher les enfants à leur terreau originel afin de les élever au-dessus de leur condition de départ. Ce sont ainsi les avatars de ce “déracinement” que décrit l’ouvrage afin de faire ressortir, par contrecoup, les vertus des enracinements traditionnels. Évidemment, Barrès, qui déteste les idées de la Révolution française, veut démontrer que ce déracinement entraîne ces jeunes gens vers la catastrophe ou la dérélition : coupés de leurs racines, et recevant une éducation moderne, révolutionnaire, de l’arrachement aux particularités, ils vont tous mal tourner (allant parfois jusqu’au crime), à l’exception de deux d’entre eux, qui vont accepter de revenir en Lorraine et de récupérer ainsi leurs racines et leur identité d’origine.

Derrière cette histoire il y a une interrogation d’une extrême profondeur : la question, finalement, de savoir si une éducation réussie est une éducation qui plonge dans les racines, les communautarismes, les identités locales, et qui les prolonge, tirant en quelque sorte les pointillés potentiellement inclus dans l’enracinement local, l’enracinement communautaire, ou si, au contraire, l’éducation réussie est celle qui commence par déraciner, et si tel est le cas, dans quel but. Pourquoi faudrait-il déraciner ? Pourquoi Bouteiller veut-il absolument déraciner ses élèves ? De quoi s’agit-il ? Pour quoi faire ?

La question est présentée par Barrès d’une façon qui nous permet de rencontrer le premier visage de la mixité, de la mise en commun de composantes hétérogènes. L’un des élèves de cette classe de philosophie, Roemerspacher, s’installe à Paris et reçoit un jour la visite de l’illustre Taine, qui fut l’un des maîtres de Barrès. Le vieux philosophe le convie à une promenade du côté des Invalides, et, sentant que les idées républicaines mises en lui par Bouteiller commencent à vaciller, l’invite à méditer l’*exemple* d’un platane auquel il avoue rendre une visite quotidienne. Le platane est une leçon de morale, une leçon de vie à lui tout seul. Il est, au fond, le seul véritable moyen de mettre ensemble les composantes hétérogènes qui le constituent : *“Combien je l’aime, cet arbre ! Je ne me lasse pas de l’admirer et de le comprendre. Il sera l’ami et le conseiller de mes dernières années. Cet arbre est l’image expressive d’une belle existence, il ignore l’immobilité. Sa jeune force créatrice dès le début lui fixait sa destinée... [on a là la métaphore de l’éducation enracinée qui, dès le début, possède sa destinée] et sans cesse elle se meut en lui. Voyez qu’il est d’une santé pure : nulle prévalence de son tronc, de ses branches, de ses feuilles ; aucun élément ne l’emporte sur les autres, il est dans une harmonie parfaite. Il est une fédération bruis-*

---

*sante*". Ce texte fameux, par les métaphores et les expressions qu'il utilise, est tout à fait significatif de cette première conception de la mixité, de cette conception "naturaliste et enracinée" de la mixité. Il faut en particulier s'arrêter à l'idée de "fédération bruissante", car la métaphore n'est pas innocente. Il s'agit, implicitement, de s'opposer à l'idée de contrat social, à l'idée d'une mixité qui serait fondée sur un artifice, un contrat libre passé entre les êtres humains. C'est bien entendu Rousseau qui est ici visé, ainsi que l'idée de contrat social républicain, l'idée que la société serait construite sur la volonté des individus. C'est une leçon d'instruction civique que Barrès croît ainsi déceler dans "l'arbre de Monsieur Taine", qui le conduit à se livrer à une véritable "déconstruction" de l'universalisme républicain, en opposant l'éloge des racines provinciales au jacobinisme et au parisianisme désincarnés. Contre l'individualisme moderne, il réhabilite les solidarités de cette "fédération bruissante", les solidarités naturelles, communautaires. Contre les artifices de la loi universelle, il revalorise l'énergie vitale. La mixité, la mise ensemble des composantes hétérogènes qui forment l'arbre, cette "fédération bruissante", est ici construite sur l'enracinement naturel et sur "l'élan vital", comme dira plus tard un autre philosophe.

Ce qu'annonce Barrès, d'une manière qui peut paraître aujourd'hui paradoxale, c'est bien la *déconstruction* de l'universalisme républicain qui va reprendre du service dans le sillage de soixante-huit : l'une des grandes questions que nous devrions nous poser à cet égard, est celle de savoir pourquoi une idée qui appartenait, à l'origine, à la grande tradition de la droite contre-révolutionnaire, va acquérir progressivement, à partir des années cinquante-soixante, et notamment bien sûr, en raison de la décolonisation, une légitimité nouvelle que l'on peut dire "progressiste" et "de gauche".

Mais venons-en à la "querelle du peuplier" que le livre de Barrès va susciter, querelle très intéressante et qui porte presque exclusivement sur la question de l'éducation : doit-elle enraciner ou déraciner ? La mixité, la mise ensemble dans la communauté éducative des éléments divers doit-elle s'appuyer sur le modèle de la "fédération bruissante" (le bruit des feuilles), avec une structuration naturelle, communautaire et enracinée ? Ou bien, au contraire, la fédération doit-elle se concevoir sur le modèle du contrat républicain, avec à la clef l'artificialisme, l'universalisme, et, bien sûr, le déracinement ? Sur ce point, les intellectuels de l'époque vont prendre des positions très tranchées, le premier à intervenir étant Léon Blum. Malgré son admiration enthousiaste pour Barrès, dont il ignore encore, en 1898, que l'antisémitisme (au demeurant nullement apparent dans *Les déracinés*) le conduira à prendre la place qu'on sait dans le parti antidreyfusard, Blum est quelque peu partagé. Dans une lettre fort élogieuse et admirative adressée à Barrès, il exprime cette inquiétude : "*L'enracinement dans les communautés d'origine est dangereux car c'est, au final, dans une*

---

*nation centralisée, unifiée, nivelée, que les individus sont vraiment libres*". Les termes utilisés sont très significatifs : ils s'inscrivent dans une conception artificialiste, universaliste et républicaine de la mixité, de la mise ensemble des composantes. Lucien Herr, quant à lui, anticipant sur la critique contemporaine de Barrès, est franchement hostile face à ce qu'il dénonce comme une "*métaphysique ethnique*", voire un "*patriotisme provincial*" qui conduit inéluctablement "*vers la haine native de ce qui est autre*".

Mais c'est le critique de la *Revue des deux mondes*, René Doumic, qui va lancer la polémique : "*Comment s'y prendra-t-on pour modeler un enseignement sur des particularités dont c'est l'essence d'être insaisissables ?* [il pense aux particularités lorraines que décrit Barrès] *Ou peut-être faudra-t-il que les jeunes lorrains n'aient que des maîtres lorrains.* [la question de l'enseignement des langues d'origine n'est pas loin !] *Ce sont les barrières qui se dressent, l'horizon qui se rétrécit... Qu'on s'efforce donc de maintenir dans ce qu'elles ont de bienfaisant, les influences de famille et les traditions locales, il n'en restera pas moins que le rôle d'éducateur consiste à nous délivrer des attaches qui nous immobilisent à un point du sol, et que son devoir est de faire de nous des déracinés !*" L'optique qui se profile à l'horizon est celle de la "pensée élargie" développée, chacun à leur façon, par Rousseau et par Kant. La logique de l'éducation déracinante est celle d'une finalité qui vise à créer un espace commun, l'espace de l'humanité, avec ce pari peut-être un peu fou, mais qui est le pari républicain, qu'en déracinant, en arrachant aux particularités locales, on fait entrer les élèves, *ipso facto*, dans un espace qui est celui de l'humanité tout entière, l'espace de l'élargissement de la vue ou de la pensée, qui devient dès lors la finalité ultime de l'éducation. Voilà pourquoi, selon le critique de la *Revue des deux mondes*, il faut faire de nos élèves des déracinés. La querelle s'envenime. N'y tenant plus, Maurras prend la plume pour défendre Barrès, et introduit la métaphore du peuplier : "*Consultez M. Doumic dans la Revue des Deux Mondes. Il admet la thèse des "Déracinés", mais sous la réserve suivante : le propre de l'éducation serait, selon lui, d'arracher l'Homme à son milieu formateur. Il faut qu'elle le déracine, c'est le sens étymologique du mot "élever"... En quoi ce professeur se moque de nous. M. Barrès n'aura qu'à lui demander à quel moment un peuplier, si haut qu'il s'élève, peut être contraint au déracinement !*" Partant de cette définition de l'élève comme celui que l'on arrache aux particularités locales pour le faire entrer dans un niveau supérieur d'humanité auquel il est impossible d'accéder lorsqu'on reste dans la logique des identités et des racines, Maurras formule une objection qui n'est pas absurde : pour s'élever vers le ciel, le peuplier n'a guère besoin de quitter ses racines, ou plus exactement de les arracher du sol. Si jamais il les arrachait, bien au contraire, il ne pourrait plus s'élever. D'où la métaphore que Maurras va filer en affirmant que la véritable éducation est celle qui plonge davantage les racines vers le sol et qui, en même temps, élève davantage l'enfant vers le ciel. Le peuplier

