

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ENSEIGNER LA LAÏCITÉ EN ÉDUCATION PRIORITAIRE EN FRANCE :
DES ATTENTES ÉTATIQUES AUX PRATIQUES DE TERRAIN

THÈSE PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN SOCIOLOGIE

PAR
VALÉRIE ORANGE

AVRIL 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Si la réalisation d'une thèse est un travail grandement solitaire, ce n'en est pas pour autant une œuvre individuelle. J'ai en effet bénéficié tout au long de mon parcours de l'aide et du soutien de différentes personnes que j'aimerais saluer à présent, alors que ce travail s'achève.

Je souhaite d'abord remercier infiniment ma directrice de thèse, Micheline Milot, de sa présence tout au long de ces six dernières années et ce, jusqu'au dernier jour. Merci de sa patience vis-à-vis de mon perfectionnisme et de son soutien tant dans les moments de doutes inhérents au déroulement d'une thèse, que pour tous les épisodes un peu compliqués qui l'ont jalonnée.

Je tiens aussi à remercier la cinquantaine de personnes qui ont accepté de participer à cette recherche et qui lui ont offert un matériel d'une richesse exceptionnelle. Je pense en premier lieu à Rodrigue Coutouly et Éric Tortochot, référents laïcité respectifs du rectorat et de l'École Supérieure de Professorat et d'Enseignement (ÉSPÉ) d'Aix-Marseille au moment de mon terrain, ainsi que Françoise Lorcerie, directrice de recherche émérite au CNRS, qui m'ont apporté une aide précieuse et multiforme. Merci aussi aux deux Inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) qui ont autorisé les enseignants de leur circonscription à participer à ma recherche, aux chefs d'établissement qui m'ont reçue et, bien sûr et surtout, aux quarante enseignants qui ont donné de leur temps et sans qui cette recherche n'aurait été possible.

Je souhaite également remercier ma famille de son intérêt et son soutien pendant ces presque sept années d'investissement à temps plein. D'abord mon compagnon,

Bernard, qui a rendu ce doctorat possible en m'offrant les meilleures conditions de recherche possibles. Ensuite ma mère, à qui j'ai confié la tâche ingrate de la relecture finale et ma nièce Hélène, chargée de transcrire la moitié de mes entrevues. Enfin mon père qui a pris si souvent des nouvelles de l'état d'avancement de mon travail. Merci à eux et à mon frère d'avoir supporté pendant toutes ces années que mes sujets de conversation manquent singulièrement de variété.

Merci aussi à tous mes proches. Au Québec, d'abord : une pensée spéciale pour Lucie et Nathalie, mes deux grandes amies, sans qui ma vie quotidienne à Montréal n'aurait pas eu la même saveur : merci de votre présence et de votre soutien inconditionnel. Merci également à mes colocs et amis, Alex et Audrey, pour nos discussions et pour tous les inestimables services rendus. Merci à mes amies Gwen et Valérie L. et à tous ceux qui ont embelli ma vie en plus de contribuer à mes questionnements : Sonia R., Matthieu P., Thibaud A.G., Éric L., Joëlle M.B. et Gaëlle K.E. Merci à tous mes fidèles amis de France, en particulier Marie Jo, Steph, Bruno, Flo, Isa R, Gilles, Coco, Jicé, Isa F., Vincent et Fabienne... Merci enfin à Olivier V., Vanille L., Aline C. et Véronique H., membres des groupes « laïcité » et « éthique et déontologie », de leur amitié et de leurs réflexions stimulantes.

Merci aussi à Christine Thoër et Florence Millerand, mes professeures au baccalauréat et à la maîtrise, de m'avoir donné le goût de la recherche et l'envie de poursuivre en doctorat. Votre amitié m'est très précieuse.

Merci à Anouk Bélanger, qui a dirigé puis co-dirigé ma thèse avant que celle-ci ne s'écarte trop de son champ de recherche.

Merci enfin au CRSH de la bourse doctorale Armand Bombardier qu'il m'a décernée, m'offrant des conditions de recherches vraiment exceptionnelles.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES FIGURES	xii
LISTE DES TABLEAUX	xiii
TABLE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xv
RÉSUMÉ	xvi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE ET REVUE DE LITTÉRATURE	5
1.1 Problématique	5
1.1.1 Situation	5
1.1.2 Questions de recherche	16
1.1.3 Pertinence sociale et scientifique	18
1.2 École républicaine et laïcité	19
1.2.1 Les principales étapes de la construction de l'école publique française	19
1.2.2 Laïcisation de l'école : trois périodes distinctes	24
1.2.3 La neutralité : une notion différemment interprétée	28
1.2.4 La refondation de la laïcité scolaire vue par les républicains et les inclusifs	30
1.2.5 Oubli progressif de la tolérance de l'école laïque envers la pratique religieuse	32
1.2.6 Laïcité et école privée	34
1.2.7 Les relations entre l'école laïque et la question du genre	37

1.3 Enseignement laïque ou enseignement de la laïcité ?	39
1.3.1 De la laïcisation de l'enseignement à l'enseignement moral et civique	39
1.3.2 Enseignement du fait religieux	45
1.4 Laïcité, islam et éducation prioritaire	48
1.4.1 La construction du couple laïcité-islam	48
1.4.2 Laïcité et éducation prioritaire	52
1.4.3 École, laïcité, racisme et discriminations	57
1.5 Les enseignants : une profession hétérogène en mutation	60
1.5.1 Des identités professionnelles multiples	60
1.5.2 Évolution des tâches professionnelles et du malaise des enseignants	63
1.5.3 La formation des enseignants	65
1.6 Clarification de la notion d'espace public	68
1.7 Laïcité et religion dans les médias : un traitement républicain centré sur l'islam	71
1.7.1 La construction historique d'une grille de lecture centrée sur l'islam	71
1.7.2 Le traitement médiatique de la laïcité : la préférence pour la controverse... ..	73
 CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	78
2.1 Sociologie des religions	79
2.1.1 Le paradigme de la sécularisation	79
2.1.2 L'individualisation des pratiques	83
2.1.3 Sécularisation et laïcisation	85
2.2 Sociologie de la laïcité (des laïcités ?)	88
2.2.1 Analyse socio-historique de l'évolution du principe de laïcité	89
2.2.2 Postures républicaine et inclusive : deux approches antagoniques de la laïcité	101
2.3 Sociologie des relations ethniques	111
2.3.1 Ethnicité et ethnicisation	111
2.3.2 Occidentalisme et orientalisme	114
2.4 Perspectives issues de sociologie de l'éducation	115
2.4.1 La sociologie du curriculum	115
2.4.2 Approches pédagogiques et prise en compte de la diversité	120
2.4.3 L'éthique relationnelle dans l'enseignement	125
2.5 Sociologie de l'espace public	128

2.5.1 Sphère, espace, public, privé : définir une terminologie rigoureuse.....	129
2.5.2 Nancy Fraser et Stewart Hall pour étudier la laïcité dans l'espace public ..	135
2.6 La sociologie de Goffman : stigmatisme et rite des interactions	139
2.6.1 Le stigmatisme	140
2.6.2 Le rite des interactions et la notion de « face »	144
CHAPITRE III	
LE CADRE LÉGAL	147
3.1 Les fondements juridiques encadrant la mission générale de l'école publique ..	147
3.2 Les fondements juridiques et institutionnels encadrant la laïcité scolaire	149
3.2.1 Les prescriptions juridiques	149
3.2.2 Les prescriptions institutionnelles	158
CHAPITRE IV	
MÉTHODOLOGIE	165
4.1 Ma posture de chercheuse	166
4.1.1 Une chercheuse située	166
4.1.2 Les points positifs de cette expérience d'enseignement	169
4.1.3 Les points moins positifs	175
4.2 Choix épistémologiques et étapes d'enquête	178
4.2.1 Le choix d'une méthodologie qualitative, inductive et compréhensive	179
4.2.2 La collecte de données	181
4.2.3 Description de l'échantillon	185
4.2.4 Les entrevues	190
4.3 Le portrait des répondants	196
4.3.1 Genre	197
4.3.2 La répartition par corps ou par discipline	198
4.3.3 Codage et anonymisation	199
4.3.4 L'ancienneté des répondants	201
4.3.5 L'ancienneté dans les établissements : des motivations très variées pour rester en éducation prioritaire	202
4.3.6 Portrait du milieu d'enquête : la ville de Marseille	204
4.4 Le calendrier de la recherche	208

CHAPITRE V

PLURALITÉ DES PROFILS DE COMPRÉHENSION 212

5.1 Des catégories et des profils de compréhension variés..... 213

5.1.1 Le choix des catégories analysées..... 213

5.1.2 Proposition d'une typologie de cinq profils différents 216

5.2 De la conceptualisation libérale à l'application stricte de la laïcité 221

5.2.1 Quelques constats liminaires 221

5.2.2 Compréhension plutôt libérale du principe de laïcité 225

5.2.3 La laïcité : une volonté d'application moins libérale qu'attendu 230

5.2.4 École et laïcité : une expression religieuse très (trop ?) encadrée 238

5.2.5 Une exemplification religieuse et centrée sur l'islam..... 250

5.2.6 Définir succinctement la laïcité : des réponses très individualisées assez
distantes d'une culture commune 254

5.3 Conclusion du chapitre V 261

CHAPITRE VI

LES SOURCES DE LA COMPRÉHENSION DE LA LAÏCITÉ CHEZ LES
ENSEIGNANTS..... 263

6.1 Les sources indirectes de compréhension..... 264

6.1.1 Les influences interpersonnelles anciennes..... 265

6.1.2 Les influences interpersonnelles plus récentes..... 279

6.2 Sources directes..... 281

6.2.1 Les recherches personnelles : peu d'intérêt pour la laïcité..... 282

6.2.2 La formation institutionnelle : des résultats plutôt mitigés 286

6.3 Les médias : une source mixte principalement indirecte..... 303

6.3.1 Des médias très critiqués 303

6.3.2 Un répertoire d'exemples et de références limité 310

6.4 Conclusion du chapitre VI..... 316

CHAPITRE VII

LES SITUATIONS QUE LES ENSEIGNANTS ASSOCIENT À LA LAÏCITÉ..... 318

7.1 Le sentiment d'être personnellement confronté à peu de problèmes religieux ... 319

7.2 Une palette variée de situations à caractère religieux 321

7.2.1 Voiles et tenues vestimentaires dans les établissements scolaires 322

7.2.2 Les contestations de cours : réalité ou question à analyser sous l'angle de la relation entre enseignants et élèves ?	327
7.2.3 Le ramadan	336
7.2.4 Le prosélytisme	341
7.2.5 La question alimentaire.....	345
7.2.6 Antisémitisme et autres racismes	348
7.2.7 Autres manifestations religieuses.....	350
7.2.8 Au lendemain des attentats	351
7.3 L'association de la laïcité et de l'égalité femmes-hommes.....	353
7.4 Des questions relatives à la laïcité variables selon le niveau des établissements.....	356
7.4.1 Les différences liées au public (parents ou élèves).....	356
7.4.2 L'influence des spécificités structurelles des établissements.....	358
7.5 Conclusion du chapitre VII	360
 CHAPITRE VIII	
APPRENTISSAGE DE LA LAÏCITÉ À L'ÉCOLE	362
8.1 Rupture et continuité dans les établissements après janvier 2015	363
8.1.1 L'après janvier 2015 : une période riche en injonctions nouvelles.....	365
8.1.2 La continuité de certains dispositifs.....	373
8.2 Outils et dispositifs au service de l'apprentissage de la laïcité	376
8.2.1 La charte de la laïcité	377
8.2.2 L'enseignement moral et civique et enseignement du fait religieux	378
8.2.3 Quelques exemples de laïcité mobilisée abusivement	395
8.3 La forte association entre laïcité et citoyenneté	397
8.3.1 Peu d'actions favorisant le sentiment d'appartenance ou le bien commun	398
8.3.2 La perception de son altérité : un obstacle au sentiment d'appartenance nationale	401
8.4 Laïcité et esprit critique	405
8.4.1 Disposer d'esprit critique pour enseigner l'esprit critique	406
8.4.2 Apprendre par le débat.....	409
8.4.3 L'éducation aux médias : un élément négligé.....	411
8.4.4 La maîtrise de la langue française au service de la compréhension de la laïcité	412
8.5 Porosité ou imperméabilité des frontières de l'espace scolaire.....	416
8.5.1 L'espace scolaire : entre lieu de vie et lieu d'apprentissage	416
8.5.2 L'espace scolaire mis en tension entre fermeture et ouverture	421

8.6 Conclusion du chapitre VIII	429
CHAPITRE IX	
DISCUSSION DES RÉSULTATS	431
9.1 Une expérience scolaire analysée par les prismes de la laïcité et de l'islam	432
9.1.1 La focalisation sur le lien laïcité-islam : l'illustration de la notion de « lecture préférée »	432
9.1.2 Le filtre de l'islam analysé par la sociologie de l'ethnicité	434
9.1.3 Stigmate et ethnicisation du regard	443
9.2 La laïcité scolaire : entre élargissement et rétrécissement	446
9.2.1 Différentes formes d'élargissement des compréhensions de la laïcité	446
9.2.2 Différentes formes de rétrécissement	465
9.2.3 Une focalisation sur la laïcité favorable à l'entre-soi et à la logique néolibérale	472
9.2.4 Une nouvelle approche épistémique de la laïcité : la laïcité sensible	475
9.3 Former à la laïcité	476
9.3.1 Enseigner ou transmettre ?	476
9.3.2 L'EMC : une invitation très républicaine peu ouverte à l'inclusion	479
9.3.3 La nécessaire intégration de l'éthique dans la formation professionnelle ..	482
9.4. Le casse-tête des espaces	489
9.4.1 La confusion entre sphère publique et espace public	489
9.4.2 L'école : un drôle d'espace !	496
CONCLUSION	502
ANNEXES	511
Annexe A	
Loi de 1881 sur la gratuité scolaire (texte original)	512
Annexe B	
Loi de 1882 sur l'éducation obligatoire et la laïcisation de l'école publique (texte original)	513
Annexe C	
Les grands principes du système éducatif (copie du site ministÉriel)	515
Annexe D	
Circulaires du ministre de l'éducation Jean Zay à propos de la neutralité politique et religieuse de 1936 et 1937	518

Annexe E	
Circulaire sur les autorisations d'absence lors des fêtes religieuses	519
Annexe F	
Charte de la laïcité à l'école 2013	521
Annexe G	
Lettre aux enseignants du jeudi 8 janvier 2012	522
Annexe H	
Les onze mesures pour mobiliser les valeurs de la République	523
Annexe I	
Laïcité et EMC.....	528
Annexe J	
Lettre aux étudiants, aux enseignants et personnels de l'enseignement du supérieur de la Ministre Najat Vallaud-Belkacem le lundi 15 novembre 2015 ..	531
Annexe K	
Esprit critique et laïcité – Journée de la laïcité	533
Annexe L	
Grille d'entrevue.....	539
Annexe M	
Lettre de recrutement	543
BIBLIOGRAPHIE	546

LISTE DES FIGURES

Figure 4.1 : répartition de l'effectif par statut/discipline	199
Figure 4.2 : ancienneté dans la profession	201
Figure 4.3 : ancienneté sur l'établissement	202

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 : comparaison des modèles de socialisation républicain et libéral	108
Tableau 2.2 : sphères et espaces, publics et privés.....	135
Tableau 4.1 : répartition des vouvoiements et tutoiements selon le niveau d'enseignement, le genre et le caractère connu ou inconnu	174
Tableau 4.2 : répartition des enseignants selon leur genre et leur établissement	198
Tableau 4.3 : correspondance entre codes, titres ou disciplines et établissements ...	200
Tableau 5.1 : recension des catégories retenues pour cerner les compréhensions	215
Tableau 5.2 : nombre d'entrevues en fonction du nombre de catégories mobilisées pendant son déroulement	218
Tableau 5.3 : les trois niveaux d'usage des catégories	218
Tableau 5.4 : les croisements de niveau d'usage à l'origine de la définition des profils	219
Tableau 5.5 : répartition des enseignants au sein des profils.....	219
Tableau 5.6 : proportion pour chaque profil des critiques formulées envers les catégories strictes et libérales	220
Tableau 5.7 : proportion pour chaque profil des critiques formulées envers les catégories strictes et libérales	230

Tableau 5.8 : posture de chaque profil vis-à-vis de la visibilité religieuse hors de l'école.....	237
Tableau 5.9 : proportion pour chaque profil des répondants favorables ou défavorables à la visibilité religieuse dans l'école	244
Tableau 5.10 : répartition des entrevues en fonction du moment où il a été demandé de définir la laïcité.....	256
Tableau 5.11 : catégories émergeant dans les définitions succinctes.....	258
Tableau 6.1 : proportion des répondants de chaque profil jugeant que les médias parlent trop de laïcité.....	303
Tableau 6.2 : listes des différents acteurs du débat public cités par les répondants (en italique, ceux qui ont été lus).....	312
Tableau 7.1 : nombre d'entrevues évoquant les différentes situations relatives au religieux rencontrées dans les classes	322
Tableau 7.2 : les situations associées à la laïcité classées par type d'établissement ..	357
Tableau 8.1 : définir l'espace scolaire	416
Tableau 8.2 : types 1 et 2 en fonction de l'origine des répondants.....	417
Tableau 8.3 : répartition par profil des premières catégories	418
Tableau 8.4 : répartition des types par profil et par établissement.....	419
Tableau 8.5 : répartition des catégories négatives en fonction des profils	420

TABLE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

Amphi : amphithéâtre

AVS : auxiliaire à la vie scolaire

DEGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire

CE : cours élémentaire (deuxième et troisième années au Québec)

CP : cours préparatoire (classe équivalente à la première année au Québec)

CM : cours moyen (le CM1 équivaut à la quatrième année et le CM2 à la cinquième)

EMC : enseignement moral et civique

EPS : éducation physique et sportive

EPI : enseignements pratiques interdisciplinaires

ÉSPÉ : École supérieure de professorat et d'éducation

FLE : français langue étrangère

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres

MEEF : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

REP : Réseau d'éducation prioritaire

ZEP : zone d'éducation prioritaire

RÉSUMÉ

Au lendemain des attentats de janvier 2015 à Paris, le ministère de l'Éducation nationale français prend une série de mesures pour mieux former les élèves à la laïcité et aux valeurs de la République. Cette recherche qualitative, effectuée dans l'éducation prioritaire à Marseille, s'intéresse à la mise en œuvre de ce projet en se penchant plus particulièrement sur ses acteurs centraux : les enseignants. Si ceux-ci confirment la forte présence de la religion chez leurs élèves, pour autant, à contre-courant des discours publics régulièrement alarmistes, ils jugent que les situations liées au religieux s'avèrent rarement problématiques. Un tel constat n'est pas le fruit d'un angélisme généralisé. Au contraire, une majorité de ces enseignants sont porteurs d'un discours républicain favorable, à des degrés divers, à une application plutôt stricte de la laïcité, même s'ils utilisent un vocabulaire assez libéral pour l'expliquer. Cependant, au-delà de ces tendances communes, leurs interprétations apparaissent très individualisées, ouvrant sur des mises en œuvre très variées, qui affectent plus particulièrement les élèves musulmans. Ceux-ci semblent d'ailleurs juger que la laïcité les vise spécifiquement. Subséquemment, la vision positive portée par l'EMC ne parvient pas à compenser l'impression négative laissée par leur propre expérience. Les parcours biographiques agissant de manière déterminante sur les compréhensions de la laïcité, tant chez les enseignants que chez les élèves, la faisabilité d'un projet visant la transmission uniforme de la laïcité comme culture commune se voit fortement questionnée. Émerge même l'idée d'une « laïcité sensible », caractérisée par des dimensions subjectives et relationnelles. D'ailleurs, les quelques tensions « religieuses » dans les écoles apparaissent moins directement liées à cette question ou à celle des valeurs qu'à une question interactionnelle. Elles pourraient se voir largement réduites par une formation professionnelle plus adaptée et par un discours public moins ciblé : l'association politico-médiatique entre laïcité et islam aggrave en effet les crispations de certains enseignants vis-à-vis du religieux, les conduisant à n'analyser les comportements des élèves musulmans que par le prisme religieux, au détriment d'autres facteurs d'explication. Pour finir, au-delà du seul domaine scolaire, cette recherche documente empiriquement l'impasse analytique que représente l'opposition binaire entre laïcité stricte et laïcité inclusive et propose une méthode mettant à jour une variété de postures, hybrides et fluides, entre ces deux extrêmes.

MOTS CLÉS

Laïcité – école – enseignement – transmission – France - Islam

INTRODUCTION

La question de laïcité constitue un sujet récurrent pour les médias français, mais aussi pour le monde politique et universitaire depuis une trentaine d'années. Cet engouement a débuté plus précisément en 1989, date de la première affaire dite du foulard, qui désigne toutes les réactions qui ont suivi l'éviction de trois collégiennes voilées à Creil. Durant les quinze années suivantes, plusieurs autres affaires d'exclusion motivées par le refus du port du foulard dans les établissements scolaires se sont succédé. Le grand public s'est peu à peu habitué à entendre le substantif « laïcité », principalement mobilisé par les spécialistes en la matière, alors qu'il n'avait été jusque-là familiarisé qu'au qualificatif « laïque », largement utilisé lors de la durable bataille scolaire entre l'école publique, dite « laïque », et l'école privée confessionnelle, principalement catholique. À cette époque (de 1959 à 1984), le principe de laïcité était loin d'unifier la société française ou de représenter une culture commune, mais constituait plutôt un facteur de division de la population. À partir des années 1980 puis 1990, un travail de réaffirmation du récit républicain national fait de la laïcité l'un des symboles, si ce n'est le symbole, de l'unité nationale. Elle est désormais présentée comme l'élément fondateur d'une longue culture républicaine, fruit de luttes anciennes, alors même que le pays se déchirait à son propos moins de dix ans plus tôt. Le vocabulaire courant s'en empare, dans le cadre du questionnement de la légitimité de la visibilité religieuse tant à l'école que dans l'espace public, et ce, plus spécifiquement à propos de la visibilité de la religiosité musulmane, en particulier celle du foulard porté par certaines pratiquantes.

L'affaire de Creil constitue un tournant dans la manière de s'exprimer à propos de la question laïque, ouvrant sur une pratique qui n'a cessé de se développer depuis lors.

Désormais, la légitimité légale et constitutionnelle de la laïcité est mobilisée pour contenir les pratiques et/ou attentes de certains musulmans, alors que dans le même temps, celles des autres religions, plus anciennes sur le territoire français, se voient rarement étudiées à l'aune de ce principe, introduisant de fait un traitement inégalitaire voire discriminatoire entre les cultes. Cette tendance semble découler d'une progressive construction médiatique émergeant pendant les années 1980 et prenant appui principalement sur les contextes national et international (révolution iranienne de 1979, début des « violences urbaines » dans les banlieues, sans parler du sentiment de perte de souveraineté lié à la construction européenne et à la mondialisation...). Elle transforme peu à peu ceux que l'on désignait jusqu'alors par l'expression de « travailleurs immigrés », dont la confession musulmane était connue, mais servait peu à les définir, en un danger potentiel, un ennemi intérieur, du fait de leur supposée affiliation religieuse.

Par ailleurs, à partir de l'affaire de Creil, l'argumentaire antivoile ne se limite pas à la laïcité, mais recourt de manière nouvelle au féminisme, y compris chez des courants politiques qui préfèrent traditionnellement le mettre à distance. La laïcité se voit donc médiatiquement et institutionnellement peu à peu associée à la défense de l'égalité femmes-hommes et à la lutte contre la violence et l'oppression des hommes musulmans. Les courants féministes se divisent sur la question, mais le courant dit « républicain » s'impose dans les médias et le monde politique, tandis que dans le même temps, sont occultées les autres actions féministes contre un sexisme systémique, ne se limitant donc pas à une stigmatisation des hommes musulmans.

L'espace symbolique de l'école devient l'arène où l'on s'autorise à penser, voire à exiger, une limitation des droits des pratiquants à porter leurs signes. En s'exonérant des lois antidiscriminatoires qui s'appliquent à l'espace public, le caractère particulier de cet espace autorise, au nom de la protection des élèves, l'expression courante d'un rejet de la visibilité religieuse musulmane. Cela permet d'y faire appliquer, à partir de

2004, une loi d'interdiction de porter des signes ostensibles, impensable en tout autre espace en raison de son caractère discriminatoire, mais justifiée par un sentiment d'urgence face à l'idée que l'école et la laïcité étaient menacées par le religieux. Cette rhétorique d'une école, voire de la République, en danger resurgit après les attentats de janvier 2015 à Paris. Désormais, on attend de la laïcité qu'elle devienne un rempart à la radicalisation des élèves, supposés pouvoir devenir des terroristes à l'image des trois anciens élèves de l'école publique à l'origine des drames.

Étant donné ces presque trois décennies de débat autour de la laïcité scolaire de 1989 à 2015 et de la large littérature scientifique documentant la question du voile dans ce cadre, on aurait pu penser que les enseignants seraient rompus à l'usage et à la transmission de la laïcité. Or, force est de constater que les mesures ministérielles de janvier 2015 intimant à tous les enseignants de partager la responsabilité de la transmission de la laïcité marquent un net changement dans leur pratique : on demande désormais à tous de parler de laïcité à leurs élèves, mais nombre d'entre eux n'y sont pas préparés.

Compte tenu de ce contexte, cette recherche s'est intéressée aux enseignants exerçant dans l'éducation prioritaire, en se penchant plus particulièrement sur la manière dont ils analysent tant les situations qu'ils vivent au quotidien que l'éventuelle redéfinition de leurs pratiques professionnelles qu'implique les mesures de 2015 en matière de laïcité, et ce, dans le contexte d'un public comportant une forte proportion d'élèves de religion ou de culture musulmane. C'est mon passé d'enseignante dans l'éducation prioritaire dans les quartiers nord de Marseille et le souvenir de mon expérience inconfortable des débats autour de la loi de 2004 alors que j'étais au cœur de l'institution, qui sont à l'origine de mon intérêt pour ce sujet, sur lequel mes positionnements ont évolué du fait de mon immigration au Québec et de mon retour aux études, tant en communication, sociologie qu'études féministes.

La thèse se structure en neuf chapitres. Le chapitre I brosse un portrait de l'école française en s'arrêtant sur divers aspects : l'histoire de l'école laïque, notamment l'évolution de sa posture en matière de genre, celle de l'enseignement de la laïcité et du fait religieux, la présentation de l'éducation prioritaire, celle du corps enseignant, une réflexion sur la notion d'espace public et enfin un survol des processus de médiatisation de la laïcité. Le chapitre II réservé au cadre théorique visite plusieurs champs : sociologie des religions, de la laïcité, des relations ethniques, du curriculum, des approches pédagogiques en milieu multiculturel, de l'éthique et de l'espace public. Le chapitre III présente le cadre normatif et réglementaire de la laïcité scolaire et propose un survol des principaux textes légaux. Le chapitre IV expose la méthodologie de cette recherche compréhensive, propose par ailleurs une analyse fine de la posture singulière du chercheur issu du terrain étudié et se termine par un bref portrait sociologique de Marseille, contexte géographique de l'enquête.

Les chapitres V à VIII sont consacrés à l'analyse des résultats de la recherche. Chacun d'eux aborde une thématique différente : les différentes compréhensions de la laïcité chez les enseignants (chap. V), les origines de ces compréhensions (chap. VI), un panorama des situations rencontrées sur le terrain et que les enseignants associent à la laïcité (Chap. VII) et, enfin, la manière dont ces derniers enseignent et/ou transmettent la laïcité (chap. VIII). Le chapitre IX propose une discussion de ces résultats, en lien avec le cadre théorique retenu et les objectifs de la recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE ET REVUE DE LITTÉRATURE

1.1 Problématique

1.1.1 Situation

L'institutionnalisation de l'association de la laïcité et de l'école française remonte à la fondation de l'école primaire publique laïque en 1882. Depuis lors, cette association a connu moult rebondissements, de sorte que, selon les époques, les manières de la mettre en œuvre apparaissent très changeantes : émancipation du contrôle clérical (1882), opposition ou adhésion à la liberté d'enseignement (1959), interdiction des signes religieux des élèves (2004) et, désormais, formation à l'esprit critique (cf. Annexe K) et lutte anti-radicalisation (2015). La transformation des missions assignées à la laïcité traduit l'évolution des contextes politique et social d'une époque à l'autre, mettant en exergue ce qui, à chaque fois, en constitue l'enjeu ou le problème majeur : le pouvoir de l'Église sur la vie sociale et politique au XIX^e, la remise en cause de la séparation à partir de 1959, l'accroissement de la visibilité religieuse, principalement de l'islam, dans une société pluraliste à partir des années 1980 et la peur du terrorisme et de l'embrigadement à partir de 2015.

Cette évolution contextuelle explique la variété des formes qu'a connue la mise en œuvre de la laïcité dans l'école pendant plus d'un siècle : évacuation des marques religieuses jusque-là portées par l'institution elle-même, puis financement public de l'école privée confessionnelle, interdiction du port de signes religieux par les élèves et introduction d'un enseignement formel et conceptuel de la laïcité.

Cette dernière étape constitue un réel changement, puisque désormais, la laïcité ne se limite plus à être le cadre de vie et d'enseignement proposé par l'école publique, mais devient aussi un objet d'apprentissage pour les élèves. Toutefois, si les enseignants semblent dater le tournant du désir institutionnel en la matière à la suite des attentats de 2015, force est de constater que différents ministères avaient déjà entrepris une mutation de l'enseignement moral et civique depuis les années 2000. Toutefois, les attentats de janvier 2015 à Paris constituent un électrochoc national, renforcé par la découverte que les trois terroristes avaient été élèves de l'école publique. Rapidement, les médias ont relayé l'idée que cette dernière n'était plus capable de former des citoyens portant et respectant la laïcité et les valeurs de la République. Pour répondre à cette polémique, le ministère de l'éducation a rapidement mis en place une réforme de l'enseignement moral et civique (EMC) en juin 2015¹, projet initialement contenu dans la loi de 2013 en matière de refondation scolaire. La rapidité de cette mise en place et la publicité qui l'ont entourée ont marqué les esprits des enseignants, leur donnant régulièrement l'impression d'un point de départ en matière d'enseignement de la laïcité, alors que ce dernier préexistait largement à ces nouvelles mesures. En effet, il avait été introduit au tournant des années 2000 et n'avait, depuis, cessé de se développer, visant plus particulièrement et de manière plus ou moins explicite les élèves des quartiers dits « difficiles », c'est-à-dire regroupant des familles d'origines ethnoculturelles variées (Ogien, 2014). Historiquement, les premiers signes d'hostilité aux travailleurs immigrés sont apparus

¹ Laïcité et EMC : documentation consultable en Annexe I.

dans les années 1970 avec le développement du chômage qui a suivi le premier choc pétrolier (Sedel, 2009). Ils se sont suivis, dans les années 1980, par la culturalisation du discours porté sur ces populations socialement défavorisées, permettant de passer d'un racisme ancien, de type biologique, vestige d'un passé colonial à l'issue mal digérée, à un néo-racisme fondé sur la détestation de pratiques culturelles importées (Balibar, 1988). La prise de conscience d'une large ségrégation sociale demeure au point mort, malgré « la marche pour l'égalité et contre le racisme » en 1983, largement médiatisée sur le moment, mais restée finalement sans lendemain. Finalement, l'affaire du voile à Creil, en 1989, cristallise une nouvelle manière de parler des populations issues de l'immigration, mobilisant désormais les thèmes de la laïcité et de l'égalité femmes-hommes et accentuant plus que jamais les divisions ethniques de la population française. La question du voile crée dès lors une occasion de réactiver le mouvement laïque scolaire, en dormance depuis son échec à constituer, en 1984, un grand service public d'éducation rompant avec l'enseignement privé (Baubérot, 2006b; Le Goff, 1990).

Les années 1990 ont largement participé à renforcer l'imaginaire collectif en matière de « banlieues » : les politiques, eux-mêmes, entretiennent la stigmatisation des minorités, à l'image d'un Jacques Chirac, pas encore président, qui parle « du bruit et de l'odeur » émanant des voisins de palier issus de l'immigration (1991). Quel que soit leur bord, les partis associent ces minorités aux questions de violence et de sécurité, qui jadis constituaient la chasse gardée du Front national. Ces thématiques permettent de parler autrement de l'immigration et des immigrés : se développe ainsi l'idée d'un ennemi intérieur. Le parti socialiste en fait le sujet central de son congrès de Villepinte de 1997, qui marque d'ailleurs une date marquante dans le positionnement de ce parti. Finalement, l'instrumentalisation ciblée de ces thématiques parvient à faire basculer les élections présidentielles de 2002, le FN accédant pour la première fois au second tour. Les médias focalisent sur les méfaits de quelques jeunes issus de ces quartiers et donnent des statistiques de délinquance

qui confirment l'image d'une jeunesse dangereuse et de parents absents. Pour autant, une analyse critique basée notamment sur la prise en compte la réforme du code pénal du début des années 1990 montre que c'est plus la sensibilité de la société qui s'est accrue que le nombre ou la nature des infractions. Mais ces analyses restent en marge, tandis que les médias privilégient les images marquantes et les propos chocs des politiques, tels que, en 1999, les « sauvageons » de Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'intérieur (de gauche), ou, en 2005, la « racaille » à éliminer « au Kärcher » de Nicolas Sarkozy, alors ministre de l'intérieur (de droite) (Deltombe, 2007). Persuadé de la place incontournable de l'école dans le traitement de cette question, l'État répond en agissant sur le symptôme plutôt que sur les causes. En continuité d'un projet de transmission des valeurs républicaines qui a retrouvé vigueur dans les années 1980 et qui n'a cessé d'être intégré à la mission des enseignants comme en témoigne la circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 publiée au B.O. du 29 mai 1997, les années 2000 pérennisent ce mouvement en y adjoignant des réformes de l'instruction morale et civique, visant principalement ces jeunes jugés en marge de la République (Ogien, 2014). Dans le même temps, les quinze années de débat autour du voile à l'école ont débouché en 2004 sur le vote d'une loi interdisant le port des signes religieux par les élèves dans les écoles. Finalement, la médiatisation et l'intérêt politique pour ces quartiers en difficulté ont porté principalement, depuis le milieu des années 1980, sur la violence des garçons et sur le voile des filles (Deltombe, 2007; Guénif-Souilamas et Macé, 2004), les deux n'étant pas forcément sans lien (Gaspard et Khosrokhavar, 1995). Au milieu des années 2000, on observe donc à la fois une modification de la laïcité scolaire, qui interdit désormais des signes qu'elle avait tolérés jusque-là, et une modification de l'enseignement introduisant une connaissance plus formelle de ce qu'est la laïcité.

Ce changement de cadre accompagne l'évolution du traitement politico-médiatique réservé aux banlieues, qui se centre de plus en plus uniquement sur la dimension religieuse. Celle-ci est abordée comme un danger : l'islam devient un ennemi

intérieur, un obstacle tant à l'accès à une réelle citoyenneté qu'à l'adhésion aux valeurs nationales (Bouzar, 2004; Deltombe, 2007; Deltombe et Rigouste, 2005; Liogier, 2012; Mucchielli, 2011). Cette transformation du regard s'accompagne d'une mutation de l'usage de la notion de laïcité. Celle-ci sert moins à désigner le cadre politique organisant les relations de l'État avec le religieux, qu'à contraindre les individus à dissimuler et privatiser leurs croyances, y compris dans l'espace public. Cette tendance à la neutralisation vestimentaire dépasse largement le cadre juridique, limité initialement aux fonctionnaires puis étendu aux élèves depuis 2004, et semble affecter plus particulièrement la religion musulmane.

Les discours sur les dangers que l'islam ferait risquer à la société française apparaissent comme une prophétie autoréalisatrice, se concrétisant en 2015 par les attentats à l'encontre de Charlie Hebdo et du supermarché Hyper Cacher, semblant donner raison à ceux qui s'étaient montrés les plus pessimistes. L'électrochoc de la société française qu'ont constitué ces deux attentats successifs a conduit d'abord à la critique des capacités supposément affaiblies de l'école publique française pour former de vrais citoyens, puis à une réponse immédiate du ministère concernant une mobilisation générale autour des valeurs de la République, suivie quelques mois plus tard par l'introduction d'une réforme de l'enseignement moral et civique. Celle-ci réaffirmait la responsabilité de tous les enseignants dans cet apprentissage et son non-cantonnement aux enseignants d'histoire. Cette recherche porte sur la manière dont les enseignants ont vécu ces différentes décisions. Même si ces dernières ont émergé à la suite d'un événement dramatique, mais d'apparence ponctuelle, elles s'inscrivent dans un continuum socio-historique qui, depuis trente ans, configure les grilles de lecture et d'analyse, tant institutionnelles qu'individuelles, en matière de quartiers « sensibles », de religieux et d'islam en particulier, un contexte qu'il semblait nécessaire de rappeler, afin d'échapper aux fausses évidences et à la dissimulation des constructions sociales (Charaudeau, 2015; Giasson et Brin, 2010; Hall, 1986).

À présent que le contexte socio-historique est planté, voici un regard plus détaillé sur la période qui succède immédiatement aux attentats de Paris des 7 et 9 janvier 2015. La France reçoit un puissant soutien international : les représentants d'une quarantaine d'État défilent aux côtés du président de la République, François Hollande, tandis qu'une grande manifestation, réunit quatre millions de personnes, témoignant d'une apparente union nationale : les médias parlent d'un « esprit du 11 janvier » ou d'un « esprit Charlie »². Sur le terrain scolaire, on espère que cet élan commun participera à la mise en place rapide des réformes à venir. Une succession de gestes relatifs à la laïcité et aux valeurs qui y associées sont posés très rapidement. Cela commence par la demande faite aux enseignants de discuter de ces événements avec leurs élèves, dès le lendemain, et d'organiser une minute de silence³. Pour ce faire, la ministre Najat Vallaud Belkacem leur envoie une lettre, plutôt brève, dans la matinée⁴ (Annexe G). Le propos, inscrit dans la logique républicaine, présente un ton relativement distancié compte tenu de l'événement et fait appel à l'investissement personnel des enseignants : les attentats sont une atteinte aux valeurs de la République (liberté, égalité, fraternité, auxquelles est régulièrement ajoutée la laïcité, de plus en plus érigée en valeur), le rôle de l'école consiste à faire vivre et à « transmettre les principes républicains » et « la culture commune de la tolérance mutuelle et du respect ». Le 13 janvier suivant, la ministre rencontre les recteurs d'académie⁵ devant lesquels elle prononce un long discours. Le ton utilisé est différent : le travail des recteurs se voit bien plus valorisé que ce que ne l'avait été le travail des enseignants, pourtant en prise directe avec le réel. Le discours est

² Le Monde du 20 janvier 2015 : http://www.lemonde.fr/politique/article/2015/01/20/francois-hollande-compte-sur-l-esprit-du-11-janvier-pour-faire-avancer-les-reformes_4559703_823448.html

³ Site du Ministère de l'éducation : <http://www.education.gouv.fr/cid85268/hommage-rendu-aux-victimes-de-l-attentat-survenu-le-7-janvier-2015.html>

⁴ Site du Ministère de l'éducation : <http://www.education.gouv.fr/cid85278/lettre-a-la-suite-de-l-attentat-contre-l-hebdomadaire-charlie-hebdo.html>

⁵ Les onze mesures pour faire vivre les valeurs à l'école : <http://www.najat-vallaud-belkacem.com/2015/01/13/grande-mobilisation-de-lecole-pour-les-valeurs-de-la-republique-discours-aux-recteurs/>

néanmoins très intéressant, car il relativise, chose rare, l'impact de l'école sur le social, ne faisant d'elle ni la cause ni le remède à tous les maux de la société. Elle rappelle, à ce titre, les impacts de la durable crise économique sur le lien social et reconnaît l'écart existant entre la volonté d'égalité affichée et la réalité.

Cette prise en compte du contexte socio-économique est peu courante en regard des interprétations culturalistes souvent privilégiées, notamment pour alerter sur les risques que fait courir la religion musulmane à la laïcité dans les établissements scolaires. En revanche, il existe des transgressions de la laïcité peu questionnées, notamment parce que totalement occultées par la pratique et par suite totalement admises par la société. C'est le cas des traitements différenciés que connaissent les établissements selon leur implantation géographique et incidemment selon leur public, ou bien celui des demandes de dérogations à la carte scolaire ou du recours à l'enseignement privé pour fuir des établissements publics multiculturels, au point de nuire à la mixité sociale et de faire courir un risque bien plus grave pour la survie de la laïcité⁶. Sans parler bien sûr du financement public de l'enseignement privé. Nombre d'établissements français connaissent une relative uniformisation des populations qui les fréquentent, soit par territorialisation soit par contournement des affectations administratives. L'école ne permettant pas réellement d'assurer un réel brassage social et culturel, la mission scolaire d'apprentissage de la connaissance de l'autre et, subséquemment, celui de la tolérance et du respect des autres demeurent des vœux pieux et des injonctions abstraites, puisque dès le plus jeune âge, les élèves n'apprennent pas à vivre la mixité, du fait d'une mise à distance de l'altérité.