---

devient donc le centre d'une querelle à laquelle Gide participe aussitôt, pour opposer aux partisans des racines, les vertus formatrices du voyage. De façon amusante, avec un talent remarquable, il écrit ceci, là encore dans une lettre adressée à Barrès : *“Né à Paris d'un père uzétien et d'une mère normande, où voulez-vous, monsieur Barrès, que je m'enracine ? J'ai donc pris le parti de voyager... et c'est en voyage que j'ai lu votre livre. Rien d'étonnant, donc, si, à ma grande admiration, je ne peux m'empêcher de mêler la critique”*. Une critique, à vrai dire, que Gide poursuit, quelque temps plus tard, contre Maurras lui-même et son peuplier : certes, il ne lui est point besoin d'être déraciné pour s'élever, mais *l'éclaircissage des semis, le bouturage, le repiquage et les transplantations*, toutes métaphores du voyage et de l'élargissement des horizons lui seraient, ô combien ! bénéfiques. Toutes ces métaphores mériteraient d'être commentées beaucoup plus en profondeur, mais on a là, véritablement mises en place, les deux grandes conceptions de la mixité, de la communauté pourrait-on dire, qui vont structurer le débat sur l'éducation jusqu'à aujourd'hui : d'un côté, donc, la conception naturaliste et enracinée de la communauté éducative, et de l'autre au contraire, la conception artificialiste, universaliste et républicaine.

Si l'on veut bien saisir l'enjeu de cette *querelle du peuplier*, qui verra encore bien d'autres intellectuels y participer, il faut garder à l'esprit que l'on trouve dans le livre de Barrès une critique explicite de Kant et de Rousseau, dont la signification n'apparaît en toute clarté que si l'on se réfère à ce petit texte que j'ai souvent cité [écrit dans un français d'une simplicité parfaite et qui est peut-être le plus important et le plus profond des deux derniers siècles d'histoire de la philosophie] dans lequel Rousseau, au début du *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, définit l'humanité de l'Homme par opposition à l'animalité de l'animal. Il importe en effet de bien comprendre le lien entre cette problématique de l'humanité de l'Homme et la problématique de l'éducation. Car si l'être humain est défini comme essentiellement humain par ses appartenances à des communautés historiques ou naturelles, s'il n'est homme qu'en tant que membre [et le terme de “membre” est évidemment approprié puisque c'est presque un terme de biologie ou de naturaliste], si l'être humain n'est véritablement humain que par son appartenance à une communauté à la fois historique (celle de l'histoire nationale à laquelle pense Barrès) ou naturelle (celle de l'espèce biologique, humaine en l'occurrence), il est évident que l'éducation doit être avant tout enracinement dans ces communautés, une éducation qui tire les pointillés, les lignes d'horizon à partir de l'enracinement initial. Et alors Barrès a raison. Si, au contraire, l'humanité de l'humain se définit en termes d'arrachement aux particularités d'origine, si l'on dit, comme Rabaut Saint-Etienne, que *“notre histoire n'est pas notre code”*, si nous reconnaissons notre humanité dans notre capacité de nous retourner contre notre histoire pour la critiquer, de nous arracher éventuellement à notre

---

communauté nationale pour lui adresser un regard distancié [ce que l'on appelle l'esprit critique], et si de la même façon, l'être humain ne se définit pas par une appartenance naturelle à une espèce animale parmi d'autres, qui serait l'espèce humaine, en ce cas, il est clair que l'éducation doit viser plutôt le déracinement : l'arrachement au particulier des communautés ethniques, linguistiques, culturelles, nationales, biologiques, l'arrachement à toutes les particularités, devient le préalable nécessaire à l'entrée dans la communauté universelle qu'est l'Humanité, le préalable à l'élargissement de la vue et de la pensée. Ce débat sur l'humanité de l'homme va opposer jusqu'à nos jours les romantiques, d'un côté, qui vont définir l'humanité par l'appartenance et pour lesquels un être humain nu et abstrait n'est plus un être humain (un apatride, à la limite, n'est plus un être humain), et de l'autre, la pensée rousseauiste et kantienne, ce moment républicain qui est visé, au sens presque militaire du terme, par Barrès.

Que dit en effet Rousseau à propos de la différence entre l'humain et l'animal ? Que la vraie différence n'est pas l'intelligence (il vise en cela Aristote et sa définition de l'homme comme animal rationnel), ni non plus l'affectivité ou la sensibilité : tous ceux qui ont un chien le savent, les animaux peuvent être affectueux. Manifestement, certains animaux sont doués d'intelligence et de sensibilité (et c'est ici Descartes qui est visé). La véritable différence spécifique donc, ce n'est ni l'intelligence, ni l'affectivité, mais la liberté, ou la perfectibilité. La liberté revêt pour Rousseau le sens extrêmement précis de capacité d'arrachement aux particularités d'origine. En clair, alors que tout ce que fait l'animal lui est dicté par l'instinct, comme si l'instinct, dirions-nous aujourd'hui, était un logiciel, et que l'animal ne pouvait sortir de ce logiciel, l'être humain, qui n'est pas prisonnier de l'instinct, dispose du pouvoir de se "retourner", si l'on peut dire, contre ces deux grands logiciels que constituent l'histoire et la nature. L'histoire n'est pas notre code, et la nature non plus : pas de logiciel, pas d'enfermement, pas de catégorisation de l'humain. L'humain se définit par la capacité d'arrachement à toutes les catégories, à toutes les communautés dans lesquelles on voudrait l'enfermer. Et Rousseau prend un exemple magnifique et profond : *"C'est ainsi qu'un pigeon mourrait de faim près d'un bassin rempli des meilleures viandes, et un chat sur des tas de fruits ou de grains, quoique l'un et l'autre pût très bien se nourrir de l'aliment qu'il dédaigne, s'il s'était avisé d'en essayer"*. Granivore ou carnivore, l'animal ne peut s'émanciper, fût-ce un instant, de la règle naturelle qui régit ses comportements. Il est pour ainsi dire trop "bête" pour introduire la dose minimale de liberté, à l'égard de ce puissant déterminisme, qui lui permettrait pourtant d'échapper à la mort. L'animal est ainsi totalement pris par la communauté d'origine, la communauté naturelle de l'espèce à laquelle il appartient. À l'inverse, l'être humain est si peu dominé par la logique de la nature qu'il est capable de commettre des excès, trop boire ou trop fumer par exemple, jusqu'à en mourir, et ce, écrit Rousseau – la phrase est

---

superbe et fonde toute la tradition républicaine – dans la mesure où en lui, “*la volonté parle encore quand la nature se tait*”. C'est cela, l'excès par rapport aux communautés d'origine, naturelles ou historiques, qui va permettre cet arrachement aux particularités et cette entrée par l'éducation dans la vie élargie. L'être humain est en effet le seul être qui possède une historicité. Rousseau recourt à un argument encore aujourd'hui extrêmement puissant du point de vue zoologique, en soulignant que ce qui est caractéristique des espèces animales, c'est qu'elles sont sans histoire. Les abeilles sont les mêmes depuis que nous avons des descriptions d'abeilles. Probablement depuis des dizaines de milliers d'années, la vie des ruches, des termitières, est demeurée absolument inchangée.

Il y a en revanche chez l'être humain deux historicités, deux évolutions, que l'animal ne connaît pas. D'un côté, l'historicité de l'espèce, que l'on appelle la politique ou la culture, se manifeste dans ces évolutions abyssales des peuples, qui changent de millénaire en millénaire, de siècle en siècle, voire de décennie en décennie. Les villes de Paris, de New-York ou Londres sont infiniment différentes de ce qu'étaient Lutèce, Londres ou New York il y a mille ou cent ans, alors que les termitières restent à absolument les mêmes. La deuxième historicité est celle de l'individu, et on l'appelle *éducation*. Les animaux reçoivent peu, ou pas du tout d'éducation. Il y a un exemple que j'affectionne particulièrement parce qu'on l'a souvent vu dans des images, assez belles d'ailleurs : lorsque vous regardez les petites tortues marines qui cassent leur œuf pour aller en direction de l'océan, on peut observer qu'elles sont non seulement parfaitement dessinées - elles sont à l'image parfaite de l'adulte - mais aussi capables de nager, de marcher, de se nourrir toutes seules, sans besoin d'aucune éducation, ni même d'apprentissage. Tout est réglé par l'instinct... alors que le petit d'homme va rester volontiers à la maison jusqu'à l'âge de vingt-cinq ans !

Cette conviction selon laquelle ce qui caractérise l'être humain consiste dans ce que Rousseau appelle “la perfectibilité”, et que j'appelle ici “l'historicité”, “l'arrachement à la particularité d'origine”, entraîne trois conséquences sur la conception républicaine de la mixité, de la mise en commun des individus et de toutes les particularités d'origine, qu'elles soient sexuées, politiques, ethniques, culturelles, religieuses, nationales. La première conséquence est évidemment ce que l'on a appelé “l'humanisme abstrait”, pour caractériser l'esprit de la *Déclaration française des droits de l'Homme* : à savoir l'idée que tout être humain doit être respecté en lui-même, “abstraction faite” de toute espèce d'enracinement dans quelque communauté que ce soit, qu'il s'agisse de la communauté sexuée, d'une communauté ethnique, culturelle, linguistique, religieuse, nationale, ou autre. L'être humain nu, apatride, est aussi respectable que le membre de la nation anglaise, pour parler comme Burke. On se souvient de la formule de Joseph de Maistre,

---



qui se veut une critique des principes révolutionnaires inscrits dans la Déclaration : *“J’ai vu, dans ma vie, des Français, des Italiens, des Russes, etc. ; je sais même, grâce à Montesquieu, qu’on peut être Persan : mais quant à l’Homme, je déclare ne l’avoir rencontré de ma vie ; s’il existe, c’est bien à mon insu”*. C’est pourtant cette problématique, selon laquelle le respect dû à un être humain est indépendant du fait qu’il soit, ou non, membre de telle ou telle communauté, qui fait la grandeur et l’universalité de la Déclaration de 1789. La fondation de l’humanisme abstrait est en même temps celle de l’universalisme concret. On atteint là la vraie mixité républicaine : le fait que l’universalité du genre humain n’est pas une chose qui est donnée *in abstracto* ; l’universalité du genre humain est quelque chose que nous construisons tous, membres de cette communauté qui n’en est plus une, par l’éducation, c’est-à-dire en nous arrachant aux particularités. Chaque fois que je m’arrache à une particularité d’origine, par exemple lorsque je vais dans un pays étranger pour apprendre une langue, que je sors ainsi de ma communauté linguistique, j’élargis mon horizon et je deviens plus humain, au rebours de ce qu’affirment les romantiques. Plus je sors de ma communauté d’origine, plus j’entre potentiellement en communication avec le reste de l’humanité, et plus je m’humanise. Lorsque j’apprends l’allemand en Allemagne et que je quitte la France, je deviens plus humain que si je replonge dans mes racines lorraines, car j’entre en contact avec plus de culture humaine, plus d’humanité, que si j’étais resté chez moi.

Il existe deux autres conséquences que j’évoque très rapidement mais qui nous permettraient de penser la mixité dans d’autres registres. C’est d’abord à partir de cette problématique que l’on va évidemment pouvoir fonder un antiracisme républicain. Le racisme ne consiste pas à détester telle ou telle ethnie : on peut très bien être raciste en étant philosémite, en considérant par exemple que “les Juifs sont plus intelligents que les autres”. C’est évidemment une autre façon d’être raciste. Le vrai racisme se caractérise par le fait de considérer un individu comme l’accident d’une communauté, de ne voir en lui que le “membre” d’une communauté, et de considérer que tous les membres de cette communauté sont nécessairement affectés de telle ou telle qualité : les noirs sont paresseux, les juifs sont intéressés, les Arabes sont fourbes... et si l’on dit qu’ils sont intelligents, sympathiques et travailleurs, on est de ce point de vue tout aussi raciste. Ensuite, et pour les mêmes raisons, on aura un antisexisme républicain, avec l’idée qu’il n’est pas dans la nature des femmes d’être rivées aux 3 “K” : Kirche, Kinder, Küche, c’est-à-dire à l’église, aux enfants et aux fourneaux. La femme, en tant qu’être humain en général, est capable, comme l’homme, de s’arracher à une condition d’origine qui, en effet, la voue davantage que nous, les hommes, à fabriquer des enfants : ce n’est pas un déterminisme, c’est une situation. Sartre ne fait en ce sens que reprendre Rousseau sans le savoir lorsqu’il explicite, dans le petit texte *L’existentialisme est un humanisme*, la signification du slogan par lequel il définit

---

l'existentialisme : *“L'existence précède l'essence”*. Cela veut dire que nous ne sommes pas enfermés *a priori* dans une essence, mais qu'au contraire, nous sommes au-delà de toute catégorie, de toute définition, et capables de nous arracher à tout enfermement communautaire. C'est, bien sûr, ce féminisme-là qui sera développé par Simone de Beauvoir dans *Le deuxième sexe*, et repris aujourd'hui, contre la parité, par quelqu'un comme Elisabeth Badinter.

Cette problématique, si nous voulons être républicains, et je le suis pour ma part jusqu'au bout des ongles, ne doit pas nous conduire à nous enfermer nous-mêmes dans une position qui consisterait à dire qu'il faut revenir en arrière. Autrement dit le geste de la restauration qui est parfois celui des néo-républicains ne convient pas, me semble-t-il, à un républicain. L'attitude authentiquement républicaine consiste à relever les défis nouveaux qui nous sont posés, à nous républicains, par les problématiques nouvelles qui apparaissent depuis une vingtaine d'années, et auxquelles les républicains des temps héroïques n'ont pas eu à être confrontés : la problématique des droits de la nature par exemple, la problématique du droit des minorités, celle de la parité, ou encore les questions de bio-éthique. Face à des interrogations qui parfois se construisent contre la pensée républicaine, il ne faut pas, je crois, être défensif, mais faire preuve au contraire de beaucoup d'allant.

Prenons l'exemple de la parité, puisqu'il est évident que les débats relatifs à la mixité des genres qui ont lieu au sein de l'éducation touchent à cette problématique. Un livre publié en 1998 et que je n'ai pas beaucoup aimé, *L'alternative des valeurs féminines*, rassemblait des contributions, non seulement de femmes, mais aussi d'hommes, favorables à la parité, et défendait l'idée que les “valeurs féminines” allaient revivifier, renouveler la vie politique fondée sur les valeurs masculines : l'idée que les femmes allaient apporter à la vie politique quelque chose de nouveau, un “sang neuf”, parce que les “valeurs féminines” allaient pouvoir féconder ou contrecarrer les “valeurs masculines”. Ce type de discours est évidemment très problématique. Je voudrais citer à cet égard, sans esprit polémique mais avec un œil critique, l'un des passages de ce livre que je trouve particulièrement pénible, mais qui est très typique de cette idéologie selon laquelle il existerait naturellement des valeurs féminines. Il est écrit par quelqu'un de tout à fait estimable, M<sup>me</sup> Anne de Kervasdoué, gynécologue de grand renom qui a écrit de nombreux et intéressants livres : *“Les valeurs masculines se construisent autour de la performance, de l'efficacité, parfois même du cynisme. Je ne crois pas qu'elles seront en mesure d'apporter une réponse aux questions que la société se pose aujourd'hui. La femme tient un discours plus humain, fait de compassion, de solidarité, d'aide. Ce sont les femmes qui s'occupent des enfants, des malades et des agonisants. Ce sont les femmes, aujourd'hui âgées de cinquante et soixante ans, qui s'occupent exclusivement de leurs vieux parents ou beaux-parents. Les femmes savent ce qu'est la souffrance, la*