Dans son discours aux recteurs, la Ministre se félicite par ailleurs de la « réaction magnifique » de l'école, évoquant ainsi le courriel de soutien envoyé aux enseignants au lendemain des attentats. Cette autosatisfaction étonne un peu pour deux raisons.

⁶ <http://blogs.mediapart.fr/edition/laicite/article/311209/lecole-transmet-elle-encore-les-valeurs-republicaines>

D'abord, parce que les enseignants se sont au contraire sentis très démunis ce jeudi matin-là, la lettre étant arrivée bien après le début des cours. L'accueil des élèves et de leurs réactions s'est donc déroulé dans la plus grande improvisation, dans la crainte de mal faire ou de ne pas dire les bons mots et avec la difficulté d'avoir à gérer tant sa propre émotion que celle des élèves. Sans parler des réactions inattendues et parfois choquantes que ces enseignants, abasourdis ou scandalisés, ont pu rencontrer, telles que la minimisation des assassinats des dessinateurs de Charlie Hebdo du fait de leurs blasphèmes, leur attribuant ainsi une part de responsabilité dans ce drame⁷.

Cette autosatisfaction étonne ensuite, parce que la minute de silence du 8 janvier a connu quelques incidents⁸. Une centaine ont été officiellement comptabilisés, principalement dans les établissements situés dans les zones classées « éducation prioritaire » : le plus souvent des quartiers populaires à faible mixité sociale, comportant une forte densité de population labélisée « issue de l'immigration », même lorsque née en France. Les médias se sont alors fait les témoins réprobateurs de la réaction d'élèves qui ont refusé de la suivre ou qui ont chahuté pendant son déroulement. Depuis lors, l'administration scolaire exige des établissements qu'ils signalent les élèves et leurs familles en cas de comportements jugés suspects ou inappropriés : quelques affaires d'enfants conduits au commissariat de police ont fait d'ailleurs la une des médias⁹. À la suite de ces attentats¹⁰, s'est développé un doute que l'école soit encore capable de transmettre une culture et des valeurs communes, du fait que les trois terroristes avaient tous été scolarisés en France.

⁷ Témoignages obtenus durant la recherche.

⁸http://www.lemonde.fr/societe/article/2015/01/10/a-saint-denis-collegiens-et-lyceens-ne-sont-pas-tous-charlie_4553048_3224.html

⁹<http://tempsreel.nouvelobs.com/topnews/20150129.AFP7020/attentats-polemique-autour-de-la-convocation-par-la-police-de-nice-d-un-enfant-de-8-ans.html>

¹⁰<http://www.latribune.fr/opinions/tribunes/20150116tribd4fb66f20/l-ecole-peut-elle-encore-transmettre-les-valeurs-republicaines.html>

En réponse à ces accusations, le ministère de l'Éducation nationale va multiplier les actions pendant l'année 2015 : publication de onze mesures pour que l'école se mobilise pour les valeurs de la République et la laïcité¹¹ (un extrait est présenté en Annexe H) (22 janvier), mises en ligne régulières d'outils pédagogiques en matière de liberté de conscience et d'expression¹², séminaire avec les référents laïcité académiques (3 février), formation de mille formateurs (du 11 mars au 15 avril), formation des personnels d'encadrement (31 mars), premières formations dites « de bassin » (avril-mai), présentation du programme d'enseignement moral et civique (EMC)¹³ destiné aux classes du primaire et du secondaire, université d'été de l'ÉSPÉ de Lyon sur la laïcité et les valeurs de la République (8 et 9 juillet), publication d'un livret laïcité (octobre).

Le discours aux recteurs préfigurait déjà l'esprit présent dans les « onze mesures ». La ministre y prônait une pédagogie concrète de la laïcité suggérant qu'aucune valeur ne se contemple, mais doit au contraire se pratiquer¹⁴. On comprend mieux alors les nouvelles prescriptions en matière d'enseignement moral et civique, chargé de jumeler connaissance des concepts et application pratique. L'institution attend désormais des enseignants qu'ils assurent une transmission transversale de la notion de laïcité et des valeurs de la République. Cela signifie, d'une part, qu'elle n'est plus réservée à quelques disciplines spécifiques (en particulier l'histoire), mais bien partagée entre toutes et, d'autre part, qu'il est également souhaitable de l'insérer à des

¹¹ Le contenu de ce projet est développé au chapitre III.

<http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

¹² <http://eduscol.education.fr/cid85297/liberte-de-conscience-liberte-d-expression-outils-pedagogiques-pour-reflechir-avec-les-eleves.html>

¹³ La description de l'enseignement moral et civique (EMC) est développée au chapitre III.

<http://www.education.gouv.fr/cid90776/l-enseignement-moral-et-civique-au-bo-special-du-25-juin-2015.html> Consulté le 30 septembre 2015.

¹⁴ On observe que la laïcité est désormais assimilée à une valeur et non plus comme un aménagement politique.

projets collectifs. Bien que reconnaissant le bien-fondé de ces mesures, certains syndicats d'enseignants regrettent qu'elles aient été insuffisamment pensées afin d'être rapidement mises en place et mentionnent qu'ils auraient préféré que la réforme de l'EMC soit programmée à la rentrée 2016. En effet, ils voient dans la précipitation de 2015 un opportunisme politique¹⁵ contraire à l'idéal pédagogique. La presse relaie largement la soudaine activité institutionnelle, mais ne rapporte pas ou peu le point de vue des enseignants vis-à-vis des nouvelles tâches qui leur ont été attribuées. Le projet de former mille formateurs de formateurs est également assez médiatisé, mais le contenu des formations et leurs résultats ne sont pas réellement présentés. Finalement, en octobre, le ministère distribue un livret laïcité précisant objectifs, esprit et points de droit destinés à aider les enseignants sur le terrain.

En novembre 2015, après la deuxième vague d'attentats de Paris¹⁶, les enseignants reçoivent une nouvelle lettre, plus longue et témoignant de plus de sollicitude vis-à-vis de leur travail que la première (Annexe J). Elle les invite à nouveau à discuter avec leurs élèves à propos des tragiques événements. Bien que ce deuxième épisode ait connu très peu de tensions dans les écoles, le ministère de l'Éducation nationale continue d'élaborer des plans visant à endiguer le risque que les élèves deviennent de potentiels terroristes. La ministre décide de faire du 9 décembre (date anniversaire du vote de la loi de 1905) une « journée de la laïcité », au cours de laquelle les établissements doivent proposer activités ou actions autour de ce thème. On peut néanmoins s'interroger sur la nécessité de répondre à la violence terroriste par une série d'actions autour de la laïcité. L'année 2016 connaît différents attentats (à Bruxelles en mars, à Nice le 14 juillet) qui entretiennent une anxiété autour de la

¹⁵ <http://68.snuipp.fr/spip.php?article3555>

¹⁶ Cette vague d'attentats survenue le 13 novembre 2015 a fait cent-trente victimes et des centaines de blessés, dont certains très gravement, et s'est déroulée principalement dans la salle de spectacle du « Bataclan » ou dans des rues du 10^e et 11^e arrondissements, où des terrasses de cafés et de restaurants ont été mitraillées. À Saint Denis, le stade de France où se déroulait un match de soccer entre la France et l'Allemagne a constitué la première étape de cette succession d'attaques.

violence terroriste attachée à l'islam. Si durant l'année 2015, le ministère de l'éducation s'était centré sur la laïcité et la formation des enseignants, en 2016, il élargit son action à la question de la radicalisation, tant du point de vue de la détection que de son signalement. Toutefois, la laïcité n'est pas oubliée, puisqu'en fin d'année, faisant un pont entre la formation de citoyens éclairés et la lutte contre la radicalisation, la ministre, en collaboration avec l'Observatoire de la laïcité, dirigé par Jean Louis Bianco, met l'accent sur la nécessité d'articuler la laïcité et l'apprentissage de l'esprit critique, une articulation déjà mise en lumière en EMC. La priorité qu'elle accorde à cet enseignement s'exprime clairement dans son affirmation qu'à la traditionnelle mission de l'école « lire, écrire, compter » il s'agit d'ajouter le verbe « penser ». Elle souhaite autonomiser la pensée des élèves, afin qu'ils apprennent :

...à penser par eux-mêmes, au-delà de l'opinion commune et de la pensée commune, et parfois contre elles. C'est faire l'acquisition d'un esprit critique, et donc savoir forger ses propres jugements, ses propres idées, en s'appuyant sur la raison et l'argumentation, dans se laisser influencer par les arguments d'autorité. C'est résister, aussi, à la séduction de la propagande de telle ou telle idéologie (p. 1 du document « Esprit critique et laïcité »¹⁷, 9 décembre 2016) (Annexe K).

Dans sa volonté de valoriser l'expression de l'esprit critique, on observe, chez la ministre, une tendance à assimiler la liberté d'expression et la laïcité¹⁸.

Ce rapide survol de l'histoire de la mise en œuvre de la laïcité à l'école a d'abord permis de rappeler les caractères éminemment politique, idéologique et contextuel de la laïcité. Bien que s'adossant systématiquement aux mêmes textes juridiques, il apparaît que la manière de la mobiliser diffère très sensiblement d'une époque et/ou d'un gouvernement à l'autre. Depuis près de trois décennies, les débats publics et les

¹⁷ La version intégrale se consulte au http://cache.media.education.gouv.fr/file/DP/74/4/laicite9dec2016-DP_681744.pdf, consulté le 16 août 2018.

¹⁸ Le chapitre III présente les textes encadrant la distinction juridique entre liberté de conscience (et donc laïcité) et liberté d'expression.

politiques institutionnelles ont principalement mobilisé la laïcité pour évacuer la visibilité des musulmans portant des signes ou des vêtements religieux, et, plus récemment, pour lutter contre la radicalisation de certains pratiquants. La plus grande partie des enseignants actuellement en activité n'ont principalement eu accès qu'à ce registre explicatif en matière de laïcité, puisqu'ils n'ont généralement reçu aucune formation institutionnelle sur cette question et n'ont connu que les évolutions des programmes scolaires, introduisant une progressive association, voire assimilation, de la laïcité aux valeurs de la République et de leur mobilisation contre toutes les discriminations.

1.1.2 Questions de recherche

Les attentats de janvier 2015 ont permis à l'État de renouveler la manière dont il mobilisait la laïcité depuis trente ans. Ce principe, défendu comme un élément d'une culture commune et censé jusque-là permettre l'amélioration du « vivre-ensemble » entre les différents membres d'une société plurielle, est soudain également devenu un élément de lutte contre la radicalisation religieuse. Cette recherche cherche à documenter quelle est la place de l'école dans l'application de ce projet. En raison de la volonté ministérielle d'associer les enseignants à sa mise en œuvre, elle s'intéresse particulièrement à ces acteurs centraux, en cherchant principalement à cerner comment ils gèrent leurs subjectivités face à un projet portant des options idéologiques auxquelles ils n'adhèrent pas forcément. Par ailleurs, compte tenu du fait que l'apprentissage d'une culture commune prend une dimension particulière dans des établissements fréquentés par des élèves d'origine étrangère, elle fait aussi le choix d'aborder cette question dans le contexte de l'éducation prioritaire. En d'autres termes, cette recherche s'interroge sur la manière dont les enseignants de ces établissements concilient et articulent leurs subjectivités avec les injonctions institutionnelles relatives à l'enseignement et la transmission de la laïcité, dans un contexte politico-médiatique qui ne cesse de diffuser ses propres injonctions, afin de

répondre à la question suivante : Comment les enseignants envisagent-ils leur rôle dans le projet de transmission de la laïcité à l'école ?

Ce questionnaire principal conduit à plusieurs questionnements secondaires :

- 1) À propos des configurations subjectives de la laïcité
 - a) Quelles sont les interprétations et compréhensions de la laïcité rencontrées chez ces enseignants ?
 - b) De quelles manières ont-ils configuré de telles compréhensions ?
- 2) À propos des reconfigurations des connaissances à destination des élèves :
 - a) De quelle manière les enseignants sont-ils interpellés par les questions relatives à la laïcité dans leurs pratiques quotidiennes ?
 - b) Comment enseignent-ils la laïcité ?
 - c) Comment les pratiques professionnelles des enseignants articulent-elles visions personnelles et attentes institutionnelles en matière de laïcité et, par suite, quelle place occupe la neutralité professionnelle ?
- 3) De manière transversale :
 - a) Selon les enseignants, quel type d'espace constitue l'école, en regard des attentes institutionnelles en matière de laïcité ?
 - b) Quelles sont les limites analytiques de la polarisation des postures, républicaine et inclusive ?
 - c) Que nous apprend l'étude de la transmission de la laïcité dans l'éducation prioritaire en matière de rapports de pouvoir traversant la société française ?

1.1.3 Pertinence sociale et scientifique

Plusieurs éléments confèrent une pertinence sociale et scientifique à cette recherche. D'abord, cette pertinence réside dans le fait d'éclairer la question de la laïcité scolaire à partir de la parole d'enseignants du primaire et du secondaire, qui ont longuement décrit leur expérience de terrain et fait part de leur analyse réflexive vis-à-vis de leur pratique. Cette approche diffère des débats publics sur le sujet, régulièrement alimentés par des propos souvent idéologiques, peu nuancés, voire catastrophistes, tenus par des personnes extérieures à l'Éducation nationale et le plus souvent volontairement polémiques. Ces débats se cristallisent autour d'épisodes, marquants mais ponctuels, racontés certes par des enseignants, mais surexploités par des médias galvanisés par la légitimité octroyée par le statut de ces témoins.

Ensuite, cette recherche se montre pertinente dans son absence de volonté de se montrer polémique. Elle vise avant tout à fournir un panorama dépassionné de la situation, à partir des multiples expériences relatées par une quarantaine d'enseignants issus de divers horizons scolaires. Sans prétendre à une représentativité statistique du fait de son approche qualitative, le choix de cette recherche de diversifier volontairement les niveaux et les établissements ambitionne néanmoins d'éviter l'écueil de la focalisation sur quelques exemples, risquant d'être généralisés, concourant ainsi au développement d'une vision possiblement biaisée voire erronée de la situation générale. Par suite, un tel panorama peut étayer de manière éclairée le débat public français en matière de laïcité scolaire et soutenir la réflexion tant du ministère de l'Éducation nationale que de l'Observatoire de la laïcité ou de tout autre acteur intéressé par cette question. Par ailleurs, il n'est pas impossible que, malgré son objet français, le caractère québécois de cette thèse menée au sein de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) pousse certains acteurs de la réflexion qui se joue actuellement au Québec en matière de laïcité, à s'inspirer des horizons qu'elle

pourrait leur fournir en matière de politiques publiques dans un contexte de raidissement de conception de ce principe.

Enfin, si la plus grande partie de cette recherche se fonde sur une approche qualitative et compréhensive, elle s'appuie aussi partiellement sur une méthode quantitative. Cette dernière permet de mettre en évidence l'insuffisance analytique d'une approche dichotomique partagée entre les postures antagonistes républicaine et inclusive, en documentant l'existence de postures intermédiaires plus nuancées, généralement occultées par ce dualisme idéologique. La méthode proposée peut être réinvestie dans toute recherche portant sur la laïcité comportant une analyse de contenu, permettant ainsi de faire émerger la variété des discours tenus par les acteurs étudiés, sans les classer de force dans l'une ou l'autre des deux catégories habituelles. Elle contribue, par ailleurs, à faire mieux comprendre comment les enseignants tentent de concilier leurs valeurs personnelles avec des attentes étatiques.

1.2 École républicaine et laïcité

1.2.1 Les principales étapes de la construction de l'école publique française

L'enseignement primaire développé à la fin du XIX^e en France n'est pas l'œuvre d'un seul homme et ne s'est pas fait du jour au lendemain. Il constitue le résultat d'un long et dur combat républicain contre les forces cléricales (Poulat, 1988). Cette thèse s'intéresse néanmoins tout particulièrement à l'action de Jules Ferry et des lois de 1881-1882¹⁹ (Annexes A et B). La réforme scolaire qu'il souhaite appliquer s'inscrit dans un dilemme historique, présent dès l'Antiquité, hésitant entre éducation émancipatrice personnelle (vision grecque) et besoin étatique de former des citoyens

¹⁹ La loi de 1881 introduit la gratuité absolue de l'enseignement primaire public. Celle de 1882 rend l'instruction obligatoire de six à treize ans (qu'elle se déroule dans une école, publique ou privée, ou bien au sein de la famille, art.4) et introduit la laïcisation de l'enseignement et des locaux (art. 1 et 2).

se conformant aux attentes collectives de l'État (vision romaine) (Léon, 1967). La III^e République tente de réunir ces deux volets, tout en édifiant un horizon commun adossé à de nouvelles valeurs partagées (Dubet, 2009). Elle définit en effet un programme institutionnel (Dubet, 2002), fondé sur la raison et le progrès, dans le but d'instaurer un nouvel ordre social non encadré par la religion (Baubérot, 2006a)²⁰.

Les lois de 1881 et 1882 structurent le nouveau projet pour l'école publique, comprenant désormais obligation d'assiduité²¹, gratuité et laïcisation de l'enseignement public. Si la dimension républicaine du projet vise avant tout la formation du citoyen, faisant de l'école un creuset intégrateur, sa dimension humaniste prévoit de former des citoyens éclairés et émancipés, nécessitant l'inculcation d'une culture générale, dépassant l'habituel « lire, écrire et compter ». Cette ouverture culturelle sera beaucoup critiquée (Loeffel, 2008), car envisagée comme une source potentielle de désordre par les élites de l'époque (Léon, 1967).

Un aspect moins connu du projet réside dans la volonté de Ferry d'établir une continuité d'enseignement entre les écoles primaire et secondaire, justifiant à nouveau la nécessité de consolider les contenus de la première. Cette volonté d'instaurer une possibilité d'émancipation et d'ascension sociale suscite une forte réaction de l'opposition conservatrice, déjà contrariée par la disparition de la référence religieuse explicite (Baubérot, 2004; Dubet, 2012; Léon, 1967; Loeffel, 2008; Poulat, 1988). Jusqu'alors, les élèves du primaire, le plus souvent issus des milieux populaires, n'accédaient pas au secondaire. L'organisation scolaire était marquée par une forte stratification sociale : seule l'élite fréquentait le secondaire et le supérieur (Léon,

²⁰ Le projet de Ferry voulait, d'une part, répondre à l'idée que la défaite de Sedan (1870) serait principalement due à la meilleure qualité de l'école allemande et, d'autre part, limiter le désordre social et les idées socialistes en progrès depuis l'insurrection de la Commune de Paris (Léon, 1967).

²¹ La loi de 1882 impose une obligation d'instruction (et non une obligation scolaire). En revanche, dès lors que les familles ont fait le choix d'inscrire leur enfant à l'école publique, celui-ci est soumis à une obligation d'assiduité (art. 10) rendue possible par la gratuité instaurée par la loi de 1881.

1967). D'ailleurs, 2% d'une génération étaient bacheliers²² en 1900 et à peine 6% en 1945. Si accueillir tous les enfants d'un village dans une même école apparaît novateur pour l'époque, cette mixité sociale n'est qu'apparente, l'instauration de classes de niveaux permettant de contrôler et limiter drastiquement les « mélanges ». L'école républicaine était « naturellement²³ » inégalitaire, parce que la société d'alors tolérait mieux les inégalités, croyait aux « dons » et aux destins sociaux. Par suite, les scolarités se montraient peu concurrentielles puisque les diplômes, rares, jouaient un rôle limité dans les parcours du plus grand nombre (Dubet, 2012).

Jusqu'aux années 1950, l'école était organisée comme une école de classes (sociales) sans que cette situation ne soit particulièrement remise en cause (Dubet, 2012). Après guerre, l'essor démographique et la forte demande en éducation changent la donne et sont à l'origine d'un processus de massification du secondaire (Léon, 1967). Durant les années 1960, des critiques s'élèvent contre l'organisation scolaire et des sociologues comme Bourdieu et Passeron vont développer l'idée de sa capacité de « reproduction sociale »²⁴ (Baudelot et Estabiet, 2009 ; Felouzis, Fouquet-Chauprade et Charmillot, 2015). Ces critiques, pessimistes et déterministes, mais très porteuses en mai 1968, auraient participé à ringardiser la laïcité en faisant perdre confiance en l'école, qualifiée d'inégalitaire (Coq, 1995). La réforme du « collège unique », en 1975, tente de répondre à cette critique en rompant avec une sélection précoce au moyen de l'instauration d'un tronc commun durable. Cette réforme est accusée, depuis lors, de participer à la baisse de niveau d'instruction, alors que plusieurs recherches soulignent pourtant ses effets positifs sur les inégalités sociales (Baudelot et Estabiet, 2009). Cette démocratisation de l'école aurait nui à la laïcité. En effet, Coq affirme que la seconde moitié du XX^e siècle constitue une longue déconstruction de la laïcité et de l'institution scolaires. Cette dernière aurait selon lui perdu son

²² Le baccalauréat est en France le diplôme sanctionnant la fin des études secondaires.

²³ Entre guillemets dans le texte de Dubet.

²⁴ Notamment dans *Les Héritiers* (1964) puis plus tard dans *La reproduction* (1970).

pouvoir de structuration de l'autorité et développé un mépris pour la culture scolaire²⁵, qui lui paraît remettre en cause la possibilité même d'une école laïque. Il interroge par ailleurs la capacité de l'école à former à la citoyenneté des élèves ne croyant qu'aux libertés individuelles, une liberté n'impliquant jamais autrui (Coq, 2012). Par ailleurs, le projet égalitariste échoue malgré la volonté d'ouverture du baccalauréat à 80% de chaque génération dès les années 1980. En effet, cet examen connaît une diversification interne (baccalauréat général, technologique (1968) et professionnel (1985)), à l'origine d'une concurrence latente entre les élèves, les familles, les établissements, les filières, les diplômés... et entraînant la fuite des établissements les moins cotés. Dans une école dont la structure inégalitaire a été officiellement résorbée, s'observe finalement une profonde obsession pour la concurrence et la séparation, attestant d'une asymétrie entre le recrutement des élites sociales et celui des élèves en difficulté.

Plusieurs discours sur l'école traversent l'espace public. Le discours originel, dit « républicain », priorise la formation du citoyen, la transmission des savoirs et l'autorité de l'enseignant. Il s'oppose au courant psychopédagogique, d'inspiration humaniste (Léon, 1967), émergeant dans les années 1970, considérant que la dimension psychologique préconisée par ce dernier constitue un « enfantillage des instituteurs qui ne veulent pas stigmatiser ou rendre l'enfant responsable personnellement de ses résultats scolaires » (Barret, 2006). Ce nouveau discours, réformateur et libérateur, prend le contre-pied du discours républicain en se centrant sur l'innovation pédagogique. Pour ce courant, l'enfant est un sujet et la finalité de l'éducation consiste à le libérer et à l'épanouir, par le biais d'une attitude tolérante tant à la différence, qu'à l'erreur ou la déviance. Plusieurs courants ont souhaité assouplir le cadre scolaire et valoriser les pédagogies actives et inclusives, la

²⁵ Au-delà de la presque disparition des humanités, Coq évoque trois carences affaiblissant la laïcité à l'école : l'absence de culture éthique, l'absence de culture politique et la désertion sur la question du sens (Coq, 2012, p.8).

coopération... (Dupeyron, 2011). La politique publique scolaire finit par intégrer le discours psychopédagogique par le biais de grandes réformes, touchant tant les élèves que les enseignants. C'est le cas de la loi d'orientation de 1989, soutenue par le ministre de l'Éducation Lionel Jospin, dont l'un des buts premiers vise à traiter plus efficacement les problèmes que l'école résultant de la large démocratisation scolaire et de la diversification de son public. Cette loi introduit par ailleurs un droit d'expression, y compris religieuse (Code de l'éducation, art. L.511-2) (Baubérot, 2006b) et comprend la suppression des écoles normales au profit des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), qui marque non seulement une évolution de la formation, mais surtout l'apparition d'un nouveau corps professionnel, « les professeur des écoles », qui succède à celui des instituteurs. Les deux lois d'orientation de 2005 (Loi Fillon) et 2013 (Loi Peillon) marquent un net retour du discours républicain. Cette dernière loi supprime les IUFM et les remplace par les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ).

Il est souvent reproché à la position républicaine, malgré ses principes égalitaires, de véhiculer une logique inégalitaire et élitiste. D'ailleurs, la France, fière de son système méritocratique, fait partie des pays où les origines sociales et le capital culturel familial pèsent le plus sur les destins scolaires. L'usage du redoublement ou des groupes de niveau aurait des effets négatifs et ne lui permettrait plus de réduire les inégalités sociales (Baudelot et Establet, 2009). La notion d'échec scolaire émerge en même temps qu'un nouveau discours, de type néolibéral, qui priorise la mission d'intégration professionnelle de l'école sur l'acquisition de connaissances. Ce discours est aussi à l'origine du développement et de la légitimation d'un comportement consumériste des familles vis-à-vis de l'école (enseignement privé, cours de soutien...) (Léon, 1967). Si massification et démocratisation ont participé à modifier culture et pratiques scolaires dans le but d'apporter plus d'égalité, force est de constater que l'école française n'a toujours pas résolu ses défaillances en matière

d'égalité (Baudelot et Establet, 2009), ce qui pourrait s'expliquer par le fait que la logique élitaine ne s'est jamais effacée au profit de la logique égalitaire (Coq, 2012).

Les trois discours deviennent de plus en plus difficiles à distinguer tant ils s'empruntent mutuellement leur vocabulaire, tout en défendant des points de vue souvent très différents. Par exemple, le discours républicain peut être utilisé tout autant pour appuyer la démocratisation de l'éducation (égalité et laïcité sont des principes au service d'une école sans discrimination ni ségrégation) ou pour conforter les inégalités des parcours scolaires (l'égalité des chances et la défense d'une laïcité stricte sont des slogans pour sanctuariser l'espace scolaire public). Il est à noter que l'ordre du discours est mis au service du discours de l'ordre, par des procédures externes (vision de la loi et de ce qui est jugé autorisé ou non) ou internes : les enseignants semblent ne pas pouvoir dire certaines choses et devoir privilégier certains énoncés pour rejoindre l'identité professionnelle. Par suite, conquérir un espace d'expression autonome suppose un fort engagement personnel ou un élan collectif porté par un nouveau rapport de forces (Dupeyron, 2011).

1.2.2 Laïcisation de l'école : trois périodes distinctes

Si l'école de Jules Ferry marque le début de la laïcisation scolaire, force est de constater que son histoire ne s'arrête pas là et connaît encore deux phases ultérieures. Les trois moments se distinguent par des caractéristiques bien différentes.

La première étape prend la forme d'une guerre entre l'État et l'Église cristallisée autour de l'école (Coq, 1995). Le deuxième seuil de laïcisation (sur lequel je reviens au chapitre II), survenu en fin de XIX^e siècle, comprend notamment celle de l'école publique. Dès le début de la III^e République, l'État va peu à peu priver l'Église de ses prérogatives éducatives. Cette laïcisation se déroule en deux temps : la Loi Ferry de 1882 laïcise d'abord les locaux et les enseignements, puis dans un second temps, la Loi Goblet de 1886 l'étend aux enseignants. Le processus de laïcisation s'opère par

distanciation de l'école publique des signes et influences religieux. Il rompt ainsi avec la forte présence catholique dans les écoles publiques en évacuant les crucifix, les inscriptions diverses, les enseignants congréganistes, l'enseignement religieux... pour tendre vers une plus grande neutralité de l'institution en matière religieuse (Baubérot, 2000). Avant de parler de l'école laïque, il était question de l'école communale, puis « la communale » est vite devenue « la laïque » (Poulat, 1988).

La deuxième étape déplace le conflit à l'intérieur du système scolaire, entre écoles publiques et privées. Pendant un temps, à l'image des autres débats laïques nationaux, la question de la laïcité scolaire s'était apaisée dans la première moitié du XX^e siècle, et ce, jusqu'à la deuxième guerre mondiale, au cours de laquelle le gouvernement de Vichy recommence à financer l'enseignement confessionnel privé, ouvrant sur une nouvelle période agitée après guerre (Baubérot, 2000). Face au désir de certains mouvements de maintenir ce financement, la guerre scolaire reprend à la fin de la deuxième guerre mondiale, opposant cette fois non plus l'Église et l'État, mais l'école publique à l'école privée (Coq, 1995). Après une quinzaine d'années de débat, une nouvelle loi, dite « loi Debré », permet finalement à l'État, en 1959, de financer 80% du budget des écoles privées sous contrat (c'est-à-dire respectant le programme du Ministère de l'Éducation nationale). Cette loi valide ainsi le dualisme scolaire public-privé et signe la fin du monopole républicain de l'éducation. Celui-ci sera définitivement confirmé en 1984 avec le retrait du projet de loi Savary visant la création d'un grand service public de l'éducation absorbant l'école privée (Baubérot, 2004), compte tenu de l'expression d'une forte opposition des milieux catholiques (Baubérot, 2006b ; Coq, 1995).

La dernière étape débute en 1989 et transporte désormais la querelle scolaire au cœur même de l'école publique (Coq, 1995). Elle prend forme autour de la question du port du voile à l'école. Cette affaire illustre la difficile cohabitation entre culture nationale et cultures diasporiques, et éveille un sentiment de perte de souveraineté politique

(Dubet, 2009). Cette dernière phase affecte principalement les minorités et les anciens colonisés (Baubérot, 2006b). Elle est également marquée par la tentative de réécriture de l'histoire laïque, se manifestant tant par l'occultation des négociations dont elle a toujours été l'objet à l'école depuis 1905 (Dharréville, 2013; Massignon, 2000), que par celle de la tolérance passée des enseignants vis-à-vis des élèves portant le voile (Benelli *et al.*, 2006b; Tévanian, 2005) ou d'autres signes religieux (Massignon, 2000). Il semblerait que la désapprobation des enseignants vis-à-vis de l'extension du droit d'expression, y compris religieuse, accordée aux élèves en 1989, apparemment fondée sur la peur de perte de leur autorité, aurait contribué à une crispation spécifique vis-à-vis du voile (Baubérot, 2006b).

À partir des années 2000, les ministres de l'éducation successifs, de droite comme de gauche, enchainent les réformes de l'enseignement moral et civique. Après que le ministre de l'intérieur, ex-ministre de l'éducation, Jean-Pierre Chevènement, a désigné, en 1999, les jeunes de banlieues sous le terme de « sauvageons », il semble que toutes les réformes ultérieures de cet enseignement ont plus particulièrement visé les élèves provenant justement de ces banlieues²⁶, y compris celle de 2013 initiée par un ministre socialiste, Vincent Peillon (Ogien, 2014). L'arrivée de Najat Vallaud-Belkacem, en 2014, sonne une nouvelle manière d'envisager la pédagogie de la laïcité. Si depuis 2004, celle-ci s'était centrée sur le refus de la visibilité musulmane et la restauration de l'autorité de l'école et de ses enseignants, principalement dans les

²⁶ Si le terme de « banlieue » désigne communément la périphérie des villes (les communes entourant une ville-centre, à l'image de Paris et sa banlieue), dans la deuxième moitié du XX^e siècle, il permet de désigner les zones d'habitat comprenant une forte proportion de populations d'origine immigrée. Dans cette recherche, compte tenu du fait que ce type d'habitat se rencontre à l'intérieur même de Marseille et non en périphérie, j'évoquerai plus souvent les termes de « cités » ou de « grands ensembles », éventuellement de « quartiers ». Ils correspondent à des constructions édifiées pendant les « Trente Glorieuses ». Après avoir connu une forte mixité sociale, ils ont perdu dès les années 1970 les catégories sociales les plus élevées, qui ont profité de la nouvelle politique publique en matière d'accession à la propriété (Sedel, 2009), puis les premières générations d'immigration, notamment italienne, espagnole et arménienne, pour ne conserver que les dernières vagues venues d'Afrique du nord, d'Afrique subsaharienne et des Comores.

quartiers dits « difficiles », en 2015, la ministre préfère une approche plus souple, tournée vers la volonté de faire adhérer aux valeurs de la République, de ne plus faire de la laïcité un combat, mais de lui restituer son rôle de cadre quotidien. En 2014, lors d'un discours devant l'Observatoire de la laïcité²⁷, la ministre exprime la volonté de développer une culture pratique de la laïcité, qui se distingue de la tendance à focaliser sur une laïcité abstraite et normative, elle vise une laïcité permettant de faire société, comme le préconise la Ligue de l'enseignement. L'accentuation de l'action gouvernementale après les attentats de 2015 sonne comme un désir d'aggiornamento, mais cette tendance demeure relativement invisible du grand public, car c'est plutôt la dimension incantatoire qui transparaît dans les discours, qu'ils émanent des enseignants, des médias, des politiques ou du grand public (Lorcerie, 2015b).

Si le lendemain des attentats a été l'occasion de découvrir des positions inattendues et parfois très déstabilisantes chez certains élèves, principalement dans les établissements de l'éducation prioritaire et si les enseignants se le rappellent comme un tournant dans l'enseignement de la laïcité à l'école, il n'est pas sûr pour autant que l'on puisse réellement distinguer un avant et un après les attentats de Charlie Hebdo. En effet, depuis les années 2000 la laïcité connaît déjà un cadrage institutionnel, orienté vers la résolution d'une situation problématique. Toutefois, dans les établissements, les expériences individuelles forment des conceptions et réponses pratiques différentes, de sorte que plusieurs modèles, plus ou moins normatifs, peuvent se côtoyer dans un même établissement (Bozec, 2015). Les enjeux professionnels sont considérables : il s'agit de sortir de la crispation à l'égard de l'islam et de construire de nouvelles postures vis-à-vis des élèves et des familles (Lorcerie, 2015).

²⁷ Texte intégral du discours du 21 octobre 2014 : <http://www.education.gouv.fr/cid83175/discours-de-najat-vallaud-belkacem-a-l-observatoire-de-la-laicite.html>

1.2.3 La neutralité : une notion différemment interprétée

Alors que la laïcité a longtemps été surtout associée à la notion de séparation, elle se voit de plus en plus associée à la neutralité, au point parfois de réduire la première à la seconde. Toutefois, Baubérot souligne que l'évidence de ce terme en dissimule la polysémie (Baubérot, 2015, p. 16). En effet, ce principe ne se révèle pas aussi consensuel qu'il n'y paraît. D'abord, la « neutralité absolue » demeure illusoire (Maclure et Taylor, 2010) : il ne peut pas, en effet, ne pas y avoir de marques. Celles considérées comme neutres portent déjà les traces d'un choix et témoignent donc d'une absence de neutralité. Les signes de neutralité exigés dans le débat actuel n'ont donc finalement rien de neutre, ni au sens de la visibilité (ostensible) ni au sens de la signification (Balibar, 2004).

Cette neutralité religieuse peut se comprendre soit comme l'égal respect de toutes les croyances religieuses (neutralité de l'institution) soit, inversement, comme la suspension de toutes les croyances dans l'enceinte de l'école (neutralité des individus) (Balibar, 2004; Mabilon-Bonfils et Zoïa, 2014), correspondant à des postures qualifiées respectivement d'inclusive ou de républicaine. Ces diverses interprétations expliquent l'évolution d'une institution initialement neutre vis-à-vis de la religion des élèves, à une institution exigeant un espace neutre, c'est-à-dire dépouillé de toute référence religieuse, y compris de la part des élèves.

Les lois Ferry et Goblet, et la loi de 1905 portent en elles cette notion de neutralité religieuse, bien que le terme n'apparaisse pas de manière littérale. Par suite, la neutralité de l'école laïque n'est que religieuse et non philosophique ou politique, puisque celle-ci s'est donné, au contraire, pour mission de transmettre l'esprit et les valeurs de la République (Coq, 1995) et de prescrire une morale spécifique, qui n'est cependant pas un athéisme (Loeffel, 2008). Les neutralités religieuse et politiques sont bien distinctes, comme en témoignent les deux circulaires spécifiques du

Ministre Jean Zay en 1936 et 1937²⁸ (Loubes, 2004). Cette distinction perdure toujours aujourd'hui, si l'on se réfère à la description du système scolaire que livre le ministère de l'éducation nationale sur son site internet officiel, où sont présentées côte à côte (et donc de manière distincte) les notions de neutralité (implicitement associée aux domaines philosophique et politique) et de laïcité²⁹ (explicitement associée au religieux).

La loi de 2004 constitue donc la dernière modification significative en matière de neutralité au sein des écoles du premier et second degré (termes en vigueur en France pour désigner les niveaux primaire et secondaire). Elle ne concerne que les élèves qui peuvent continuer à porter des signes discrets, tels que des bijoux (petite croix, étoile de David...), mais n'ont plus le droit de porter des signes jugés ostensibles (grosse croix, voile, kippa, tenue vestimentaire jugée religieuse...). Cette loi confère à l'administration un droit d'opérer de façon subjective un travail de qualification qui normalement est étranger à la laïcité (Debène, Dupont-Marillia, et Gaudemont, 2013; Lorcerie, 2005b), ouvrant ainsi aux interprétations comme celles concernant la longueur des jupes. La circulaire du 18 mai 2004, précisant les conditions d'application de la loi, précise que « La loi ne concerne pas les parents d'élèves », les autorisant en conséquences à porter des signes religieux. Toutefois, plusieurs acteurs se sont posé la question de l'accompagnement des sorties scolaires, au point que la question a été posée en tribunal. Celui de Montreuil, en 2011, a assimilé les parents à des « collaborateurs occasionnels du service public », les soumettant à ce titre au même principe de neutralité que les agents du service public (Debène *et al.*, 2013, p. 155; Seksig, 2005, p. 48-49). Cette jurisprudence, laissant la décision finale à l'appréciation du chef d'établissement, a développé une grande insatisfaction chez les

²⁸ À consulter en Annexe D.

²⁹ Le site du ministère de l'éducation indique que le système éducatif français repose sur cinq grands principes : la liberté de l'enseignement, la gratuité, la neutralité, la laïcité et l'obligation scolaire. <http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html#la-neutralite> (consulté le 21 mars 2018) (Annexe C).

personnels scolaires. Elle a finalement été invalidée par la Ministre Vallaud Belkacem, qui a rappelé dans le livret de laïcité d'octobre 2015 que la loi ne concernait pas les parents, aspect qui a été confirmé en 2017 (malgré sa désapprobation personnelle) par le ministre suivant, Jean-Michel Blanquer.

1.2.4 La refondation de la laïcité scolaire vue par les républicains et les inclusifs

Quelles que soient les postures adoptées en matière de laïcité, leurs partisans semblent favorables à sa refondation dans le cadre scolaire. Toutefois, au-delà de la volonté commune, les antagonismes en présence conduisent à des projets très différents tant du point de vue des valeurs sous-jacentes, que des moyens proposés ou des objectifs à atteindre. Afin d'illustrer cette opposition, voici la mise en perspective très édifiante des argumentations respectives de Coq (2012) et de Merle (2015), tous deux partisans d'une refondation de cette laïcité scolaire, le premier soutenant une position très républicaine et le second une posture plus inclusive. Je reviens sur ces deux postures au chapitre II.

Les deux diffèrent d'abord sur le diagnostic. Coq enregistre un effacement de la laïcité et de l'institution scolaire depuis les années 1960, y voyant à la fois les conséquences des mouvements en faveur d'une plus grande égalité au sein de l'école (notamment les théories de la reproduction portées par Bourdieu et Passeron), mais aussi une conséquence inévitable d'un multiculturalisme, qu'il regarde d'un œil inquiet, attendant à tout moment que la société éclate. Dans ce cadre-là, la laïcité devient une protection à ce risque d'implosion, qui ne peut passer que par l'uniformisation et l'occultation des identités religieuses. De son côté, Merle s'appesantit moins sur l'évolution vers une société de plus en plus plurielle que sur l'instrumentalisation qui est faite de la laïcité pour s'en prémunir. Il met en avant que des textes légaux incontournables sont oubliés, à l'image de la Constitution ou des traités internationaux que la France a ratifiés. D'ailleurs, il note que les observateurs

étrangers associés à ces traités jugent démesurées les sanctions françaises vis-à-vis du port de signes visibles par les élèves, en l'absence d'atteinte aux libertés des autres.