---

*détresse ou tout simplement la fragilité. Les hommes, et surtout les hommes politiques, en sont incapables. Ces différences de comportement sont dues essentiellement à des différences biologiques ; n'oubliez pas que c'est le taux de testostérone des hommes [là encore c'est le gynécologue qui parle] qui détermine l'agressivité et la violence masculines, et que ce taux ne baisse qu'après la cinquantaine, lorsqu'ils ont leur carrière derrière eux".* Voilà sans doute pourquoi il m'est difficile être complètement paritariste !... Je crois pourtant qu'il est possible pour un républicain d'aborder le problème de la parité sans ironie ni agressivité inutile, à condition toutefois de proposer quelque chose comme un moratoire. On ne peut, à mes yeux, inscrire la parité dans l'éternité de la loi sans que cela ne revienne à dire que l'on considère aussi pour l'éternité les femmes comme appartenant à ce que l'on appelait jadis le "sexe faible". Acceptons aussi de gérer les questions politiques autrement que par le droit. Les mêmes remarques vaudraient pour toutes les politiques de discrimination positive qui devraient, *a priori*, se concevoir comme des politiques provisoires. Ou alors il faut reconnaître qu'il y a différentes catégories dans l'humanité et que certaines sont inférieures aux autres, et l'on revient ainsi à une politique de type Barrès, à une hiérarchie des êtres.

Je voudrais terminer par l'évocation d'un deuxième exemple, qui concerne le traitement de l'hétérogénéité des classes. Le terme est certes contesté et contestable, mais il permet de renvoyer de manière explicite au débat autour de la question du collège unique. L'évolution de la problématique du collège unique ces dernières années offre en effet l'occasion de proposer un autre modèle de mixité. Certains ont pu considérer le collège unique comme une pure façade, qu'il fallait détruire en vue de rétablir le palier d'orientation en fin de cinquième. D'autres, au contraire, se sont prévalus de l'idéal démocratique pour refuser l'abandon du collège unique. Comme on sentait bien, toutefois, que dans ce collège, qui n'avait d'unique que le nom, il y avait un taux d'échec excessif, on a essayé de donner un peu de diversité en instaurant nos fameux "itinéraires de découverte". La vérité, nous le savons tous, c'est que même si les itinéraires de découverte vont plutôt dans le bon sens, ils ne répondent pas au véritable problème qui est posé par le fait que l'échec scolaire au collège reste le même depuis pratiquement dix ans. Nous avons eu, l'année dernière encore, très exactement 158 000 sorties du système éducatif sans diplôme ou sans qualification. On sait donc très bien que c'est un échec et qu'il faut faire quelque chose, que lorsque des enfants sont en situation d'échec depuis deux, trois, quatre, cinq ans, parfois plus, cela ne rime à rien de leur proposer à nouveau de lire Balzac et Madame de Sévigné. Ceux-ci vivent alors dans une détestation de l'institution scolaire qui n'est pas compatible avec l'enseignement général sous ses formes traditionnelles, ou même innovées ou renouvelées. On ne peut maintenir les enfants dans cette situation intolérable, car l'échec conduit à la haine de soi, au mépris de soi, et il est clair que quelqu'un qui se

---

méprise, se déteste lui-même, en vient aussi à détester les autres. La violence dans nos établissements est très largement liée à cette situation d'échec dans laquelle on maintient (les chiffres sont les mêmes depuis 1994) un trop grand nombre d'enfants. Ce que j'ai proposé pour y remédier n'est ni le maintien du collège unique, ni non plus le rétablissement du palier d'orientation en fin de cinquième. J'ai proposé des dispositifs en alternance qui permettent aux élèves de rester collégiens, de rester dans la logique de l'enseignement général, mais de sortir, par exemple, deux ou trois après-midi par semaine pour découvrir des métiers dans la voie professionnelle. Pourquoi l'ai-je fait ? Parce que d'abord je pensais que c'était une réponse appropriée, mais aussi parce que je savais que le choix de l'enseignement professionnel, dans les conditions qui lui sont faites par le collège unique, ne peut être qu'un choix par défaut. À partir du moment où l'enseignement est obligatoire jusqu'à seize ans, à partir du moment où cet enseignement est obligatoire, depuis 1975, dans le cadre du collège unique, il n'y a aucune raison de choisir la voie professionnelle, sinon parce que l'on a échoué au sein du collège unique. Si nous n'offrons pas aux enfants la possibilité de découvrir ces métiers plus tôt, et éventuellement d'être tentés par eux, nous resterons inévitablement dans une logique où la voie professionnelle sera pour l'essentiel une voie de relégation. Il fallait donc faire deux choses : permettre d'une part aux enfants, et à tous les enfants, de découvrir plus tôt les métiers, et en même temps, faire apparaître clairement, notamment par le biais du lycée des métiers, la voie professionnelle comme une voie possible d'excellence pouvant aller jusqu'à la licence professionnelle. Mais il fallait aussi maintenir des passerelles à tous les niveaux. Pourquoi n'ai-je pas décidé de rétablir le palier d'orientation en fin de cinquième ? Je ne l'ai pas fait parce que je sais très bien qu'un élève qui a passé un baccalauréat professionnel et qui veut poursuivre en BTS ne peut pas le faire si l'on n'a pas maintenu l'idéal de l'enseignement général. S'il n'a pas un niveau suffisant d'enseignement général, il ne pourra pas poursuivre dans la voie d'excellence. Par conséquent, je ne voulais pas enfermer trop tôt les élèves dans une filière et afficher que l'on renonçait à l'enseignement général : c'eût été évidemment priver les enfants qui rentraient dans la voie professionnelle de la possibilité d'en utiliser les aspects d'excellence post-baccalauréat.

Voilà pourquoi l'idée de passerelle m'apparaissait très importante. C'est un exemple bien sûr, un cas particulier parmi d'autres, mais je crois qu'il est très significatif. C'est cette idée de passerelle que j'aimerais vous proposer pour essayer de réconcilier, d'une part ce souci des différences que la mixité à la Barrès essaie de prendre en compte, et d'autre part le souci de l'universalité, de l'humanité, de l'abstraction, que la mixité républicaine valorise. Je crois que l'idée de passerelle - et cet exemple de l'enseignement professionnel et du collège unique est un très bon exemple - est peut-être l'idée que nous cherchons. Nous avons besoin d'un collège qui soit un collège humaniste et qui maintienne l'enseignement général, mais

---

nous avons aussi besoin d'un collègue qui offre une véritable diversification des parcours aux élèves : pas une diversification cosmétique, comme c'est le cas malgré tout pour les "itinéraires de découverte", mais une diversification réelle. Je crois que nous avons besoin de cette diversité pour reconnaître la diversité des talents et permettre à chacun de réussir quelque chose. Ce qui m'intéresse vraiment, c'est que tous les élèves aient une chance de réussir quelque chose dans leur vie, c'est cela qui est important. Et il est tout aussi important de réussir un métier manuel que de réussir un métier intellectuel. Comme je l'ai souvent dit, ma conviction est qu'une voiture de course contient autant d'intelligence qu'une œuvre de philosophie et que c'est très souvent la même intelligence, qu'elle contient beaucoup de beauté, beaucoup d'art, et qu'il n'y a aucun mépris à avoir pour ces formes d'art, de beauté et d'intelligence que les objets techniques et que les métiers concentrent en eux. Je crois que nous avons besoin de cette diversité-là, mais aussi de ces passerelles qui maintiennent l'idéal républicain.

J'ai souhaité, en vous donnant ces deux exemples, montrer en quel sens j'entendais l'idée selon laquelle il faut à la fois non seulement maintenir le principe républicain, mais aussi l'inciter à prendre en compte des problématiques nouvelles.

Merci de votre attention.