Coq et Merle affichent ensuite une vision complètement antagoniste des moyens à adopter. Coq cherche à restaurer l'idée d'une République forte qui impose ses règles et se montre inflexible. Cette politique nécessite une réinstitutionnalisation de l'école fondée sur le retour de la « grande » culture, l'insertion d'un enseignement sur les religions et le renforcement de l'enseignement civique et moral, afin de prévenir la fragmentation de la société. Pour autant, il ne semble pas remettre en question le paradoxe de la double logique égalitaire/élitaire qui traverse l'école républicaine depuis toujours et dont les méfaits sont soulignés à chaque évaluation PISA. Coq attend donc des actions politiques fortes, à l'image de celles qui ont soutenu le vote de la loi de 2004 et la rédaction de sa circulaire d'application. Cette circulaire constitue, selon lui, le premier document, depuis les textes fondateurs, à expliciter clairement les attentes de la laïcité scolaire. Il ne s'embarrasse pas des vestiges du christianisme présents dans l'école républicaine, à l'image de l'organisation calendaire calquée sur la pratique catholique. Pour cette posture, il s'agit donc d'obtenir une uniformisation des élèves, tout en tolérant des réminiscences de la culture chrétienne de la France au sein de l'école. Merle observe de son côté que la laïcité scolaire ne doit pas substituer l'interdiction des identités religieuses au principe constitutionnel du respect des croyances, ne doit pas favoriser l'école privée au risque de favoriser les communautarismes et l'entre-soi religieux et, bien sûr, doit respecter les législations internationales auxquelles la France a adhéré. Par suite, il n'y a chez lui aucune volonté d'imposer ni uniformisation des apparences ni invisibilisation religieuse. Il conclut même que l'affirmation d'une incompatibilité du voile avec l'école, soit pour des raisons d'ouverture d'esprit durant le temps scolaire soit pour des raisons de sécurité (expériences de sciences ou pratique du sport), apparaît totalement idéologique en regard des expériences contraires observées à l'étranger, notamment dans la plupart des pays européens voisins. Par ailleurs, il retient des

Pays-Bas et de la Belgique des dispositifs permettant de diminuer les effets de territorialisation des catégories sociales en vue d'un traitement plus égalitaire des élèves : il évoque des aides matérielles invitant les établissements favorisés à scolariser des élèves issus de milieux qui ne le sont pas (Pays Bas) ou un système de quotas permettant de limiter la concentration des élèves de milieux aisés en imposant un pourcentage minimal d'élèves des quartiers populaires. De tels dispositifs tendent à réintroduire plus de mixité sociale, conduisant à un vivre-ensemble réel et non théorique. Pour Merle, il s'agit d'entreprendre une réflexion globale, qui ne se limite pas aux dispositifs peu ambitieux mis en œuvre jusqu'à présent. Ces derniers ont en effet manifestement pérennisé l'entre-soi respectif des membres des groupes majoritaires et minoritaires et contribué à développer une crainte vis-à-vis de la différence et de l'altérité, un comble pour la laïcité.

1.2.5 Oubli progressif de la tolérance de l'école laïque envers la pratique religieuse

L'application de la loi de 2004 a contribué non seulement à faire disparaître la visibilité religieuse des élèves, mais aussi à faire oublier que le religieux a toujours eu une présence visible au sein de l'école publique laïque. On peut pourtant dire, que certaines formes de visibilité religieuses perdurent dans la vie scolaire. Le plus souvent, elles ne sont pas questionnées, parce que frappées d'un consensus social et occultées par l'usage. C'est le cas par exemple des aumôneries catholiques au secondaire qui ne surprennent personne (Massignon, 2000) ou bien des journées banalisées³⁰ par l'Éducation nationale corse pour des fêtes religieuses inexistantes dans le calendrier national des vacances scolaires³¹. Si les demandes d'absence pour

³⁰ Terme utilisé pour indiquer que les élèves n'ont pas classe ce jour-là.

³¹ Certaines fêtes religieuses, telles que la fête de la Nativité de la Vierge, la fête de Saint Antoine de Padoue ou la fête nationale du 8 décembre, qui se déroule sous la protection de la Vierge, conservent une grande popularité en Corse. Cette dernière bénéficie, depuis 2004, d'un jour « banalisé », c'est-à-dire chômé, pour y participer, malgré les réticences d'une partie du monde enseignant en regard de la laïcité (Gherardi, 2008).

les cérémonies chrétiennes (communions, confirmations...) sont généralement facilement acceptées en France, des crispations plus nettes apparaissent face aux demandes d'absence pour motif religieux autre que catholique, même si ces absences correspondent aux dates fixées par le Bulletin Officiel. Cette tolérance variable témoigne d'un pluralisme fermé contraire au pluralisme ouvert de la loi de 1905 et manifeste une hiérarchisation implicite entre les religions fondée sur quatre facteurs : le consensus social lié à la tradition, la durée de présence de la confession sur le territoire, la notoriété et la dangerosité (Massignon, 2000).

La question alimentaire constitue l'une des principales occasions de manifester cet affaiblissement de la tolérance aux pratiques religieuses des élèves. Les menus des cantines scolaires ont longtemps tenu compte de l'origine des élèves, en particulier depuis que le regroupement familial instauré à la fin des années 1970 a accru le nombre d'élèves d'origine étrangère. Le ministère de l'Éducation nationale s'était d'ailleurs montré proactif en la matière en publiant, le 21 décembre 1982, la note de service n°82-598, Éducation et nutrition (B.O. Educ. Nat., 6 janvier 1983) recommandant, entre autres, de prendre en compte les « habitudes et [les] coutumes alimentaires familiales, notamment pour les enfants d'origine étrangère ». Plusieurs municipalités proposent différents types de dispositifs correspondant à l'esprit d'ouverture de la littérature administrative (Papi, 2012). Toutefois, depuis quelques années, cette ouverture semble se restreindre. La circulaire du 16 août 2011 du

Pour la fête de la Nativité de la Vierge et celle de Saint Antoine de Padoue, le département communication du rectorat de Corse m'a indiqué que les établissements ne fermaient pas à ces occasions compte tenu du principe de laïcité. Pourtant, on trouve facilement dans la presse qu'en 2014, l'ancien recteur Michel Barat a initié la fermeture des écoles, collèges et lycées le 8 septembre, une fermeture qui a rencontré en 2017 moins de réticences vis-à-vis de la laïcité que trois ans auparavant : <https://france3-regions.francetvinfo.fr/corse/pourquoi-ecoles-ferment-elles-8-septembre-1324001.html>. Ma propre enquête auprès de familles fréquentant l'école publique corse, tant primaire que secondaire, confirme les rumeurs entendues sur le continent et révélant l'existence de deux jours chômés pour ces deux fêtes à caractères religieux. Ces familles sont prévenues par un message officiel de l'institution : « On a un mot dans le cahier pour les primaires et SMS pour le collège. Pour moi, on n'a pas le choix. À vrai dire je ne me suis jamais posé la question. Même les magasins en ville et les administrations sont fermés. On est en Corse, alors la laïcité... ce sont des fêtes très importantes ici ».

ministère de l'intérieur rappelle que 1) « les cantines scolaires constituent un service public facultatif, le temps de repas des enfants n'étant pas considéré comme du temps scolaire » et que 2) l'établissement des menus en raison des pratiques confessionnelles ne constitue pas un droit pour les usagers ou une obligation pour les collectivités (Bidar, 2012; Debène *et al.*, 2013). Par ailleurs, ces dernières années, plusieurs municipalités ont évoqué l'idée de réintroduire le porc dans les cantines et de ne pas simultanément proposer de menus dits « de substitution », décidant d'interpréter les textes officiels de la manière la plus stricte. Cette liberté interprétative découle du fait que le domaine de la restauration scolaire relève d'un droit « mou », fait de notes et de circulaires, favorisant ainsi la diversité tant des interprétations que des traitements selon les territoires (Papi, 2012).

1.2.6 Laïcité et école privée

Bien que cette thèse porte sur l'école publique, il est difficile de ne pas ouvrir une rapide parenthèse relative à l'école privée, compte tenu du fait que leurs chemins se sont régulièrement croisés, les mouvements laïques tentant de faire abroger la loi Debré de 1959 autorisant le financement des écoles privées sous contrat. Cette action laïque s'est finalement tue en 1984 avec le retrait du projet Savary, prévoyant la création d'un grand service public d'éducation unique, incorporant le privé. Si, le financement public des établissements privés a longtemps été perçu comme une transgression de la laïcité, cette dimension ne traverse plus que rarement les débats publics actuels. Pour autant, malgré le manque d'intérêt suscité, la question se pose toujours en regard de la loi de séparation puisque, même si cet enseignement est encadré par la loi de 1959, il apparaît toujours en contradiction avec l'article 2 de la loi de 1905, interdisant la reconnaissance et le financement d'aucun culte. Ce dernier point s'observe particulièrement bien dans l'enseignement catholique, dont les articles 8 et 23 des statuts, réactualisés en 2013, indiquent que cet enseignement doit contribuer à « travailler à faire connaître la Bonne Nouvelle du Salut » et « accomplir

une mission reçue du Christ », qui systématise une éducation religieuse, prévue comme facultative dans l'art.2 de la loi de 1882. On observe donc le financement public d'établissements qui imposent une voix spirituelle unique à leurs élèves. Les autorités catholiques, via le Cardinal Vingt-Trois, soutiennent ouvertement cette vision ecclésiale de l'enseignement catholique (Merle, 2015).

Plus de trente ans après le retrait de la loi Savary, les débats sur la laïcité n'abordent que très rarement la question de l'enseignement privé, concentrant leur attention sur les « attaques » contre la laïcité au cœur de l'école publique. Pourtant, certaines décisions relatives à la laïcité dans l'enseignement public peuvent rejaillir sur le privé. Par exemple, en mars 2018, la décision du président Macron de rendre obligatoire l'instruction dès trois ans apparaît très favorable à l'enseignement privé, puisque ses écoles maternelles vont désormais pouvoir bénéficier d'un financement systématique auquel elles n'avaient pas droit jusque-là³². Cette décision conduit donc à ce qu'un pays laïque développe le financement réservé à l'enseignement privé.

Par le passé, c'est la loi de 2004 et de l'ensemble des discours et attitudes hostiles à l'islam dans le cadre scolaire, qui ont dynamisé le privé. D'abord, les débats autour de la loi ont présenté l'école privée comme alternative au public pour les jeunes filles souhaitant demeurer voilées (Bouamama, 2004b). Ensuite, les discours hostiles à l'islam ont stimulé la demande des parents vis-à-vis de la création d'établissements confessionnels musulmans. Le nombre de ces derniers demeurent néanmoins marginal en regard de celui des établissements d'autres confessions (principalement catholiques)³³. Seule une part infime d'entre eux sont sous contrat, puisque l'État se

³² La Croix, le 28 mars 2018 : La maternelle obligatoire, une bonne nouvelle pour l'école privée.
<https://www.la-croix.com/Famille/Education/maternelle-obligatoire-bonne-nouvelle-lecole-privee-2018-03-28-1200927501>

³³ Selon le site du ministère de l'Éducation nationale, deux millions d'élèves sont scolarisés dans le privé, sous contrat ou non. La majorité des écoles catholiques sont sous contrat : 7600 sur 8485. En parallèle, à peine plus de la moitié des 282 écoles juives le sont (environ 150) et seulement trois

montre très réticent à reconnaître la viabilité de ces nouveaux établissements au regard des attentes institutionnelles. Par ailleurs, si les élèves musulmans rencontrent une forme de discrimination dans le public du fait de la loi de 2004, ils l'expérimentent tout autant dans le privé : en effet, ces élèves, venus des quartiers populaires, peuvent se voir refuser leur inscription³⁴ dans des établissements privés, fréquentés par des populations aisées et non musulmanes, qui cultivent ainsi un entre-soi à la fois social et confessionnel (Merle, 2015).

Finalement, la loi de 2004 a contribué à ce que la laïcité de l'école publique devienne une laïcité « négative », c'est à dire qui interdit la visibilité religieuse, tandis qu'elle a offert l'opportunité aux établissements privés de développer une laïcité « positive », c'est à dire ouverte à l'expression visible des identités religieuses. Autrement dit, la laïcité de l'école publique prône un vivre-ensemble relativement abstrait, puisque ne permettant pas une réelle mise en présence avec l'altérité et la différence, ce qui ne permet pas un réel exercice du « respect des différences ». Simultanément, les modalités d'application de la laïcité à l'école publique poussent paradoxalement des élèves, qui lui sont promis initialement, à s'inscrire dans le privé confessionnel (Merle, 2015).

Finalement, si le choix de l'école privée découle souvent d'une identité religieuse, les familles recherchent aussi avant tout un établissement réputé pour assurer de meilleures conditions de réussite scolaire à leurs enfants, contribuant ainsi à la diminution de la mixité sociale et de l'hétérogénéité des niveaux des établissements publics, conduisant mécaniquement à favoriser le nivellement par le bas de leurs élèves.

établissements musulmans sur une cinquantaine (Baubérot et le cercle des enseignants laïques, 2016; Merle, 2015).

³⁴ 20% des établissements ont recours à la discrimination ethnique pour sélectionner les élèves. Par ailleurs, il existe une discrimination de classe : les adeptes du privé ont généralement des revenus supérieurs à la moyenne et appartiennent aux classes moyennes, plutôt informées des meilleures stratégies de choix scolaire à adopter (Merle, 2015).

1.2.7 Les relations entre l'école laïque et la question du genre

a) Laïcité et féminisme : une union en trompe l'oeil

Les politiciens et les médias mobilisent régulièrement l'argumentation féministe aux côtés de la laïcité, pour soutenir des politiques de fermeté vis-à-vis de l'islam dans le cadre scolaire. Alors que ces acteurs montraient jusqu'en 1989 un grand désintérêt pour l'argumentation féministe (Bilge, 2010; Delphy, 2006 ; Laborde, 2010), celle-ci se voit soudain couplée à la laïcité pour venir à bout de la présence du voile dans les écoles. Or, l'évidence presque naturalisée de cette association ne tient pas au regard de leur histoire respective longuement dissociée. En effet, l'histoire des républicains laïcistes fourmille d'exemples attestant que la laïcité scolaire n'avait pas de volonté intrinsèque de servir la défense des filles, certains contre-exemples attestent même du contraire (Mole, 2007; Rochefort, 2002a, 2005, 2007c). La III^e République opère en effet une nette différenciation des genres qui se déploie tant dans l'assignation genrée des espaces public et privé (Rochefort, 2007b), que dans sa politique scolaire. Si initialement, le discours républicain valide l'idée que l'État doit financer l'éducation des filles en vue de leur émancipation intellectuelle, aucun volet égalitaire concret n'est réellement mis en place, notamment parce que l'éducation des filles est mal perçue (Rochefort, 2007a). Les discours se partagent entre la rhétorique dite « de l'adaptation » (les femmes restent au foyer : leur place naturelle) et la rhétorique « de l'émancipation sociale » (instruire les femmes de leurs droits). Toutefois, cette dernière reste abstraite et illusoire jusqu'en 1944, puisque l'émancipation réduite à sa dimension livresque (c'est-à-dire non accompagnée du droit de vote) n'offre aux femmes aucune perspective d'émancipation politique (Mole, 2007, p. 99-103).

C'est avant tout une « égalité dans la différence » qui va se développer (Rochefort, 2007a, p. 68). Derrière l'idée d'une éducation pour tous, se loge une profonde différenciation des moyens et des objectifs. La formation des enseignantes est soumise à un plus grand contrôle que celle de leurs homologues masculins. La

laïcisation des écoles de garçons respecte un calendrier et se termine plus vite que celle des filles, qui ne bénéficie pas d'échéances claires (Zancarini-Fournel, 2007). La coéducation mixte réclamée par les associations d'instituteurs et d'institutrices (Mole, 2007) est refusée car elle butte sur la préparation à la citoyenneté des filles, privées de droits politiques (Rochefort, 2007b). Celles-ci sont avant tout préparées à devenir des mères au foyer : leur enseignement se centre sur les savoir-faire ménagers (Mole, 2007). Les programmes scolaires des garçons et des filles diffèrent au secondaire jusqu'en 1924 (Léon, 1967). Par ailleurs, il faut attendre 1957 pour que la mixité devienne légale dans les écoles primaire et 1975 pour qu'elle soit obligatoire (Baubérot et le cercle des enseignants laïques, 2016). Cette mixité se développe dans les années 1960, mais surtout pour des raisons d'économies d'échelle assurées par la réunion des écoles de filles et de garçons (Garrigue, 2007). Enfin, l'accès des filles aux grandes écoles les plus prestigieuses devra attendre mai 1968 (Cerf et Horwitz, 2012), sachant que certains de ces établissements, telles l'école militaire de St Cyr ou l'école Polytechnique connaissent, toujours en 2018, un fort sexisme, conduisant au harcèlement voire à l'agression sexuelle de certaines étudiantes³⁵. Une fois instituée, la laïcité est donc finalement devenue un pouvoir idéologique qui a perdu sa mission réellement émancipatrice (Rochefort, 2007b).

b) Une association non pertinente

Selon Baubérot (2006b), l'association de la laïcité et de l'égalité femmes-hommes se révèle non pertinente. D'abord au regard des républicains laïcistes ayant régulièrement eu l'occasion de montrer leur sexisme (aucun combat contre l'exhérédation des femmes apparue dans la code civil, assignation à la sphère domestique, report du droit de vote...), puis au regard des courants laïques refusant

³⁵ Les harcèlements d'un puissant groupe d'élèves : les «tradis» vis-à-vis des étudiantes ont poussé la ministre des armées à prononcer des sanctions. <https://www.lci.fr/societe/harcelement-sexiste-a-saint-cyr-la-ministre-des-armees-florence-parly-annonce-des-sanctions-2083619.html>

l'avortement ou la contraception. Cette association émane tant de courants laïques républicains de gauche que des familles politiques de droite et d'extrême droite, pourtant traditionnellement peu enclines à adopter la cause féministe. Cette nouveauté appelle à une vigilance analytique, qui ne peut s'exonérer de l'observation que cette association s'est faite contre les anciens colonisés, l'entachant d'une suspicion quant à ses réels desseins. Cette association ne permet pas de poser correctement ni la question de l'émancipation des musulmanes, ni celle de l'exacerbation de la violence de certains musulmans, pas plus que d'interroger notre manière de définir les termes de liberté et d'émancipation.

Cette dernière question nécessite un élargissement de la réflexion aux questions globales d'émancipation des femmes et de violences masculines, sans focalisation sur une population spécifique, au risque de voir cette analyse limitée par un prisme orientaliste, qui participe à se représenter l'Autre selon des attributs que la société occidentale refuse de porter, en l'occurrence soumission et dépendance des femmes, et violence des hommes (Benelli *et al.*, 2006a; Dechaufour, 2008; Mohanty, 2003; Nader, 2006). Outre le fait d'avoir favorisé le vote de lois conduisant à des discriminations (indirectes du fait de la neutralisation du texte de loi, mais directes si l'on en juge les débats qui ont précédé), l'association féminisme et laïcité contribue à la fois à empêcher de penser le sexisme et le racisme systémiques français (Bilge, 2006; Delphy, 2006) et à pérenniser la focalisation sur l'islam.

1.3 Enseignement laïque ou enseignement de la laïcité ?

1.3.1 De la laïcisation de l'enseignement à l'enseignement moral et civique

La terminologie familière « école laïque » occulte la dimension politique voire idéologique que cette dernière porte et le fait que, selon les époques, elle renvoie à des projets très différents. Ainsi centré initialement sur une dimension

organisationnelle visant à protéger l'élève d'une influence de l'Église non désirée, le projet actuel vise très nettement une transmission conceptuelle et axiologique de la laïcité en plus d'une expérience sensible à vivre quotidiennement.

a) Une dimension religieuse encore très présente chez Ferry

Compte tenu des débats controversés autour de la laïcité, et plus précisément encore autour de la laïcité en contexte scolaire, les représentations que l'on se fait de l'école laïque tendent depuis quelques années à se réifier, occultant le fait que l'interprétation de son caractère laïque a nettement évolué. Or, l'école laïque de Ferry apparaît bien différente de celle d'aujourd'hui. À l'époque, la laïcisation marque une prise de distance de l'école publique vis-à-vis de l'influence voire du contrôle de l'Église. Elle libère l'enseignant de son rôle de « répétiteur de l'instruction religieuse » (Baubérot, 1997, p. 59), en remplaçant cette dernière par une éducation morale doublée d'une instruction civique (Estivalèzes, 2005), tel que le prévoient des instructions officielles du 2 août 1882. Contrairement aux textes institutionnels actuels, ceux de 1882 ne mobilisent que deux fois le terme « laïque », jamais celui de « laïcité »³⁶, et ce, uniquement dans la section d'éducation morale, afin de la distinguer de l'instruction religieuse.

Toutefois, cette substitution ne constitue qu'une disparition du religieux en trompe-l'œil, et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, Buisson³⁷ craignait que la

³⁶ Instructions officielles 2 août 1882 pour les écoles primaires publiques - Le programme de l'école primaire comprend trois axes : éducation physique, éducation intellectuelle et éducation morale. L'instruction civique étant comprise dans l'éducation intellectuelle, une section destinée à l'acquisition de savoirs et de concepts. Elle se distinguait donc très visiblement de l'éducation morale, qui ne visait pas l'apprentissage de connaissances, mais tendait à « développer l'homme lui-même, c'est à dire un cœur, une intelligence, une conscience ». <https://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/941-io-ferry-ecoles-primaires-publiques.html> (consulté le 15 juin 2018).

³⁷ Ferdinand Buisson est l'un des principaux artisans de la réforme de l'École publique aux côtés de Jules Ferry. Directeur de l'enseignement primaire, il participe notamment à la rédaction du nouveau programme de morale laïque, il est l'un des premiers théoriciens de la laïcité dont il fournira l'une des

déchristianisation n'affecte la morale de la population, jusque-là fondée sur le dogme religieux (Allieu, 1996). Ensuite, pour Ferry, laïcité ne signifie ni irréligion ni antireligion, mais plutôt un « découplage de l'éducation morale et de l'appartenance confessionnelle » nécessitant une neutralité plus confessionnelle que religieuse (Loeffel, 2015). Il se montre d'ailleurs favorable au développement d'une morale qui ne tourne pas le dos à la religion, souhaitant ainsi ne pas se couper des familles encore très pratiquantes. Il y voit un moyen de réaffirmer le droit de la République à moraliser la jeunesse (Loeffel, 2008), notamment à partir des idées religieuses dans ce qu'elles ont de général (Janichon, 2014). Pour ce faire, la morale laïque puise, en ses débuts, son inspiration dans le courant spiritualiste et se montre donc nullement hostile au sentiment religieux (Loeffel, 2008; Willaime, 1998). D'ailleurs, dans l'exposé de son « Plan d'instruction morale » pour les écoles primaires, le philosophe Paul Janet, chargé en 1882 de rédiger les programmes de l'éducation morale, exprime indiscutablement la non-fermeture de l'école laïque à cette dimension :

On s'efforcera surtout d'éveiller dans les âmes le sentiment religieux. On leur fera comprendre que le sentiment et la pensée de Dieu peuvent se mêler à tous les actes de la vie, que toute action peut être à la fois morale et religieuse en étant l'accomplissement de la volonté de la Providence. Qui travaille prie, dit le proverbe (Paul Janet, 1882)³⁸.

Cette déclaration atteste que si l'école est laïque, la société n'est que peu sécularisée, éclairant la non-incompatibilité existant entre ces deux dimensions, que l'on aurait tendance aujourd'hui à opposer. La société de l'époque est en mutation. Des travaux de recherche en histoire ont mis tout autant en évidence non seulement que les pratiques religieuses ont commencé à décliner avant même que ne débute la laïcisation de l'école, mais aussi que nombre d'institutrices manifestaient une

premières définitions dans son *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Il présidera par ailleurs la commission parlementaire à l'origine de la loi de séparation de 1905.

³⁸ Déclaration de Paul Janet en juin 1882 pour exposer son Plan d'instruction morale dans les écoles primaires – (consulté le 15 juin 2018).

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3228>

pratique religieuse régulière, et ce, jusqu'à la première guerre mondiale (Dubet, 2012). Dans tous les cas, le religieux demeure encore longtemps dans l'école, ce n'est qu'à partir du tournant du siècle, que la science commence à s'imposer comme fondement de tous les savoirs, y compris ceux relatifs à la morale. La religion se voit peu à peu évincée de l'univers scolaire. Bien que certains enseignants restent pieux, la profession se politise progressivement, se révélant de plus en plus athée et socialiste. Toutefois, si des enseignants pensent déroger à leur devoir civique et professionnel en ne prévenant pas les élèves de l'inexistence de Dieu, les conduisant à une forme d'athéisme institutionnel (Willaime, 1998), d'autres affirment au contraire qu'ils se montrent très prudents et n'abordent que peu ce sujet (Baubérot, 1990).

En fin diplomate, Ferry multiplie les gestes d'ouverture vers l'Église : contenu des manuels scolaires négocié avec le clergé, libération d'une journée hebdomadaire pour le catéchisme, tolérance au retrait différé des crucifix (Baubérot et Milot, 2011; Debré, 2004). Notons que les nouveaux programmes doivent composer avec un public très catéchisé : ignorer la référence à Dieu aurait été perçu comme une déclaration de guerre envers l'Église et une partie du peuple. Le nouveau manuel de morale, développé par Buisson, visait à ne pas choquer l'éducation religieuse reçue par les parents : pour ce faire, il puise son contenu dans plusieurs livres d'éducation religieuse (catholique, protestante et juive) destinés aux enfants (Janichon, 2014). Même si la plupart des préceptes perdent leur explication ou justification divines, le religieux demeure néanmoins, notamment dans la section appelée « les Devoirs envers Dieu » qui sera conservée jusqu'en 1923 (Debré, 2004; Estivalèzes, 2005; Janichon, 2014; Léon, 1967; Zancarini-Fournel, 2007).

La religion n'est donc pas chassée de l'éducation, mais intégrée à une nouvelle « morale laïque » (Janichon, 2014). Ce souci durable de respecter la pratique religieuse s'observe ultérieurement dans la loi de 1905 : l'article 1 garantit la liberté

de culte et l'article 2 offre la possibilité de créer dans les lieux fermés des aumôneries financées par l'État.

b) Le développement d'une forte défiance vis-à-vis du religieux

Il apparaît clairement que la mission de l'école laïque de l'époque n'est pas de suspendre la part religieuse de chaque élève, mais plutôt au contraire de s'appuyer sur elle, afin de bénéficier de ses principes moraux. Aujourd'hui, rien de tout cela. Après un XX^e siècle marqué, d'une part, par une durable opposition entre école publique laïque et école confessionnelle et, d'autre part, par une progressive sécularisation de la population, la morale ne s'appuie plus (au moins officiellement) sur le religieux. Au contraire, les discours religieux ou leur articulation à d'autres domaines, notamment la science sont ouvertement délégitimés. La religion est régulièrement vue comme un obstacle au progrès et à la connaissance légitime, justifiant l'extraction des élèves de l'espace civil et la volonté qu'ils laissent leurs croyances à l'entrée du « sanctuaire » (Badinter *et al.*, 1989; Kintzler, 1998). Si cette mise en suspension des croyances, voire des identités religieuses, est censée garantir, selon Kintzler, une meilleure intégration sociale qui évite la « balkanisation du système d'éducation » et protège de la nocivité du religieux, plusieurs études montrent au contraire que la confrontation précoce au pluralisme culturel et religieux constitue une condition indispensable à la tolérance et au civisme (Tremblay, 2012), favorisant ainsi un vivre-ensemble non conditionné par l'uniformité. Outre le refus ou l'acceptation de la visibilité religieuse vestimentaire dans l'école, la polarisation des positions concerne aussi la permission de s'exprimer ou non en matière religieuse, une alternative qui ne devrait pas exister, puisque le Code de l'éducation autorise une telle expression tant qu'elle n'est pas prosélyte. Cette tendance à la mise à distance du religieux a aussi pour conséquence d'altérer l'enseignement du fait religieux, soit par peur de réintroduire insidieusement le religieux à l'école publique, soit par peur de ne pas

maîtriser assez la question, soit enfin par rejet de type anticlérical, j'y reviens dans la section suivante.

c) Une laïcité désormais associée à l'éducation citoyenne

La défiance vis-à-vis du religieux n'est pas la principale différence entre l'école laïque d'hier et aujourd'hui. En effet, à l'époque, l'instruction civique n'était pas associée à la laïcité et il n'était pas prévu d'en dispenser un enseignement théorique. La laïcité concernait principalement l'organisation scolaire et, à ce titre, se limitait à être vécue et éventuellement revendiquée ou soutenue, en tant que hussard de la République ou en tant qu'élève de « la laïque », tel qu'en attestent plusieurs romans (Simonet-Tenant, 2013, p. 59). Pendant une grande partie du XX^e siècle, cet aspect organisationnel, à la fois intériorisé et appliqué « naturellement », ne semble plus prêter à discussion. Mais, ces trente dernières années, domine dans les débats publics l'idée que la laïcité serait ébranlée et remise en cause dans le sanctuaire qu'est l'école (Gourévitch, 2013), tandis que pour nombre de chercheurs, c'est la forme incantatoire du principe qui est mobilisée, conduisant à sa sacralisation (Lorcerie, 2012b). Par suite, les programmes scolaires ont commencé à intégrer son enseignement théorique et conceptuel dans l'enseignement civique et moral et toutes les réformes qui ont suivi ont réaffirmé ce choix. Contrairement à ce qui se faisait en 1882, la laïcité constitue désormais la pierre angulaire d'une éducation citoyenne (Ogien, 2014), fondée sur son association avec des enjeux civiques (Estivalèzes, 2005). Toutefois, si les instructions officielles de juin 2015 (détaillées dans le chapitre III) continuent toujours à réunir enseignement civique et éducation morale, plus que les réformes précédentes, elles insistent sur l'importance de la transmission expérientielle, retrouvant l'idée du « à vivre » présente du temps de Ferry. Celle-ci se manifeste dans la volonté de transversalité de cet enseignement, qui ne peut se satisfaire d'un modeste horaire dédié, tant au primaire qu'au secondaire (où il est pris en charge par les enseignants d'histoire) (Husser, 2017). Néanmoins, ce « à vivre » se fonde

aujourd'hui essentiellement sur les questions de « valeurs de la République », un vocabulaire absent des instructions de 1882.

1.3.2 Enseignement du fait religieux

Afin de former un citoyen pleinement éclairé, les instructions relatives à l'EMC définissent un programme large comprenant tant les connaissances des institutions que les principes moraux incontournables, tout en soulignant que chaque élève se doit d'acquérir, par ailleurs, des connaissances disciplinaires pour asseoir solidement son jugement. L'enseignement du fait religieux s'inscrit dans cette volonté de transmettre les clés minimales de compréhension d'une société pluraliste, sans se transformer pour autant en instruction religieuse (Debray, 2002; Verneuil, 2012). La demande d'un tel enseignement est ancienne³⁹, la Ligue de l'enseignement s'était en effet manifestée en ce sens dès le tout début du XX^e, puis à nouveau dans les années 1980, lorsque les carences en culture religieuse se sont montrées à ce point stupéfiantes, du primaire à l'agrégation, qu'une peur s'est soudain développée que les Français, à terme, ne disposent plus des clés de compréhension d'un patrimoine français largement traversé par le symbolisme religieux, principalement chrétien. Par ailleurs, les attentats de 2001 font prendre conscience que ces lacunes constituent aussi un obstacle pour accéder à une bonne compréhension du monde actuel (Estivalèzes, 2005). En 2002, Régis Debray publie un rapport faisant la promotion de l'enseignement du fait religieux (Debray, 2002). Ce dernier désigne à la fois le fait social (la réalité observable) et le fait scientifique (objet construit), de sorte qu'il

³⁹ L'enseignement actuel du fait religieux a connu une longue évolution sémantique, étant appelé tour à tour histoire des religions, culture religieuse, dimension religieuse de la culture, dimension historique de la religion, et enseignement du fait religieux, bien que des critiques existent encore, préférant enseigner « des faits » religieux, afin de ne pas essentialiser la question et d'en venir à un réductionnisme positiviste de type durkheimien, limitant l'analyse du contenu de la vie religieuse aux formes extérieures du phénomène (culte, rite et pratique) et à ses aspects sociaux et contraignants (Estivalèzes, 2005, p.55). Bien d'autres dénominations auraient pu convenir : connaissances des religions, sciences sociales des religions, sciences des religions, enseignement sur les religions... (*Ibid* p. 55).

constitue à la fois un sujet de connaissance au service de la compréhension patrimoniale et un moyen de compréhension des civilisations et des sociétés (Estivalèzes, 2005). D'autres enjeux sont associés à cet enseignement, tels que le fait d'éveiller l'esprit critique, de répondre aux demandes existentielles et spirituelles des élèves ou d'enrichir leur éducation morale. Cette demande de plus de morale émane d'avantage des familles que des enseignants, elle semble découler d'un désenchantement lié à l'évidement progressif de la morale laïque, conduisant à une privatisation et donc une individualisation de la morale (Coq, 1995; Estivalèzes, 2005). Le surgissement d'un tel enseignement témoignerait d'une double sécularisation : celle de la religion et celle de la laïcité (Willaime, 1998).

Toujours selon Willaime, l'introduction de cet enseignement dans le cadre scolaire laïque, dans un contexte dépassionné (en regard de celui du conflit des deux France), atteste de la réussite de la laïcité. Toutefois, ce projet d'enseignement ne manque pas de soulever des critiques. D'une part, il n'est pas soutenu par l'Église, qui refuse de voir le religieux réduit à une approche scientifique et à un discours critique distancié (Milot et Estivalèzes, 2008). D'autre part, il est également critiqué par nombre de penseurs « laïques ». Kintzler y voit par exemple un cheval de Troie prenant la forme d'un retour de l'instruction religieuse ou des théologiens (Estivalèzes, 2005). Pour se prémunir de ces risques, tout en maintenant cet enseignement qu'ils jugent incontournable, Debray et les réformateurs successifs décident de l'intégrer à une discipline existante (notamment l'histoire, les lettres, la philosophie, la musique et les arts-plastiques) plutôt que d'en faire une discipline à part entière (Coq, 1995; Debray, 2002; Husser, 2017). Ces scrupules semblent questionnables, si l'on met en perspective ce projet avec le cours d'éthique et culture religieuse (ECR) au Québec ou avec les pratiques en Europe, où la France est la seule à ne pas dispenser un cours de culture religieuse à part entière, qu'il soit à dominante culturelle, éthique ou identitaire (Debré, 2004). Mobiliser un enseignant non-théologien constituerait pourtant une garantie que ces dimensions religieuses soient enseignées de manière

« laïque », impliquant le besoin de développer et de former les enseignants à la pédagogie de la laïcité. Baubérot a peu été soutenu dans cette voie.

En marge de l'enthousiasme suscité par cet enseignement, il est aussi nécessaire d'en souligner les limites ou plutôt les dérives observées sur le terrain. Ainsi certains enseignants se mettent à étudier à titre personnel des livres sacrés, le Coran par exemple, en vue d'être à la fois plus cultivés, mais également plus armés pour répondre à d'éventuelles contestations fondées sur ces textes. Cela constitue une position questionnable pour un enseignement laïque, censé ne pas se prononcer sur l'orthodoxie ou l'orthopraxie religieuse et censé se placer au dessus des questions religieuses, distinguant ainsi les différents registres (Estivalèzes, 2005). Un autre type de dérive consiste à instrumentaliser le religieux à des fins civiques plutôt que de se limiter à son enjeu culturel (*Ibid*, p.43).

En conclusion, au début du XXI^e siècle, le religieux demeure encore bien présent dans l'école française, mais son accueil apparaît extrêmement encadré : son enseignement demeure en deçà des objectifs, notamment par manque de culture religieuse chez les enseignants, tandis que la pratique et l'expression des élèves se voient largement contenues, par peur d'une dérive prosélyte. Ce contrôle concernant principalement l'islam, il est temps de s'interroger sur la manière dont s'est configurée l'association systématique entre cette confession et la laïcité et d'étudier le contexte particulier des établissements relevant de l'éducation prioritaire, dont une grande proportion des élèves est de culture ou de confession musulmane.

1.4 Laïcité, islam et éducation prioritaire

1.4.1 La construction du couple laïcité-islam

Le regard porté sur l'islam n'a pas toujours été aussi négatif qu'aujourd'hui. En effet, au XIX^e et au début XX^e, celui-ci était souvent moins décrié que le catholicisme, jugé complètement incompatible avec la laïcité. L'islam ne pâtissait pas encore de ce préjugé, il était perçu au contraire comme plus tolérant (pas d'Inquisition), moins clérical (pas de clergé), moins rigide (pas de dogme) (Bauberot et Milot, 2017, p. 52). Toutefois, cette vision positive théorique ne résiste pas à l'épreuve du réel. D'abord, la laïcité n'a quasiment jamais été mise en œuvre dans les territoires coloniaux majoritairement musulmans, empêchant de voir quelles auraient pu être les relations islam-laïcité⁴⁰. L'époque coloniale dans son ensemble a largement montré à quel point les relations de la France avec l'islam n'ont jamais été ni amicales ni respectueuses, en particulier en Algérie (Clancy-Smith, 2006; Hamel, 2006; Weil, 2005)⁴¹. À la fin du XX^e siècle, la rhétorique de mise à distance des musulmans s'actualise : si l'indigénat n'existe plus, leur appartenance à la nation est néanmoins régulièrement questionnée tandis que la capacité de l'islam à cohabiter avec la laïcité voire avec l'identité nationale se voit régulièrement mise en doute, au point d'être régulièrement accusé de constituer une menace nationale (Lorcerie, 2012b).

L'accroissement de la visibilité de l'islam dans l'espace public français depuis les années 1980 suscite des crispations inconnues jusque-là, qui continueront en

⁴⁰ L'Algérie et les autres colonies ont d'abord été exclues de l'application de la laïcité en raison de l'article 43 de la loi 1905, puis se sont vues refuser l'application de la laïcité sur leur territoire jusqu'à la décolonisation malgré des demandes répétées des autorités musulmanes (Bauberot, 2015). En outre, l'extension de la laïcité à l'ensemble de l'empire colonial aurait entravé le projet de confier l'éducation outre-mer à des religieux (Bauberot, 2006b). Jamais appliquée en Algérie, un décret de 1911 la fait néanmoins appliquer en Guadeloupe, Martinique et Réunion (Bauberot et Milot, 2017).

⁴¹ Selon l'arrêt du 27 octobre 1910 de la cour d'appel d'Indochine, les descendants d'étrangers installés en France devenaient automatiquement français, tandis que les descendants des Algériens musulmans, bien que nés en terre française, devaient passer par la naturalisation (Weil, 2005, p. 104).

s'amplifier par la suite. C'est dans ce contexte que la laïcité se voit mobilisée de manière inédite pour traiter spécifiquement la question de l'islam. L'agenda politico-médiatique a largement contribué à la réification et la pérennisation de cette association au point de lui conférer un caractère d'évidence et de faire oublier que la laïcité concerne toutes les options en matière religieuse, y compris celle de ne pas croire. Il est intéressant de noter que, dans les années 1920, lorsque les deniers publics ont financé la construction de la mosquée de Paris à des fins de propagandes coloniales, personne n'a songé à évoquer de transgression de la laïcité⁴² (Deltombe, 2007). Comme souvent, le recours ou non à la laïcité repose sur les besoins politiques du moment (Lorcerie, 1996). L'éviction des élèves voilées en 1989 constitue à ce titre le premier jalon d'une lente entreprise de déconsidération de l'islam, passant par un regard nouveau porté sur la religiosité des élèves, alors que la laïcité n'avait jamais été jusque-là conviée pour en finir avec la visibilité religieuse de ces derniers (Massignon, 2000). Rapidement, cette association séduit et la laïcité ne cessera plus, à tort ou à raison, d'être invoquée en toute circonstance, dès lors qu'un lien peut être établi, de près ou de loin, avec l'islam. Après la première « affaire du foulard », le Conseil d'État réaffirme régulièrement de 1989 à 2003 que le port du voile à l'école par les élèves est conforme au principe de laïcité tant qu'il n'est pas associé à du prosélytisme. Toutefois, le respect de ses avis par le gouvernement est largement critiqué et le public se voit alors exposé à des discours contradictoires, évoquant tout à la fois rupture et continuité⁴³ avec les pratiques en vigueur à l'époque : les

⁴² Selon Edouard Herriot, rapporteur de la commission des Finances à l'Assemblée nationale, le 30 juin 1920 : « Il n'y a aucun inconvénient à donner aux musulmans une mosquée, puisque très légitimement, nous donnons aux catholiques des églises, aux protestants des temples et aux israélites des synagogues. [...] Les lois de l'État sont parfaitement respectées » (Bauberot et Milot, 2017, p. 33)

⁴³ Tout en soutenant une loi d'interdiction qui va forcément changer la donne, on observe 1) que le Président de la République, Jacques Chirac, dans son discours du 17 décembre 2003, affirme paradoxalement qu'il ne s'agit pas d'inventer de nouvelles règles ou de déplacer les frontières de la laïcité (Chirac, 2004), 2) que le Président de la Commission des lois à l'Assemblée nationale, Pascal Clément, déclare qu'il ne s'agit pas de refonder la laïcité (Clément, 2004) et 3) que le sénateur Jacques Valade n'y voit pas un moyen de rénover la loi de 1905, mais de l'adapter aux évolutions (Valade, 2004).

opposants aux avis du Conseil d'État affirment en effet tout à la fois que le droit actuel est insuffisant pour statuer, mais que la laïcité historique est un modèle qu'il ne faut pas changer (Coq, 1995; Seksig, 2005).

Finalement, la publication du rapport Baroin, titré « La nouvelle laïcité », pose le cadre des nouvelles options gouvernementales en la matière, marquées par une volonté de redéfinition (Baroin, 2003) et de rapprochement de l'idée d'identité nationale (Baubérot et Milot, 2011, p.66). Ce rapport accepte l'idée que cette laïcité rénovée puisse contrevenir aux droits de l'homme en exigeant une application stricte, c'est-à-dire la possibilité de limiter les libertés religieuses, en particulier chez les musulmans (Baubérot, 2012; Liogier, 2012), alors que dans le même temps, elle s'affirme tolérante à l'expression de la religiosité catholique. Face à l'asymétrie de traitement entre les confessions, certains auteurs commencent à parler de « catho-laïcité » (Baubérot, 2006b; Baubérot et Milot, 2011; Laborde, 2010). À partir de la première affaire du foulard, la laïcité se voit de plus en plus associée à l'idée d'intégration. Régulièrement, on rencontre l'idée que le port du voile manifesterait un refus de s'intégrer à titre individuel ou que plus globalement l'islam serait incapable de s'intégrer à la société française (Bouzar, 2001). D'ailleurs, le choix de charger le Haut Commissariat à l'Intégration (HCI) de rédiger une charte de la laïcité en 2007 confirme implicitement la tendance à occulter que la laïcité concerne toute la population et pas seulement celles issues de l'immigration (Baubérot, 2012). Cette focalisation sur une conception « étroite » du projet laïque républicain conduit à « sacraliser le signifiant "laïcité" » (Tévanian, 2012) et à influencer le parlementaire et le juge, qui, de 2004 à nos jours, vont, au nom de la laïcité, émettre des jugements, lois, propositions de lois et autres circulaires, visant de plus en plus explicitement les

musulmans⁴⁴, en s'appuyant sur l'idée que l'islam constitue une menace et un ennemi intérieur (Deltombe, 2007; Liogier, 2012; Lorcerie, 2012b).

Par ailleurs, les commissions parlementaires, par le biais de la médiatisation de leurs entretiens, délibérations et résultats, jouent aussi un grand rôle dans la diffusion des idées et dans la prise de décisions. Ainsi, en 2003, la commission Stasi prépare le terrain pour le vote de la loi de 2004 en brossant un portrait catastrophiste de la situation du voile et de la condition des femmes dans les banlieues (Lorcerie, 2005a), sans toutefois auditionner les principales intéressées (Kian, 2013). D'une liste de propositions variées établies par des commissions Debré et Stasi, seules les plus répressives ont été conservées tandis qu'étaient occultés les passages éloquentes évoquant la diplomatie de Ferry lors de l'application des réformes « laïques » ou ceux portant sur l'absence de condition favorable au déploiement de la laïcité en cas de racisme, exclusion ou discrimination. Le rapport Debré souligne le développement d'un « sentiment d'exclusion de la République chez une population [sous-entendue musulmane] particulièrement exposée à la crise économique [qui la conduit à vivre] le projet républicain comme une fiction vide de sens » (Debré, 2004, p. 155), tandis que le rapport Stasi aborde pour sa part la thématique des discriminations :

L'existence de discriminations, reflet d'un racisme persistant, contribue à fragiliser la laïcité. La discrimination à l'embauche peut conduire ceux qui en sont victimes à désespérer du modèle républicain et des valeurs qui lui sont liées. [...] il ne faut pas s'étonner ensuite qu'une sorte de conscience « victimaire » conduise à valoriser a contrario cette origine, voire à mythifier en exacerbant la différence » (Stasi, 2003, p. 107).

⁴⁴ La loi de mars 2004 sur l'interdiction des signes religieux à l'école, la loi de 2010 interdisant la dissimulation du visage dans l'espace public (débatte initialement pour interdire le port de la burqa dans l'espace public au nom de la laïcité), la circulaire de 2012 interdisant aux mères voilées d'accompagner les sorties scolaires de leurs enfants, en 2012, le projet de loi du Sénat interdisant le port du voile pour les assistantes maternelles à domicile, en 2014, le jugement de l'assemblée plénière de la cour de cassation de Paris évoquant le statut « d'entreprise de conviction » pour débouter la plaignante dans l'affaire de la Crèche Baby Loup...

Finalement, l'association islam-laïcité se cristallise dans la loi de 2004, rapidement surnommée « loi contre le voile ». Des voix minoritaires s'élèvent contre le titre de cette loi s'affirmant « en application du principe de laïcité », estimant qu'elle se montre plutôt « en exception au principe de laïcité », jugeant que ce principe n'a jamais imposé aux usagers de la fonction publique de neutraliser leur tenue (Lorcerie, 2012b, p. 6). Par la suite, lors de la présidence Sarkozy et de sa focalisation sur l'identité française, le couple laïcité-islam se nourrit de la valorisation des racines chrétiennes de la France (Baubérot, 2006b, 2012). À nouveau, quelques voix s'élèvent pour relever la non-pertinence voire les dérives du rapprochement entre laïcité et islam : elle aurait peu à peu été érigée en une mystique cautionnant stigmatisation de l'islam, abus de droit sur ses adeptes et mobilisation en toutes circonstances, comme dans le cas très discutable des attentats de Charlie Hebdo et de l'Hypercacher en janvier 2015 (Lorcerie, 2015a).

L'usage de ce couple islam-laïcité s'est propagé tant dans l'espace public que dans l'école. Compte tenu de la forte proportion d'élèves de confession ou tradition musulmane dans les établissements relevant du dispositif d'éducation prioritaire, comment le couple laïcité-islam s'y déploie-t-il ?

1.4.2 Laïcité et éducation prioritaire

a) Qu'est-ce que l'Éducation prioritaire ?

Les Zones d'Éducation prioritaire (ZEP) sont créées en 1981 pour restaurer l'égalité des chances à l'école dans les quartiers défavorisés. Durant l'année scolaire 2006-2007, le label ZEP disparaît et l'éducation prioritaire connaît une succession de dispositifs. En 2016, le dispositif en place se nomme « Réseau d'éducation prioritaire » (REP⁴⁵) et ne concerne plus que les écoles primaires et les collèges. Une

⁴⁵ Dans ces réseaux, se rencontrent deux types d'établissements, REP et REP+ : ceux classés REP connaissent des situations sociales et économiques moins lourdes que ceux classés REP+.

grande partie des écoles primaires et collèges anciennement classés ZEP en relèvent, toutefois le grand public et nombre de professionnels continuent à utiliser l'acronyme ZEP, par habitude et praticité. N'ayant pas été inclus dans ce dispositifs, les lycées ZEP perdent peu à peu les moyens qui leur étaient jadis alloués en tant que ZEP, quand bien même leur situation n'a pas changé, voire s'est dégradée, comme tente de le rappeler le mouvement « Touche pas à ma ZEP »⁴⁶. Après trente ans d'existence, les difficultés et des inégalités scolaires persistent dans les établissements qui en font partie (Merle, 2015), résultat peu étonnant, compte tenu du manque d'action politique en directions des quartiers concernés. Afin de ne pas alourdir l'écriture, lorsque je parlerai de l'enseignement en éducation prioritaire de manière globale, j'utiliserai le terme ZEP ou l'expression d'« éducation prioritaire » et non REP, puisque ce dernier sigle exclut les lycées.

Si le sigle ZEP désignait initialement une politique publique destinée à réduire les inégalités, peu à peu son sens d'usage évolue et les médias, l'opinion publique et même nombre de chercheurs (à l'image de cette thèse) continuent à l'utiliser pour territorialiser un contexte de grandes difficultés d'enseignement et d'apprentissage et/ou pour désigner des populations et des élèves jugés « difficiles » (Kherroubi et Rochex, 2004). Cette terminologie crée rapidement un effet repoussoir, poussant les familles, maîtrisant le mieux les codes de l'école (et ayant la possibilité de le faire) à fuir les établissements jugés les plus faibles, une faiblesse le plus souvent évaluée à l'aune de la proportion d'élèves issus de l'immigration⁴⁷ les fréquentant (Dubet, 2012). Environ 20% des élèves sont inscrits dans des établissements relevant de l'éducation prioritaire. Les statistiques relevées dans les REP montrent que leurs élèves diffèrent sensiblement de ceux des établissements hors REP sur les critères

⁴⁶ Touche pas à ma ZEP ! - Collectif des lycées mobilisés pour une carte élargie de l'éducation prioritaire. Consultable à l'adresse : <http://www.tpanz.levillage.org/> (Consulté en juillet 2018)

⁴⁷ À défaut de pouvoir contourner la carte scolaire par la demande d'options spécifiques, ces familles se tournent régulièrement vers l'enseignement privé.

suivants : origine sociale moins élevée, entrée au collège plus tardive, plus grande proportion d'élèves étrangers et plus faible proportion de demi-pensionnaires (30 % contre 60%).

L'un des principaux problèmes des établissements REP+ réside dans la concentration d'enfants issus de milieux dits « défavorisés », une concentration handicapante pour leur future intégration économique (Kherroubi et Rochex, 2004). Toutefois, l'école est moins un problème qu'un symptôme et les solutions apparaissent souvent extérieures : comme l'indique le rapport Hébrard, la puissance publique devrait par exemple agir afin de lutter contre l'homogénéité sociale des quartiers où sont situés ces établissements, afin qu'une égalité dans l'offre d'école puisse être proposée et que la fonction éducative et intégrative de celle-ci soit restaurée (Hébrard, 2002).

Par ailleurs, quelques auteurs critiquent la manière dont sont utilisés les fonds alloués à l'éducation prioritaire, estimant qu'ils sont peu destinés aux activités ou dispositifs profitant directement aux élèves (dédoublage de classe...), ce qui implique qu'ils participent peu à réduire les inégalités, mais qu'ils servent plutôt à assurer la fidélité et la stabilité des enseignants⁴⁸ ; l'idée d'arrangements assurant la paix au sein du collectif, parfois au détriment des élèves les plus faibles, voire contre eux, est même évoquée (Lorcerie, 2014). Toutefois, tous les enseignants ne bénéficient pas de ces avantages, et quand bien même, leur métier au quotidien demeure difficile. Pourtant, ils se voient régulièrement culpabilisés pour les résultats peu concluants observés (Van Zanten, 2012), générant ainsi frustration, sentiment d'injustice et de non reconnaissance et finalement souffrance (Lantheaume et Hélou, 2008).

⁴⁸ La dernière réforme des REP (2014) accordant plus d'heures aux équipes du primaire pour se concerter et se former se voit mise à mal par des décisions de gestion, prises par le ministère suivant, qui conduisent à réduire le nombre de remplaçants mis à disposition pour ces occasions, contrecarrant l'esprit initial de la réforme.

b) Les relations enseignants-élèves

Dans ce type d'établissement, les enseignants sont confrontés à des élèves dont le comportement diffère des attentes qu'ils avaient en s'engageant dans le métier. Face à cela, leurs réactions varient. Compte tenu d'une culture professionnelle différente, on rencontre plus souvent au secondaire qu'au primaire, des enseignants las et désespérés qui disent ne plus se concentrer que sur ceux pouvant être « sauvés ». Toutefois, d'autres gardent la foi et font preuve d'une attitude volontariste visant la réussite de tous. On rencontre aussi le profil spécifique des jeunes enseignants, en phase de découverte et de questionnement sur la logique de leur métier en établissements REP+, partagés qu'ils sont entre leur volonté d'enseigner la discipline qu'ils aiment et le constat de grosses difficultés chez leurs élèves, impliquant un effort imprévu d'adaptation personnelle (Pauze, 2006).

Si les enseignants n'apparaissent pas heureux, les élèves ne le semblent pas vraiment plus. Ces derniers reprocheraient à une majorité d'enseignants de ne pas tous les prendre en compte et de se contenter de n'interroger que les meilleurs. Peu, selon eux, seraient, de ce fait, de bons profs. Pour une majorité de ces élèves, être à l'école n'aurait guère de sens puisqu'ils estiment que les savoirs enseignés ne servent pas à avoir un avenir meilleur, mais juste à organiser la sélection scolaire. Par ailleurs, ils semblent persuadés que le savoir de l'enseignant s'oppose aux valeurs culturelles, éthiques, religieuses du cercle familial (Pauze, 2006). La scolarisation se vit sur un mode subi et les élèves trahissent une grande souffrance vis-à-vis de l'orientation vers l'enseignement professionnel et les établissements de relégation dont ils sont l'objet (Mabillon-Bonfils et Zoïa, 2014; Pauze, 2006).

Enseigner en ZEP est une expérience professionnelle très spécifique, qui fait souvent dire aux enseignants concernés qu'ils exercent un métier différent de celui de leurs collègues hors ZEP. Pourtant, les étudiants en enseignement reçoivent rarement de formation spécifique sur le sujet, alors qu'ils ont bien des chances d'y être affectés au

début de leur carrière. Par suite, ils sont peu sensibilisés aux écueils des processus d'altérisation dont ils peuvent être les artisans involontaires, les conduisant parfois à des discours de type Nous/eux ou à des propos suscitant une hiérarchisation culturelle voire des discriminations. Une formation adéquate pour affronter la ZEP ne signifie pas être formé au public spécifique de ces quartiers, mais être conscientisé à une pédagogie non productrice de discriminations et qui soit réellement émancipatrice pour les élèves (Freire, 1982, 2013; hooks, 2013; Potvin, 2014; Potvin, Magnan, et Larochelle-Audet, 2016). Il s'agit pour les enseignants de prendre conscience que l'école constitue un terrain de lutte entre des acteurs inégaux, contrôlé par le groupe dominant en vue de perpétuer ses privilèges, un constat souvent admis en matière de classe sociale, mais qui l'est moins en matière de genre ou d'origines ethno-raciales (Magar-Braeuner, 2017).

Ce type de pédagogie est peu mobilisé dans le cadre français, dont les deux principales approches mettent peu l'accent sur la question des rapports de pouvoir. D'un côté, les tenants des discours de type républicain ne cessent de rappeler le système méritocratique français (Duru-Bellat, 2009) et de valoriser l'autorité de l'enseignant, dont ils regrettent le déclin ces dernières décennies (Barret, 2006; Coq, 1995, 2012), tandis que d'un autre, les auteurs plus ouverts à la pédagogie et à l'éthique relationnelle valorisent plutôt la dimension interactionnelle, jugée positive pour améliorer les conditions d'apprentissage des élèves et les conditions d'enseignement des enseignants. Plusieurs facettes sont envisagées en la matière : l'influence des identités sociales sur les jugements professoraux et les parcours personnels (Zirotti, 1997, 2012), l'éthique relationnelle, voire l'amour (Lorcerie, 2012a), la communication non verbale (Zimmerman, 1978) ou l'interactionnisme symbolique et Goffman (Bourbao, 2010).

1.4.3 École, laïcité, racisme et discriminations

a) Injonctions contradictoires

L'émergence de nouvelles religions en France, en particulier l'islam, a déstabilisé un universalisme à la française, que certains auteurs ne trouvent finalement pas si universel que ça (Dubet, 2012). Cette déstabilisation a conduit à prendre des décisions d'apparence contradictoire, à l'image de la simultanéité du refus des mères voilées en sortie et des prescriptions de l'Éducation nationale faites aux établissements et aux enseignants de renforcer les liens avec les familles immigrées, dont les formes de socialisation sont jugées éloignées de la culture scolaire. La vocation de traitement égalitaire qu'affiche l'école ne semble donc pas toujours être suivie d'une mise en œuvre équitable (Zoïa, 2012). D'abord, au niveau national, la laïcité serait en effet devenue un « récit sombre et défensif », manifestant un raidissement face aux problèmes d'insécurité, d'autorité ou de communautarisme. À l'échelle scolaire, elle ne constituerait plus qu'un moyen idéologique de se protéger des enfants musulmans et des problèmes sociaux qui envahissent l'école, cette dernière étant réduite désormais au rôle de machine à classer et exclure plutôt qu'au rôle d'intégration et d'émancipation (Mabillon-Bonfils et Zoïa, 2014). Ensuite, elle suscite un autre type d'iniquité en matière de traitement des religions, en acceptant un calendrier scolaire qui facilite la pratique de la religion chrétienne, alors qu'elle interdit strictement les signes ostensibles des élèves (Zoïa, 2012, p. 3).

b) Antiracisme et discrimination à l'école

La territorialisation sociale et culturelle de ces populations n'est pas sans effet : plusieurs travaux sociologiques soulignent combien les discriminations, les inégalités et les injustices ont lourdement marqué les expériences scolaires des enfants d'immigrés. La socialisation scolaire peut se faire dans la douleur, notamment lorsqu'elle écrase les différences. La focalisation sur la laïcité est d'ailleurs

susceptible d'introduire une hiérarchisation entre LA culture (nationale) et LES cultures (importées), distinction pourtant invalidée depuis Marcel Mauss puis Malinovski, qui soulignaient déjà en leur temps que l'identité ethnique n'est pas une caractéristique propre à certains groupes et qu'il n'y a aucune raison de la réserver aux sociétés « exotiques » (Zoïa, 2012, p. 7-8).

Traditionnellement, l'école française est supposée transmettre des principes antiracistes, fondés sur des normes universalistes issus des principes des Lumières et de la raison. Toutefois, cet antiracisme est longtemps passé, et continue à passer, par le déni et l'ignorance des différences des élèves, en vue d'arracher ces derniers, tant à l'obscurantisme religieux qu'à l'affiliation à une culture particulière, au point qu'il puisse passer pour du racisme culturel (Dubet, 1992). Cet antiracisme masque la production de discriminations au sein même de l'institution, une discrimination peu documentée par la littérature scientifique sur l'école, même si Zirotti évoque le terme de « discrimination ethnico-raciale » à ce propos depuis 1978 (Zirotti, 1978). À propos de la littérature sur l'école et l'immigration, Dhume souligne qu'elle comprend deux tendances antagoniques : une majorité des travaux portent sur l'étude des publics et laissent penser que l'école intègre et ne discrimine pas, tandis que seule une minorité traitent les logiques institutionnelles et montrent que le statut ethnico-racial est producteur d'inégalités de traitement et de disqualification scolaire. Les premiers font de l'origine des élèves le facteur principal expliquant les possibilités d'adaptation, de performances et de place des élèves dans l'école et contribuent à banaliser les discours de types Nous (le majoritaire, le normal)/Eux(les minorisés) dans le cadre scolaire. En revanche, les seconds se voient plus marginalisés, car ils remettent en question l'action de l'école ou les interactions autour d'elle. Par ailleurs, ils mettent en évidence l'influence des stéréotypes dans le jugement des enseignants et l'importance des catégories ethnico-raciales dans les relations et rapports scolaires, l'origine constituant un élément parmi d'autres pour analyser les facettes de la scolarisation des élèves. Nombre de travaux exposent sans équivoque la

responsabilité de l'institution scolaire et de ses agents dans le « processus d'ethnisation » (Dhume, 2011; Zirotti, 2012).

Si l'on admet l'égale validité de ces deux familles de travaux, les premiers semblent bénéficier d'une plus grande légitimité institutionnelle que les seconds, laissant entrevoir un rapport de pouvoir entre les deux. L'institution ne parle réellement de discriminations que depuis la publication d'un rapport public du Haut Commissariat à l'intégration (HCI) en 1998, entraînant une inflexion de la recherche liée à ce nouvel agenda politique, même si au final, la notion de discrimination reste peu ou mal définie, et souvent réduite à une action volontaire et/ou délibérée, évacuant par contrecoup son caractère coproduit et systémique et/ou le fait que les enseignants en produisent sans s'en rendre compte. Vue comme un « sanctuaire », l'école est peu perçue comme productrice de discriminations, une situation impensable, réservée aux écoles d'autres pays ou seulement envisagée à l'extérieur de ses murs, de sorte que les manifestations d'ethnicité et de racisme demeurent un phénomène social qui lui sont extrinsèques (Dhume, 2011).

c) De la laïcité d'hier à celle d'aujourd'hui : entre maintien d'un ordre moral et désenchantement

La laïcité de l'école de Jules Ferry procédait d'un projet moral de socialisation des individus à un nouvel ordre politique et national et visait à conformer les élèves aux rôles et aux fonctions qu'ils étaient appelés à occuper. Renforcée par l'éradication des patois et les cultures régionales, la laïcité procédait néanmoins d'une politique nationaliste et coloniale, hiérarchisant cultures et identités (Baubérot, 2006b; Weil, 2005). La laïcité crispée d'aujourd'hui reproduit finalement ces pratiques, en remplaçant le discours colonial par un discours potentiellement islamophobe destiné à justifier un usage strict du principe visant spécifiquement les musulmans. Finalement, à plus d'un siècle d'intervalle, le récit laïque conserve sa dimension initiale de contrôle social, mais sans son assise progressiste ou son enchantement. En effet, il se

limite à défendre l'identité des « Français de souche » ou à vouloir restaurer l'autorité des enseignants ou de l'institution, en perte de vitesse face à une vision consumériste de l'école. Dans les établissements, la laïcité constituerait désormais une protection face aux épreuves d'un métier de plus en plus difficile, tandis qu'à l'échelle de la nation, elle manifesterait la « panique morale⁴⁹ » d'une communauté nationale fragile, puisque moins homogène et hégémonique, et prête à se défendre contre les héritiers de l'immigration coloniale (Mabillon-Bonfils et Zoïa, 2014).

1.5 Les enseignants : une profession hétérogène en mutation

Les enseignants ne constituent pas un groupe homogène. Selon le niveau où ils enseignent, les attentes professionnelles et la tolérance au changement de leur mission varient fortement. Ceci contribue à définir des identités professionnelles contrastées.

1.5.1 Des identités professionnelles multiples

Il n'existe pas un statut enseignant homogène, mais une juxtaposition de statuts différents, dont certains s'enracinent dans la III^e République et dont les spécificités sont strictement encadrés par leurs textes officiels respectifs. Au primaire, les instituteurs (longtemps appelés les « hussards noirs de la République⁵⁰ »), puis les professeurs des écoles depuis 1990, sont chargés tout à la fois d'instruire et d'éduquer, c'est-à-dire de transmettre l'idéal républicain. Ce sont les seuls, depuis longtemps et de manière affirmée, à être formés à la pédagogie. Destinés à enseigner toutes les disciplines, ils sont habitués aux changements et à l'ajout de nouveaux

⁴⁹ Selon l'expression de Stanley Cohen en 1972.

⁵⁰ On doit l'expression « Les hussards noirs de la République » à Charles Péguy qui en 1913 décrivait ses anciens instituteurs en faisant référence à leur habit d'apparence militaire. L'expression désigne aujourd'hui la fidélité indéfectible des instituteurs de la III^e République se chargeant d'en diffuser les idéaux. Ils étaient soumis à une organisation très hiérarchisée (Dupeyron, 2011) et devaient obéir au Code Soleil, guide des enseignants depuis 1923 (Pachod, 2007).

enseignements. Longtemps eux-mêmes produits de la méritocratie républicaine, ils s'adressaient à des élèves qu'ils comprenaient bien, car issus du même milieu social qu'eux, plutôt populaire (Brisard et Malet, 2004). Cette situation change à partir du début des années 1990, avec l'élévation du niveau d'études requis pour leur recrutement (d'abord licence, puis master dès 2010 – on parle de « mastérisation »). Cette évolution participe à creuser une distance entre ces nouveaux enseignants (plus régulièrement issus des classes moyennes que leurs aînés) et leurs élèves issus des quartiers populaires et multiethniques. Se développent alors des situations d'incompréhensions inédites. Malgré ces différences, la tradition pédagogique et parfois même le sentiment de demeurer un « hussard de la République » perdurent.

Dans l'enseignement général secondaire, cohabitent, parfois dans une ignorance mutuelle, deux corps différents de professeurs (les agrégés et les certifiés) qui se distinguent par un diplôme de prestige différent. Généralement, les professeurs se définissent par leurs disciplines, souvent encadrées par des associations qui défendent leur intégrité et leur poids dans les programmes. Jusqu'en 1959, seuls les agrégés enseignaient au second degré. Ce niveau d'études traduisait un niveau social élevé que les professeurs partageaient avec leurs élèves (Brisard et Malet, 2004). Les phénomènes de démocratisation et la massification ont nécessité le recrutement de nombreux enseignants dits « certifiés », dont le nombre s'est rapidement avéré supérieur à celui des agrégés (Léon, 1967). La massification s'est accompagnée d'un accroissement de l'hétérogénéité des élèves, l'école secondaire se voyant désormais largement ouverte aux classes populaires. Ce phénomène a été d'autant plus difficile à affronter que les enseignants n'y ont pas été formés. Leur manque de compétences pédagogiques a joué un rôle dans la détérioration de leurs relations avec les élèves et

a sans doute partiellement participé au développement d'une crise de l'autorité face à une nouvelle violence scolaire⁵¹ (Brisard et Malet, 2004).

Au-delà de la violence s'exerçant entre élèves, il existe aussi une violence opposant les élèves à leurs enseignants, qui prendrait son origine dans la distance sociale nettement accrue avec le phénomène de massification et de démocratisation du public scolaires et qui favoriserait une incompréhension réciproque des codes respectifs (Lec et Lelièvre, 2007). L'absence des codes attendus par l'institution serait perçue par les professeurs du secondaire comme un défaut d'éducation et leur rappellerait désagréablement qu'ils n'ont pas seulement à conduire une mission d'instruction, mais également d'éducation, beaucoup moins motivante à leurs yeux. La forte déception ressentie vis-à-vis de leurs attentes initiales contribuerait à développer un processus de distorsion transformant un « simple » chahut en sentiment de violence (Dubet et Duru-Bellat, 2000). Cette violence liée à la distance sociale rappelle, d'une part, que l'école est un lieu où s'exercent des rapports de domination et, d'autre part, que la pratique de la pédagogie n'est en rien accessoire (Debarbieux, 2005), alors qu'elle est régulièrement décrédibilisée par les tenants du discours républicain, qui lui préfèrent la maîtrise des savoirs et l'expression de l'autorité et l'accusent d'être source de désordre et de déresponsabilisation des élèves (Barret, 2006; Coq, 1995).

La déception professionnelle se nourrit, en outre, d'une perte de respectabilité de la fonction. À partir des années 1960, la croissance du nombre d'enseignants conduit, en effet, à une certaine banalisation de la fonction, dépréciant l'image jusqu'alors très positive des enseignants (Brisard et Malet, 2004). Il faut néanmoins distinguer

⁵¹ La question de la violence apparaît toutefois à relativiser, puisque plusieurs recherches soulignent au contraire l'ancienneté de la violence à l'école. Lec et Lelièvre relatent différents épisodes tels que des batailles à mains armées entre étudiants de la Sorbonne au XIII^e siècle, des batailles au compas dans la classe de Chateaubriand à la fin du XVIII^e, huit révoltes entre 1815 et 1883 dans le prestigieux lycée Louis le Grand nécessitant l'intervention de la police (lavabos cassés et utilisation de barres de fer comme armes) et même, sous Jules Ferry, ces quatre-vingts révoltes en dix ans alors qu'il n'y avait que cent lycées (Lec et Lelièvre, 2007).

l'autoreprésentation négative durable des enseignants, dont on trouve déjà des traces dans des enquêtes de 1967 (Baunay, 2010) et l'image réelle qu'ils diffusent : des sondages souligneraient au contraire que leur action est vue positivement par la population (Caglar et Foucaut, 2012). Ce défaut d'estime de soi pourrait donc constituer l'une des caractéristiques de la profession, qui se serait développée de manière concomitante avec la réduction de leur monopole d'instruction. Ce monopole a participé au développement d'une profession corporatiste, peu ouverte sur l'extérieur, notamment vers les parents⁵². La revalorisation des enseignants du primaire par la création du statut de « professeurs des écoles » en 1990 va involontairement contribuer à l'autodépréciation des professeurs du secondaire, longtemps seuls à détenir ce titre de « professeur » et à entretenir une certaine défiance envers le primaire. D'autres facteurs participent à cette tendance dépréciative : la remise en cause du savoir de l'enseignant par certains élèves, la hausse du niveau scolaire global de la population et les multiples possibilités d'accès autonome à la connaissance (Brisard et Malet, 2004).

1.5.2 Évolution des tâches professionnelles et du malaise des enseignants

Les décennies 1970 et 1980 enregistrent un accroissement de l'hétérogénéité des élèves. En revanche, la tâche des enseignants évolue peu et demeure centrée sur l'enseignement d'un savoir encyclopédique (Harlé, 2009). En 1990, la création des IUFM⁵³ s'inscrit dans une politique de réorganisation de l'école, ayant notamment pour objectifs :

- d'actualiser la formation des enseignants afin de l'adapter à un public hétérogène,

⁵²http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/2006/analyses_71_ViolencescolaireJesuissessimistenosditEricDebarbieux.aspx

⁵³ IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

- d'harmoniser les statuts entre le premier et second degré (primaire et secondaire),
- de développer le travail d'équipe (concertation...) (Brisard et Malet, 2004).

Cette réforme n'est pas toujours bien acceptée, en particulier par le second degré, dont elle bouleverse plus profondément la culture professionnelle marquée par la primauté de la discipline. D'abord, cette réforme les contraint soudain à se former à la pédagogie, jusque-là réservée aux enseignants du primaire (Brisard et Malet, 2004); ensuite, le seul enseignement d'un savoir encyclopédique est abandonné au profit d'une conception plus « culturelle et patrimoniale » de l'enseignement qui met l'accent sur la transmission de valeurs et de compétences ; enfin, ils sont incités à adopter une logique interdisciplinaire inédite (Harlé, 2009), dont la pratique demeure rare. De « maître d'un savoir », on leur demande à présent de devenir « membre d'une communauté éducative » (Caglar et Foucaut, 2012). Cette injonction se heurte sur le terrain au poids des héritages. Aujourd'hui encore, une nette distance demeure entre la pratique toujours centrée sur la classe et les textes officiels appelant à élargir la réflexion à l'échelle des établissements⁵⁴ (Brisard et Malet, 2004).

La manière de concevoir le métier d'enseignant a évolué au cours du temps, influencée par l'ordre du discours dominant. Pour les tenants du discours républicain, le travail de l'enseignant correspond à une mission et à une délégation d'autorité. Pour ceux qui privilégient l'approche humaniste, le métier devient un engagement tourné vers l'innovation pédagogique et l'émancipation de l'enfant. Enfin, dans la vision néolibérale, largement rejetée par les enseignants, le professionnel est simplement celui qui applique le programme avec rigueur et compétence, il devient un banal opérateur, dont on dénie la valeur ajoutée du travail (Dupeyron, 2011), voire un prestataire de services répondant à des attentes consuméristes (Baubérot, 2006a).

⁵⁴ À ce titre, le refus des EPI (Enseignements pratiques interdisciplinaires) inclus dans la réforme du collège de 2015 témoigne de la préférence pour les pratiques individuelles, peu ouvertes aux collaborations.

Alors que les écoles de pensée se disputent des conceptions désincarnées de ce qu'est le métier d'enseignant, les recherches soulignent, elles, que l'acte d'enseigner devient plus difficile que jamais. Si certaines expliquent ce phénomène, non pas par un changement de significations ou d'horizon, mais plutôt par un besoin d'éthique (Moreau, 2007), d'autres mettent en évidence l'expérience concrète des enseignants, en particulier leur malaise professionnel. Selon Lantheaume, ils auraient le sentiment de voir leur métier leur échapper principalement en raison de réformes successives, sans cohérence ni continuité, et qui, par ailleurs, attendent d'eux de nouvelles compétences auxquelles ils n'ont pas été formés. Ils sont, en outre, partagés entre, d'une part, des exigences de performances et de résultats et, d'autre part, des attentes de bienveillance, d'écoute et de respect des rythmes de tous les élèves, poussant à un arbitrage individuel inconfortable. L'intensification du travail et de la diversification des tâches nécessite toujours plus d'engagement personnel et favorise le mal-être et les démissions rapides, au secondaire et, désormais également au primaire. Le métier vivrait une crise d'adaptation, d'abord en raison de l'absence d'une définition collective du projet à porter et d'une multiplication des conceptions de l'éducation et, ensuite, en raison de la non-prise en compte de la souffrance professionnelle, sauf sur un mode de culpabilisation personnelle, occultant alors les problèmes structurels. Si leur métier est souvent jugé corporatiste, il se caractérise néanmoins par un exercice régulièrement solitaire, les pairs ne constituant que rarement un soutien⁵⁵.

1.5.3 La formation des enseignants

Les nouvelles orientations choisies par le ministère de l'éducation en matière d'apprentissage de la laïcité constituent un exemple de ces nouvelles compétences à acquérir. Longtemps, la formation à ce savoir institutionnel a été délaissée, de sorte

⁵⁵ Le Monde, 4 septembre 2017 – Françoise Lantheaume - Mal-être des enseignants : « La profession a besoin de retrouver un sens collectif ».

http://www.lemonde.fr/societe/article/2017/09/04/mal-etre-des-enseignants-la-profession-a-besoin-de-retrouver-un-sens-collectif_5180645_3224.html#C5g53cyL70sp28uM.99

que nombre d'enseignants se sentent mal à l'aise avec ces nouvelles attentes d'enseignement, tant d'un point de vue savant que d'un point de vue pédagogique. Le ministère de l'Éducation nationale semble conscient de ce besoin en formation puisqu'il en a fait mention dans les «onze mesures pour l'école». N'étant pas un enseignement disciplinaire à proprement parler, la formation à la laïcité fait partie des savoirs transversaux, qui stimulent peu les étudiants en enseignement ou les professeurs en poste. Comment s'organise, d'ailleurs, leur formation à ce sujet ?

a) La formation initiale

Pendant longtemps, les enseignants n'ont bénéficié que d'une formation initiale. L'idée d'une formation continue tout au long de leur carrière est relativement récente (Brisard et Malet, 2004). La formation initiale a elle-même évolué, surtout chez les enseignants du second degré. En effet, depuis la création des IUFM, en 1990, la formation initiale ne se limite plus au disciplinaires, mais comprend désormais aussi des compétences professionnelles, notamment pédagogiques (Perez-Roux, 2012). La volonté d'insérer une dimension réflexive à porter tant sur leurs pratiques professionnelles (Perez-Roux, 2012), que sur leur discipline (Harlé, 2012) demeure sans effet. Par exemple, depuis 1989, les tentatives d'introduction d'un enseignement de l'histoire des disciplines ont régulièrement échoué (Perez-Roux, 2012), apparemment par crainte que cet enseignement ne perturbe le futur enseignant. Cet enseignement diminuerait en effet le temps alloué à l'enseignement de la discipline et risquerait de réduire l'adhésion du jeune enseignant aux valeurs attendues à cause du développement de sa pensée critique (Harlé, 2012).

Depuis la fondation des Écoles Supérieures de Professorat et d'Éducation (ÉSPÉ), en 2013, un tronc commun d'enseignement a été mis en place à destination des enseignants du premier et second degré. Il comprend notamment un enseignement sur les savoirs institutionnels. Bien que cette formation initiale partagée vise à développer une identité professionnelle commune, les formateurs parviennent à distinguer

rapidement des formes de différenciation chez les étudiants, qui traduisent des tensions entre ce qu'ils apprennent, leur perception du métier, leurs savoirs et leur identité initiale (Perez-Roux, 2012, p.102-103).

b) La formation continue

Les enseignants disposent de multiples sources de formation continue. Leur académie⁵⁶ leur propose annuellement un nouveau Plan Académique de Formation (PAF). Malgré la diversité de ses offres, ce dernier connaît une certaine usure marquée par un déficit d'inscriptions. Toutefois, dans le même temps, se développent des formations autogérées par les enseignants eux-mêmes (au sein de leurs établissements, ils proposent des interventions ou invitent des intervenants extérieurs). En outre, ils recourent de manière accrue à Internet, qui propose une abondance de sites communautaires disciplinaires⁵⁷ ou de sites plus généralistes de partage d'idées⁵⁸. Les enseignants disposent d'autres sources de formation autonomes qui leur sont proposées par les syndicats ou leurs associations disciplinaires. Il leur est suggéré de ne pas rester seuls et d'au contraire partager avec leurs pairs, afin que ne se construisent pas des fossés générationnels et/ou disciplinaires (Caglar et Foucaut, 2012).

c) Les besoins en formation

Au-delà de la pratique professionnelle en classe (activités, méthodes...), les enseignants du secondaire aspirent à l'actualisation de leur savoir savant : leur

⁵⁶ L'académie est une circonscription administrative de l'éducation nationale, qui correspond le plus souvent aux régions administratives, sauf en Île de France, Rhône-Alpes et Provence-Alpes Côte d'azur. Les trente académies initiales ont été regroupées pour ne plus former que dix-sept régions académiques depuis le 1er janvier 2016. Consulté sur le site de l'éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid91806/reforme-territoriale-17-regions-academiques-pour-assurer-la-coherence-des-politiques-educatives-au-niveau-regional.html>, le 07 février 2019.

⁵⁷ www.weblettres.net (français), www.clionautes.org (histoire-géographie), www.assetec.net (langue), www.cyber-langues.asso.fr, www.apmep.asso.fr (mathématiques)...

⁵⁸ www.cafepedagogique.net

identité professionnelle attend qu'ils ne soient pas vus uniquement comme de simples exécutants des programmes, mais aussi comme des spécialistes d'une discipline qui progresse à l'université. C'est pour cette raison qu'il existe une réelle demande pour rapprocher le savoir scolaire du savoir universitaire (Caglar et Foucaut, 2012; Debray, 2002). Les deux seraient depuis trop longtemps séparés, au point d'observer un décrochage entre la culture d'élite et ce qui ne constituerait que le « niveau moyen médiatique » (Debray, 2002). Ce besoin en culture savante est particulièrement élevé dans les matières dont l'enseignement est imposé aux enseignants alors qu'elles ne constituent pas leur discipline première. C'est notamment le cas des savoirs institutionnels (Caglar et Foucaut, 2012) ou de l'enseignement du fait religieux, plus que jamais intégrés à leurs obligations professionnelles. Ces enseignements nécessitent une double formation comportant contenu savant et méthodologie d'enseignement (Bidar, 2012; Debray, 2002), qui permettrait d'« inciter, rassurer, désinhiber et mieux armer intellectuellement et professionnellement » les enseignants pour aborder ces questions sensibles (Debray, 2002).

1.6 Clarification de la notion d'espace public

Limiter l'espace scolaire à sa seule dimension publique demeure chose ardue : d'abord parce que les règles institutionnelles se heurtent en permanence aux valeurs et aux prises de position personnelles des personnels qui travaillent dans les établissements ou à la manière dont les élèves et leurs familles ont envie d'y répondre, ensuite parce que la vie privée de chacun, tant des fonctionnaires qu'élèves peut jaillir à tout moment, certes du point de vue religieux, mais de tout autre manière, de sorte que les émotions privées s'invitent en permanence au cœur de cet espace considéré comme public... Malgré cet entrelacs de public et de privé, les avis demeurent très partagés, l'école devant pour certains demeurer cette enceinte qui justement protège de l'irruption du privé.

C'est dans ce contexte qu'émergent inmanquablement les notions de sphère publique, de sphère privée ou d'espace public. La familiarité de ces formules pousse à les utiliser sans les questionner vraiment et encore moins à les définir, faisant courir le risque de s'exposer à des incompréhensions ou à des contre-sens. Une telle négligence apparaît dans la littérature scientifique, qui manque régulièrement de rigueur dans l'usage de ces expressions, au point qu'il est parfois difficile de déterminer ce que leurs auteurs désignent réellement. Ainsi, on rencontre régulièrement l'utilisation synonymique des notions de « sphère publique » et d'« espace public » ou bien celle assimilant la « sphère privée » à la « sphère domestique et familiale » (Beaud, 1987; Dahlgren, 2000; Ferry, 1989; Macé, 2003; Peña-Ruiz, 2003b). Pour d'autres auteurs, inversement, ces quatre formules cernent des réalités bien distinctes (Baubérot et Milot, 2011; Milot, 2008; Noyer, Raoul et Pailliar, 2013; Papacharissi, 2002). Parfois, encore, ce sont les traducteurs qui ne suivent pas fidèlement l'argumentation de l'auteur initial et utilisent alternativement un terme ou l'autre, développant ainsi une incertitude chez le lecteur quant à la pensée de cet auteur (Fraser, 1992, 2001). Bien définir ces notions constitue alors une étape importante pour cette recherche, car elles participent directement ou indirectement à la compréhension de thématiques la traversant. Il est impossible d'accéder à une réelle compréhension de la laïcité sans cette mise au point, sur laquelle reviendra le cadre théorique.

La réflexion sur la laïcité et le type d'espace que représente l'école fait également jaillir le régime de citoyenneté auquel on souscrit. Les débats actuels autour de la laïcité scolaire en témoignent. Si celle-ci n'est pas censée initialement soutenir un régime en particulier, dans les faits, on se sert souvent de cette citoyenneté pour opposer des conceptions républicaine ou multiculturelle (Milot, 2013), avec des effets majeurs sur l'organisation de l'espace et de la vie scolaires. Les discours républicains prônent une école publique fermée, s'apparentant à un « sanctuaire » (Amiriaux, 2009; Chirac, 2004; Lorcerie, 2005b). Selon eux, elle constitue un lieu hermétique et doit

laisser hors ses murs les particularismes sociaux présents dans son environnement (Badinter *et al.*, 1989), afin d'assurer auprès des élèves sa mission d'émancipation et de formation à la citoyenneté (Debré, 2004). Cette approche élude l'existence de formes de socialisation scolaire alternatives, permettant tout autant l'apprentissage de la citoyenneté. Si les adeptes d'une citoyenneté strictement républicaine craignent une « balkanisation » du système éducatif ou des effets néfastes sur l'intégration sociale, d'autres conceptions de la citoyenneté plaident, au contraire, en faveur d'un réel contact avec la diversité qui, de manière plus efficace qu'un discours théorique, trop éloigné de la réalité, favoriserait le développement des valeurs de tolérance et de civisme, mises à l'œuvre concrètement (Tremblay, 2012). Quelques républicains acceptent d'ailleurs le compromis consistant à résister aux particularismes tout en ne fermant pas l'école au monde extérieur (Bidar, 2012).