## **DÉBAT**

### ***Bernard Toulemonde :***

- Monsieur le Ministre, le platane et le peuplier... l'homme et l'animal... Vous avez abordé notre sujet d'une façon un peu différente de celle que nous avons nous-mêmes opérée au cours de ces deux derniers jours. Je dois dire qu'il a été, pour nous, particulièrement fructueux de vous écouter et que nous ne sommes pas déçus de vous avoir invité parce que vous nous avez vraiment ouvert des perspectives dont nous n'avions pas pris la mesure jusqu'à présent.

Nous avons abordé la mixité sous l'angle des différences, qu'elles soient le produit de la nature ou, plus souvent d'ailleurs, de la société, en pensant qu'il existait différents degrés dans la mixité. Il y a la mixité où les différences se mélangent de façon telle qu'elles donnent un supplément : enrichissement réciproque des différences des uns et des autres qui devient une véritable mixité, Il y a la mixité de juxtaposition où les êtres, les hommes et les femmes, coexistent, cohabitent, sans qu'il y ait cette fusion et cette opération qui donne un plus et qui est une construction.

Et puis, il y a la mixité qui suscite des problèmes parce que, précisément, pour des questions de dosage et pour d'autres raisons

---

encore, elle ne produit pas un mélange harmonieux mais suscite des contraires, des oppositions, des difficultés, etc.

Nous avons abordé la mixité plutôt sous cet angle-là et nous nous interrogeons sur les politiques que l'on peut mener. C'est aussi le travail que l'on a fait au sein des ateliers : veut-on réduire les différences, veut-on les utiliser pour produire un mieux, veut-on les compenser par des discriminations positives ?

Vendredi soir, Jean-Louis Poirier nous indiquait dans son intervention liminaire, qu'entre la laïcité et la mixité il voyait une différence : la laïcité, peut-être davantage aujourd'hui qu'autrefois, est plutôt conçue comme tolérance, donc plutôt comme coexistence, voire ignorance des différences, et il disait que cette conception de la laïcité différenciait ce concept de la mixité qui, au contraire, est le projet de faire vivre ensemble des différences en attendant d'elles qu'elles produisent un enrichissement.

Vous avez parlé de laïcité républicaine, de ce communautarisme qui taraude nos sociétés aujourd'hui, de ce droit à la différence, du retour au pays, de tout ce qui, au cours de ces dernières années, a travaillé notre société. Quel est votre sentiment sur ce sujet-là ?

**Luc Ferry :**

- C'est un sujet très difficile : tolérance ou enrichissement ? Bien sûr, au premier chef, la laïcité est ce qui permet la coexistence pacifique, donc c'est plutôt la tolérance des différentes religions. Il est vrai que lorsqu'on va dans les pays du Maghreb, par exemple, on est toujours surpris qu'il faille rappeler que la laïcité n'est nullement l'athéisme, car c'est tout de suite perçu comme quelque chose qui relève de l'athéisme, mais que c'est au contraire la possibilité pour une société, parce qu'elle n'a pas de religion d'État, de permettre la coexistence des différentes confessions.

Mais c'est aussi beaucoup plus que cela, car si l'on veut penser complètement la laïcité, il faut sortir tout à fait de cette problématique du foulard qui nous parasite l'esprit, ce n'est pas du tout le problème, c'est vraiment l'écume des choses. Si l'on y réfléchit vraiment et que l'on reprend les choses historiquement, il n'y a pas mille définitions de la laïcité, il n'y a qu'une seule vraie conception de la laïcité : c'est un rapport à la loi au moment de la naissance des parlements, au moment de la naissance de l'Assemblée nationale. C'est cela qui fonde la laïcité bien avant l'épisode de 1905.

Quelle est l'idée ? L'idée, c'est que, pendant des millénaires probablement, la loi au sens positif du terme, la loi juridique, la loi qui régit la cité (le mariage, le vol, la circulation des individus), a été conçue comme possédant une source religieuse. Au fond, jusqu'à la Révolution française, jusqu'à l'effondrement des doctrines de droit divin, la source de la loi est religieuse, la loi s'enracine dans un univers religieux.

Lorsqu'on va dans les pays du Maghreb, on s'aperçoit que, même en Algérie, le code de la famille autorise les hommes à épouser quatre femmes parce que c'est inscrit comme tel dans le Coran. Les hommes sont également autorisés à répudier leur femme et à garder les enfants lorsqu'ils ont moins de dix ans, sans jugement, parce que c'est inscrit comme tel dans le Coran. Il ne s'agit pas de critiquer (même si je ne partage pas l'idéologie du Coran), mais cela veut dire que l'on a là clairement, officiellement, une source religieuse de la loi.

Ce qui se passe avec l'épisode de 1789 [et c'est directement lié à ce que j'ai développé tout à l'heure autour de la *Déclaration des droits de l'Homme*], c'est que, pour la première fois probablement dans l'histoire de l'Humanité, [et à ce moment-là, la France offre au reste du monde quelque chose de tout à fait inédit et c'est bien elle qui le propose pour des raisons qui tiennent au classicisme français], on propose une tout autre idée de la source de la loi. Pour la première fois dans l'histoire de l'Humanité, la source de la loi est pensée comme humaine. La loi est fabriquée au sein du Parlement. Elle est fabriquée par les hommes et pour les hommes, par les êtres humains et pour les êtres humains.

Cela veut dire que la source de la loi comporte deux choses : la raison et les intérêts des individus. On a tout de suite ces deux logiques qui vont d'ailleurs s'affronter entre elles : logique de la raison logique et des intérêts au sein des parlements, logique plutôt utilitariste dans le monde anglo-saxon, plutôt rationaliste en France mais peu importe, dans les deux cas, la source de la loi est humaine. Il faut prendre la laïcité dans ce sens-là, c'est la définition d'un nouveau rapport humaniste à la loi.

Or, si l'on va un tout petit peu plus loin, et là, on va passer de la tolérance à l'enrichissement, la laïcité n'est pas simplement un moment juridico-politique, ce n'est pas simplement la fin du théologico-politique ou du théologico-juridique, ou même du théologico-éthique puisque la loi morale va elle aussi s'affranchir de ses sources religieuses. Il est peut-être beaucoup plus important de comprendre que la laïcité va d'abord et avant tout s'incarner pour les peuples, non pas dans la loi, parce qu'au fond, ils s'en moquent de ce parlement à l'époque, mais elle va s'inscrire dans la fin du théologico-culturel.

De même que la loi est fabriquée par les êtres humains pour les êtres humains, la culture tout entière, et notamment l'œuvre d'art, va cesser d'être le reflet d'un univers théologique. L'œuvre d'art elle-même va être, pour la première fois et à peu près à la même époque, fabriquée par les hommes et pour les hommes, par les êtres humains et pour les êtres humains. C'est toute la problématique du génie, de l'inspiration qui se met en place exactement au même moment que se met en place dans les parlements la fabrication de la loi par les êtres humains.

C'est donc la fin du théologico-culturel ; c'est, d'une certaine

---

façon, la fin de l'art religieux qui a dominé tout le Moyen-Âge européen, c'est la naissance de l'art "humain" (on pourra même dire "trop humain"), cette laïcité-là est très incarnée. Là, on rentre dans une problématique qui est beaucoup plus riche que celle de la simple tolérance des confessions mais dans la problématique de l'enrichissement mutuel par la culture, par la vie politique, par le fait que les êtres humains sont enfin considérés comme capables de créer leur monde, d'inventer leur univers, là où, au contraire, tout ce qui comptait dans la vie des sociétés était considéré auparavant, dans le meilleur des cas, comme un reflet du divin.

Voilà la vraie problématique de la laïcité, cela n'a rien à voir avec le foulard.

**Bernard Toulemonde :**

- Nous allons engager le dialogue avec la salle.

**Marie Zenderoudi (IA-IPR) :**

- Selon vous, qu'est-ce qui est à l'origine de l'aspiration et de la possibilité d'une éducation à l'éthique chez l'Homme ? Ces dispositions, aspirations et éducatibilité peuvent-elles être utiles à la constitution d'un socle commun républicain pour la réussite de la mixité au sens pluriel à l'école ? Comment et pourquoi ?