La volonté inflexible de clore totalement l'espace scolaire semble d'ailleurs se heurter à l'expérience concrète du terrain. Une école ne constituerait en effet ni un « isolat autonome », ni un sanctuaire, vu que le monde extérieur y pénètre quotidiennement par la grande porte. Elle a montré de tout temps sa perméabilité aux évolutions sociétales (exode rural, chômage, immigration...). Les dynamiques socio-économiques locales, positives ou négatives, influencent les résultats des établissements scolaires comme l'illustrent régulièrement les enquêtes PISA (Baudelot et Establet, 2009 ; Felouzis, Fouquet-Chauprade et Charmillot, 2015). En fait, les résultats d'une école ne seraient ni une simple question interne « d'efficacité pédagogique », ni le reflet direct des inégalités extérieures, mais bien une imbrication des deux dimensions, illustrant la porosité de la « frontière » séparant le dedans du dehors (Loségo et Pagnossin, 2009). Par ailleurs, l'intrusion de l'actualité dans les classes, comme par exemple les attentats de janvier 2015, atteste bien que l'école reflète la société qui l'entoure et que son fonctionnement quotidien ne peut qu'en illustrer les contradictions et les rapports de pouvoir (Baudelot et Establet, 2009).

L'influence n'est pas à sens unique et ne se limite pas à une influence de l'extérieur vers l'intérieur. Au contraire, une école ouverte sur son milieu développe aussi des relations de coopération, des projets en partenariat qui rejaillissent sur l'extérieur. En fait, l'expérience montre que la fermeture au dialogue nuit aux relations avec les familles, tandis que la concertation et l'ouverture sur la réalité sociale et religieuse du quartier ont tendance à désamorcer les tensions (Massignon, 2000).

Pour Balibar, l'école aurait la tâche paradoxale d'à la fois préparer l'élève au détachement de son identité première et de lui donner les moyens de représenter ultérieurement son appartenance dans la vie publique. En conséquence, on ne demande pas à l'école d'être neutre comme l'État, mais d'opérer une neutralisation entre deux espaces non neutres (le privé et le public) (Balibar, 2004).

1.7 Laïcité et religion dans les médias : un traitement républicain centré sur l'islam

1.7.1 La construction historique d'une grille de lecture centrée sur l'islam

Durant les quarante dernières années, les médias ont régulièrement abordé des thématiques concernant la frange de population issue de l'immigration, jadis qualifiée d'immigrée et aujourd'hui assignée à sa culture ou sa confession musulmane. Les occasions de le faire se sont révélées nombreuses par le jeu des échelles globales ou locales. À échelle nationale, la configuration de la grille de lecture centrée sur l'islam s'inscrit dans l'histoire coloniale et le rapport de domination qui en découle entre société française et populations immigrées du Maghreb et de l'Afrique subsaharienne. La mise à distance de ces immigrés transparait dès les années 1960/1970 dans la ségrégation de l'espace au cœur même des nouveaux grands ensembles, où ces populations ne sont pas logées dans les mêmes immeubles (Sedel, 2009). Ce choix urbanistique ne choque personne à une époque où le chef de l'État lui-même, Charles de Gaulle, était capable de déclarer publiquement : « Voulez-vous être

bognoulisé ? Voyons Dronne⁵⁹ ! Donneriez-vous votre fille à marier à un bognoule⁶⁰ ? » (Tournoux, 1967). La « bognoulisation » n'est que le nom vulgaire donné à l'époque à une angoisse, qui perdure voire ne cesse de croître aujourd'hui, d'un « débordement allogène » (Liogier, 2012).

À l'échelle internationale, les événements internationaux rapportés à partir de la révolution iranienne de 1979 contribuent à modeler l'idée d'un danger de proximité, importé de l'étranger. Durant les années 1980, de multiples événements ont mis l'islam en lumière, de sorte qu'à la chute du mur de Berlin, il remplace l'URSS comme ennemi principal de l'Occident. Dans le contexte de disparition des grilles de lecture classistes au profit de l'émergence de nouvelles grilles plus culturalistes, s'observe une mutation du lexique utilisé par les médias, transformant les « travailleurs immigrés » en « musulmans » (Baubérot et Milot, 2011, p. 290), puis parfois en islamistes voire en terroristes (Deltombe, 2005). On passe en trente ans d'une vision misérabiliste à un néoracisme qui, sous prétexte de protéger la nation d'un éventuel ennemi intérieur, participe à la discrimination d'une frange de la population (Deltombe, 2007). Cette vision, largement entretenue par la focalisation politico-médiatique sur les questions de violences urbaines des « jeunes musulmans » de banlieue (Mucchielli, 2002, 2010), contribue à réduire les individus à leur religion, leur déniait le choix de s'auto-définir ou non par cette voie. Dans ce contexte, la première affaire du voile en 1989 cristallise soudain l'attention sur ce signe religieux pourtant encore assez rare et marque le début de la tendance à faire de l'islam un objet de politiques et de débats publics, visant systématiquement la disparition de sa visibilité (lois de 2004 - interdiction des signes ostensibles à l'école - et de 2010 - dissimulation du visage dans l'espace public -, voile dans les crèches privées et notion nouvelle « d'entreprise de conviction » en 2013, projet de loi sur la neutralité

⁵⁹ Raymond Dronne est un militaire ayant participé à la libération de Paris à la tête du premier détachement de la 2^e division blindée le 24 août 1944.

⁶⁰ Bognoul ou bognoule : terme familier et raciste désignant un Maghrébin.

des assistantes maternelles à domicile en 2012, interdiction du burkini sur les plages en 2016, arrêt de la vente du hidjab dans une chaîne de vêtements de sport en 2019, sans parler des réguliers débats sur la volonté de proposer ou non un plat de substitution dans les cantines). Les feux des projecteurs en permanence braqués sur la question musulmane lui confèrent une dimension extrêmement négative. À partir de 1989, dans un contexte nettement hostile à l'islam, la laïcité se voit convoquée pour participer à la défense de la République en danger.

1.7.2 Le traitement médiatique de la laïcité : la préférence pour la controverse

Si la laïcité à l'école connaît un encadrement légal et institutionnel précis et détaillé, force est de constater que les discours qui traversent l'espace public politico-médiatique ne s'en saisissent pas toujours, préférant le mode de la controverse. Loin des controverses doctrinales, c'est à dire limitées à des débats entre pairs, par exemple dans l'arène universitaire, la controverse autour de la laïcité s'est convertie en controverse sociale, déployée dans plusieurs arènes institutionnelles (école, tribunal, médias, parlement...) ou non institutionnelles (groupements militants, associatifs...). Ici, les interlocuteurs ne sont pas des pairs et l'issue vise souvent moins la recherche d'une « vérité » que la simple confrontation polémique, préférant la mise en cause des personnes à la qualité argumentative. Par suite, les compréhensions du grand public, enseignants compris, intègrent désormais les propos tenus, erronés ou non, puisque les controverses médiatiques sont des lieux de fabrication de savoirs (savoirs de connaissances, savoirs de croyance-révélation et savoirs de croyance-opinion), qui participent tant à la désinformation qu'à la construction de l'opinion politique (Charaudeau, 2015).

Pourtant inversement, d'autres observateurs affirment que la régularité de traitement du sujet dans les journaux télévisés (JT) n'est pas suffisante pour développer une posture, dans la mesure où ces derniers laisseraient peu de place au développement argumentatif, les prises de positions demeurant parcellaires. Toutefois, l'ensemble

des médias privilégient un éclairage spécifique qui limite les enjeux abordés, les acteurs invités s'exprimant sur le sujet et, finalement, le vocabulaire à utiliser. Ils créent ainsi un prisme (autrement dit une grille de lecture), par lequel l'information sera traitée, puis par lequel les individus auront tendance à observer les faits par la suite, évacuant involontairement ce qui n'y entre pas. Ce prisme n'est donc pas ouvertement injonctif, mais il invite peu à peu à limiter la réflexion aux termes du débats tels qu'ils sont proposés, privilégiant certaines voies d'analyse et évacuant les autres, de sorte que l'analyse des situations vécues est « contaminée » par cette grille. Giasson parle d'ailleurs de la participation des médias à la « contamination de la réalité » et à la formation de perceptions populaires relatives aux sujets à la Une de l'actualité (Giasson et Brin, 2010, p. 438). Par suite, les représentations existant en matière de laïcité sont limitées par l'intériorisation, voire la naturalisation, du sens commun proposé comme unique cadrage.

Les débats de société télévisés exclusivement centrés sur la question de la laïcité apparaissent fin 2002, entraînant une accélération de la couverture médiatique de la controverse (Lochard et Soulage, 2015). Celle-ci se montre plus axée sur la question du foulard (Tévanian, 2005) que sur les conditions de vies des populations immigrées musulmanes (Bouamama, 2004b; Lochard et Soulage, 2015; Tévanian, 2012). À partir de 2008, ce ne sont plus les faits qui alimentent la controverse, mais l'agenda des politiques et du religieux, qui actualise les idées de racines chrétiennes et d'identité nationale. Ces débats conduisent à questionner ouvertement la place de l'islam dans la société française (Charaudeau, 2015). Ils permettent aussi aux tenants de la laïcité stricte d'affirmer leur posture défensive, faisant de cette laïcité le fondement de l'identité française et de l'universalisme républicain. D'un point de vue de la forme, se développe une spectacularisation des reportages et des témoignages, à

laquelle se greffe une polarisation des argumentations⁶¹. Les émissions préfèrent inviter des personnalités au caractère antagonique, la communication conflictuelle constituant une source de fidélisation des audiences (Lochard et Soulage, 2015).

À la radio, les dispositifs adoptés semblent tout autant induire la thématique, la manière de problématiser et de polariser les débats entre les pour et les contre. En matière de laïcité, les chaînes de radio populaires RTL et RMC se caractérisent par la diffusion du point de vue de leurs animateurs et la focalisation sur des expériences anecdotiques et sur l'émotion des locuteurs (animateurs ou auditeurs), tandis qu'Europe 1, France Inter et plus encore France Culture se montrent plus critiques et distanciés, avec une portée analytique plus générale, démontrant une exigence intellectuelle plus importante. De manière globale, les chaînes privées et publiques connaissant un contexte très concurrentiel, le traitement reste centré sur les attentes supposées du public-cible de ces stations, répondant à une logique d'audience (Becqueret, 2015). La concurrence qui les oppose les pousse à traiter les mêmes sujets, de sorte qu'ils participent à faire exister des événements, qui seraient sinon restés dans l'ombre, imposant à tous le même agenda. Par exemple, si la première affaire du foulard n'avait été suivie que par la principale chaîne de service public, Antenne 2, et ce, dès le premier jour, la chaîne privée TF1, première en termes d'audience, a attendu deux semaines avant d'en parler, succombant finalement à la dimension économique de la concurrence (Deltombe, 2007).

Les analyses médiatiques qui se sont déployées depuis 1989 jusqu'aux années 2010, ont répertorié cinq répertoires argumentatifs mobilisés sur les questions religieuses : 1) le répertoire idéologique ; 2) le répertoire religieux porté principalement par des musulmans dits « fondamentalistes » ; 3) le répertoire féministe « traditionnel » porté

⁶¹ Cette polarisation des arguments contredit l'idée d'un consensus autour de la laïcité comme élément structurant commun. Pourtant, s'opposer à la laïcité ferait courir un risque de disqualification et d'exclusion du débat politique (Charaudeau, 2015).

par Badinter et opposé au port du voile ; 4) le répertoire féministe « paradoxal⁶² » qui défend le port du voile et 5) un répertoire socio-historique qui propose une approche compréhensive, contextualisante et historicisée des phénomènes et des postures, dont les conclusions se montrent néanmoins régulièrement antagoniques. Ces répertoires faisaient apparaître trois thématiques principales : le port du voile, l'action législative et la notion même de laïcité, auxquelles s'articulaient d'autres thématiques connexes, telles que la République et la démocratie, les enjeux politiques, les croyances religieuses et l'identité des femmes (Lochard et Soulage, 2015, p. 109-114).

Le traitement médiatique de la laïcité se situe à l'intersection des phénomènes d'accroissement de la médiatisation des phénomènes religieux et de spectacularisation de l'information. Depuis les années 1990, les médias français abordent plus régulièrement qu'auparavant les questions religieuses (Bréchon, 2000). Nous assisterions cependant plus à un « retour médiatique du religieux » qu'à un réel « retour du religieux » (Willaime, 2000), qui serait à attribuer à l'arrêt de l'auto-modération vis-à-vis de ces sujets que les médias observaient jusque-là. Pendant longtemps, la télévision publique, en tant que voix officielle de la République, s'était en effet autocensurée au nom d'une certaine conception de la laïcité. Mais la situation a changé avec la privatisation des réseaux télévisuels (Bréchon, 2000), au point qu'aujourd'hui, l'on puisse s'interroger sur le caractère vraiment laïque du traitement médiatique du religieux (Willaime, 2000).

Les médias se font, en effet, interprètes du religieux (Campiche, 2000) : ils définissent un « religieusement correct » qui participe à valoriser certains aspects ou à en diaboliser d'autres et élaborent ainsi une réelle construction du religieux par filtrage et mise en scène (Bréchon, 2000). En 1989, l'emballage médiatique

⁶² Il est à noter que l'usage des termes « traditionnel » et « paradoxal » pour qualifier le féminisme dénote une prise de position voire un jugement de valeur, qui semble témoigner d'une méconnaissance de l'auteur vis-à-vis des études féministes, des débats qui les traversent et des termes désignant les différents courants.

français autour de « l'affaire du foulard » illustre ce phénomène. Le traitement retenu transforme l'islam en problème national et témoigne de la faculté des médias à transformer en événements des faits parfois anodins (Campiche, 2000). Ce processus de sur-médiatisation est désigné par la formule de « tsunami médiatique », caractérisant cette asymétrie entre la couverture médiatique et les faits réels (Giasson et Brin, 2010). Ce concept s'appuie sur celui d'« événements déclencheurs » (key events) (Brosius et Eps, 1995), dont la dimension spectaculaire participe à orienter le traitement et la réception médiatiques des faits à venir, tant chez les journalistes que chez les spectateurs (Giasson et Brin, 2010). Selon différentes recherches portant sur la médiatisation des affaires autour du voile, cette spectacularisation s'appuie sur des procédés de scénarisation et de théâtralisation, tels que la dramatisation, la polarisation et/ou la désincarnation des débats, l'essentialisation, le populisme ou le racisme (Potvin, 2008 ; Tévanian, 2005).

Cette spectacularisation s'appuie également sur une profonde culture orientaliste qui traverse l'Occident depuis le XIX^e siècle (Said, 2005). Cet orientalisme entretient une double image des femmes : celle de femmes voilées, passives et soumises à l'oppression masculine, et celle de femmes occidentales, présentées comme libres et émancipées, mais pour lesquelles on ne soulève que rarement le sexisme dont elles sont pourtant régulièrement l'objet (Dechaufour, 2008). Cet orientalisme apparaît enfin dans la mise en scène médiatique et idéologique de la laïcité sur fond de construction de l'image intégriste de l'islam (Delphy, 2006), un orientalisme qui sert l'essentialisation des différences culturelles, se manifestant dans un néo-racisme florissant depuis l'abandon des arguments biologiques (Balibar, 1988).

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

En écho aux éléments soulevés par la revue de littérature, ce chapitre aborde plusieurs champs conceptuels sur lesquels va s'appuyer l'analyse des données de cette recherche. 1) La sociologie des religions, en particulier la dimension relative à la sécularisation. En effet, bien que pluraliste, la société française se montre régulièrement hostile à la visibilité des religions les plus récemment installées en France, en particulier l'islam. Cette hostilité se voit souvent justifiée au nom de la sécularisation globale de la société, entraînant que les pratiques individuelles tendent à se faire discrètes dans l'espace public, en particulier chez les religions présentes de manière ancienne (ce qui n'est pas vraiment vrai). Le début de ce chapitre se propose d'analyser le concept de sécularisation, en en soulignant la définition, l'évolution, les caractéristiques et les limites. 2) La sociologie de la laïcité : dans un premier temps, cette section pose un regard socio-historique sur la construction et la dimension évolutive du principe, ainsi que sur les différents modes d'application qu'il a connus selon les lieux ou les époques. Ce volet s'appuie principalement sur les approches soutenues par Baubérot et Milot. Dans un second temps, cette section clarifie l'habituelle polarisation entre les discours sur la laïcité opposant les « républicains » aux « inclusifs », selon la terminologie de Baubérot (2006b). 3) La sociologie de l'ethnicité et des relations ethniques permet d'explicitier, d'abord, les notions

d'ethnicité et d'ethnisation, dans un contexte où l'association régulière de la laïcité à l'islam contribue à circonscrire les musulmans comme un sous-groupe spécifique au sein de la population française. Ensuite, sont analysés les prismes déformants contenus dans les approches orientalistes et occidentalistes. 4) La sociologie de l'éducation constitue un cadre inévitable pour une recherche située dans le contexte scolaire. Parmi les diversités des courants qui la traversent, ont été retenus : a) la sociologie du curriculum, pour étayer la réflexion portant sur les programmes scolaires tant du point de vue des rapports de force à l'œuvre dans leur conception que de leur mise en œuvre en classe, b) les approches pédagogiques en contexte multiculturel et c) l'usage de l'éthique dans l'enseignement. 5) La sociologie de l'espace public : compte tenu de l'importance de ce sujet dans la compréhension de la laïcité, cette section veillera à clarifier les notions de public et de privé associées aux termes de sphère et d'espace. Elle propose aussi une typologie des différents espaces, qui s'adosse plus spécifiquement aux approches de Nancy Fraser, particulièrement fécondes en ce qui concerne la question des rapports de pouvoir. 6) Compte tenu du facteur de stigmatisation que constitue l'islam et de la dimension centrale des interactions dans la relation pédagogique, les concepts de stigmaté et de face chez Goffman apportent un bénéfice substantiel à l'analyse.

2.1 Sociologie des religions

2.1.1 Le paradigme de la sécularisation

Nombre de sociologues des religions ont mobilisé au XX^e siècle le concept de sécularisation pour décrire l'évolution des pratiques religieuses dans les sociétés modernes occidentales. Ces analyses reposent notamment sur l'idée de Weber de « désenchantement du monde » (Baubérot, 2009c; Weber, 1991). On entend par sécularisation « la perte progressive de pertinence sociale et culturelle de la

religion en tant que cadre normatif orientant les conduites et la vie morale » (Milot, 2002, p. 32). Lors d'une conférence au Japon (2009c), Baubérot l'a également décrite comme « la perte de l'importance sociale de la religion dans des sociétés qui fonctionnent selon des critères de rationalité instrumentale liée aux sciences et aux techniques ». Ce processus de transformation remonterait à l'introduction du capitalisme industriel : selon Peter Berger, la sphère économique constitue le siège originel du processus de sécularisation, puisque les règles, qui y ont cours, se sont très tôt émancipées des règles religieuses. Par suite, la perte d'importance du religieux s'est élargie à d'autres secteurs de la société, qui ont peu à peu perdu les éléments qui imprégnaient les activités sociales, rythmaient le temps social, marquaient l'espace social et conditionnaient les manières de vivre en société (Baubérot, 2009c). Il s'agit néanmoins de rester prudent et de garder à l'esprit que la modernité s'exerce de manière plurielle selon les pays, de sorte que l'industrialisation connaît parfois aussi le maintien de solidarités communautaires à dimension religieuse (*Ibid*, p. 15). Par exemple, dans certains pays, déjà modernes (les États-Unis...), l'élan de sécularisation et de rationalisation s'est interrompu, sans pour autant renoncer aux progrès de la science et de la technique et tout en revendiquant le caractère non antagonique de la religion et de la modernité (Dubet, 2009).

Le paradigme de la sécularisation s'est principalement fondé sur l'observation empirique des pratiques en déclin du catholicisme et le constat de la perte de pouvoir et d'influence des grandes institutions religieuses (Tremblay, 2012). À partir des années 1960, on enregistre en effet différents éléments confirmant l'hypothèse de ce déclin : écroulement de l'autorité du prêtre, désaffection des messes et du catéchisme, recul de l'intérêt pour les mariages religieux ou effondrement des ordinations. Le religieux ne semble conserver un engouement que pour les enterrements. Cette évolution pourrait laisser croire à une sortie de la religion, en France et dans les autres pays européens (Berger, 2008).

Malgré une apparente unanimité définitionnelle, émergent néanmoins des postures assez différentes et des degrés d'adhésion variables quant à son potentiel analytique. Ainsi, quelques sociologues de la religion ont vu dans la sécularisation une action linéaire et mécaniste de la modernité faisant que l'avancée de celle-ci entraînerait un reflux proportionnel de la religion, conduisant à sa fin inéluctable. Inversement, un plus grand nombre de sociologues n'ont pas cru en cette idée d'une fin du religieux : que les grands récits n'expliquent plus le monde par la religion et que celle-ci perde de l'influence sur le social n'empêchent pas, pour autant, qu'elle demeure toujours significative à titre individuel et collectif. La sécularisation ne signifie donc pas la disparition de la religion, mais plutôt l'apparition de profonds changements socioreligieux, entraînant notamment une individualisation des croyances et des pratiques. Ces évolutions concernent également les religions elles-mêmes qui ont tenté de se moderniser de l'intérieur, à l'image du catholicisme et des prescriptions de Vatican II, en appliquant une sorte de « sécularisation interne » ou, selon la formulation de Baubérot, de « sécularisation religieuse » (Baubérot, 2009c, p. 14).

Pourtant, malgré l'apparent déclin des pratiques, le religieux reste plus vivace qu'il n'y paraît (Berger, 2008). La France demeure très imprégnée par la culture chrétienne-catholique : Poulat parle de pays de « christianitude », tandis que Willaime évoque une religion civile « à la française » faite d'un syncrétisme laïco-catholique (Massignon, 2000). Malgré ce, dans le même temps, le contexte de mondialisation a ouvert la porte à un réel pluralisme religieux, touchant plusieurs millions de personnes.

Pour un petit nombre de sociologues, la visibilité d'un tel pluralisme religieux plaide pour l'idée d'un retour du religieux à la fin du XX^e siècle. Berger, par exemple, en 1999, parle de « *désécliarization* », tendance qui ne touche pas seulement la France, mais le monde dans son ensemble (Berger, 2008). À nouveau les avis s'opposent. Si Berger adhère à cette idée en la fondant sur l'observation des mouvements islamistes

et des autres fondamentalismes, et affirme que le XXI^e siècle est « furieusement religieux », d'autres sociologues ne partagent pas cette position (Baubérot, 2009c, p. 15). C'est par exemple le cas de Liogier, qui observe bien de nouvelles tendances religieuses, tout en estimant que le monde reste globalement sécularisé. Il mentionne trois phénomènes religieux émergeant à l'échelle planétaire : 1) le déploiement de nouveaux mouvements religieux que l'on désigne généralement par le terme de « spiritualités » (surtout en Europe occidentale, en Amérique du Nord et en Océanie), 2) l'expansion des groupes néo-évangélistes (Amérique latine, Afrique subsaharienne et quelques pays d'Asie) et 3) le développement de divers fondamentalismes, et notamment (mais pas seulement) de « nouvelles figures de l'islam antioccidentales » (Liogier, 2014, p. 75). Ces trois mouvements connaissent des points communs, notamment le fait que leurs pratiques s'exportent et s'immiscent tant dans le champ religieux que dans l'ensemble de la culture, s'adaptant même à la culture locale. Les frontières religieuses classiques sont brouillées par ces nouvelles tendances transnationales et également, régulièrement, transconfessionnelles (*Ibid*, p.79). Cette échelle large permet de mettre en évidence qu'il est insuffisant de limiter l'analyse du religieux au territoire français, puisque ces mouvements sont marqués par une déterritorialisation stato-nationale. Cette mise au point permet de rappeler que l'islam n'est pas la seule religion à voir émerger l'expansion de sous-courants.

Les démographes Todd et Courbage partagent aussi l'idée du maintien d'une sécularisation. Contrairement à Berger, ils observent son accentuation dans les pays de culture musulmane et l'attribuent à une baisse démographique ainsi qu'à un taux accru de femmes éduquées. L'émergence des courants extrémistes témoigneraient moins d'une désécularisation que d'une ultime réaction au processus inéluctable de sécularisation (Courbage et Todd, 2007; Todd, 2011), qui passerait plutôt par une « délaïcisation » (Baubérot, 2009a, p. 119). De tels mouvements d'opposition étaient déjà apparus au XIX^e siècle chez les « catholiques intransigeants », manifestant ainsi

leur opposition aux démarches scientifiques et au développement des libertés modernes (Baubérot, 2009c, p. 16).

2.1.2 L'individualisation des pratiques

Si le déclin des pratiques peut faire croire à leur crépuscule, les religions n'ont pas pour autant disparu, elles se sont plutôt renouvelées et diversifiées, au gré de modalités obéissant au libre choix des individus (Hervieu-Leger, 2001; Tremblay, 2012). Baubérot évoque l'idée qu'il s'agit plus d'un renouveau des croyances qu'un renouveau du religieux, et que cela passe par leur individualisation et leur personnalisation (Baubérot, 2012). Un sondage C.S.A de 1994 indiquait déjà que 71% des adultes français estimaient que chacun doit définir lui-même sa religion, indépendamment des Églises et que 83% tenaient plus compte de leur conscience que des positions de celles-ci pour les grandes décisions de leur vie, revendiquant donc une certaine autonomie vis-à-vis des autorités religieuses. L'on peut y voir une sorte de laïcisation de la conscience religieuse elle-même. D'ailleurs, ayant admis qu'elle n'était plus opposée à la religion, la laïcité peut désormais habiter la conscience des croyants sans y voir de paradoxe. Cette distanciation-autonomisation des individus vis-à-vis du religieux ne dispense pas d'un intérêt toujours vif pour le religieux, puisque seulement moins de 20% des Français se sont déclarés en avoir fini avec la foi. Désormais, l'engagement religieux constitue une manifestation de sa liberté personnelle et non plus un héritage plus ou moins conventionnel (Willaime, 1998). Les enquêtes sociologiques autour du voile ont bien documenté la multiplicité des raisons, notamment cette volonté des jeunes filles de rompre avec une pratique coutumière et imposée par les parents (Gaspard et Khosrokhavar, 1995), préférant au contraire un retour aux textes sacrés, auxquels certaines appliquent parfois une lecture féministe (Wadud, 1998). Cette liberté induit une multitude de recombinaisons possibles, qui ne sont pas toujours observées de manière positive, à l'image du sociologue Willaime qui parle de cette tendance comme d'un « religieux sauvage »,

ou d'une « religion à la carte », semblant reprocher aux individus de faire leurs expériences tout en restant autonomes, et y déceler une dimension plutôt consumériste (on teste, on juge, on garde ou non) (Willaime, 1998). Cette posture ne manque pas d'être critiquée.

Cette dérégulation institutionnelle produit une situation d'anomie religieuse, dans laquelle l'individu doit trouver lui-même sa cohérence symbolique. De cette recherche individuelle, on déduit que l'identité religieuse est désormais moins donnée que construite. Cette perte d'emprise des institutions religieuses se manifeste par un pluralisme également interne à chaque univers religieux, débouchant sur l'émergence de nouveaux courants, charismatiques, intégristes, fondamentalistes... Même si présents à l'échelle mondiale, ces mouvements connaissent des zones ou bien des populations de prédilection. Ainsi l'Europe fait l'expérience de la culture religieuse « new-age », terme pris au sens large, comprenant les courants néo-hindouiste, néo-bouddhiste, néo-chamanique, néo-chrétien, néo-judaïque, et même néo-musulmans (néo-soufisme...), qui se développent dans des groupes ne présentant jusque-là pas de référence religieuse. Les adeptes de ces mouvances les qualifient moins comme des religions que comme des pratiques spirituelles, en raison de la pression à la sécularisation et au soupçon qui entache historiquement le terme de « religion » (Liogier, 2014, p.77). Les pays et les populations touchés par le fondamentalisme (principalement le Moyen-Orient) semblent au cœur d'un complexe occidentaliste, fruit de diverses défaites militaires (depuis Napoléon) ou humiliations (notamment coloniales), productrices d'un déficit en capital symbolique, le tout conduisant à une vision démoniaque de tout ce qui relève d'un Occident essentialisé. Ce fondamentalisme répondrait à des sentiments de faiblesse et d'oppression injuste et à des idées de complot et de persécution. Ce fondamentalisme n'est pas juste présent dans les réseaux terroristes internationaux, les nationalismes et les idéologies politiques anti-arabes, il s'infiltre aussi dans les sociétés industrielles avancées, depuis les années 1980, au sein des deuxième et troisième générations issues de

l'immigration principalement maghrébine, qui ont développé un sentiment d'exclusion, que n'efface pas toujours un niveau de vie satisfaisant, l'amertume et la frustration demeurant intactes. Ce fondamentalisme peut être qualifié d'occidentalisme (*Ibid*, p. 81-83). Je reviens plus loin sur les notions d'orientalisme et d'occidentalisme dans la section consacrée à la sociologie de l'ethnicité.

En contexte diasporique, les religions se voient régulièrement transformées en catégories sociales, voire en ethnies, on parle alors « d'ethnisation du religieux ». Leurs ressources symboliques en font un véhicule identitaire mobilisé tant par la société d'accueil (au risque d'essentialisation) que par les adeptes eux-mêmes. Cette ethnisation s'entrevoit vis-à-vis des musulmans, mais aussi vis-à-vis des juifs, chez qui elle renvoie parfois à une identité communautaire cohésive, même hors de toute pratique religieuse. La religion s'est transformée en identité ethnique et transcende les pays d'origine, en regroupant la diaspora autour de référents communs (Roy, 2012). Je reviens sur cette idée d'ethnisation dans la section consacrée à la sociologie de l'ethnicité.

2.1.3 Sécularisation et laïcisation

a) Le désenchantement de la sécularisation

La sécularisation française a été marquée par le désenchantement religieux, mais aussi simultanément par l'enchantement des nouvelles institutions de socialisation que constituaient l'école et la médecine, des institutions porteuses d'espérances, tournées vers le progrès, le savoir et l'ascension sociale. Ce nouveau fondement moral s'est émancipé de la morale collective jusque-là portée par la religion. Pourtant un siècle plus tard, au début des années 1980, on observe à leur tour leur désenchantement qui transparaît dans le conflit scolaire entre les porteurs des visions républicaines et les réformateurs pédagogues, dans le développement d'un rapport plus consumériste vis-à-vis de l'école et de la médecine ou enfin dans la création du

Conseil Consultatif National d'Éthique (CCNE). La sécularisation se voit routinisée et désenchantée : c'est le déclin de la croyance en la conjonction des progrès (social, scientifique et technique) et la crise des institutions séculières de socialisation, se manifestant notamment par le passage d'une déférence jadis incontestable en l'école ou la médecine à une attitude de consumérisme, transformant l'enseignant ou le professionnel de santé en prestataires de services, bien moins respectés que par le passé (Baubérot, 2006a, 2006b). L'utopie associant le progrès scientifique et technique au progrès social ne résiste pas à la réalité : la science et la technique peuvent avoir des impacts négatifs, à l'image du nucléaire, militaire et civil, de leurs impacts environnementaux et écologiques et plus récemment des questions bioéthiques. Sans oublier la désillusion de ne pas avoir favorisé le progrès social, en particulier en matière d'égalité (Baubérot, 2012).

b) La nécessité de raisonner aussi en termes de laïcisation

J'ai évoqué précédemment que les sociologues de la religion adhéraient diversement à la notion de sécularisation, notamment parce que celle-ci pouvait leur apparaître insuffisante pour cerner l'ensemble des processus découlant de l'évolution du religieux dans un pays. C'est le cas de Milot (2002) qui considère que la sécularisation ne permet pas de mettre en lumière les aménagements structurels décidés par l'État et les rapports de forces entre groupes sociaux qui sont partie prenante de ces décisions, puisqu'elle se limite à décrire les effets sur la société civile. Afin d'inclure à l'analyse les aspects relatifs au champ politique, il est nécessaire d'y adjoindre le processus de laïcisation. En français, malgré son apparence synonymique, l'usage du terme « sécularisation » peut être source de confusion, alors que la portée du terme de « laïcisation » n'a pas les mêmes conséquences (Coq, 1995)⁶³. Si la sécularisation se jouait sur la dynamique sociale, la

⁶³ Coq mentionne le terme « laïcité » et non « laïcisation ». Toutefois, comme le second est un processus en cours alors que le premier est le résultat de ce processus, il apparaît plus rigoureux de comparer deux processus, sécularisation et laïcisation.

laïcisation porte sur la désinstitutionalisation. La laïcisation comporte, en effet, trois dimensions : 1) les relations entre l'État et les religions, 2) les religions comme instance de socialisation et 3) les relations entre la nation et les religions. Le deuxième point entre en interférence avec le processus de sécularisation, puisqu'une laïcisation poussée à son extrême pourrait conduire à la disparition de la religion comme instance institutionnelle de socialisation, au profit d'instances institutionnelles telles que l'école et la médecine ou semi institutionnelle telles les partis ou les syndicats (Baubérot, 2006a). Pour autant, laïcisation et sécularisation ne se déterminent pas mutuellement : un pays peut présenter un haut degré de laïcité et ne pas être sécularisé, à l'image des États-Unis ou de la Turquie, et inversement peut être très sécularisé sans connaître la séparation de l'Église et de l'État comme le Royaume Uni ou le Danemark (Baubérot et Milot, 2017). Le troisième point désarrime du religieux l'identité symbolique de la nation, induisant l'absence ou la quasi-absence d'une religion civile, qu'elle se présente sous la forme d'une religion empirique ou de la laïcité (Baubérot, 2006a). Ces trois dimensions se montrent plus ou moins présentes selon les cas, conduisant au constat que la laïcisation n'est pas un processus linéaire, qui se reproduit à l'identique dans chaque pays, mais peut, au contraire, selon les contextes, parvenir tant à des tensions qu'à un équilibre social (Baubérot, 2006a).

La France a connu un processus de laïcisation auquel elle se montre particulièrement attachée, même si celui-ci a connu des étapes bien distinctes, influencé par les contextes national et international, notamment ces dernières décennies. On peut s'interroger sur les futures étapes de laïcisation compte tenu de ces contextes, des incertitudes désenchantées actuelles et du développement d'une religion civile, sous la forme d'une catho-laïcité très repliée sur ses racines et son identité. Si à la fin du XIX^e, la laïcité portait des valeurs dites modernes pour se prémunir d'un catholicisme jugé supranational, en ce début XXI^e siècle, exposé aux effets de la globalisation, le catholicisme se voit de plus en plus régulièrement mobilisé comme un héritage

autochtone rassurant face à l'anxiété provoquée par la déterritorialisation du religieux (Baubérot, 2006a).

Compte tenu des controverses politico-médiatiques ayant jalonné ces dernières décennies, que peut-on retenir à un niveau universitaire de ce qu'est la laïcité, de ses enjeux, de son potentiel analytique et de la manière dont elle se déploie en France ?

2.2 Sociologie de la laïcité (des laïcités ?)

Cette section vise donc à saisir ce qu'est la laïcité du point de vue universitaire, afin de la distinguer des discours et des usages sociaux qui en sont faits. Il s'agit de mettre en évidence que l'étude de la laïcité ne se réduit pas à discuter des trois représentations qui émergent des débats publics de manière récurrente : 1) la réduction de la laïcité à la question de la neutralité, d'abord dans la sphère publique et, peu à peu, de manière de plus en plus extensive, 2) la laïcité, cette exception française et 3) le lien entre laïcité et l'islam. Il s'agit au contraire de montrer que la question ne se limite pas à l'actualité et qu'elle déborde aussi très largement des frontières françaises (Baubérot et Milot, 2014). Toutefois, compte tenu du fait que la recherche porte sur la laïcité enseignée en France, c'est avant tout le point de vue français qui est présenté.

Bien que référence majeure de la culture républicaine, la laïcité ne connaît pas réellement de définitions ou de texte cardinal auxquels se référer (Bouchet, 1996). C'est dans la matérialité des textes légaux (notamment constitutionnels) que le juriste trouve des indices qui contraignent son interprétation. Dans ce contexte, les acceptions ou les interprétations ont eu tendance à se multiplier, parfois même dans des sens totalement antagoniques, entraînant une polarisation des débats publics (Lorcerie, 1996). Par suite, plébisciter la laïcité ne veut plus dire grand-chose si l'on ne précise pas le sens que l'on y met (Baubérot, 2015). Cette section souhaite prendre de la distance vis-à-vis de cette multiplication d'interprétations. Pour ce faire, elle

début par une analyse socio-historique de la laïcité lui permettant de faire saisir des facettes conceptuelles rarement exposées dans et par les médias, par exemple ses dimensions évolutive, plurielle et internationale. Cette approche invite à découvrir la pertinence de parler des laïcités plutôt que d'une laïcité unique et intangible, et permet de saisir à quel point polariser le débat constitue une impasse analytique nuisant à sa compréhension. Suite à cette affirmation, il peut apparaître peu logique que le cadre théorique de cette recherche se poursuive par une attention particulière donnée à cette dualité. Ce choix se justifie, d'abord, par l'observation que cette polarisation ne se rencontre pas seulement dans les débats médiatiques, mais aussi dans les débats universitaires, puis par le fait que cette mise en lumière constitue une occasion de présenter une variété de postures universitaires et pas uniquement celles sur lesquelles se fonde cette recherche. Par ailleurs, la présentation de ce dualisme permet de souligner leur incidence spécifique sur l'école.

Enfin, cette section évoquera brièvement les relations entre laïcité, genre et féminisme.

2.2.1 Analyse socio-historique de l'évolution du principe de laïcité

Les controverses sur la laïcité révèlent moins un désaccord sur les fondements philosophiques du principe de laïcité (liberté, égalité...), relativement consensuels, que sur la manière concrète de l'opérationnaliser qui oscille entre une ténacité de principe, plutôt abstraite et déconnectée du réel, et une vision pragmatique tenant compte des individualités, plus arrimée à la réalité. La prise en compte ou non du réel constitue aussi un moyen d'influencer la réflexion théorique. Par exemple, un certain nombre de philosophes s'arquent sur une lecture sélective des principes universels des Lumières, qu'ils appliquent à des citoyens abstraits, tandis qu'une majorité des sociologues fondent leurs analyses sur des recherches empiriques, qu'ils mènent auprès de populations bien concrètes. Cette section survole les principales postures structurant le débat intellectuel en matière de laïcité, toutefois l'ensemble de

cette recherche appuie ses analyses plus particulièrement sur les conceptualisations de Milot et de Baubérot, qui offrent un cadre analytique traduit et cité par nombre de chercheurs en sciences sociales dans le monde entier, tel qu'en atteste la « Déclaration universelle sur la laïcité au XXI^e siècle » qu'ils ont cosignée avec quelque 250 universitaires de trente pays différents (Baubérot et Milot, 2017).

a) Étymologie et usage lexical

Étymologie

Le terme de « laïcité » dérive d'une double origine étymologique. Initialement, l'Église s'appuie sur le terme latin « *laicus* » (« commun », « ordinaire ») pour désigner celui qui n'a pas reçu les ordres religieux, distinguant ainsi le « laïc », individu ordinaire, du clerc ordonné (Milot, 2008; Simonet-Tenant, 2013). Ce sera l'étymologie grecque « *laos* » (le « peuple ») qui sera finalement privilégiée au XIX^e siècle, liant ainsi les concepts de démocratie et de laïcité (Milot, 2004). Au-delà de l'étymologie, certains auteurs attribuent à la liturgie catholique, et plus spécifiquement aux concepts d'immanence et de transcendance, l'origine d'une organisation sociale distinguant le monde spirituel et sacré du monde séculier, tourné vers les affaires temporelles. Cette distinction aurait préparé les esprits à accepter, voire revendiquer, le futur principe de séparation (Baubérot, 2006b).

Un aménagement mis en œuvre sans forcément être nommé

Historiquement, le terme « laïcité » n'apparaît que tardivement dans les textes officiels. Ainsi, ni la loi de 1882 laïcisant l'école, ni la loi de séparation de 1905 ne contiennent le terme « laïcité » ou l'un de ses dérivés (Baubérot et Milot, 2011). Le terme « laïque » ne caractérise officiellement la République qu'à partir de 1946, lors de son introduction dans l'article premier de la Constitution, officialisant enfin son caractère laïque (Cerf et Horwitz, 2012). Cette absence de définition lui a néanmoins aussi offert la possibilité de demeurer un concept vivant, adaptable aux évolutions de

la société (Bouchet, 1996; Dharréville, 2013), comme le montre le survol de ses grandes étapes de construction. Plusieurs pays non européens, parfois dès le XVIII^e siècle, connaissent des processus de laïcisation, qui sont rarement désignés en France sous ce terme, de sorte que perdure l'idée d'une exception française. C'est le cas du Canada⁶⁴ (Milot, 2009), des États-Unis⁶⁵ (Froidevaux, 2005), du Mexique (Blancarte, 2009), du Brésil (Motta, 2004)... Pourtant, le cas de ces pays est connu de longue date en France puisque cités en exemple par Aristide Briand⁶⁶, à l'Assemblée nationale, lors de la défense du projet de la future loi de 1905 (Baubérot et Milot, 2011). Par ailleurs, au XIX^e siècle, plusieurs pays européens ont connu, comme la France, et ce, avant même la loi Ferry de 1882, des mouvements de laïcisation de leur école (l'Angleterre⁶⁷, l'Allemagne⁶⁸, l'Italie⁶⁹ et la Belgique⁷⁰).

Si les tenants du discours républicain considèrent la laïcité comme une « exception française », à l'image d'un Debray utilisant cette formulation de manière inédite en 1989, force est de constater que cette notion se déploie manifestement aussi ailleurs, dans des pays qui ne ressentent pas toujours le besoin d'en mobiliser le terme⁷¹ (Baubérot et Milot, 2017). La dimension internationale du phénomène pose

⁶⁴ La conquête du Canada par les Britanniques est marquée par un régime de tolérance instauré d'abord par le Traité de Paris de 1763 (liberté de religion octroyée aux catholiques) puis par l'Acte constitutionnel lui-même en 1774 (abolition du serment du Test).

⁶⁵ Le premier amendement de la Constitution des États-Unis crée une séparation entre Églises et État.

⁶⁶ L'un des trois pères fondateurs de la loi de 1905 avec Jean Jaurès et Francis de Pressensé.

⁶⁷ Dès 1870, les *sectarian schools* ont un enseignement indépendant du Clergé.

⁶⁸ En 1871, le *Kulturkampf* vise à laïciser l'enseignement catholique, mais l'enseignement protestant demeure.

⁶⁹ En 1877, l'Italie retire l'enseignement religieux de l'école primaire.

⁷⁰ La loi Van Humbeck de 1879 influence les lois de laïcisation de l'école française des années 1880.

⁷¹ L'article 7 de la Déclaration universelle sur la laïcité en 2005 indique que :

La laïcité n'est donc l'apanage d'aucune culture, d'aucune nation, d'aucun continent. Elle peut exister dans des conjonctures où le terme n'a pas été traditionnellement utilisé. Des processus de laïcisation ont eu lieu, ou peuvent avoir lieu, dans diverses cultures et civilisation, sans être forcément dénommés comme tels.

subséquent un problème de traduction, en l'absence de terminologie locale. Le monde anglo-saxon utilise, pour sa part, le terme « *secularism* », qui ne traduit pas réellement l'idée française, puisqu'embrassant un champ plus large, comportant diverses dimensions de la relation entre le religieux et l'État ou la société (Baubérot, 2006a ; Tschannen, 1992). Seule l'une de ces dimensions correspond réellement au principe de laïcité français, c'est à dire un aménagement structurel et juridique permettant de réaliser « une mise à distance institutionnelle de la religion dans la régulation globale de la société, notamment en contexte pluraliste » (Milot, 2008, p. 29-32). En français, on distingue lexicalement deux des dimensions comprises dans le terme « *secularism* » : la sécularisation et la laïcisation. La sécularisation concerne la perte d'influence spontanée et progressive du religieux sur la société tandis que la laïcisation est un mouvement orchestré de désinstitutionnalisation du religieux (Baubérot, 2006a, p. 227). On rencontre de plus en plus l'anglicisme « *laicity* » ou la formulation « french laïcité » dans la littérature anglo-saxonne, pour faire référence au modèle français et ne pas confondre avec *secularism* (Lassalle, 2011). Parfois, les choix de traduction nuisent à la promotion de la laïcité, à l'image de la traduction retenue au Népal « *dharma nirapeksata* ». Celle-ci signifie « séparé de, indifférent à, impartial vis-à-vis du dharma ». Le dharma constituant une notion extrêmement positive à la base de la vie quotidienne et du bonheur des sociétés hindoues, cette traduction suscite inconfort et rejet, sauf chez les religions minoritaires, qui voient dans la laïcité une chance d'exister face à un hindouisme hégémonique (Letizia, 2012).

b) Les grandes étapes historiques de l'établissement de la laïcité en France

La laïcisation institutionnelle n'a pu prendre son envol qu'avec l'introduction de principes plus larges, chapotant l'ensemble de la société. C'est le cas de l'introduction de la liberté de conscience et de l'idée d'égalité de droits dans la déclaration des droits de l'homme et du citoyen en 1789. Dans la foulée, l'état civil,

le mariage et le divorce sont laïcisés et une première séparation de l'État et de l'Église est partiellement appliquée en 1795. Avec le retour de l'Empire, Napoléon signe, en 1802, le Concordat, d'inspiration fortement gallicane, et instaure un système pluraliste fermé dit « des cultes reconnus ». En 1804, est publié le nouveau Code civil, dit « Code Napoléon », qui se distancie visiblement des attentes religieuses. Même durant la Restauration, le catholicisme ne retrouve pas une place de religion d'État. À la fin du XIX^e, plusieurs institutions (hôpital, cimetière, école...) vont être successivement laïcisées, souvent dans un contexte républicain très anticlérical (Baubérot, 2000; Champion, 2006; Milot, 2008). Toutefois, anticlérical ne signifie ni antireligieux ni laïcard, de sorte que la loi de 1882 portant sur l'école publique et la loi de séparation de 1905 se présentent au contraire comme des exceptions libérales au jacobinisme ambiant (Agier-Cabannès, 2007). Cette tendance transparait nettement dans la priorité qui est donnée à la liberté de conscience et la garantie du libre exercice du culte (article 1) sur le principe de séparation (article 2). Au XX^e, la laïcité devient constitutionnelle en 1946 et est reprise dans la constitution de la Ve République en 1958. En 1959, la loi Debré autorise le financement public des établissements privés confessionnels sous contrat, tandis qu'en 2004, une loi interdit désormais aux élèves de porter des signes religieux ostensibles. La laïcité connaît aujourd'hui un désenchantement, notamment dans ses instances principales que sont l'école et la santé, mais selon Baubérot (2006b, p. 74) elle vit une « crise mutation » qui n'est en rien attribuable à un islam devenu à tort le bouc émissaire rendu responsable de ces transformations.

c) Les seuils de laïcisation : l'illustration d'un principe évolutif

L'apparition de nouveaux textes légaux et de nouvelles prescriptions témoigne du besoin d'adapter le droit et les pratiques à chaque époque, et met en évidence le caractère évolutif du processus de laïcisation. Celui-ci consiste en un lent et progressif phénomène de déprise du religieux sur les institutions, ses agents et

éventuellement ses usagers (à l'image des élèves français). L'observation de l'application de la laïcité ne constitue donc qu'une coupe ou une photographie de ce processus en un instant t. Des photographies, prises à des années voire des décennies de distance, montreraient des différences notables attestant de ce caractère évolutif et invalidant de fait l'idée d'une laïcité historique, fixe et de toute éternité (Baubérot, 2006a). Cette idée de photographie évolutive s'incarne parfaitement dans le concept de « seuil de laïcisation » proposé par Baubérot, correspondant à l'idée de phases-clés durant ce processus. Le sociologue les analyse selon trois dimensions : institutionnalisation, socialisation morale et pluralisme (2009a).

Le premier seuil débute à la Révolution française qui est à l'origine de la dissociation de la citoyenneté civique de l'affiliation religieuse. D'un point de vue institutionnel, ce seuil consiste en la fragmentation de l'Église, qui perd désormais sa dimension englobante et devient une institution parmi d'autres. Durant cette phase, la socialisation morale est encore largement marquée par le religieux, auquel on accorde une utilité sociale. L'obéissance à Dieu comme aux autorités religieuses demeure forte. Cette période est marquée par l'instauration d'un pluralisme religieux fermé, potentiellement discriminant. Ce premier processus de laïcisation se caractérise par sa portée autoritaire et anticléricale. Le second seuil correspond aux laïcisations situées à la fin du XIX^e et au vote de la loi de 1905. Il marque donc une volonté de séparation entre les pouvoirs religieux et politiques et même, chez certains laïques de type combiste, un idéal de foi civique. À cette époque, les institutions areligieuses telles que l'école ou la médecine prennent le pas sur le religieux institutionnel, qui ne cesse de s'affaiblir. Pour sa part, l'institution médiatique commence à émerger (Baubérot et Milot, 2011, p. 204-205). Le troisième seuil de laïcisation commence à la fin des années 1960 et perdure jusqu'à nos jours, avec comme caractéristique de ne pas être initié par le mouvement laïque. Il est surtout le fruit de changements sociétaux majeurs, nationaux et internationaux, qui conduisent à un processus de désenchantement global. Le processus de sécularisation rencontre de moins en moins

d'enthousiasme, au point que l'école et la médecine se désinstitutionnaliseraient (au moins partiellement) à leur tour (*Ibid.*, p. 239) et qu'elles ne seraient plus aujourd'hui des institutions « normes », mais des institutions « ressources » (Baubérot, 2009a, p. 116). L'on attend de la laïcité, elle-même, qu'elle se sécularise en étendant sa portée à la société civile. Dans le même temps, les médias semblent prendre une place toujours plus importante. Ce dernier seuil découle de la transformation de la société : les rites sociaux ont moins d'emprise, tandis que se développe une « laïcisation des mœurs⁷² », se manifestant par une distance de plus en plus grande entre ses nouveaux choix moraux et les injonctions religieuses (loi Neuwirth sur la contraception en 1967, disparition du statut de chef de famille en 1970, loi Veil relative à l'interruption volontaire de grossesse en 1975...) ⁷³ (Baubérot, 2000; Rochefort, 2005). Le monde connaît aussi un désenchantement découlant de l'espoir, désormais déçu, placé initialement dans les sciences et techniques supposées apporter du bien-être à l'humanité : inquiétudes face aux conséquences du nucléaire militaire et civil, à la multiplication des questions environnementales (OGM, biodiversité, réchauffement climatique, pollution...) et aux dilemmes bioéthiques (clonage, génétique...). Toujours à l'échelle du monde, un autre désenchantement tient aux incertitudes géopolitiques liées à la mondialisation, à la fin des grands récits (religieux, marxistes...) et à la recomposition des blocs politiques qui s'ensuit, permettant l'apparition d'un nouvel épouvantail, le fondamentalisme musulman, incarné d'abord par l'Iran après 1979, mais se développant aussi dans d'autres pays (gouvernements et/ou sociétés civiles), puis enfin par DAESH. (Baubérot, 2000, 2009a ; Baubérot et Milot, 2011). Le désenchantement rencontré aujourd'hui par la

⁷² Rochefort parle déjà de laïcisation des mœurs avec la loi du 18 février 1938 qui restitue aux femmes une capacité civile que le Code civil leur avait confisquée en 1804 : désormais elles ne doivent plus obéissance à leurs maris. Pour autant, les catholiques parviennent à ce que ces derniers puissent s'opposer à l'exercice professionnel de leur épouse, désignant désormais (et pour la première fois) les maris comme des « chefs de familles » (Rochefort, 2005).

⁷³ Bien que non médiatisée comme liée à la laïcité, la loi ouvrant le mariage aux couples de personnes de même sexe en 2013 s'inscrit néanmoins dans cette laïcisation des mœurs (Baubérot et Milot, 2017).

laïcité, que nombre d'observateurs politico-médiatiques imputent à l'émergence de l'islam dans le paysage religieux français, constitue en fait une « crise-mutation » qui aurait existé sans l'islam, le désenchantement s'étendant bien au-delà de cette question. En revanche, l'islam constitue le bouc émissaire pratique pour prétendre que la « laïcité n'est plus ce qu'elle était » (Baubérot, 2006b, p. 74). Cette période est caractérisée par la coexistence de tendances antagoniques. Il existe par exemple une claire opposition entre la manifestation du désir de reconnaissance identitaire et religieuse émergeant de groupes ou populations minoritaires et la demande qui leur est faite dans le même temps de dissimuler leurs particularismes et de réaffirmer leur adhésion aux valeurs communes. Par ailleurs, le rappel régulier du principe de séparation qui est fait à ces populations apparaît paradoxal en regard du maintien simultané du financement des écoles privées confessionnelles, de la composition du Conseil consultatif national éthique (CCNE) qui comporte des représentants religieux, ou enfin de la création du Conseil national du culte musulman (CNCM) par l'État lui-même, entendant organiser l'islam de France et même la formation des imams, ce qui sous-tend plutôt des pratiques gallicanes.

d) Principes fondamentaux structurant la laïcité : des fins et des moyens

Afin de mieux comprendre comment fonctionne ce processus de laïcisation, il est nécessaire de s'interroger sur les raisons qui président à sa configuration historique progressive. À partir de l'étude des différentes histoires nationales de construction de l'aménagement politique du religieux, Milot a repéré quatre indicateurs revenant avec plus ou moins de force dans chaque pays. Ces éléments permettent non seulement d'analyser et comparer les manières de mettre la laïcité en œuvre dans le temps ou dans l'espace, mais aussi de s'en remémorer l'historique ou d'en saisir la dimension évolutive. Ces quatre éléments se partagent entre fins morales et moyens politiques, que cette section exemplifie à partir de l'histoire française.

La France, comme beaucoup de pays aujourd'hui démocratiques, a connu une longue période d'absolutisme politique et/ou religieux ayant pour conséquence la limitation des libertés individuelles et l'absence d'égalité entre les individus. Ces situations d'injustice ont fini par susciter des réactions qui ont impulsé un processus de démocratisation répondant notamment à une volonté d'être traité à égalité en matière religieuse et de disposer du droit de liberté de conscience. Parvenir à ces fins morales nécessitait la mise en œuvre de moyens politiques. C'est le principe de neutralité de l'État qui a d'abord été mis progressivement en place, tandis que la séparation n'est arrivée qu'ensuite, avec la loi de 1905 (Milot, 2002, 2008, 2011a, 2013). Il n'est pas inutile de rappeler que cette loi ne comportait pas de visée punitive vis-à-vis de l'Église et se voyait sous-tendue par un désir de concorde et de pacification des débats après plusieurs décennies de conflit entre cléricaux et anticléricaux : à ce titre, elle fut d'ailleurs qualifiée ultérieurement de « pacte laïque » (Baubérot, 2000, 2004). Toutefois, la mémoire collective, un siècle plus tard, a plutôt tendance à se souvenir de la « laïcité de combat » qui animait le projet conduit en 1904 par le très anticlérical gouvernement Combes⁷⁴, mais qui n'a pourtant jamais été mis en œuvre. Ce projet envisageait un réel contrôle de l'Église et s'éloignait donc des idées de neutralité et de séparation, pour au contraire favoriser une position régaliennne et gallicane de contrôle du religieux (Baubérot, 2006b).

À partir des éléments qui précèdent, il apparaît donc extrêmement réducteur de limiter la définition de la laïcité au seul principe de séparation. Il ne constitue que l'une des facettes de cet aménagement politique du religieux, visant donc, avant tout, l'égalité de tous quant à la liberté de croire ou de ne pas croire. L'exemple de la laïcisation de l'école française en 1882 montre d'ailleurs bien qu'une institution peut être laïque du fait de sa neutralité réelle, sans pour autant qu'une séparation Église(s)-État soit officialisée (Milot, 2013, p. 19). Aujourd'hui, on observe un renversement

⁷⁴ Les années 1902 à 1904 furent particulièrement anticléricales, plusieurs lois en défaveur des congrégations ont été votées.

puisqu'on attend du principe de neutralité de garantir le principe de séparation et non le contraire. Par suite, la neutralité comme la séparation tendent à devenir les buts à atteindre pour assurer la réalité de la laïcité, alors qu'ils ne sont que des moyens.

e) Différentes typologies de la laïcité

Observer la laïcité par le biais des quatre indicateurs proposés par Milot, égalité entre individus, liberté de conscience, neutralité de l'État et séparation de cet État avec les Églises, conduit à saisir immédiatement que l'exercice de la laïcité diffèrera selon l'attention qu'un État portera à chacun d'eux, confirmant ainsi l'idée qu'elle ne constitue pas une entité monolithique et immuable, mais bien un principe souple, adaptable et évolutif. D'ailleurs, à partir de l'étude du poids respectif de chacun de ces critères, il devient possible d'étudier et comparer la manière dont les pays démocratiques organisent les relations du politique et du religieux, quelle que soit l'époque. La prise en compte de ces indicateurs conduit même à repérer la mise en œuvre simultanée de modèles laïques différents sur un même territoire (comme en France), ainsi qu'à étudier l'organisation laïque de pays qui n'en revendiquent pourtant pas ouvertement le terme (Baubérot, 2014, Milot, 2013, p. 20). La pondération variable de chacun de ces quatre éléments configure des formes de laïcité différentes, que l'on appelle « régimes ». Milot en a distingué six formes idéaltypiques formant la typologie suivante : 1) la laïcité séparatiste ou de séparation confère une importance majeure à la distanciation entre la sphère publique et la sphère privée et la vie sociale. Les manifestations religieuses relèvent de la seconde tandis que les institutions publiques doivent être strictement neutres ; 2) la laïcité autoritaire apparaît lorsqu'un pays s'affranchit brutalement des pouvoirs religieux (comme la Turquie d'Atatürk) et les voit comme une menace pour la stabilité de la gouvernance politique ; 3) la laïcité anticléricale présente surtout dans les pays majoritairement catholiques et certains pays musulmans vise les autorités religieuses qui veulent influencer le pouvoir et peut se transformer en une logique

antireligieuse si l'anticléricalisme ne donne pas de résultat. À la différence de la laïcité séparatiste dont elle est proche, cette laïcité veut débarrasser l'espace public de tout signe religieux ; 4) la laïcité de foi civique met de l'avant une logique (ou volonté) d'allégeance aux valeurs communes censées être portées par l'ensemble des membres du groupe majoritaire. Par suite, on attend de la discrétion des groupes minoritaires. L'appartenance religieuse est suspectée d'affaiblir l'adhésion à la société politique ; 5) la laïcité de reconnaissance accorde de l'importance à la reconnaissance des diverses expressions publiques de la liberté de conscience, afin de protéger l'autonomie morale et la dignité de chacun tout en privilégiant la justice sociale et 6) la laïcité de collaboration ou de coopération admet que les institutions et des groupes confessionnels puissent devenir partenaires de l'action étatique dans certains domaines d'utilité sociale (éducatifs, caritatifs...), mais sans que le principe de neutralité soit affecté (Bauberot et Milot, 2017; Milot, 2008, 2011b). Il est à noter, d'une part, que chacune de ces formes n'est pas mutuellement exclusive des autres et que, d'autre part, un même pays, voire une même époque, peuvent en connaître plusieurs simultanément. Cette typologie est particulièrement adaptée pour saisir immédiatement la ou les tendances à l'œuvre dans les situations étudiées. Elle permet, par ailleurs, de saisir instantanément que l'idée d'une laïcité monolithique, qui serait une « exception française », relève du fantasme à la fois idéologique et ethnocentrique. D'ailleurs, Baubérot se livrant à un exercice de typologie similaire, centré cette fois sur les multiples formes de « la laïcité » en France, a clairement mis en évidence six formes différentes ayant existé ou existant toujours dans ce pays, simultanément ou successivement : laïcité antireligieuse, laïcité gallicane, laïcité séparatiste en 1905 ou d'aujourd'hui, laïcité ouverte, laïcité identitaire et laïcité concordataire (Baubérot, 2014). Par suite, l'usage de la formulation « la laïcité » constitue visiblement un abus de langage, conduisant à la réification du terme et à une impasse analytique.

f) La polarisation des postures : une impasse analytique

Alors que l'histoire de la laïcité a longtemps opposé les « cléricaux » aux « anticléricaux » jusqu'à l'enterrement du projet Savary d'un grand service public englobant le privé en 1984, la première affaire dite « du foulard » en 1989 constitue un moment charnière. Désormais, la laïcité s'affirme comme objet de consensus national, y compris dans les franges de population qui jusque-là la rejetaient en bloc, à l'image de la droite ou de l'extrême droite, les querelles se jouant dorénavant entre partisans de la laïcité, du fait d'interprétations très différentes. Ces querelles ne se limitent pas au clivage gauche-droite, mais s'observent tout autant au sein-même des familles politiques, notamment à gauche (Baubérot, 2012). Si les querelles d'antan portaient sur sa légitimité, désormais, l'on ne se bat plus sur le pourquoi, mais plutôt sur le comment (Baubérot et Milot, 2011; Tévanian, 2005), de sorte qu'elle peut, paradoxalement, se voir mobilisée tant pour réduire la visibilité religieuse que pour assurer les libertés individuelles.

Une grande partie des experts ainsi que le Code de l'Éducation français s'accordent, au moins partiellement, sur les quatre éléments structurant la laïcité retenus par Milot (égalité, liberté de conscience, neutralité et séparation) (Bouchard et Taylor, 2008; Debène *et al.*, 2013; Peña-Ruiz, 2003, 2013; Rocher, 2011). Toutefois, si la conception philosophique du principe semble peu contestée, sa mise en oeuvre oppose les parties. Les débats publics ont tendance à polariser ces postures, alors que les typologies de Milot et Baubérot mettent pourtant en évidence l'absence de gain analytique à réduire les débats à une opposition entre deux types de laïcité, compte tenu de la variété des possibilités. Dans les débats publics, s'opposent régulièrement les formulations « laïcité républicaine » et « laïcité inclusive », « laïcité stricte » et « laïcité ouverte » ou bien encore une « laïcité émancipatrice », fondée sur la raison et l'éducation, qui lutterait contre l'obscurantisme religieux en restreignant le libre exercice de la religion, voire en le reléguant dans la sphère intime, et une « laïcité

neutraliste » qui protégerait la liberté de conscience (Baubérot, 2012; Baubérot et Milot, 2011;). Ces dualismes apparaissent régulièrement dans les discours relevant d'une laïcité dite « narrative », c'est à dire qui véhicule l'idéal ou les idéaux laïques d'une société à une période donnée. Pour autant, cette version idéalisée s'éloigne souvent de la laïcité dite « juridique », fondée sur les textes légaux permettant d'en encadrer l'application (Ferrari, 2009). La laïcité juridique se montre généralement beaucoup plus stable et moins stricte que la narrative, qui tend à fortement évoluer et se crispier selon l'actualité (Baubérot, 2009b). La tendance à la réification ou à la sacralisation du mot laïcité, qui pourrait laisser croire au caractère homogène et uniforme de celle-ci, ne doit pas faire oublier l'existence de huit régimes d'application différents sur le territoire français, puisqu'au modèle le plus courant s'ajoutent sept variantes : l'une en Alsace-Moselle et six en outre-mer), attestant de son adaptation aux histoires et situations locales, bien loin de l'idée d'un combat entre simplement deux postures mutuellement exclusives (Baubérot, 2006b).

2.2.2 Postures républicaine et inclusive : deux approches antagoniques de la laïcité

Bien que l'analyse socio-historique ait mis en lumière que la vision dichotomique des postures en matière de laïcité nuise à l'analyse et conduise à une impasse, force est de constater que cette polarisation structure les débats actuels, comme elle a, d'ailleurs, structuré tous les débats sur la laïcité dès ses origines. En conséquence, il est nécessaire de clarifier ce qui sous-tend théoriquement les deux postures les plus courantes dans le débat public, même s'il apparaît immédiatement qu'aucune de ces deux positions ne peut se montrer totalement homogène, c'est-à-dire sans variation dans les degrés d'adhésion ou sans différence dans les options à retenir. Cette recherche les évoquera sous les qualificatifs de « républicain » ou « inclusif », une terminologie proposée par Baubérot dans son ouvrage « L'intégrisme républicain contre la laïcité » (2006b). La publication dans la presse, en 1989, de deux manifestes

antagoniques de la laïcité marque, involontairement, le point de départ de ce traitement polarisé toujours en vigueur (Lorcerie, 2005b).

a) Deux manifestes pour deux visions

Le premier manifeste, que l'on qualifiera de « républicain », soutient une laïcité de type émancipateur (Massignon, 2000), imposant aux élèves de mettre leur appartenance communautaire entre parenthèses durant le temps scolaire. Il affirme qu'en évacuant la visibilité des particularismes et des diverses affiliations religieuses des élèves, la laïcité constitue un cadre protecteur de la liberté des consciences de chacun. Dans cette optique, l'école devient un sanctuaire, qui protège des influences extérieures et à l'intérieur duquel chaque enfant n'est qu'un élève et non un représentant de sa communauté ou de sa confession. Ce manifeste est rédigé par cinq philosophes dont la plupart vont devenir des références médiatiques sur le sujet : Élisabeth Badinter, Régis Debray, Alain Finkielkraut, Élisabeth de Fontenay et Catherine Kintzler (Badinter *et al.*, 1989). Pour sa part, le second manifeste, que l'on qualifiera d'« inclusif », soutient une position de type neutraliste, qui accepte les différences chez les élèves, y compris religieuses, au nom du respect de leur liberté de conscience. Il refuse, par ailleurs, que la laïcité soit utilisée pour exclure des élèves, au nom d'une injonction à l'uniformité. Compte tenu du fait que les élèves concernées se situent dans des établissements de banlieue, de telles exclusions nuiraient à leur processus d'intégration, ne leur offrant rien de positif. Ce manifeste est porté notamment par la gynécologue et militante féministe Joëlle Brunnerie-Kauffmann, le sociologue Alain Touraine, l'agronome écologiste René Dumont et le président de SOS Racisme Harlem Désir (Brunnerie-Kauffmann *et al.*, 1989).

Si le premier manifeste soutient une vision de principe, conduisant le plus souvent à des positions intangibles, le second soutient une vision plus pragmatique, prenant en compte les réalités de terrain, tant dans le diagnostic initial, que dans les conséquences anticipées. La dimension socioéconomique portée par ce dernier

n'apparaît que rarement dans les médias, qui préfèrent souvent mobiliser une analyse culturaliste ou les arguments du manifeste républicain (Bouamama, 2004b).

b) Les traits principaux définissant chaque posture

Centrés sur la laïcité scolaire, ces deux manifestes découlent de deux postures en matière de laïcité au sens large tout aussi antagoniques. Celles-ci se fondent sur des visions très différentes du monde, de la société et de la citoyenneté.

*La laïcité républicaine*⁷⁵

La « laïcité républicaine » se réclame des Lumières et de la Révolution, mais peu de la tolérance, que certains représentants du courant tels que Kintzler souhaitent distinguer de la laïcité (Kintzler, 1998). Vécue comme une exception française, elle repose sur trois valeurs, qui sont aussi des principes d'organisation politique : 1) la liberté de conscience⁷⁶ fondée sur l'autonomie de la personne et de sa sphère privée, 2) la pleine égalité des athées, agnostiques, libres-penseurs et divers croyants et 3) le souci d'universalité de la sphère publique, qui se traduit à la fois par une loi commune, qui promeut l'intérêt commun aux dépens des intérêts particuliers, et par un État neutre qui ne soutient aucune option spirituelle. D'ailleurs, à ce titre, ce dernier ne devrait pas financer les établissements scolaires confessionnels (Kintzler, 1998; Peña-Ruiz, 2003b, 2013). Le courant républicain a tendance à élargir la laïcité au non religieux, même si celui-ci demeure le point d'appui principal (Kintzler, 1998, p. 24). Par exemple, elle l'associe fortement à la citoyenneté, alors que pour Milot (2013) ces deux questions sont disjointes. Pour le courant républicain, il faut substituer à l'anomique société des individus une véritable communauté de citoyens, dont l'égalité politique est assurée par la loi et l'idée transmise par l'école, qu'il faut

⁷⁵ Elle peut aussi être qualifiée par les termes tels que « traditionnelle », « de combat », et ses partisans les plus extrêmes sont parfois qualifiés de « laïcards »...

⁷⁶ À noter qu'il s'agit bien de liberté de conscience et non de liberté de religion, qui limiterait la question laïque à la question religieuse, alors que le républicanisme veut en étendre la portée au-delà.

valoriser (Baubérot, 2009a, p. 120). Par suite, il priorise l'unité du corps social, de la communauté politique, ce qui nécessite pour ce faire le retrait, voire l'invisibilisation des allégeances religieuses, des particularismes et de l'expression d'identités autres que l'identité nationale, tant dans la sphère publique que dans l'espace public (Barthélemy et Michelat, 2007; Debray, 2002; Lorcerie, 1996). Cette vision s'articule avec des perspectives intégratives voire assimilationnistes (Lassalle, 2011). Le sentiment d'insuffisance du cadre laïque dans l'école les a poussés à soutenir le vote de la loi de 2004. Selon Peña-Ruiz, la mise en œuvre de la laïcité doit être stricte, mais néanmoins aussi reposer sur une réelle justice sociale, sans laquelle l'idéal d'émancipation risquerait de rester lettre morte (Peña-Ruiz, 2003b).

Ce courant accorde aussi une grande importance à la raison. L'usage critique de celle-ci est supposé assurer une liberté de conscience non soumise à la croyance. Quant aux préférences spirituelles, ce mouvement considère à égalité les croyances religieuses et les options spirituelles et philosophiques telles que la libre pensée, l'agnosticisme et l'athéisme. La laïcité n'est pas envisagée comme une tolérance, mais comme un cadre beaucoup plus normatif et contraignant : selon eux, la tolérance ne touche que ce que l'on ne peut pas empêcher, la situant donc à un niveau inférieur à la laïcité (Barthélemy et Michelat, 2007; Peña-Ruiz, 2015). Pour ce courant, il n'existe qu'un seul type de laïcité, elle ne peut donc pas être qualifiée, de sorte que sont rejetées toutes les formulations « laïcité libérale », « plurielle », « ouverte », « inclusive »... (Peña-Ruiz, 2003b, 2013; Rocher, 2011).

On reproche au républicanisme plusieurs éléments : d'abord, de se fonder sur un universalisme abstrait et confondre les deux sens du terme République, conduisant à l'oubli de sa dimension démocratique (Baubérot, 2009a). Ensuite d'apparaître plus défensif qu'offensif et de se montrer surtout prompt à protéger une identité culturelle aussi homogène que possible, empêchant ainsi de combiner universalisme et différences, ou bien pluralité et unité (Renaut et Touraine, 2005). En corolaire, on lui

reproche de s'adapter difficilement aux changements sociétaux et de peu questionner sa capacité à produire des discriminations directes ou indirectes. Ensuite, cette forme de laïcité se voit critiquée pour sa dimension dogmatique et intangible, peu encline à la souplesse et à l'adaptation. D'ailleurs, la dimension principielle qui la sous-tend lui fait confondre l'idée de république et la République française, à cause d'un processus d'idéalisation qui l'empêche de discerner les aspects complexes des situations (Baubérot, 2006b). Cette conception de la laïcité serait discriminante, parfois anticléricale, et surtout faussement républicaine, puisqu'elle exclut au lieu de rassembler (Merle, 2015). Enfin, ce courant bénéficie d'une meilleure couverture médiatique que les autres, alors qu'il porte souvent une dimension nationaliste, sécuritaire, voire xénophobe (Lorcerie, 1996).

*La laïcité inclusive*⁷⁷

Contrairement au type de laïcité décrit précédemment, ce type-ci plonge les racines de la laïcité dans l'histoire de la tolérance, qui a accompagné la volonté de paix sociale. Dans ce contexte, l'État a poursuivi deux grandes finalités : la liberté de conscience et l'égalité de tous (Bauberot et Milot, 2017). La laïcité inclusive se distingue aussi du modèle précédent dans sa manière de prioriser la liberté de conscience sur la citoyenneté et les questions d'intégration (Lassalle, 2011). Elle se montre, en effet, non seulement plus souple et plus ouverte aux différences, mais surtout moins exigeante vis-à-vis de la durée et des formes de processus d'intégration à la société française (Lorcerie, 1996). Elle se fonde sur une approche libérale pour laquelle l'identité civique signifie une citoyenneté unique et différenciée, l'individualisme permettant l'égalité devant la loi et la non-exclusion. Kymlicka va encore plus loin en proposant un droit des minorités (Baubérot, 2009a).

⁷⁷ On la rencontre sous différents vocables : démocratique, plurielle, libérale... Cette thèse reprend le vocabulaire utilisé par Baubérot (2006b).

Bien évidemment, les « inclusifs » considèrent à leur tour que les « républicains » ont une mauvaise compréhension de la laïcité (Merle, 2015). Toutefois, la laïcité inclusive s'inscrit en filiation de Briand et des pères fondateurs de la loi de 1905. Ces derniers s'étaient, en leur temps, appuyés sur la philosophie politique de Locke (1686), qui dès le XVII^e siècle soulignait les vertus de la tolérance ainsi que la nécessité de séparer « ce qui regarde le gouvernement civil de ce qui appartient à la religion » (Bauberot et Milot, 2017), notamment parce qu'il considérait que « la force de la vraie religion consiste dans la persuasion absolue et intérieure de l'esprit » et que le pouvoir du magistrat ne peut que se limiter à une force extérieure, ce qui fait de lui un grand artisan de la liberté de conscience :

En un mot, quelque grand empressement, quelque zèle que l'on prétende avoir pour le statut des hommes, on ne saurait jamais les forcer à se sauver malgré eux ; et après tout, il faut toujours finir par les abandonner à leur propre conscience (Locke, 1686, p. 9).

Cette tolérance aux différentes conceptions de la vie bonne s'incarne plus récemment dans le concept purement politique de « consensus par recoupement » (*overlapping consensus*) développé par Rawls (1988), particulièrement adapté pour éclairer la laïcité inclusive. Il suggère en effet que, dans les sociétés pluralistes, les individus peuvent parvenir à s'entendre sur certains grands principes, en dépit de leur désaccord sur la manière de les justifier. Par suite, la prise de conscience que tous partagent ces principes ou valeurs communes transcende la suspicion visant les spécificités de chacun, qui peuvent dès lors s'afficher publiquement, dans la compréhension qu'elles ne nuiront pas au bien commun.

Si le courant républicain souhaite évacuer le religieux de la sphère et de l'espace publics, pour les tenants d'une laïcité inclusive, la question ne se pose dans aucun de ces deux espaces et a fortiori pour les élèves, qui ont longtemps porté des signes religieux sans que cela suscite les passions actuelles ou que l'on considère la laïcité agressée (Massignon, 2000). Les tenants de ce courant ne revendiquent toutefois pas

la possibilité pour les agents de l'État de pouvoir porter leurs signes religieux, soulignant combien cet aspect fait consensus et n'est plus questionné. Par suite, la laïcité ouverte québécoise demeure bien plus inclusive que le courant inclusif français. Ce dernier a totalement soutenu l'avis du Conseil d'État de 1989, ne voyant pas dans le voile porté par les élèves un signe prosélyte en soi. D'ailleurs, ce courant n'a pas le plus souvent soutenu la loi de 2004 mettant en évidence son caractère discriminatoire, à la fois d'un point de vue raciste et sexiste, puisque n'affectant principalement que les filles. Depuis lors, il reproche aux débats politico-médiatiques d'avoir construit un problème de toute pièce autour de la question de la laïcité et du voile et d'avoir focalisé le regard sur l'islam (Amiriaux, 2003; Baubérot, 2006b; De Rudder, 2003; Delphy, 2004, 2006; Lorcerie, 2005a). Ce courant s'appuie sur des approches postcoloniales et intersectionnelles favorables à la liberté de l'expression religieuse dans la sphère et l'espace public, attisant l'hostilité du courant républicain, de la droite, de l'extrême-droite et de la gauche dite « républicaine », tous mobilisant désormais envers les représentants de ce courant la nouvelle insulte d'« islamo-gauchisme » (Baubérot, 2012; Benelli *et al.*, 2006a; Benelli *et al.*, 2006b).

Le courant inclusif est critiqué par les partisans de l'approche républicaine qui lui reprochent de s'opposer à la « vraie laïcité », en acceptant des traitements différenciés et en ne refusant pas de cantonner le religieux à la sphère privée, bafouant de fait le principe d'égalité des citoyens de toute la République et l'universalité de la sphère et de l'espace publics. Ils critiquent les termes « inclusif », « pluriel » et tous les qualificatifs accolés à la laïcité puisque, selon eux, le pluralisme serait contenu dans le concept initial de laïcité, ne nécessitant pas d'être qualifié (Peña-Ruiz, 2003b).

c) Discours sur la laïcité, école, pluralisme et citoyenneté

La polarisation des débats sur la laïcité dissimule la dichotomie existant entre les différents modèles de citoyenneté et les différentes manières de prendre en compte le pluralisme, c'est-à-dire les différentes façons de parler de l'ethnicité, telle que Juteau

(2000) la définit (j'y reviens dans la section suivante). Rappeler les principales caractéristiques de chacun de ces modèles permet de comprendre certaines interprétations de la laïcité. Théoriquement, trois modèles sont possibles : républicain, libéral et communautarien, toutefois, dans le contexte de l'école publique française, je retiens spécifiquement les deux premiers. Le tableau 2.1, réalisé à partir de la synthèse de Tremblay (2012), permet de comparer les modèles républicain et libéral sur la base de trois critères : citoyenneté, pluralisme et rôle de l'école.

Tableau 2.1 : comparaison des modèles de socialisation républicain et libéral

	Modèle républicain	Modèle libéral
Citoyenneté	• Conception rousseauiste de la république : se couler dans le moule est libérateur... • Priorité donnée au citoyen abstrait en regard de l'individu concret de la société civile. • Refus des particularismes communautaires (ethniques, religieux, linguistiques...) en vue de rendre les citoyens égaux.	• Origine : critique du modèle républicain de l'ordre public. • Modèle attaché aux individus et non aux groupes (contrairement au modèle communautarien) • La communauté s'efface devant les individus.
Pluralisme	• Ethnicité vue comme une frontière externe (Juteau, 1996) • Les particularismes sont des boulets faisant obstacle à une véritable intégration. • Idéal républicain destiné à cacher l'identité collective diversifiée et multiculturelle.	• Conception de l'ethnicité comme prérogative de l'individu (Mc Andrew, 2000), • Prise en compte obligatoire d'un pluralisme axiologique pour assurer un ordre public juste. • Politique de « reconnaissance » (Kymlicka, Taylor) • Le libéralisme aspire à reconnaître la diversité mais pas à célébrer la différence.
Rôle de l'école	• Interdiction des particularismes communautaires • Socialiser aux vertus et spiritualité républicaines (égalité, liberté, autonomie) - Objectifs de l'école : ▪ Égalité entre citoyens ▪ Transformation des identités d'origine ▪ Reproduction de la culture publique commune • Neutralisation de l'espace scolaire (absence de toute marque religieuse)	• Rôle central de l'école publique : lier les élèves dans un espace neutre autour de vertus civiques (des principes de tolérance, autonomie, esprit critique). • L'ouverture à l'autre ne peut se faire qu'en présence de la diversité.

Dans le modèle communautaire (non présenté dans le tableau car très marginal en France), l'individu s'efface derrière sa communauté : c'est par elle qu'il devient un bon citoyen. À ce titre, les appartenances communautaires doivent être reconnues dans l'espace public et à l'école, afin de refléter la société civile. Dans ce cas-ci s'exprime clairement la frontière interne de l'ethnicité. On attend de l'école (et éventuellement d'autres institutions), qu'elle puisse reproduire cette culture, de sorte que les communautariens préfèrent fréquenter des établissements privés spécifiques, craignant le relativisme du « pluralisme normatif » structurant les programmes scolaires publics et l'invalidation des autres modes d'apprentissages, notamment ceux centrés sur le religieux (Tremblay, 2012, p. 76-78).

2.2.3 Laïcité, genre et féminisme

Le discours républicain associe de manière nouvelle la laïcité au féminisme. En effet, la construction de la laïcité historique a rarement favorisé les femmes. D'ailleurs si Baubérot parle de pacte laïque pour la loi de 1905, Rochefort évoque, elle, l'idée de « pacte de genre » pour souligner les négociations et les accommodements autour du genre en matière de laïcité, révélateurs de rapports spécifiques entre religions, politiques et société (Rochefort, 2007b). Concrètement, les Républicains laïciseurs les ont exclues du suffrage universel durant cent cinquante ans (de la Révolution à la fin de la III^e République), ont tenté durablement de les maintenir dans l'espace privé de la sphère domestique et n'ont pas protesté contre les discriminations de genre incluses dans le code civil (Baubérot, 2006b). La difficile laïcisation des lois de la famille, longtemps influencée par les attentes de l'Église ont peu été favorables aux femmes, qui ont vu leurs maris devenir chefs de famille de 1938 à 1970 (Rochefort, 2005). Dans les années 1960 et 1970, la laïcisation des mœurs, favorable aux femmes, se fait sans le soutien des mouvements laïques, dont plusieurs s'opposent même à certaines luttes féministes, comme celles pour la contraception et l'avortement.