**Luc Ferry :**

- Si votre question est vraiment celle de l'origine de l'éthique (pourquoi une disposition à l'éthique chez ces animaux étranges que sont les humains ?), je ne vous donnerai pas la réponse comme cela, mais je vous conseille vivement, si je puis me permettre, de lire l'ouvrage de Vercors qui s'appelle *Les animaux dénaturés*. En effet, c'est exactement la problématique que j'ai évoquée tout à l'heure avec les animaux *rousseauistes*. Si l'on veut chercher l'origine de l'éthique, il faut, me semble-t-il, la chercher dans les conditions de possibilité du jugement de valeur. Pour porter un jugement de valeur, il faut être différent de ce que l'on juge, à distance de ce que l'on juge. Pour dire "C'est bien", "Ce n'est pas bien", il faut être sorti de ce en quoi l'animal est englué qui est précisément la naturalité.

Dans *Les animaux dénaturés*, Vercors raconte de façon tout à fait amusante et profonde cette question de la naissance de l'éthique, c'est-à-dire comment, l'animal faisant un avec la nature, il ne peut pas la juger, et comment, l'être humain faisant deux avec la nature, il y a en lui la possibilité du jugement de valeur.

Autrement dit, pour être clair et pour reprendre toute la problématique que j'ai filée, si vous dites : "Notre histoire est notre code, nous sommes prisonniers d'une tradition", alors il n'y a pas d'éthique possible, en tout cas pas au sens moderne, au sens du



jugement de valeur. Il y a une éthique possible au sens aristotélien, au sens de l'appartenance à une communauté, au sens où l'on a des critères d'excellence, une éthique aristocratique, mais pas de jugement de valeur au sens où l'entendent les Modernes.

Si, en revanche, vous dites : "Notre histoire n'est pas notre code et nous avons le droit de critiquer", dès que la possibilité de la critique apparaît, alors la possibilité du jugement, en bien ou en mal, c'est-à-dire du jugement de valeur, devient possible.

Voilà pourquoi cette définition de l'humain engage un nouveau rapport à l'éthique, un rapport à une éthique du jugement de valeur, ce que n'étaient évidemment pas les éthiques anciennes.

Il me semble que c'est cette problématique-là qui permet de répondre au fin fond à la question de l'origine du jugement de valeur ; c'est cette distance critique par rapport à la nature, par rapport à l'historicité, par rapport aux communautés.

Je disais tout à l'heure que la laïcité vaut aussi pour le monde de la culture et qu'il y a un moment où l'œuvre d'art, comme la loi, est conçue comme fabriquée par les humains et pour les humains (théorie du génie) ; c'est l'équivalent du jugement de valeur où l'idée même d'innovation va devenir non seulement possible mais nécessaire.

De même que le jugement de valeur est un écart critique par rapport au passé et à l'histoire (notre histoire n'est pas notre code, nous ne sommes pas prisonniers de l'ancien régime pour l'éternité), de la même façon, à partir du moment où l'on va entrer dans la fin du théologico-culturel, où les êtres humains vont se penser comme les inventeurs de l'art et où l'œuvre d'art ne sera plus le reflet d'un monde divin traditionnel, l'innovation va devenir l'impératif majeur de la création et l'on va rentrer, comme sur le plan politique, dans une temporalité entièrement organisée à partir de l'avenir, du futur, et non plus à partir du passé.

La vraie différence entre l'Ancien régime et la Révolution, c'est que tout l'Ancien régime est organisé autour de l'idée de tradition, c'est-à-dire une temporalité qui privilégie le passé, alors que le basculement de la laïcité va nous faire entrer dans une problématique qui est celle de l'avenir.

Pour être très clair, un chef indien guayaqui, comme décrit par Lévi-Strauss, lorsqu'il accède à la chefferie, promet à ses concitoyens que jamais il ne changera rien, jamais aucune innovation. Vous voyez bien que le chef indien d'aujourd'hui, notre Président de la République, ne serait pas élu s'il promettait à ses concitoyens de ne jamais faire aucune innovation. Ce basculement du passé vers le futur, de la tradition vers l'innovation, est ce moment laïc, et c'est aussi ce moment où, sur le plan éthique, apparaît la problématique du jugement de valeur exactement pour les mêmes raisons.

Je ne peux pas développer plus mais on pourrait y consacrer un séminaire d'une année, cela en vaudrait la peine...

---

**Marie-Claude Boyer-Roche (Proviseur vice-scolaire) :**

- Monsieur le Ministre, je vous remercie pour le grand moment d'éducation citoyenne que vous nous avez offert ce matin. Je vais vous parler de la Réunion, un petit caillou dans l'Océan indien, 233 000 élèves sur une population de 730 000, avec 39 % de chômage, et le premier département pour l'attribution du RMI.

Dans ce contexte, lorsque vous dites qu'il s'agit, dans l'éducation, de sortir des particularités locales et que c'est dans l'éducation à l'arrachement qu'il y a épanouissement et réalisation, comment accompagner, pour les jeunes réunionnais, l'éducation à l'arrachement ? Comment accompagner cette mobilité qui pourrait générer l'épanouissement ?

**Luc Ferry :**

- Poser la question, c'est y répondre. Je vous donnerai juste un élément de réponse mais ce serait un vaste débat.

Le taux de scolarisation à deux ans dans l'île de la Réunion est d'environ 15 %. On sait que c'est beaucoup moins que la moyenne nationale qui est autour de 35 %. Dans certaines régions de Métropole, on arrive à 70 ou 80 %, dans l'ouest par exemple.

Je ne vais pas revenir sur le débat à propos de la scolarisation à deux ans, mais le cas particulier de la Réunion est un des rares cas pour lesquels je peux dire, en tant que ministre, que ce serait une bonne chose que cela progresse. C'est un exemple de réponse que l'on peut donner très précisément à la question que vous posez.

Oui donc, si l'on veut encourager l'arrachement aux particularités d'origine, mais il ne faut pas présenter non plus cet arrachement de façon trop dramatique et brutale.

J'ai repris ces termes parce que ce sont ceux du débat que j'évoquais, à une époque où l'on est encore dans une problématique extrêmement brutale : la Révolution française n'est pas tout à fait terminée, on est encore dans une période dans laquelle l'anticléricalisme veut extirper les racines du mal. On est jacobin comme, fort heureusement, plus personne ne l'est aujourd'hui. Il faudrait évidemment mettre des nuances sur tout ce que je viens de vous dire.

La République ne doit surtout pas détester les communautés d'origine, mais c'est tout de même un cas dans lequel encourager la scolarisation à deux ans peut être utile et bénéfique.

**Alain Michel (IGEN) :**

- J'ai moi-même été témoin du cosmopolitisme tranquille de la Réunion par rapport à d'autres îles dans lesquelles je me suis rendu, qu'il s'agisse de la Martinique, de la Guadeloupe ou de la Corse.

Je vais parler de la Corse où j'ai été durant six ans correspon-

---

dant académique. On m'avait demandé un texte sur le républicanisme et la République, suite au colloque de l'AFAE sur le thème "Quelle école républicaine pour le XXI<sup>ème</sup> siècle ?", texte dans lequel il s'agissait de montrer qu'il faut inventer une nouvelle laïcité, notamment au XXI<sup>ème</sup> siècle, et non pas revenir vers un passé savoureux, celui de la plume sergent-major...

Il fallait concilier les contraires puisqu'il fallait à la fois prendre en compte les revendications d'une certaine identité corse, qui paraissaient légitimes jusqu'à un certain point, et essayer de montrer qu'il fallait s'ouvrir sur la Méditerranée, au moins dans un premier temps, et sur le monde ensuite. Et à propos de la langue Corse, le discours que j'avais tenu était qu'il valait mieux retrouver ses racines pour mieux pouvoir s'ouvrir sur le monde.

Je voudrais savoir si cette dialectique n'est pas également valable pour le problème de la mixité : plutôt que de toujours penser de manière dichotomique ou par antagonisme, ne faut-il pas montrer, sans être hégélien, qu'il y a une dialectique des contraires à gérer, souvent de manière pragmatique ?

**Luc Ferry :**

- Est-ce que j'ai droit à un joker ?