Ce n'est qu'à partir de la première affaire du foulard en 1989, que les deux notions s'associent pour la première fois (Baubérot, 2006b). L'argumentation féministe rencontre soudain un succès inédit dans les sphères non traditionnellement féministes, au point de pouvoir éveiller les soupçons (Amiriaux, 2009; Delphy, 2004; Laborde, 2010). Dans les faits, la question du port du foulard divise les différents courants féministes. Le courant majoritaire en France, désormais qualifié de « féminisme républicain », comprend des féministes de la première heure, à l'image de Badinter, Zélinisky ou Vigerie⁷⁸, qui soutiennent le mouvement de prohibition du voile, priorisant la lutte contre le sexisme à celle contre le racisme (Benelli *et al.*, 2006b; Clancy-Smith, 2006; Delphy, 2004; Guénif-Souilamas et Macé, 2004; Rochefort, 2002; Tévanian, 2005). Plusieurs pétitions favorables à la loi apparaissent⁷⁹, dont une publiée le 8 décembre 2003 par le magazine ELLE, soutenue par des intellectuelles, politiques, actrices, réalisatrices... (Roux, Gianettoni et Perrin, 2006). Inversement, des courants féministes minoritaires, comme les courants intersectionnel, postcolonial ou queer, tentent d'avertir des risques d'instrumentalisation de l'argumentation féministe par le discours républicain (Guénif-Souilamas et Macé, 2004; Tévanian, 2005). Opposée aux représentantes de son propre courant historique, Delphy dénonce le discours républicain, d'abord parce qu'il crée un précédent dans la lutte féministe en insérant une logique de répression qui ne touche que les femmes, mais surtout parce que, selon elle, sexisme et racisme sont consubstantiels et qu'il n'y a pas à choisir *entre* les deux, mais qu'il faut lutter *contre* les deux (Delphy, 2006).

⁷⁸ « Laïcardes, puisque féministes » – Anne Zelensky et Anne Vigerie, Le Monde du 3 mai 2003.

⁷⁹ Pétition, lancée le 21 octobre 2003 par le Cercle d'Etudes de Réformes Féministes (CERF) - <http://sisyphe.org/spip.php?article713>

2.3 Sociologie des relations ethniques

2.3.1 Ethnicité et ethnicisation

Alors que la question ethnique a longtemps été traitée selon un point de vue essentialiste et culturaliste, à partir des années 1980/1990, le sujet se voit traité de manière nouvelle en Amérique du nord : c'est alors que s'y popularise le concept d'ethnicité. Ce dernier désigne conventionnellement les processus de production et d'attribution « d'origines » dans les interactions sociales (Dhume, 2011). Cette attribution peut se faire par les groupes eux-mêmes en fonction de leur histoire et de leur culture, on évoque alors la notion de « frontières ethniques internes », ou bien se voir effectuée à l'extérieur du groupe, traduisant alors des rapports de pouvoir entre les différents groupes et l'on parle alors de « frontières ethniques externes » (Juteau, 2000). Par ailleurs, il ne faut pas sous-évaluer l'influence des sujets eux-mêmes sur la manière dont ils souhaitent qu'on les définissent : ils négocient, en effet, à leur propre niveau et comme bon leur semble, comment ils placent ces frontières (Mc Andrew, 2000). Dans les pays anglo-saxons, l'ethnicité est donc abordée comme un rapport social et non comme un phénomène essentialiste de type naturaliste et culturaliste (Juteau, 1996), ce qui lui permet d'être analysée en articulation avec d'autres rapports sociaux, tels que la classe et le genre et de n'être pas limitée à l'évocation de la dimension culturelle des relations ethniques (Bertheleu, 2007).

La notion d'ethnicité est en revanche demeurée longtemps taboue en France (Juteau, 1996; Payet, 2003), tant à cause de son origine anglo-saxonne (on y voit un produit d'importation issu des modèles américains), qu'à cause de la lutte antiraciste ou, enfin, de la reconnaissance des particularismes qu'elle induit, faisant courir un risque de « balkanisation » de la société française et de mise en danger de l'universalisme républicain (Bertheleu, 2007; Dhume, 2011). Ce rejet se manifeste par exemple par le refus de décompte statistique des différentes ethnies ou religions sur le territoire

français (Martiniello, 1995; Martiniello et Simon, 2005). Pourtant, le refus de nommer la chose ne la fait pas disparaître pour autant et ne permet pas plus d'enrayer les pratiques discriminatoires envers les immigrés et leurs descendants ou d'éviter l'instauration d'une frontière de type « Eux »/ « Nous » (Juteau, 1996, 2000).

Toutefois, si la notion d'ethnicité dérange, il est difficile d'évacuer la dimension ethnique des observations et des analyses. C'est sans doute pourquoi, en 1995, émerge une formulation nouvelle dans la recherche francophone : « l'ethnisation » (Bertheleu, 2007). On parle soudain d'ethnisation du religieux (Tremblay, 2012), d'ethnisation des rapports sociaux (Bouamama, 2004a; Dubet, 2012; Sanselme, 2009; Simon, 2010), d'ethnisation des territoires scolaires (Audren et Baby-Collin, 2017), d'ethnisation des rapports entre élèves ou des rapports scolaires (Payet, 2003)... Cette formule, souvent synonyme de « racialisation »⁸⁰ (Dubet, 2012; Payet, 2003), désigne le plus souvent « le processus de saillance des catégorisations ethniques » dans les situations de relations interethniques (Bertheleu, 2007). Elle manifeste, par ailleurs, la tendance qu'ont les acteurs interrogés à catégoriser en ethnie ce qui n'en relève pas originellement, à l'image de la religion (Tremblay, 2012), ou à simplement limiter leur regard à ce facteur au détriment de tous les autres. Finalement, les lectures critiques vont évoquer « l'ethnisation des rapports sociaux » pour désigner les situations où la question ethnique fait partie des composantes à prendre en compte pour l'étude des rapports de pouvoir en jeu. Ce concept se rencontre surtout en France, mais peu en Amérique du nord, puisque le concept d'ethnicité⁸¹ y est déjà porteur de cette dimension de rapport de pouvoir (Bertheleu, 2007). Par suite, la formulation « d'ethnisation des rapports sociaux »,

⁸⁰ Juteau distingue la racialisation de l'ethnisation : la première serait un rapport d'appropriation et la seconde un rapport d'exploitation et d'oppression. La sociologue concède qu'en contexte européen l'ethnicité est racialisée : les peuples colonisés qui ont été racialisés ont été appelés ethnies (Juteau, 1996).

⁸¹ La sociologie d'Amérique du nord s'appuie sur la proposition de Weber, pourtant européen, qui distingue l'ethnie des autres catégories sociales, catégorie définie en fonction de la croyance entre des ancêtres communs, réels ou putatifs (Juteau, 1996, p. 98).

très prisée en France, se voit perçue par des chercheurs nord-américains au mieux comme une redondance, au pire comme un non-sens.

Le succès du terme « ethnicisation », y compris hors de la recherche, aurait eu tendance à l'évider de son sens et à le dépolitiser. Il serait, en effet, utilisé dans de plus en plus de domaines rencontrant des questions de relations interethniques, en particulier lorsqu'elles sont problématiques, mais sans pour autant travailler le concept d'ethnicité, qui demeure finalement un impensé en France (Bertheleu, 2007). Il est à noter néanmoins que de plus en plus de travaux récents interrogent l'articulation de différents rapports sociaux dont celui d'ethnicité (même si le mot n'est pas forcément utilisé), et s'inscrivent dans une approche intersectionnelle (Magar-Braeuner, 2017). Cette dernière pâtit d'une mauvaise presse en France, car associée au communautarisme par la droite identitaire et la gauche « républicaine ». En témoigne le colloque universitaire « Penser l'intersectionnalité dans les recherches en éducation », organisé en mai 2017 et qui a rencontré une opposition active de ces deux familles politiques, fondée sur la revendication de l'universalisme de l'ÉSPÉ et de l'académie de Créteil, où se devraient de disparaître les particularismes.⁸²

⁸² L'action de ces mouvements a failli parvenir à faire annuler ce colloque. Seule l'intervention du sociologue Éric Fassin en faveur de la liberté de recherche a permis son maintien. Ce succès apparaît ironique aux yeux des organisateurs, puisqu'il donne raison à leur grille de lecture et au constat de la seule légitimité de la parole du dominant (homme, blanc, statut élevé) au détriment de la parole des dominés. <https://bibliobs.nouvelobs.com/idees/20170518.OBS9602/comment-un-colloque-sur-l-intersectionnalite-a-failli-etre-censure.html>, consulté le 7 août 2018.

À la même époque, une formation universitaire à l'intersectionnalité, destinée aux étudiants de l'ÉSPÉ de Créteil, a fait l'objet une large hostilité et a failli être annulée en juin 2017. L'un des protagonistes, l'UFAL (Union des familles laïques) affirme par exemple que « l'intersectionnalité » est « l'habillage sociologiste d'une offensive politique contre la loi du 15 mars 2004 » et dénonce « la tenue d'une formation d'enseignants dont le contenu se veut explicitement anti-laïque.[...] Autrement dit : la sociologie instrumentalisée au service du communautarisme ! ». <http://www.ufal.org/ecole/espe-de-creteil-%E2%80%89liberte-universitaire%E2%80%89ou-bourrage-de-crane%E2%80%89cest-a-la-laicite-et-aux-principes-de-la-republique-que-les-maitres-doivent-etre-form/> consulté le 7 août 2018.

2.3.2 Occidentalisme et orientalisme

Les populations, tant occidentales qu'orientales, fondent leurs jugements réciproques sur un certain nombre de représentations voire de stéréotypes de l'Autre, configurés respectivement tant par orientalisme que par occidentalisme. Ces deux processus analogues consistent pour une « civilisation » à présenter l'autre selon une image inversée et dépréciée en regard de celle avec laquelle elle se représente, conduisant à un jugement hiérarchisé et dichotomique, illustrée par la notion de « guerre des civilisations » popularisée par Huntington. Leurs effets ne sont pas que symboliques et conduisent à développer des sentiments réels, tel celui d'encerclement culturel émergeant en Europe depuis les années 2000, à l'origine d'un populisme défensif présent dans plusieurs de ses démocraties (Liogier, 2014).

En Occident, l'orientalisme a largement été théorisé par Said qui souligne son influence, depuis le XIX^e siècle, sur la diffusion dans l'imaginaire collectif de certaines représentations de l'Orient qui finissent par constituer un système d'idées se transmettant d'une génération à l'autre (Said, 2005). Par le biais de l'orientalisme, on parle de et pour l'Orient. Une analyse identique, mais inversée, peut se faire à propos de l'occidentalisme. Occidentalisme comme orientalisme se fondent sur l'extériorité, sur des représentations plus que des descriptions. Chacun des deux a construit un autrui qui lui convenait, un « miroir » inversé constituant une image repoussoir, instrumentalisée pour valoriser sa propre image. L'orientalisme contribue à dévaloriser la représentation des femmes du tiers-monde, vues comme opprimées et pitoyables, pour valoriser dans le même temps l'image des occidentales, émancipées, libérées et autonomes (Benelli *et al.*, 2006a; Dechaufour, 2008; Mohanty, 2003; Nader, 2006). Pour sa part, l'occidentalisme propose une vision unifiée et tout aussi fantasmée d'un Occident décadent, inhumain, nihiliste, inégalitaire et immoral (Liogier, 2014), véhiculant une image des femmes occidentales, objets sexuels, sous

la menace quotidienne du viol, victimes d'inceste et de violences familiales et, de manière générale, de femmes peu respectées (Nader, 2006).

La France s'est largement appuyée sur l'orientalisme pour à la fois interdire le voile et associer les violences faites aux femmes aux populations issues de l'immigration, évacuant ainsi les inégalités structurelles touchant les femmes en général (Bilge, 2006; Delphy, 2006). Inversement, les sociétés arabo-musulmanes mobilisent régulièrement l'occidentalisme pour freiner voire stopper l'occidentalisation des mœurs et réintroduire des restrictions visant les femmes, qui tendaient à décroître. Dans les deux cas, les représentations sont instrumentalisées tant pour dévaloriser l'autre et se valoriser soi, que pour contrôler ses propres femmes (Nader, 2006).

2.4 Perspectives issues de sociologie de l'éducation

La sociologie de l'éducation couvre un vaste champ divisé en diverses spécialités. J'en ai retenu trois pour les fins de mon analyse : la sociologie du curriculum, les approches éducatives en contexte multiculturel et l'éthique en éducation.

2.4.1 La sociologie du curriculum

Transmettre les valeurs de la République questionne d'abord la façon dont se transmet la culture commune (par manque de place, je n'approfondirai pas cette notion), puis de manière plus large la manière d'organiser l'éducation de la jeunesse d'un pays. L'étude de l'élaboration des programmes scolaires est longtemps restée marginale, jusqu'à la naissance de la « sociologie du curriculum » initiée par Bernstein et Young dans les années 1960, reprise dans le milieu francophone à partir des années 1980 (Harlé, 2009).

a) Le curriculum : un objet socialement construit

Commençons par définir ce qu'est un curriculum. Pour Forquin, l'un des principaux auteurs francophones en la matière, le curriculum comprend à la fois les idées de contenu (les enseignements sélectionnés), de forme (programmation et agencement de ces enseignements) et de cadre (cadre et contrôle d'une institution d'éducation formelle) (Forquin, 2008, p. 73-74). Il le définit comme :

... l'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'étude donné (Forquin, 2008, p. 8).

Le curriculum constitue donc d'abord un programme d'études officiellement prescrit à considérer dans sa globalité. Toutefois, par extension, le curriculum est aussi ce qui est réellement enseigné, voire de manière encore plus large, ce qui s'apprend à l'école de manière diffuse plutôt que par stratégie pédagogique intentionnelle (*Ibid.*, p. 8).

Le curriculum apparaît d'abord comme le produit d'une sélection, mais aussi de celui d'une mise en forme (*Ibid.*, p. 9-10). La question se pose alors de savoir quelles sont les motivations qui président au choix de programmation d'un savoir et, plus largement, qui poussent un pays à modifier ses programmes d'enseignement : alors que le choix des savoirs enseignés à l'école semble « aller de soi » au premier abord, la sociologie du curriculum tente de prouver le contraire en déniait l'idée que les matières scolaires correspondraient à « des aires de réalité objectivement distinctes » (Forquin, 2008, p.61). Elle soutient, à l'instar de Durkheim⁸³, que le choix de ces savoirs n'est pas neutre axiologiquement, mais constitue, au contraire, une construction sociale (Forquin, 2008; Harlé, 2009).

⁸³ « L'évolution pédagogique en France » n'est pas le livre le plus connu de l'œuvre de Durkheim, bien qu'il soit d'un grand intérêt du point de vue de l'éducation et qu'il constitue une généalogie intéressante pour la sociologie du curriculum. Toutefois sa traduction tardive en anglais (au milieu des années 1970) ne lui a pas permis d'être intégré aux premières réflexions des auteurs anglo-saxons.

b) Le curriculum : le produit d'une sélection

L'idée phare de cette sociologie réside donc dans l'affirmation que le curriculum constitue un objet socialement construit, qu'il est le produit permanent d'un processus d'élaboration et d'institutionnalisation dans lequel se traduisent non seulement des compétences, mais aussi des confrontations d'intérêts, des conflits de valeurs et des enjeux de pouvoir. Cette construction s'élabore d'abord par sélection. Dans les sociétés fortement scolarisées, c'est l'école, par le biais de programmes hautement institutionnalisés, qui effectue une très grande partie du travail de transmission culturelle (Forquin, 2008, p. 9). Le curriculum consiste alors en une sorte de « reproduction culturelle » (*Ibid.*, p.51), qui participe à la continuité intergénérationnelle des savoirs et des symboles dans lesquels une société reconnaît son identité. Toutefois, cette transmission n'est jamais intégrale : elle s'autorise tantôt des oublis (*Ibid.*, p.9), tantôt la possibilité de manifester des préférences, de telle sorte qu'apparaît une hiérarchisation des savoirs, une stratification, qui ne dote pas tous les enseignements du même prestige (*Ibid.*, p.33). La crainte que le prestige de leur discipline ne baisse conduit les enseignants à se montrer protectionnistes face à toute tentative d'en renégocier les frontières (Bernstein, 1997). Tout ceci suggère que ce n'est pas tant le contenu qui dispose d'une valeur intrinsèque, mais c'est bien le regard qu'on lui porte qui lui confère cette valeur. L'institutionnalisation de ces savoirs sous forme de « matières scolaires » apparaît alors hautement arbitraire : ces dernières ne seraient que des univers symboliques « inter-subjectivement partagés » et « socialement approuvés » (Forquin, 2008, p. 33-34).

c) Le curriculum : le produit d'une organisation

Les trois dimensions du curriculum : prescrit, caché ou réel

Le curriculum est, par ailleurs, non seulement chargé de restructurer les savoirs à des fins didactiques (pour les rendre enseignables), mais aussi chargé de les réinterpréter et de les réévaluer (Forquin, 2008, p. 122). Les programmes scolaires traduisent alors

une sorte de mise en scène de la culture du moment (*Ibid.*, p.52), qui peut laisser penser que c'est moins *ce que l'on apprend* à l'école qui compte, que le fait de l'apprendre *à l'école*⁸⁴. Cette distinction opérée entre le contenu enseigné et le cadre dans lequel s'effectue l'apprentissage des élèves se traduit par l'existence de deux formes de curriculum : le « curriculum prescrit » (ou « formel »), qui correspond à ce qui est explicitement défini dans les programmes et le « curriculum caché⁸⁵ » (ou « latent »), désignant les acquis obtenus non intentionnellement par imprégnation ou socialisation (*Ibid.*, p.8). Ce curriculum caché relève moins du cognitif et de l'instrumental que de l'affectif, du social ou du moral, débordant en cela des prescriptions officielles et pouvant même contredire les programmes ou discours explicites⁸⁶ (*Ibid.*, p.74). Pour quelques auteurs, il constituerait finalement le vrai apprentissage scolaire (*Ibid.*, p.87) sous la forme de « l'inculturation de compétences et de dispositions » qui préparerait en profondeur les individus à se conformer à l'ordre social (*Ibid.*, p.92).

Cette recherche étudiera notamment le regard que portent les enseignants, d'une part, sur la demande actuelle de passer d'une transmission jusque-là implicite des valeurs républicaines (curriculum caché) à leur formalisation explicite insérée au programme (curriculum formel), et, d'autre part, sur le « curriculum réel » correspondant à ce qui est concrètement enseigné et pratiqué dans les classes et qui s'éloigne fréquemment du programme prescrit (*Ibid.*, p.8). Les programmes sont en effet sujets à bien des interprétations : les enseignants vont à leur tour sélectionner des thèmes, mettre l'accent sur tel ou tel point, choisir une approche personnelle, de telle sorte qu'à partir

⁸⁴ L'écriture en italique provient du texte initial.

⁸⁵ Concept développé par Philip Jackson (1968), toutefois processus étudié depuis plus longtemps mais non labélisé.

⁸⁶ Les effets de l'application de la loi de 2004 illustrent ce fait : alors que le discours officiel évoque la liberté de culte et l'égalité, les élèves touchées par l'interdiction (voire d'autres élèves sensibles au paradoxe entre discours et action concrète) retiendront que l'École française discrimine principalement les musulmans et ne leur permet pas leur liberté de conscience.

d'un même programme, chaque élève aura son propre curriculum réel (Isambert-Jamati, 1990). Ce curriculum réel manifeste tant la discordance existant parfois, pour des raisons très variables, entre le « discours pédagogique "théorique" » des enseignants et la mise en œuvre concrète dans la classe (Forquin, 2008, p. 34), que la distance entre ce qui est réellement appris, retenu ou compris par les élèves et ce que les enseignants enseignent ou croient enseigner (*Ibid.*, p. 125).

Des choix variables selon les pays : curriculum cloisonné ou curriculum intégré

La manière d'envisager la mise en forme d'un curriculum dépend aussi du type d'éducation retenu dans chaque pays. En Europe, existent trois visions différentes de l'enseignement : 1) transmettre un savoir « encyclopédique » large (France et pays du sud de l'Europe), 2) dispenser une éducation plus étroite et plus spécialisée, mais aussi plus approfondie (courant « humaniste » en Grande-Bretagne) et, enfin, 3) se centrer sur l'enfant et la formation professionnelle (courant qualifié de « naturaliste ») (Allemagne et Europe du Nord et de l'Est) (*Ibid.*, p. 10).

La mise en forme peut aussi s'étudier dans la manière de mettre les contenus en relation. Une diversité de possibilités se répartissent entre deux extrêmes : d'un côté, des contenus enseignés de manière très segmentée avec peu de liens entre eux (on parlera alors de relations fermées et de « curriculum sériel » ou « cloisonné »), de l'autre, des contenus fortement interconnectés (on parle alors de relations ouvertes et de « curriculum intégré ») (Bernstein, 1997, p.168 ; Young, 1997, p. 189).

d) Les enseignants : une identité professionnelle soumise aux changements

Aujourd'hui, en Europe, domine le curriculum cloisonné se manifestant par des enseignants centrés sur leur classe et/ou leur matière. En regard de cette pratique, le curriculum intégré exige une étroite collaboration qui permette à tous les enseignants de se subordonner à l'idée directrice du projet. Sa réussite nécessite que soient explicitement définis les attentes pédagogiques, les contenus et les modes

d'évaluation (Forquin, 2008, p. 131). Ce fonctionnement appelle une déréification des disciplines scolaires allant à l'encontre de la culture professionnelle encyclopédique et supposant une modification en profondeur des identités professionnelles et de la vision que les enseignants peuvent avoir de leur propre discipline voire de leur parcours personnel (*Ibid.*, p.34) : l'occasion de bien des résistances !

La nouvelle demande institutionnelle française que tout professeur aborde la laïcité, sur un mode transversal, alors que cet enseignement diffère complètement de sa discipline originelle, perturbe les habitudes de curriculum cloisonné, bouleverse les pratiques de fidélité que les enseignants observent généralement vis-à-vis de leur matière et qui participent à leur construction identitaire. Une telle demande peut être ressentie comme une menace pour leur identité professionnelle, une déstabilisation des rôles intériorisés depuis longtemps, voire une atteinte à un ordre sacré⁸⁷ (*Ibid.*, p. 56). C'est pourquoi toute étude sur les curricula et leurs changements doit tenir compte des « perspectives subjectives » des enseignants (*Ibid.*, p. 62), qui parfois pèsent plus lourdement sur les réformes que les grandes variables macro-structurelles (*Ibid.*, p. 85).

La sociologie du curriculum ne vise pas à délégitimer les savoirs enseignés, mais à comprendre pourquoi et comment ils le sont (*Ibid.*, p. 72). Toutefois, malgré sa pertinence, cette réflexivité vis-à-vis des contenus apparaît peu ou pas dans les formations des enseignants.

2.4.2 Approches pédagogiques et prise en compte de la diversité

La pluralité des sociétés expose ces dernières à deux défis. D'une part, assurer la cohésion afin que ces sociétés demeurent, si ce n'est cohésives, au moins harmonieuses, et, d'autre part, faire en sorte que l'éducation constitue une voie d'égalité et d'émancipation pour tous les élèves. Or, force est de constater que le

⁸⁷ Idée abordée par F. Musgrove en 1968.

résultat n'est pas toujours à la hauteur des ambitions affichées. Plusieurs approches pédagogiques ont été réfléchies afin de faire face aux enjeux et aux défis soulevés notamment par la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, tant du point de vue du « vivre-ensemble » que de celui de l'équité et de l'égalité, sans oublier les questions relatives aux relations entre enseignants et élèves. Ces approches varient selon les époques, les lieux et les motivations sous-jacentes. Cette section présente les approches interculturelle ou multiculturelle, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation antiraciste et surtout l'approche inclusive. Si ces approches partagent des finalités et préoccupations communes, puisque fondées sur les grandes valeurs démocratiques modernes (respect du pluralisme et des droits de la personne, promotion de l'égalité des chances et de l'équité, valorisation du cadre démocratique et de l'exercice de la citoyenneté), elles se distinguent par l'accent plus ou moins important mis sur chacun de ces éléments et par leur cadre d'analyse du fonctionnement des sociétés et de la construction de l'ethnicité (Potvin, 2017).

1) L'approche multiculturelle (dans les pays anglo-saxons) ou interculturelle (francophonie et Amérique latine) met l'accent sur l'entente et la cohésion entre les groupes et lutte contre les stéréotypes et les préjugés. La diversité et l'échange interculturel y sont célébrés comme un enrichissement mutuel. À ce titre, elle met l'accent sur l'héritage culturel des élèves issus des minorités, ce qui permet par contrecoup à ces derniers de renforcer leur estime d'eux-mêmes. Si les pratiques de cette approche se montrent positives et constructives, on peut lui reprocher de ne pas tenir ses promesses d'égalité et de transformation sociale. En effet, elle se focalise plus sur les individus et leurs attitudes (essentialisant par contrecoup leurs différences (Potvin, 2017, p. 100)), que sur les facteurs structurels, de sorte qu'elle néglige la question des rapports de pouvoir. Elle fait peu œuvre d'examen critique en matière d'exploitation économique et politique de certains groupes ou en matière de racisme systémique (Potvin, 2014, p. 186-187).

2) Correspondant aux prémisses fondant la notion de citoyenneté selon Kymlicka (2004), l'éducation à la citoyenneté fait la promotion des droits humains et des valeurs démocratiques pour former les futurs citoyens d'une collectivité nationale en vue d'en assurer la cohésion⁸⁸. Contrairement à « l'instruction civique » antérieure, l'éducation à la citoyenneté d'aujourd'hui doit s'appuyer sur la fluidité des frontières (identitaires, nationales, commerciales, etc.) et sur les enjeux planétaires (Potvin, 2017). Elle aborde les questions de paix, de démocratie, de justice sociale et de droits humains et même de mondialisation, afin d'être efficace en période de crise, lorsque les rapports entre groupes se tendent et affectent cette cohésion. Cette approche reçoit également des critiques sur sa prédilection pour les dimensions normatives, sur le fait qu'elle peine à proposer des solutions transformatives et sur son occultation de la nature systémique des inégalités. L'un des principaux reproches concerne le fait que l'apprentissage de la citoyenneté soit envisagé comme la transmission de la culture du groupe majoritaire, avec comme conséquence d'occulter la nature systémique des inégalités (Potvin, 2014, 2017).

3) L'approche antiraciste constitue une approche plus récente, développée à partir des années 1970, visant à corriger les limites de l'approche multiculturelle et à proposer une pédagogie réellement transformative. Influencée par des auteurs marxistes tels que Freire (2013) ou Giroux (1989), cette approche vise les élèves issus des groupes opprimés ou minoritaires et souhaite renforcer leur autonomie et leur capacité d'agir. Il s'agit de développer un engagement actif et un esprit critique permettant de créer un milieu de vie plus égalitaire. Il s'agit aussi d'agir sur l'institution scolaire afin qu'elle devienne un lieu de production d'identités et plus seulement un lieu de

⁸⁸ Selon Kymlicka, le modèle de citoyenneté le plus courant dans les démocraties occidentales se fonde, non seulement sur les valeurs de la citoyenneté (droits et devoirs : libertés individuelles, devoirs de tolérance, d'acceptation du caractère non religieux du pouvoir politique autrement dit du principe de séparation et enfin d'exercice de son propre jugement dans la réflexion sur la chose publique, notamment par le vote), mais aussi sur les frontières dans lesquelles s'exercent ces droits et devoirs. La citoyenneté se comprend comme l'appartenance à une communauté politique définie en termes nationaux, elle s'articule à l'idée d'État-nation (Kymlicka, 2004).

production de savoirs. Elle veut transformer les attitudes autant que le curriculum scolaire et les pratiques de l'institution, ce qui nécessite de comprendre les conditions de production du racisme et de l'oppression. Cette approche n'est pas exempte de reproches : elle comprend une dimension défensive, essentialiste attribuant une identité racialisée, qui polarise les élèves en fonction de frontières raciales. Son caractère trop politique suscite peu d'engagement et conduit plutôt au désengagement et au cynisme. Par ailleurs, elle insiste trop sur la frontière externe, laissant peu de place à l'autodéfinition des sujets sur des bases ethniques ou non (Potvin, 2017).

4) L'éducation inclusive est fondée sur l'équité, les droits de l'enfant et le combat contre les discriminations. Elle repose sur le postulat que la diversité est la norme et que c'est à l'école de s'adapter aux réalités et besoins des élèves et non le contraire (*Ibid*, p. 102). Comme pour l'approche antiraciste, il s'agit d'examiner et d'identifier la production des inégalités, d'abord dans la définition même de la mission éducative et du curriculum, mais aussi dans l'organisation des services éducatifs, dans le quotidien scolaire et dans les relations entre enseignants, élèves, parents et autres acteurs, de sorte que sont pris en compte à la fois la performance de l'élève et les « zones de vulnérabilité » de l'école (Potvin, 2014, p. 188). Cette éducation change profondément le paradigme en matière d'égalité des chances : il ne s'agit plus seulement d'un objectif d'égalité d'accès ou de traitement, mais de résultats, d'acquis et de succès éducatifs, constituant ainsi le fondement même de l'équité et du combat contre les discriminations.

L'éducation inclusive constitue un processus continu de transformation des milieux d'apprentissage en vue de prendre en compte la diversité des besoins et d'éliminer l'exclusion liée à la race, le statut économique, la classe sociale, l'appartenance ethnique, la langue, la religion, le genre, l'orientation sexuelle et les aptitudes. Ce renversement nécessite de partir des besoins des élèves pour ajuster les services ou pratiques afin de faire réussir tous les élèves, particulièrement les plus vulnérables.

Ces principes concernent tous les savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés ou développés à l'école, à tous les paliers d'intervention. Une telle perspective repose sur trois postures : 1) une posture éthique, qui nécessite d'abord de reconnaître la diversité comme légitime, constitutive et constructive et, ensuite, de croire à l'unicité de l'expérience de chaque individu, de même qu'à l'éducabilité ou à la perfectibilité de tous ; 2) une posture épistémologique s'appuyant sur le socioconstructivisme, qui situe les dynamiques contextuelles et le rôle de l'environnement et des interactions dans la construction des savoirs, permettant ainsi à la diversité de prendre sens dans l'expérience d'apprentissage ; et 3) une posture politique, renvoyant à l'adoption d'un projet éducatif complet, fondé sur la justice, l'équité et la réussite dans toutes les dimensions de la vie scolaire (*Ibid*, p. 189-190).

Afin de garantir la réussite d'un tel projet, les acteurs scolaires doivent avoir conscience des facteurs d'exclusion, liés aux réalités locales et mondiales, afin de développer une compréhension globale et systémique des droits au service de la réussite des élèves des groupes minorisés. Il s'agit pour eux de comprendre les processus de rapports de pouvoir, la complexité et l'interrelation des modes d'oppression et facteurs identitaires, sociaux, structurels, historiques et psychologiques qui interagissent pour générer des situations discriminatoires (Giroux *et al.*, 1989). Ces compétences peuvent s'acquérir à partir d'enseignements, mais surtout par l'expérience quotidienne de l'égalité, de la coopération, de la diversité, de la solidarité, de la coresponsabilité, de la communauté apprenante ou du combat contre les injustices, que les situations éducatives fournissent aux enseignants et à leurs élèves et qui élargissent les capacités⁸⁹ des enfants (Potvin, 2014, p. 197).

⁸⁹ Ce terme découle de la traduction française des écrits de Martha Nussbaum.

2.4.3 L'éthique relationnelle dans l'enseignement

Dans la sous-section précédente, l'approche inclusive mettait en évidence le besoin pour les enseignants d'adopter une posture éthique. Cette question traverse la littérature depuis une vingtaine d'années et se voit de plus en plus régulièrement conviée sur le terrain, dans les groupes de travail tentant de repenser la professionnalité des enseignants, tant du point de vue des obligations institutionnelles qui leur incombent que de la manière qu'ils ont d'accueillir et d'entrer en relation avec les élèves. Ces questions d'éthique professionnelle recouvrent des dimensions normatives (déontologie) et axiologiques portant sur les valeurs fondatrices de l'éducation (égalité de traitement, postulat d'éducabilité...) (Kahn, 2006). Selon Lorcerie, l'éthique aurait drastiquement disparu de la formation des enseignants, depuis la fin de l'école normale, au début des années 1990, du fait de la fin de l'enseignement de la philosophie de l'éducation. L'intérêt pour l'éthique réapparaît, à partir de 2006, dans les instructions officielles. On pousse désormais les enseignants à « agir de façon éthique et responsable », toutefois, ce rappel se limite à la dimension normative (déontologique), c'est-à-dire à l'obligation du fonctionnaire, mais sans interroger la dimension des valeurs. En 2013, la politique de refondation de l'école pérennise l'attention sur cette normativité déontologique, mais continue à occulter la dimension axiologique susceptible d'aider à réguler les décisions collectives, et ce, au final au détriment des élèves les plus faibles (Lorcerie, 2014). Pourtant, l'usage axiologique de l'éthique fait émerger des questions cruciales quant au sens de la profession enseignante, avec comme conséquence d'améliorer les pratiques, au bénéfice des élèves et des enseignants.

La littérature utilise, de manière synonymique ou non, les termes « morale » ou « éthique » professionnelle, justifiant ce choix parfois de manières opposées (Kahn, 2006, p.105-106). Sans entrer dans ce débat, il apparaît surtout important d'observer que cette éthique/morale se voit réfléchie comme une manière d'être et de se

conduire, tournée vers l'accueil d'autrui (Prairat parle d'hospitalité), qui serait une morale à la fois publique et partagée, mais aussi une morale non coupée d'une éthique personnelle déjà-là. Elle serait ciblée, sans pour autant être à part (Prairat, 2015, p. 20-21). Pour Lorcerie (2014), sa mise en place se satisferait de quelques principes simples, tels que ceux énumérés dans le Guide de conduite et de pratique du General Teaching Council of England (Conseil général de l'Angleterre pour l'enseignement) en octobre 2009 :

1. Privilégier le bien-être, le développement et le progrès des enfants et des jeunes
2. Assumer la responsabilité de conserver la qualité de la pratique d'enseignement
3. Aider les élèves et les jeunes à devenir des apprenants confiants et qui réussissent
4. Faire preuve de respect pour la diversité et promouvoir l'égalité
5. S'efforcer d'établir des partenariats avec les parents et les tuteurs
6. Œuvrer en tant que membre de l'équipe de l'école
7. Coopérer avec les autres professionnels
8. Faire preuve d'honnêteté et d'intégrité, et entretenir la confiance publique dans la profession enseignante.

Cette liste s'apparente à une expression de la déontologie « faible » défendue par Prairat (2009), se rapprochant plus d'une charte articulée autour de quelques articles clés que d'un catalogue d'interdits. Un tel « fondamentalisme » conduirait en effet à définir les réponses morales avant que les problèmes ne soient posés, les décisions apparaissant alors déconnectées de toute compréhension des situations (Moreau, 2007, p. 72). Le choix de privilégier des principes d'action généraux traduit l'absence

de volonté de donner des recettes toutes faites, satisfaisant ainsi l'esprit porté par l'éthique, à savoir, toujours selon Prairat, faire penser et décider par soi-même et refuser tout positionnement en surplomb au nom d'une clairvoyance prétendument supérieure. Une telle attitude favorise l'identification de dilemmes moraux permettant d'exercer son jugement en situation de conflit de loyautés, la mise à l'épreuve des intuitions morales, l'élaboration de principes d'action, l'argumentation de ses choix moraux, l'accès à un savoir éthique et l'avènement d'une véritable culture démocratique (Prairat, 2015, p. 31-33). L'introduction de tels principes vise à distinguer les attitudes relevant de la vie et de la conscience morale individuelle de celles de l'exercice professionnel, qui exigent de rendre des comptes, non en tant que sujet, mais en tant qu'acteur auquel on a confié un rôle, acteur qui ne se laisse pas aller à la désinvolture ou l'insouciance de la vie personnelle (Moreau, 2007, p. 61).

Kahn questionne toutefois les raisons poussant à reformuler en termes nouveaux la préoccupation, finalement ancienne, de l'engagement moral des enseignants (Kahn, 2006, p. 110). Il en propose trois : 1) l'individualisation des valeurs et la multiplication des choix moraux possibles (par exemple les discours républicains, humanistes ou néolibéraux sur l'école) pousseraient à chercher un code déontologique commun, question cruciale dans une école qui se désinstitutionnaliserait (Dubet, 2002). Kahn s'appuie sur le constat de Prairat portant sur le caractère problématique de l'appartenance à un corps professionnel sans partager un même habitus, avec pour conséquence de pousser soit à l'externalisation et à la fragmentation des règles, soit au besoin réactualisé de retrouver unité et cohérence ; 2) la demande d'une plus grande professionnalisation des enseignants, dont on ne sait si elle ne vise seulement qu'une plus grande expertise technique ou la demande de revalorisation du statut, constitue un autre facteur de promotion de l'éthique. Du point de vue de la revalorisation du statut, la déontologie comprend alors, selon Prairat, une dimension identitaire, non limitée aux prescriptions normatives, mais comprenant aussi des revendications statutaires et leur cortège de

privilèges ou d'obligations, impliquant donc une dimension corporatiste (Prairat, 2009) ; et enfin 3) la question de la crise de l'autorité au sein de l'école, se manifestant à la fois dans la plus grande difficulté à normer les comportements des élèves et dans la judiciarisation croissante de l'espace scolaire, qui désacralise son autorité.

Dans le débat entre éthique et déontologie, Kahn conclut que l'éthique (axiologique) sera moins aisée à mettre en place que la déontologie, puisqu'il sera plus facile de s'entendre sur les obligations professionnelles minimales, que sur des valeurs extrêmement diversifiées (Kahn, 2006, p.112).

2.5 Sociologie de l'espace public

Travailler sur la notion de la laïcité exige immanquablement de clarifier les notions de sphères ou d'espaces, publics et privés, qui pâtissent de l'absence de définitions suffisantes, y compris dans la littérature scientifique, comme si ces notions relevaient de l'évidence. En conséquence, plusieurs argumentations se dérobent par manque d'assise rigoureuse. Les débats sur la laïcité de ces dernières années soulignent la nécessité de ce rappel conceptuel, afin de pouvoir une bonne fois pour toute cesser de laisser flotter des ambiguïtés tant sur les espaces où se déploie la laïcité que sur le sens accordé à la notion de « privatisation du religieux », dont on ne sait que rarement si elle signifie, ou non, la limitation du religieux au seul cadre familial. En d'autres termes, quelles sont les réalités désignées par ces notions de privé et public lorsqu'on les applique aux substantifs « sphère » ou « espace » ?

2.5.1 Sphère, espace, public, privé : définir une terminologie rigoureuse

a) Survol historique

En préalable, notons que la notion de « public » permet autant de distinguer ce qui est « privé » de ce qui ne l'est pas (Dayan, 2000), que de désigner également ce qui est accessible à tous (Habermas, 1988). Elle comporte tout à la fois des dimensions discursives et physiques (Paquot, 2009). L'idée d'espace public remonte à l'Agora grecque. Elle comprend alors à la fois des lieux de délibération et de déambulation (Noyer, Raoul et Pailliant, 2013). L'idée d'espace public permet alors de distinguer les espaces ouverts à tous de ceux qui relèvent du privé, à savoir, à l'époque grecque, de l'économique et du domestique (Ferry, 1989). Les contours de cet espace public se modifient au cours des siècles, déplaçant régulièrement la frontière qui le sépare de l'espace privé (Habermas, 1988).

À partir du XVIII^e siècle, émerge une critique du pouvoir absolu venue « d'en bas ». Celle-ci souhaite instaurer un principe de publicité permettant de rompre avec la privatisation du pouvoir politique (Ferry, 1989), de telle sorte que ce dernier s'exerce pour et par le peuple. Cette évolution marque le début de l'espace public habermassien, politique et bourgeois, entrevu comme « un ensemble de personnes privées rassemblées pour discuter des questions d'intérêt commun » (Létourneau, 2001, p. 49). Cet espace discursif se veut homogène, chacun étant censé abandonner ses spécificités le temps de la discussion. Séparé de l'État, il reste néanmoins délimité par le territoire national (Dahlgren, 2000). Au XIX^e siècle, on assiste à sa « désintégration » du fait de la nouvelle dimension sociale de l'État, du développement de la démocratie de masse (Habermas, 1988) et de la médiatisation des débats, qui prennent le pas sur la représentativité de l'Assemblée nationale (Dahlgren, 2000, Macé, 2003).

L'espace public d'Habermas, uniquement politique⁹⁰, apparaît insuffisant et se doit devenir aussi social et médiatique. Sa conception reçoit, en effet, un certain nombre de critiques : par exemple, le fait que ses membres apparaissent trop homogènes et qu'il ne prenne pas en compte les mouvements sociaux (Serghini et Matuszak, 2009). Fraser en porte l'une des critiques les plus abouties. Sa définition soutient l'idée d'un espace public plus inclusif et plus ouvert à la diversité des groupes sociaux, un espace public qui, par ailleurs, se transnationalise par le biais des médias télévisuels et/ou d'Internet, ce qui lui permet d'être influencé ou d'influencer lui-même par delà les frontières nationales (Fraser, 2005). Fraser soutient aussi l'idée de groupes minoritaires s'exprimant dans divers sous-espaces publics, qu'elle nomme « contre-publics subalternes » (Fraser, 1992), leur permettant de défendre leurs intérêts (privés) au niveau local et de s'en servir de tremplin pour accéder, ensuite, aux débats d'échelles nationale et internationale. La conception d'« espace public » chez Habermas priorise la dimension discursive, sans prendre en compte la dimension physique correspondant aux « lieux publics » de déambulation (Paquot, 2009, p. 4).