Rhétoriquement, la réponse que vous donnez est très bonne, elle est tout à fait juste. On peut dire la même chose au Pays basque espagnol. Pourquoi pas ? L'argument de Maurras est évidemment tout sauf absurde, ce n'est pas en déracinant un peuplier qu'on le fait mieux vivre. Je disais tout à l'heure que la République n'est plus hostile aux communautés. Il n'y a aucune raison de ne pas respecter les langues ou les communautés d'origine. Le problème est de savoir à quel niveau s'inscrit ce respect.

Le problème n'est pas du tout le même si l'on dit, par exemple, que cela doit être inscrit dans des quotas votés par le Parlement, ou si, au contraire, il s'agit simplement d'offrir à des enfants qui le souhaitent des possibilités de continuer à apprendre à l'école une langue régionale plutôt que l'anglais ou l'allemand.

C'est comme pour la discrimination positive : tout est une question de niveau. Que l'on ait des politiques de service public qui mettent plus là où il y a moins, cela n'a rien de scandaleux. Si, en revanche, on dit que certains postes sont réservés dans les universités, aux noirs, aux femmes, etc, cela devient beaucoup plus problématique.

Pour vous donner un exemple, on m'a proposé un poste de *full professor* aux États-Unis à Princeton. On m'a donc envoyé les formulaires d'application. Cela me tentait. Je regarde ces formulaires. Il était écrit : "Appartenez-vous à...?" et suivait toute une série de communautés ; et puis : "Appartenez-vous à une communauté où vous représentez une minorité *over represented* ?", "sur-représentée" !

---

“Sous-représentée”, je comprenais, cela voulait dire les Portoricains, les Blacks, les femmes, mais *over represented*, je me demandais ce que c'était. J'appelle un ami professeur à Princeton pour lui demander de quoi il s'agit. Il me dit : “Ce sont les Asiatiques, parce qu'ils réussissent trop bien, il passent devant tous les autres”.

Il ne s'agit pas de condamner la discrimination positive tous azimuts ; encore une fois, certaines politiques de discrimination positive me paraissent tout à fait légitimes, mais quand cela prend cette forme-là, ça devient tout à fait excessif.

Je ne sais pas si je vous ai répondu sur la Corse, mais j'avais demandé un joker...

***Bernard Toulemonde :***

- Une chose que je retire du colloque, c'est que précisément, au niveau des établissements scolaires, des académies et des départements, on est tout le temps dans un balancement qui est, au fond, un compromis, un certain dosage des équilibres, et ces équilibres sont toujours fragiles. Je me souviens de certains témoignages de chefs d'établissement, y compris en séance plénière par Madame Soufflant qui dirige une SEGPA au Collège Giacometti à Paris, où précisément les déséquilibres sont tels que l'on se pose vraiment des questions.

La société est travaillée de façon telle, notamment par ces mouvements sociaux, que l'on a l'impression d'un creusement des écarts, quelquefois à tournure ethnique ou communautaire. Toutes sortes d'idées ont été énoncées mais on est face à un mouvement dans lequel les équilibres sont difficiles à trouver. Ils sont apparemment plus fragiles qu'ils ne l'étaient autrefois et les chefs d'établissement, les enseignants, les personnels des établissements scolaires souhaitent souvent avoir le soutien de la hiérarchie, de leur ministre bien sûr, mais aussi des corps d'inspection, des recteurs, des inspecteurs d'académie, pour essayer de trouver les bons équilibres.

***Luc Ferry :***

- Vous savez sans doute que je me suis beaucoup exprimé sur la question des communautarismes ces derniers temps.

Mais il est vrai que la question se pose aujourd'hui. L'année dernière, j'ai reçu au ministère une centaine de chefs d'établissements particulièrement exposés à des conflits communautaires en cas de guerre. Évidemment, on voit bien que la situation est délicate. Elle est explosive, au sens propre du terme : cela peut exploser, et dans certains établissements cela explose vraiment, avec des graffitis, des déprédations matérielles...

Dans le cas actuel, la politique de la France aujourd'hui contribue très largement à apaiser la situation, mais que serait-il advenu si

---

nous avons eu un Président de la République et un gouvernement de l'autre côté ?... Je n'ose pas y penser car on sent bien que ça couve, qu'il y a vraiment une radicalisation des communautés, une affirmation des appartenances communautaires, qui est beaucoup plus crispée, beaucoup plus arrogante, beaucoup plus violente qu'il y a encore deux ou trois ans. Il est évident que le contexte de la deuxième intifada y est pour beaucoup.

Que peut-on faire, que peut-on dire ? On peut utiliser un élément qui, je crois, est tout à fait dans la logique d'un républicanisme qui prend en compte les différences.

Une chose m'a beaucoup frappé. En 1989, pour le Bicentenaire de la Révolution française, la Ligue des droits de l'Homme tunisienne m'avait invité à faire des conférences sur la Révolution française, les droits de l'Homme, à Tunis, et dans divers endroits, notamment à Kairouan. Je ne sais pas si vous savez où se trouve Kairouan : c'est au milieu du désert.

Je me suis donc retrouvé un soir dans le désert, sous des tentes, avec en face de moi cinq cents personnes dont probablement quatre cent quatre-vingts islamistes vraiment durs. Je commence à faire ma conférence, petit prof français parlant des droits de l'Homme. Cela passait moyennement, puis de plus en plus mal, et au bout dix minutes, je suis interrompu par des quolibets, des insultes : "Néocolonialiste !... Sale français !"...

Le Président de la Ligue des droits de l'Homme, s'était fait casser la figure la veille : le contexte était assez dur. Je n'étais pas très à l'aise...

Alors, je leur ai dit : "D'accord, je ne vais pas continuer la conférence dans ces conditions, mais venez, rapprochez-vous, on va discuter. Qu'est-ce qui ne va pas ?". Évidemment, ils me disent : "Ethnocentrisme... européen-centrisme... Nous avons la même chose dans la charia mais en beaucoup mieux que vous..."

Je les ai écoutés, et j'ai trouvé une idée qui a complètement pacifié les choses et qui m'a permis de réfléchir après coup. Je leur ai dit : "Attendez, les droits de l'Homme, c'est comme l'algèbre. Le monde arabo-musulman a inventé l'algèbre au V<sup>ème</sup> siècle, et dans toutes les langues du monde le mot "algèbre", qui est un mot arabe, est resté.

Qu'avez-vous fait ? À partir d'un petit coin particulier du monde, à partir d'une époque, d'une civilisation particulière, vous avez offert à l'humanité tout entière quelque chose qui fait partie maintenant de la culture mondiale. Et si je vous reconnais, vous, si je trouve cela formidable, ce n'est pas parce que vous êtes autres que moi, parce que je suis dans une logique du droit à la différence et que je respecte l'autre parce qu'il est autre, mais c'est au contraire parce que vous avez apporté à la culture commune de l'humanité une pièce maîtresse pour laquelle le monde entier salue la civilisation arabo-musulmane".

---

Mais j'aurais aussi bien pu évoquer l'Andalousie, Averroès ou Avicenne sans lesquels Saint Thomas n'existerait pas et Jean-Paul II non plus. Si Averroès n'avait pas redécouvert et commenté Aristote, Saint Thomas n'aurait rien écrit qui ressemble à Saint Thomas, et l'Église chrétienne qui est aujourd'hui thomiste serait peut-être encore augustinienne. En tout cas, sans Averroès, pas de thomisme.

Qu'y a-t-il de profond là-dedans, au-delà du côté sophistique qui m'a permis de regagner mon hôtel sans me faire lyncher, ce qui n'était pas négligeable ?... C'est exactement la forme de reconnaissance républicaine des différences. Autrement dit, ce n'est pas : “Je vous respecte parce que vous êtes autres, noirs, asiatiques, différents de moi”, mais “Je vous respecte pour ce que nous avons apporté les uns et les autres, vous en particulier sur cet exemple, à la communauté humaine”.

C'est donc la dimension de particularité mais aussi d'universalité qu'il y a dans toutes les grandes œuvres, qu'il s'agisse d'œuvres scientifiques ou d'œuvres d'art. Au fond, une œuvre d'art a toujours une origine particulière. Quand vous évoquez la musique de Mozart, vous savez bien que ce n'est pas de la musique du XX<sup>ème</sup> siècle et on entend bien que c'est plus ou moins germanique, en tout cas que ce n'est pas de la musique arabe ou chinoise et que ce n'est pas non plus du Boulez. Donc, dans toute œuvre d'art on entend bien une particularité d'origine, mais en même temps, la grande œuvre d'art est celle qui ouvre à l'universel, qui parle à l'humanité tout entière et qui fait que lorsque Isaac Stern ou Menuhin jouent du Mozart au fin fond de la Chine, ça *parle* aux Chinois.

C'est ça la grande œuvre d'art, ce mélange de particulier d'origine et d'universel de destin si je puis dire, que d'ailleurs les philosophes avaient appelé d'un mot qui est très beau : “le singulier”. En philosophie, cela s'appelle “la singularité”. Ce n'est ni le particulier, ni l'universel, mais la réconciliation des deux.

La découverte de l'algèbre, c'était cela : l'origine particulière était là (algèbre arabe) et en même temps cela parle à l'humanité tout entière.

C'est ce type de prise en compte des différences qui me paraît coller avec le modèle républicain et qui, de plus, me semble être le bon type de reconnaissance. Car vous savez qu'au sein du multiculturalisme, la problématique de la reconnaissance est primordiale, c'est la problématique centrale. Je trouve que c'est le niveau de reconnaissance qu'il est bon, par exemple, d'inscrire dans les programmes : tout ce qui peut permettre de valoriser les civilisations étrangères, non par démagogie et différencialisme, mais en montrant ce qu'elles ont apporté à l'humanité.

Le président de la LICRA me disait qu'il diffuse dans les établissements un film qui montrait l'engagement de la Mosquée de Paris dans la Résistance. C'est très important car cela montre à des jeunes qui se sentent appartenir au monde arabo-musulman et qui se

---

sentent exclus, qu'ils ont participé à l'histoire de France et à un de ses moments les plus grandioses. C'est le type de reconnaissance qui me paraît adéquat.

En revanche, je ne peux pas supporter la démagogie qui consiste à reconnaître les différences parce que ce sont des différences et à trouver que quelqu'un de handicapé est formidable parce qu'il est handicapé. Non, le handicap est une horreur ! Quand un enfant est handicapé, ce n'est pas le handicap que l'on doit respecter mais l'enfant. De même que l'on ne va pas respecter quelqu'un parce qu'il est noir. Peu importe qu'il soit noir : ce n'est pas la noirceur ou la négritude que l'on va respecter.

Il faut vraiment réfléchir à fond pour sortir de ces mauvaises problématiques de reconnaissance. Ce n'est pas facile.

***Bernard Toulemonde :***

- Puisque vous évoquiez l'Islam et la Résistance, rappelons-nous que la Grande mosquée de Paris a été construite en 1925 à partir d'une loi votée par le Parlement de l'époque, qui, en contradiction avec la loi de 1905 sur la séparation de l'Église et de l'État, a subventionné la construction de cette mosquée pour rendre hommage aux soldats musulmans qui avaient donné leur vie pour la France dans les tranchées de la Grande Guerre. C'était un signe de reconnaissance à l'égard des soldats musulmans.

***Jacky Simon (Médiateur de l'Éducation nationale) :***

- Monsieur le Ministre, vous nous avez parlé de laïcité, de tolérance, de fusion, etc... N'est-ce pas plutôt d'acceptation qu'il faudrait parler?

J'aimerais que vous me disiez votre point de vue de philosophe sur ce que vous entendez par ce terme d'"altérité" dont on nous parle régulièrement. Peut-être pour écarter un peu la difficulté, on utilise ce terme en permanence en disant : "Respectons l'altérité".

Dans un système normé, avec les valeurs que vous avez préciséees, peut-on interdire ? Jusqu'où met-on le curseur pour interdire certaines choses dans un système qui se veut plus que tolérant : ouvert ? C'est une question devant laquelle sont placés quotidiennement les personnels de nos établissements.

***Luc Ferry :***

- Je me méfie toujours de la problématique du respect de l'autre. Je pense que très souvent, c'est le visage déguisé du droit à la différence et qu'il faut au contraire faire un très gros effort pour apprendre aux enfants dès les toutes petites classes que ce n'est pas de l'autre qu'il s'agit mais du même.

---

Quand on dit, par exemple, qu'il faut respecter les Africains et ne pas être méchant avec eux parce qu'ils sont noirs, ce n'est pas respecter l'autre. C'est, au contraire, découvrir que c'est le même et que sa couleur de peau n'est qu'un accident dénué de toute espèce d'intérêt.

On dit qu'il faut respecter les enfants handicapés parce qu'ils sont différents. Pas du tout ! Encore une fois, le handicap n'a rien de respectable, il est haïssable. Il faut apprendre aux enfants que, malgré l'apparence ou la réalité du handicap, les petits enfants handicapés sont des enfants comme les autres : ils ont les mêmes problèmes que les autres, les mêmes envies, les mêmes soucis, les mêmes parents.

Dire que le racisme, c'est la haine de l'autre est une absurdité : le racisme, c'est la méconnaissance du même. Malheureusement, cela demande un gros effort intellectuel pour le comprendre.

Je l'ai compris très fortement un jour où j'étais en Guadeloupe en compagnie du président de l'association des professeurs de philosophie qui m'avait invité pour parler de l'un de mes livres à un colloque sur le différencialisme. Tous les vieux soixante-huitards étaient là et disaient, en gros : "Droit à la différence ! Droit à la différence ! Droit à la différence ! Le colonialisme a méconnu la différence, a méconnu l'autre".

À la fin, le président s'est levé et leur a dit : "Arrêtez de m'insulter ! Je ne vous demande pas de me reconnaître parce que je suis différent de vous. Ce n'est pas parce que je suis noir que je suis différent de vous. Et arrêtez de dire que vous respectez l'autre parce qu'il est noir ! Je suis le même ! Et le fait que je sois noir ou pas ne change rien à l'affaire, c'est un incident qui n'a aucune espèce d'importance".

Il était scandalisé par ce discours post-soixante-huitard de la différence qu'il vivait profondément comme une insulte parce qu'on le définissait comme noir, on l'emprisonnait dans une communauté, on le respectait comme membre appartenant à une communauté qui était celle des Noirs, et c'était évidemment du racisme inversé. De même que le philo-sémitisme n'est rien d'autre que l'antisémitisme avec un signe positif. Encore une fois, dire dans une formule générale que les Juifs sont intelligents, c'est de l'antisémitisme par excellence.

Juste une anecdote pour sourire : un jour, j'étais en Espagne avec Ricoeur et un journaliste nous interviewait tous les deux. Il faut savoir que Ricoeur n'a jamais adoré Levinas. Le journaliste lui dit : "Maître, pensez-vous que chez Emmanuel Levinas le respect de l'autre est de droite ou de gauche ?". Ricoeur lui a répondu : "Et la tarte à la crème ? Est-ce qu'elle est de droite ou de gauche ?"

Un grand merci à vous.



***Bernard Toulemonde :***

- Monsieur le Ministre, nos colloques sont, comme d'habitude, des auberges espagnoles : il n'y a que ce que les uns et les autres y apportent.

De ce point de vue, nous avons bénéficié d'apports nombreux d'universitaires, de chercheurs, de membres de notre association, du travail collectif, notamment dans les ateliers, des échanges nombreux entre les membres des différents corps de l'Éducation nationale...

De même, nous avons bénéficié de l'apport de tous ceux qui ont préparé et pris en charge l'organisation matérielle de notre colloque.

Dans cette auberge espagnole, peut-être avons nous réussi un peu de mixité, au sens premier que nous avons retenu de la mixité, à savoir que non seulement il y a eu juxtaposition, il y a eu des monologues, des apports, etc, mais peut-être y a-t-il eu plus que cela : enrichissement collectif. Les uns des autres nous avons appris des choses et nous retournerons demain à nos travaux probablement avec un peu plus d'idées et de richesse, comme cette association nous permet de nous les donner et comme nous l'avons conclu brillamment avec vous, Monsieur le Ministre.

Merci encore à vous ainsi qu'à tous les participants.