Malgré son qualificatif, l'espace public accueille régulièrement des formes d'expression privée. La porosité des frontières entre privé et public induit un double mouvement : une tolérance de plus en plus élevée aux intrusions dans la vie privée des individus et, inversement, une tolérance très élevée à l'affichage en public de ce qui normalement relève du privé (Beaud, 1987; Simone, 2010). En effet, on observe de plus en plus couramment l'intrusion visible, parfois même gênante, de l'intime dans ces lieux publics, notamment par le biais des communications nomades, telles que le téléphone cellulaire. Sennett appelle cette tendance « la vie privée publique », elle traduirait une manière « de vivre ensemble séparément ». Nous assisterions ainsi moins à l'hypertrophie du privé, qu'au surgissement d'espaces privés au sein de l'espace public (Flichy, 1991, p. 211). Les débats fondés sur une laïcité pensée hors

⁹⁰ Trente ans après la publication de sa thèse, Habermas modernisera et corrigera quelque peu sa conception de l'espace public (Habermas, 1992).

de la sphère institutionnelle peuvent alors interroger sur pourquoi la tolérance générale à l'irruption du privé dans les espaces publics possède un domaine d'exception : celui de la religion, qui y apparaît plus que jamais malvenue. Cette recherche ne cherche cependant pas à répondre à cette question.

« Public » qualifie enfin « le public », en tant que groupe de personnes recevant un message (Beaud, 1987). Si longtemps les théories médiatiques, notamment l'École de Francfort, ont conspué les médias pour leurs effets directs sur un public dit « de masse », des courants plus récents issus de la théorie de la réception puis des *cultural studies* ont remis à l'honneur le pouvoir d'interprétation personnel du spectateur. Une telle approche refuse l'idée de « public de masse » et défend celle de l'existence de plusieurs publics, aux modes de réception des messages médiatiques très individualisés car conditionnés par leur contexte social personnel. Cela induit, d'abord, l'idée qu'il n'existe pas de public de masse, homogène et passif, mais plutôt une diversité de publics. Cela induit ensuite que ce n'est pas le contenu des médias qui commande la production de sens, mais uniquement la rencontre des discours médiatiques avec l'expérience sociale et culturelle de ceux qui les reçoivent et interprètent (Dayan, 1992, 2000; Macé, 2006). D'ailleurs, plus le public est vaste, plus il sera diversifié et porteur d'interprétations différentes. Pour prétendre s'adresser à tous, les médias doivent tenir compte de ce principe de diversité. L'idée de l'existence d'un public diversifié croise et rejoint les concepts de « décodages hégémonique, négocié ou oppositionnel » chez Hall (1994) et celui de « contre-publics subalternes » chez Fraser (1992, 2005), j'y reviens plus tard.

b) Une terminologie rigoureuse pour distinguer les différents espaces

L'étude de l'histoire de l'espace public met en lumière que les contours des domaines privé et public sont loin d'être fixes et qu'ils ont, au contraire, beaucoup évolué avec le temps. Cette évolution conduit aujourd'hui à une utilisation un peu désordonnée, parfois synonymique ou simplement peu réfléchie des termes « espace » et

« sphère », et de leurs qualificatifs « public » et « privé. Il apparaît nécessaire pour cette recherche de fixer une terminologie qu'elle observera rigoureusement afin de ne pas laisser de place au flou ou à « l'à peu près ». Cette terminologie désigne les différentes zones liées au qualificatif « public », mais ne recouvrant pas les mêmes missions, et qui sont régulièrement et abusivement désignées par l'expression « l'espace public ». Dans cette recherche, elles deviendront soit « la sphère publique », soit « l'espace public », selon qu'elles correspondent à l'une ou l'autre des définitions suivantes :

- 1) La « sphère publique » désigne les lieux (physiques ou symboliques) où se déploient l'État et ses institutions. Sa définition s'adosse à celle de Baubérot et Milot : « [La sphère publique] correspond à l'univers institutionnel de la société politique (qui inclut les institutions socialement obligatoires comme les hôpitaux et les écoles) ». Ces auteurs soulignent que la loi de 1905 a été votée pour « mettre fin à l'englobement de la sphère publique par les normes religieuses en reléguant la légitimité de ces dernières dans la vie associative de la société civile » (Baubérot et Milot, 2011; p. 130). Cette définition s'apparente à « la sphère du pouvoir public » d'Habermas (Fraser, 2001; Habermas, 1992; Habermas, 1997).
- 2) L'« espace public » comprend deux dimensions que Quéré (1992) qualifie d'indissociables et nomme « sphère de discussion » et « sphère d'apparition ».
 - a. La première correspond d'abord à la dimension appelée également « sphère publique » chez Habermas, définie comme un espace discursif homogène, politique ou littéraire, à distinguer de « la sphère du pouvoir public » (Fraser, 2001; Habermas, 1992; Habermas, 1997). Malgré ces références inévitables à Habermas, cette recherche, s'appuie plutôt sur l'approche de l'espace public de Fraser, qui en fait un espace discursif conflictuel, politique et social, et nécessairement médiatique (Fraser, 1992).

- b. La seconde dimension est physique et correspond aux « espaces publics » définis en tant que lieux de circulation (Paquot, 2009), une dimension importante non explicitée par Habermas, qui se concentre sur la dimension symbolique et immatérielle des débats (Macé, 2005). Ces espaces publics comprennent à la fois les lieux publics (jardins, plages, rues...) et les lieux privés visités par du public (commerces, banques...).

Cette première étape de clarification des différentes dimensions constituant le « public » permet par déduction de mieux comprendre ce qu'englobe la notion de « privé ». Ainsi, si la « sphère publique » désigne le monde institutionnel, par déduction, la « sphère privée » désigne tout ce qui n'en relève pas, de sorte que d'un côté, la sphère publique représente l'État, tandis que de l'autre, la sphère privée représente la société civile⁹¹. Cela implique, d'une part, que la « sphère privée » s'oppose non à « l'espace public », mais uniquement à la « sphère publique » et que « l'espace public », qu'il soit discursif ou physique, fait partie de cette « sphère privée » (Milot, 2008, p. 87-88). Cela rejoint finalement l'idée d'Habermas pour qui le domaine privé comprend « l'espace public⁹² », puisque ce dernier repose sur « des personnes privées » (Habermas, 1988, p.41). Il explique en effet que « l'homme privé » cumule les rôles de capitaliste et de père de famille ; « le dédoublement [de ces deux dimensions, l'une s'exprimant en public et l'autre dans la sphère intime,] rend possible une identification de chacun des deux rôles sous l'intitulé commun du "domaine privé" » (*Ibid.*, p. 39-40).

⁹¹ Le sens de la formulation « société civile » évolue autant que celui d'espace public. Cette thèse conserve la notion du XVIII^e siècle, qui désigne la société sans l'État (Locke et Rousseau). Ceci ne signifie pas qu'il n'existe pas d'intérêts contradictoires dans cette société civile (Paquot, 2009) et qu'il n'y ait pas de croisements entre société civile et État à certains moments. http://agora.qc.ca/dossiers/Societe_civile Consulté le 27 novembre 2014.

⁹² Dans sa thèse, Habermas parle de « sphère publique ». Sa citation a été ici volontairement modifiée en utilisant la formulation « espace public » afin d'éviter toute confusion avec la définition de la « sphère publique » utilisée par cette thèse, qui correspond à sa « sphère du pouvoir public, l'État » (p. 41).

La sphère privée voit donc se côtoyer l'espace public symbolique, les espaces publics physiques et l'espace privé comprenant le domestique et l'intime. Dans l'usage courant, la formulation « sphère privée » est si souvent utilisée pour désigner l'espace domestique, qu'il devient difficile de faire entendre qu'elle comprend aussi une partie publique, c'est-à-dire où l'individu privé apparaît en public. Pour pouvoir désigner ce qui correspond vraiment à l'espace domestique, il s'agit de mobiliser une autre formulation que « sphère privée » pour éviter toute confusion. Cette thèse utilisera dans ce cas les formulations d'« espace privé » ou d'« espace domestique », beaucoup moins usitées. En s'appuyant sur cette terminologie, il apparaît bien que la loi de 1905 séparant les Églises de l'État a donc évacué le religieux de la sphère publique (l'État) vers la sphère privée au sens large, c'est-à-dire non seulement l'espace privé, intime et domestique, mais aussi l'espace public, symbolique et/ou physique (Baubérot, 2011, p. 49; Milot, 2008, p. 87).

Le tableau 2.2 synthétise la terminologie adoptée. Il permet en outre de comprendre que la laïcité juridique s'applique uniquement à la sphère publique, tandis que la laïcité narrative a plutôt tendance à porter sur la sphère privée. Cette différenciation souligne à quel point les discours en présence sont souvent vains, compte tenu du fait qu'ils font appel à des aspects ne touchant pas la bonne sphère. Notons que le droit français reste obscur sur sa manière de distinguer les différentes zones publiques, puisque dans sa loi n° 2010-1192 du 11 octobre 2010 portant sur « la dissimulation des visages dans l'espace public », l'article 2 intègre à l'espace public 1) les voies publiques et 2) les lieux ouverts au public ou affectés à un service public⁹³, mélangeant ainsi deux types d'espace, dont l'un relève de la sphère publique. L'usage d'une telle terminologie ne facilitant pas la distinction des zones spécifiquement institutionnelles.

⁹³ Loi n° 2010-1192 du 11 octobre 2010 interdisant la dissimulation du visage dans l'espace public : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000022911670&categorieLien=id>

Tableau 2.2 : sphères et espaces, publics et privés

Sphère publique (Pouvoirs publics)	Sphère privée (Société civile)		
	L'espace public		L'espace privé
	(symbolique)	<i>Les espaces publics (physiques)</i>	
Sphère de l'État et de ses institutions (symbolique et physique)	Espaces de discussions non liés à l'État : politiques, médiatiques, associatifs, syndicaux, religieux...	Espaces de déambulation Peuvent comprendre des lieux publics (jardins, plages...) ainsi que des lieux privés visités par du public (commerces, banques...).	Espace symbolique ou physique personnel/familial Domicile ou lieu d'habitation de la famille ou des amis, monde de nos pensées (l'intériorité)...

Ce tableau étant une modélisation, il apparaît forcément caricatural, notamment parce qu'il dissimule les liens et les interactions existant entre les quatre colonnes-catégories. D'ailleurs, Fraser souligne que les débats publics influencent la sphère publique institutionnelle tout autant que l'action de cette dernière influe aussi sur la société civile et donc la sphère privée (Fraser, 2005).

2.5.2 Nancy Fraser et Stewart Hall pour étudier la laïcité dans l'espace public

a) L'espace public chez Fraser

La définition de l'espace public que retient cette recherche s'inspire plus largement de Fraser que de la thèse d'Habermas de 1961⁹⁴. Fraser lui reproche spécifiquement son exclusion des femmes et de certaines classes sociales, ainsi que sa dimension uniquement politique. Sa propre conception de l'espace public est internationale

⁹⁴ Rappelons qu'Habermas a modifié et assoupli sa position trente ans plus tard (Habermas, 1992).

(c'est à dire non limitée au territoire national) et ouverte aux questions sociales, ce qui signifie la prise en compte des intérêts privés (Fraser, 1992, 2005). « Son » espace public est plus inclusif, mais aussi plus fragmenté : il constitue une arène conflictuelle entre public et contre-publics subalternes, traversée par de multiples rapports de pouvoir et de conflits de définition (Macé, 2003). Les contours de l'espace public se déplacent donc au gré des variations de problématisation et de politisation des questions sociales, à l'image du slogan féministe « le privé est politique », qui a inscrit à l'agenda des débats publics des questions relevant auparavant du privé et de l'intime (Guénif-Souilamas et Macé, 2004). Contrairement à Habermas, l'espace public de Fraser est donc loin d'être un lieu homogène, mais correspond au contraire à une arène conflictuelle, asymétrique (car traversée de rapports de pouvoir), stratégique et plastique, car amenée à évoluer sans cesse sous la pression des contre-publics (Macé, 2006, p. 32).

De nos jours, Internet illustre l'espace public de Fraser avec sa multitude de mini-espaces publics spécialisés et d'espaces publics alternatifs (Dahlgren, 2000). En matière de laïcité, par exemple, Internet propose à l'internaute français une multitude de plateformes sur lesquelles il pourra non seulement trouver une variété d'opinions rarement présentes dans les médias traditionnels, mais où il pourra également exprimer sa propre opinion. L'offre à disposition comprend des propositions aussi différentes qu'une connaissance savante de la laïcité telle qu'on peut le rencontrer sur le blogue de Jean Baubérot⁹⁵ ou que des contenus extrêmement idéologiques tels ceux diffusés par le site de Riposte laïque⁹⁶. Internet donne aussi accès aux débats tenus dans d'autres pays (portant sur leurs propres enjeux nationaux et/ou sur la situation

⁹⁵ Blogue de Jean Baubérot : <http://blogs.mediapart.fr/blog/jean-bauberot>, consulté le 21 novembre 2015.

⁹⁶ Site de Riposte Laïque : http://ripostelaique.com/?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3ARiposteLaïque+Riposte+Laïque, consulté le 21 novembre 2015.

française)⁹⁷ ou tenus par des groupes quasi absents des grands médias⁹⁸ tels que des groupes musulmans. Il est reproché d'ailleurs à cette pluralité de scènes de ne favoriser ni l'unité ni la cohésion sociales et de valoriser les différences au détriment des points communs (Papacharissi, 2002).

Les débats autour de la laïcité à l'école française illustrent différentes caractéristiques de l'espace public de Fraser : 1) ils opposent différents groupes sociaux, 2) ils mobilisent des références lointaines (Iran...) (Delphy, 2006; Kian-Thiébaud, 2003; 2004, 2007, 2013) et contribuent aux débats publics d'autres pays, par exemple la Grèce (Avramopoulou et Athanasiou, 2013) ou la Belgique (Coene et Longman, 2013), 3) Internet leur a fourni une multitude de scènes où des opinions très diverses peuvent s'exprimer avant d'être éventuellement relayées par les « grands médias traditionnels » et 4) leur usage de la laïcité a été l'occasion de manifester les rapports de pouvoir sexistes et racistes qui traversent la société française, y compris à l'école, malgré ses fondements égalitaires (Delphy, 2006).

b) La laïcité dans l'espace public médiatique expliquée par les notions de « codage », « décodage » et « lecture préférée » de Stewart Hall

L'idée de Fraser d'une coprésence entre un discours majoritaire et des micro-espaces, où s'expriment des contre-publics subalternes défendant des positions alternatives, questionne les voies discursives adoptées par chaque espace pour parvenir à ses fins. Stewart Hall (1994) répond partiellement à cette question avec sa théorie portant sur le codage et le décodage des discours, dans le cadre de son analyse des processus communicationnels en vigueur dans une société. En effet, cette théorie permet de saisir comment s'y configurent les messages d'adhésion ou d'opposition au discours

⁹⁷ L'association des musulmans et des Arabes pour la laïcité au Québec : <http://www.amalquebec.org/>, consulté le 21 novembre 2015

⁹⁸ <http://oumma.com/220293/laicite-devient-une-machine-a-exclure-musulmans-arte> , consulté le 21 novembre 2015

majoritaire. Hall souligne que c'est la structure sociale qui détermine tant les conditions de production et de réception des messages, de sorte que le processus communicationnel est totalement conditionné par l'idéologie dominante qui la traverse. L'étude de ces conditions soulève combien l'apparence anodine des messages dissimule un entrelacs de rapports de pouvoir, traduisant « l'ordre culturel dominant » soutenant la société étudiée. Dans ce contexte, on appelle la « lecture préférée » l'ensemble des sens dominants qui s'imposent aux membres d'une société, définissant ce qui va de soi ou ce qu'ils rejettent dans les débats et discours publics.

La production de messages s'appuie sur des éléments de code, intégrés progressivement au point d'apparaître naturels et universels. Cette naturalité finit par masquer les pratiques culturelles de codage sous-jacentes, porteuses de l'idéologie dominante. Théoriquement, l'accoutumance à ces codes induit une réception des messages (leur décodage) s'effectuant sur un même alignement, conduisant à l'équivalence des phases de codage et de décodage. Toutefois Hall souligne bien qu'il peut exister des oppositions au codage majoritaire, entraînant des décodages moins « paisibles ». C'est pourquoi il en définit trois types : 1) le décodage « hégémonique » lorsque le public comprend et adhère totalement aux définitions contenues dans les discours dominants ; 2) le décodage « négocié », lorsque le récepteur accepte la légitimité des définitions tout en posant quelques règles personnelles ou locales, cette lecture comprend des contradictions, qui restent néanmoins peu visibles ; et 3) le décodage « oppositionnel », lorsque le récepteur comprend bien le contenu diffusé, mais décode le message de manière contraire, sur la base d'un autre cadre de référence (Hall, 1994).

Ces trois manières de décoder éclairent grandement la vivacité des réactions des groupes subalternes au discours dominant et expliquent tout autant les réactions parfois encore plus vives du groupe dominant face à des messages de groupes

minoritaires qui menacent l'ordre social et culturel dominant : les réactions témoignent d'une claire volonté de le protéger.

2.6 La sociologie de Goffman : stigmatisme et rite des interactions

La dimension interactionnelle présidant au fonctionnement de l'école, il est apparu inévitable d'intégrer à cette section théorique l'approche interactionniste, en particulier certaines dimensions spécifiques issus des travaux de Goffman, même si ce dernier refusait cette affiliation (Le Breton, 2008). Trois éléments semblent particulièrement convenir à l'analyse du cadre scolaire : la notion de « stigmatisme » (Goffman, 1975), éminemment pertinente pour l'étude de situations marquées tant par l'origine ethnique que l'affiliation religieuse, celle de « rite des interactions » et enfin celle de « face » s'avèrent on ne peut plus fécondes pour étudier les relations entre enseignants et élèves (Goffman, 1973, 1974). La sociologie interactionniste avec son analyse microsociale s'avère très pertinente dans le cadre d'une recherche compréhensive fondée sur l'interprétation subjective des situations interactionnelles vécues et/ou relatées par les acteurs rencontrés sur le terrain. Elle permet de mieux cerner comment s'exercent les rapports de pouvoir qui traversent ou soutiennent ces interactions (Deluermoz, 2014), c'est d'ailleurs pour cela que l'œuvre de Goffman s'articule à d'autres courants de recherche empiriques se fondant sur l'expérience des acteurs, tels que les études féministes ou l'histoire sociale et anthropologique de la domination, initiée par l'école de Birmingham puis reprise par les *cultural studies* ou les *subaltern studies* (Deluermoz, 2014; Plumauzille et Rossigneux-Méheust, 2014).

Cette section approfondira plus particulièrement le concept de stigmatisme, qui s'explique à la fois par ses dimensions visuelles et interactionnelles. Le concept de « face » enrichira l'étude de cette dimension interactionnelle.

2.6.1 Le stigmat

a) La visibilité du stigmat

De manière générale, on considère le stigmat constitue un attribut qui discrédite celui qui le porte, induisant une potentielle détestation chez ceux qui l'observent : un seul élément suffit à rendre son porteur insupportable, à le rendre moins humain aux yeux de ceux qui ne l'ont pas et que Goffman qualifie de « normaux ». Ce stigmat assigne une identité négative et creuse une distance entre l'identité sociale réelle⁹⁹ et d'identité virtuelle¹⁰⁰ de la personne. La puissance du stigmat n'est pas proportionnelle à la distance qui nous en sépare, puisque la familiarité et sa mise en contact ne réduisent pas pour autant le dégoût ressenti, il semble au contraire exister un maintien du préjugé, dont la force pourrait découler de l'efficacité de notre système de catégorisation (Goffman, 1975).

Les stigmates sont le plus souvent visibles (difformités corporelles, tares de caractère, stigmates tribaux...), par suite ils sont attachés au sens de la « vue ». Toutefois, Goffman souhaite ne pas réduire cette « visibilité » uniquement à ce qui est saisissable par la vue, soulignant que le stigmat peut être invisible ou comporter des éléments invisibles tout autant handicapants. C'est pourquoi il définit trois niveaux d'analyse : 1) visibilité et notoriété (repérer le stigmat n'est pas le connaître), 2) visibilité et « foyer apparent » (la partie la plus visible n'est pas forcément la plus

⁹⁹ L'identité sociale réelle est l'identité dont les individus possèdent réellement les attributs. On pourrait parler d'une identité objective (Goffman, 1975).

¹⁰⁰ L'identité sociale virtuelle est en fait construite à partir des attributions de caractères que font les autres, on pourrait la considérer comme une identité imaginée, représentée. Elle se fabrique à partir d'un mécanisme pratiqué par tout le monde qui est celui de la catégorisation. Le mécanisme n'est pas mauvais en soi, c'est son utilisation extrême qui confine au stéréotype et au préjugé et enferme les individus. La catégorisation traduit des attentes normatives vis-à-vis d'un objet (comportement, physique, langage...). Le fait de ne pas satisfaire ces attentes peut rendre un individu moins attrayant, voire le faire apparaître comme dangereux (Goffman, 1975).

handicapante) et 3) visibilité et importunité vis-à-vis des interactions (c'est-à-dire l'intensité avec laquelle le stigmaté perturbe l'interaction). La visibilité religieuse constitue aujourd'hui un stigmaté largement réprouvé, comme en témoignent les dernières modifications juridiques en ce qui concerne l'application de la laïcité.

b) La dimension interactionnelle du stigmaté

Stigmaté et socialisation

Selon Goffman (1975), ceux qui partagent un même stigmaté partagent aussi un même itinéraire moral, construit au cours de la socialisation. Le stigmaté apprend et intègre d'abord les normes communes à tous, puis accède à la conscience de son stigmaté et va en faire l'apprentissage. Cette règle générale est à nuancer selon les parcours de socialisation : Goffman en distingue quatre : 1) le stigmaté apparaît à la naissance (il est pris en compte dans la socialisation), 2) la socialisation se déroule dans un entourage protecteur, 3) le stigmaté arrive tardivement et cause des difficultés à se réidentifier et 4) l'individu rencontre un phénomène d'acculturation consécutif à l'arrivée dans un autre groupe de « normaux » alors qu'il a été socialisé dans une communauté étrangère. Dans ce dernier cas, les individus n'ont pas forcément envie d'être associés à leurs catégories, à tel point qu'ils traversent des phases cycliques, les faisant adhérer à un groupe puis le rejeter pour y revenir ensuite (courant à l'adolescence).

Le stigmaté a la certitude d'être normal et de mériter sa chance tout autant que les autres, mais il ressent bien qu'il n'est pas accepté, qu'il n'est pas traité à égalité. Les réactions à ce traitement diffèrent néanmoins d'un individu à l'autre. Certains finissent par intérioriser leur déficience, nourrissant de la honte et se repliant dans la solitude, tandis que d'autres auront tendance à se faire accepter en performant là où ils ne sont pas attendus, au prix d'efforts parfois douloureux. Parfois, le stigmaté devient l'explication à tous les échecs et constitue alors une excuse ou une protection. Inversement, le stigmaté peut être vécu comme une bénédiction qui aide à affronter

les souffrances de la vie. Dans tous les cas, corriger la visibilité de son stigmate n'empêche pas qu'il reste une marque négative durable, pour ne pas dire définitive.

Dynamique interactionnelle entre stigmatisés et « normaux »

L'approche de Goffman s'avère novatrice dans la mesure où il ne voit pas le stigmate comme un simple attribut, mais plutôt comme une relation, rappelant en cela la notion de déviance chez Becker, créée par le regard de l'autre (Becker, 1985). Cette dynamique est envisagée comme une relation entre l'attribut et le stéréotype généré par la catégorisation, ce qui veut dire, en d'autres termes, une relation entre le porteur d'un trait quelconque et le regard qu'une autre personne porte dessus.

D'un point de vue relationnel, les stigmatisés craignent l'accueil qui va leur être réservé. Subséquemment, ils ne cessent d'anticiper le préjugé négatif que les autres seraient susceptibles de leur renvoyer, même si leur accueil peut apparaître aimable au premier abord. Au final, ils sont en perpétuelle représentation pour contrôler leur image ou l'impression qu'ils peuvent laisser, les poussant soit à se faire tout petits (stratégies du faux-semblant), soit, au contraire, à manifester une bravade excessive (surexposition sociale), des stratégies susceptibles de nuire à leurs relations en face à face. Les « normaux » peuvent, quant à eux, se montrer mal à l'aise devant tant d'embarras ou d'agressivité, commencer à développer l'impression d'être accusés a priori et les conduire à se positionner difficilement entre la monstration de trop de sympathie ou l'attente de trop d'exigences. En conséquence, ils réagissent de manière variable : 1) éviter les contacts, au risque d'isoler les stigmatisés, 2) envahir la vie privée de ces derniers en se permettant d'être très curieux sous prétexte d'être compatissants, 3) agir normalement en considérant que les stigmatisés correspondent aux stéréotypes auxquels ils sont associés ou bien les occultant comme s'ils étaient des non-personnes et enfin 4) interpréter les faits soit en survalorisant les réussites soit au contraire en évoquant les échecs comme une confirmation du stigmate (*Ibid*, 1975, p.25-26). Il y a bien un problème de perception mutuelle : « Nous percevons

qu'il est conscient, qu'il est conscient que nous en sommes conscients, voire conscient de notre conscience de sa conscience... » (*Ibid*, 1975, p.30).

Goffman se montre plutôt pessimiste envers la capacité d'intégration des « normaux » vis-à-vis des porteurs d'un stigmaté : il les voit plutôt enclins à discriminer, notamment en usant d'un vocabulaire désobligeant et, par un effet de halo, il les voit attribuer à ce stigmaté d'autres faiblesses, que celle à laquelle on penserait immédiatement. En conséquence, toutes les formes de réaction chez les stigmatisés seront analysées à l'aune de leur déficience, tandis que le rejet des « normaux » sera expliqué non par l'émotion mais par la raison.

Sentiment d'appartenance et retournement de stigmaté

Le sentiment d'appartenance apparaît constituer un corolaire au stigmaté : découvrir qu'il existe des personnes partageant le même stigmaté, ou bien que des individus non stigmatisés soutiennent « leur cause », permet aux stigmatisés de se sentir moins seuls. Toutefois, malgré le plaisir de partager son expérience avec des pairs (c'est l'objectif des groupes communautaires et des associations), il demeure ennuyeux d'être assignés ou de s'auto-assigner à un groupe fermé de pairs, contribuant à une division de type Nous/Eux. Toutefois, il est vrai aussi que la création de tels groupes d'intérêt permet à leurs représentants de mobiliser un vocabulaire plus valorisant et moins discriminant pour se présenter (Goffman, 1975).

Le contrôle de l'information sur son stigmaté constitue un enjeu pour le stigmaté. Celui-ci acquiert la possibilité de jouer socialement avec ce qui devrait normalement le disqualifier : par exemple, il peut mobiliser des stratégies de surexposition sociale visant à se valoriser en incarnant positivement son stigmaté, un processus qualifié de « retournement de stigmaté » : l'objectif visé consiste à appréhender son stigmaté non plus comme une souffrance, mais comme une ressource et/ou une source de fierté, par lesquelles les individus vont pouvoir faire valoir un droit (Plumauzille et Rossigneux-Méheust, 2014). Dans le champ religieux ou ethnique, le stigmaté peut être attribué

de l'extérieur (frontière externe) ou être revendiqué de l'intérieur (frontière interne), notamment lors du processus de retournement de stigmat (Tremblay, 2012)

En résumé, le stigmat constitue un « espace d'imposition, d'esquive, de résistances et d'expression ». Son étude dans diverses sociétés permet d'accéder aux grilles de lecture et aux normes qui y sont en vigueur en manière de fabrication de la différence, et d'observer comment celles-ci se voient appliquées (Deluermoz, 2014, p. 286).

Il n'est pas inutile de rappeler qu'il est parfois reproché à Goffman de ne pas avoir articulé sa théorie du stigmat à la lutte pour les droits civiques aux États-Unis alors qu'elle en est contemporaine, limitant sa théorie au handicap et à un usage totalement dépolitisé. Toutefois, rien n'empêche d'en faire aujourd'hui une relecture articulée à des épistémologies de la stigmatisation visant une approche plus critique (Tyler, 2018). L'approche de Goffman se montre en effet particulièrement féconde pour mieux comprendre les problèmes actuels de décomposition sociale, d'inégalité et d'injustice. Sachant que Goffman ne voit pas dans le stigmat un simple attribut, mais surtout une relation, il est possible même d'étendre cette idée à la notion de rapport social voire de rapport de pouvoir. Ainsi, l'articulation entre le stigmat goffmanien et les épistémologies de la domination/stigmatisation se ferait en considérant les rapports de pouvoir, par exemple ceux de classe et de race, comme des stigmates, permettant par suite de mieux cerner la compréhension des processus de stigmatisation affectant les populations pauvres et/ou racisées (Tyler et Slater, 2018).

2.6.2 Le rite des interactions et la notion de « face »

L'un des objectifs majeurs de l'interactionnisme symbolique en général et de Goffman en particulier réside dans l'étude des interactions entre individus, notamment sous la forme de relations en face à face. En présentant les interactions sociales comme une métaphore théâtrale, Goffman met en évidence leur dimension performative. Elles constituent un double jeu réciproque de recherche de

reconnaissance et de valorisation, mais aussi de dissimulation des points faibles. Ce jeu normé vise à préserver tant sa propre face que celle de l'interlocuteur, sachant que selon Goffman, la face constitue cette image sociale positive d'eux-mêmes que les acteurs mettent en jeu durant ces interactions (Goffman, 1974, p. 9). Ce double jeu de monstration/dissimulation conduit au fait que chaque acteur fait de la figuration, ne présentant qu'un masque de lui-même, appelé à s'actualiser au cours des interactions.

Ces interactions sont ponctuées de différents éléments permettant la mise en scène positive de sa propre face (travail de figuration) ou de la protection de celle de l'interlocuteur (tact, savoir-vivre, diplomatie...). Bien que supposément sacrée, cette face risque toutefois d'être retirée aux acteurs qui ne s'en montreraient pas dignes (*Ibid*, p.13). Sa conservation réciproque constitue néanmoins à la fois un enjeu de réussite et une cause d'échec relationnel. Elle conditionne le respect à accorder à la manière d'entrer et de maintenir l'interaction, La notion de « rites » d'interactions suggère d'ailleurs un enchaînement de gestes attendus, un ordre presque cérémoniel, mis au service de la réussite communicationnelle. Face à une interaction risquée ou brisée, s'observent deux types de comportement : des « gestes d'évitement » permettant de se soustraire au conflit (éviter la rencontre, éviter certains sujets, mettre en œuvre des processus de protection de soi pour « préserver la face »), ou des « gestes réparateurs », qui témoignent d'une reconnaissance d'un incident dans l'interaction et de la volonté d'en réparer les nuisances. La durabilité des situations conflictuelles attestent tant d'un souci dans la gestion initiale des faces en présence que d'un manque de volonté de réparation de ce bris interactionnel (Goffman, 1973, 1974; Le Breton, 2008).

Compte tenu de la régularité des situations d'interactions conflictuelles existant entre les enseignants et les élèves, il semble que cette dimension dispose d'un potentiel analytique très fécond. Par ailleurs, la formation professionnelle des enseignants gagnerait à introduire l'acquisition systématique d'un certain nombre d'habiletés

communicationnelles, mettant notamment en évidence que la réussite des interactions ne se limite pas au choix des mots prononcés, mais comprend aussi des dimensions non verbales et paralinguistiques (DeVito, Chassé et Vézeau, 2008; Marc et Picard, 2008). Ce constat d'une communication fondée tout autant sur le contenu que sur la relation constitue l'un des cinq incontournables axiomes de l'École de Palo Alto, à maîtriser pour s'assurer la réflexivité nécessaire pour la réussite des situations de communication (Watzlawick, Beavin et Jackson, 1979).

CHAPITRE III

LE CADRE LÉGAL

Ce chapitre se propose de présenter succinctement les différents cadres légaux permettant de saisir tant les injonctions institutionnelles mentionnées dans cette thèse, que les propos des répondants rencontrés. Il se partage entre le cadre légal entourant la mission générale de l'école publique et les textes encadrant spécifiquement la laïcité à l'école.

3.1 Les fondements juridiques encadrant la mission générale de l'école publique

La mission de l'école publique en France s'inscrit dans des textes légaux parfois anciens¹⁰¹ et obéit à plusieurs principes dont la gratuité (et donc l'égalité d'accès), la neutralité, la laïcité et l'obligation scolaire¹⁰² (Debène *et al.*, 2013, p.55-60), ensemble de textes et d'attentes réunis au sein du Code de l'éducation¹⁰³. L'initiale

¹⁰¹ Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789, différentes lois votées sous les III^e, IV^e et V^e Républiques, le préambule de la Constitution de 1946 et la Constitution du 4 octobre 1958.

¹⁰² <http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html> (Consulté le 28 septembre 2015).

¹⁰³ Les articles L.141-1 à L.141-6 (Debène *et al.*, 2013, p.55-60) reprennent différents textes historiques : préambule de la Constitution de 1946, loi Debré de 1959, lois Ferry (1881 et 1882) et Goblet (1886) et loi Savary de 1984. S'y ajoute la loi de 2004 encadrant le principe de laïcité à l'École (Debène *et al.*, 2013, p.146).

mission « d'instruction » de l'école, encadrée par le « Ministère de l'Instruction publique » fondé en 1828, se transforme en une mission « d'éducation » sous Ferry (Loeffel, 2008), une évolution qui s'inscrira dans le nom-même du ministère, devenu « Ministère de l'éducation nationale » en 1932 (Dupont-Marillia, 2007, p.33). La mission d'instruction se manifeste dans le préambule de la Constitution de 1946 (alinéa 13) :

La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État (art. L.141-1 du Code de l'éducation).

En revanche, l'article premier du Code de l'éducation confirme la mission éducative de l'État et rappelle qu'il doit assurer l'égalité des chances, la lutte contre les inégalités sociales et territoriales ainsi que la transmission des connaissances et des valeurs républicaines.

Art. L.111-1 du Code de l'éducation

Le service public [...] contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. [...] Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. [...]. Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. [...] Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs.

Le Code de l'éducation¹⁰⁴, créé en 1991, constitue l'un des grands projets menés par le ministre de l'éducation Lionel Jospin, qui souhaitait élever l'éducation au rang de première priorité nationale, dimension portée par l'article premier de la loi

¹⁰⁴ Version intégrale du Code de l'éducation

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

d'orientation de 1989¹⁰⁵, devenu depuis lors l'article L.111-1 du Code. Ce dernier regroupe l'ensemble des dispositions législatives et réglementaires (décrets) relatives à l'éducation, dont un certain nombre datent du XIX^e siècle (lois Falloux (1850), Ferry (1881 et 1882) ou Goblet (1886)). Il ne cesse d'être actualisé au gré des modifications apportées par le législateur. Depuis 1991, il s'est donc notamment enrichi de la loi de 2004 dite « loi du voile », de la loi Fillon (2005) et de la loi de refondation de l'école, dite « loi Peillon »¹⁰⁶ (2013).

3.2 Les fondements juridiques et institutionnels encadrant la laïcité scolaire

Au-delà des prescriptions générales encadrant l'école, existe aussi un ensemble de textes spécifiques à l'application de la laïcité dans ce cadre scolaire. Ce chapitre présente, d'une part, les textes juridiques principaux et, d'autre part, quelques documents ministériels, publiés depuis 2013, qui encadrent son enseignement. Afin de ne pas sombrer dans le détail, ne sont mis en évidence que les traits les plus pertinents pour contextualiser l'objet de mes entretiens.

3.2.1 Les prescriptions juridiques

Les textes légaux, et plus spécifiquement encore, les articles que j'en ai retenus, sont caractérisés par leurs liens directs avec les principes d'égalité, de liberté de conscience, de neutralité et de séparation, dimensions de la laïcité sur lesquels je

¹⁰⁵ Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000509314&dateTexte=19890714>

¹⁰⁶ Loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT0000000417977&categorieLien=id>

Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&categorieLien=id>

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>

porterai plus particulièrement mon attention en référence à la définition idéaltypique de la laïcité de Milot (2008).

a) Les prescriptions juridiques générales relatives à la laïcité

La laïcité scolaire reprend bien entendu le cadre général s'appliquant à l'ensemble du pays (sauf pour les exceptions inscrites dans la loi). Trois textes fondamentaux jalonnent l'histoire de sa construction depuis la Révolution : la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, la loi de 1905 et la Constitution. Même si certains auteurs cherchent à inscrire plus anciennement les origines de la construction étatique de la laïcité (par exemple le développement d'un gallicanisme régalien dès Philippe le Bel ou la proclamation de l'édit de Nantes en 1598, fondé sur des réflexions désarrimant la citoyenneté de la religion) (Mélenchon, 2008; E. Poulat et Gelbard, 2010), le fait que la liberté religieuse demeure limitée et fragile jusqu'à la Révolution française (comme en témoigne la révocation de cet édit en 1685) pousse, à l'image de Baubérot, à considérer la Révolution française comme la première réelle étape de laïcisation, comme le « premier seuil de laïcisation », selon sa formule. C'est la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen qui apporte une égalité et une liberté de croyance¹⁰⁷ élargie à toute religion, sans exception (Baubérot, 2000, p. 5-7). Je privilégie les articles 1, 4, 5 et 10¹⁰⁸ qui apparaissent plus directement liés à ma

¹⁰⁷ Peu avant la Révolution, l'édit de tolérance de 1787 permet aux Protestants de se marier civilement, constituant une première étape de reconnaissance.

¹⁰⁸ Art. 1. Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune.

Art. 4. La liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui : ainsi, l'exercice des droits naturels de chaque homme n'a de bornes que celles qui assurent aux autres Membres de la Société la jouissance de ces mêmes droits. Ces bornes ne peuvent être déterminées que par la Loi.

Art. 5. La Loi n'a le droit de défendre que les actions nuisibles à la Société. Tout ce qui n'est pas défendu par la Loi ne peut être empêché et nul ne peut être contraint à faire ce qu'elle n'ordonne pas.

Art. 10. Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la Loi.

recherche, pour leur part active dans l'encadrement de la liberté et de l'égalité, notamment (mais pas seulement) en matière religieuse.

La loi de séparation des Églises et de l'État de 1905 officialise la privatisation du religieux par sa sortie de la sphère publique et institutionnelle. Elle constitue l'un des éléments permettant de franchir un deuxième seuil de laïcisation, dont je retiens plus particulièrement deux caractéristiques : la dissociation institutionnelle (neutralité et séparation) et la liberté de conscience et de culte accordée à toutes les confessions (et non plus limitée aux cultes reconnus comme durant le Concordat) (Baubérot, 2000, p. 86-87). Bien que structurée en quarante-trois articles, la loi de 1905 n'est surtout connue que pour ses deux premiers :

Art. 1. La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes sous les seules restrictions édictées ci-après dans l'intérêt de l'ordre public.

Art.2. La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte. En conséquence, à partir du 1er janvier qui suivra la promulgation de la présente loi, seront supprimées des budgets de l'Etat, des départements et des communes, toutes dépenses relatives à l'exercice des cultes.

Cette laïcité inscrite dans la loi finit par être constitutionnalisée en 1946 au sortir de la deuxième guerre mondiale. Une constitution qui marque la fin du conflit dit « des Deux France » (Baubérot, 2000, p. 100) et dont le préambule réaffirme tant l'égalité de tous les humains que les droits inscrits dans la déclaration de 1789. Sa forme actuelle, datant de 1958, pérennise la place première de la laïcité et de l'égalité dans son article 1, tandis que son article 2 rappelle les symboles de la République :

Art. 1. La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances.

Art.2. La langue de la République est le français. L'emblème national est le drapeau tricolore, bleu, blanc, rouge. L'hymne national est « La Marseillaise ». La devise de la République est « Liberté, Égalité, Fraternité ». Son principe est : gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple.

Si les attentats contre Charlie Hebdo ont été l'occasion de relier laïcité et liberté d'expression, il est nécessaire de rappeler que la liberté d'expression relève de textes légaux à part entière et qui diffèrent de ceux généralement associés à la laïcité. Toutes les paroles publiques relèvent d'abord de l'article 11 de la déclaration des Droits de l'homme et du citoyen :

Art. 11. La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'Homme : tout Citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la Loi

... mais aussi et surtout de la loi sur la liberté de la presse du 29 juillet 1881¹⁰⁹, qui indique les droits, mais aussi les délits et devoirs de restriction. Il est à noter que durant le terrain de recherche a été votée, le 20 avril 2016, une nouvelle loi relative à la déontologie et aux droits et obligations des fonctionnaires¹¹⁰, dont une partie relevait jusqu'alors seulement de la jurisprudence et non de la loi. Ont notamment été ajoutées les injonctions de respecter la laïcité et de faire preuve de neutralité (notamment en ne manifestant pas ses opinions religieuses).

¹⁰⁹ Loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006070722>

¹¹⁰ Loi n° 2016-483 du 20 avril 2016 relative à la déontologie et aux droits et obligations des fonctionnaires

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000032433852&categorieLien=i>
d

b) Les prescriptions du Code de l'éducation en matière de laïcité scolaire

Dans le Code de l'éducation, les articles relatifs à la laïcité se situent dans la « Première Partie » relative aux « Dispositions générales et communes » et plus particulièrement dans le « Livre Ier », « titre IV », intitulé « La laïcité de l'enseignement public ». Ces articles citent des éléments extraits de différents textes ou lois évoqués précédemment dans cette section. Ils témoignent du fait que la loi ne propose aucune définition de la laïcité. Par ailleurs, en regard du contenu de ces articles, il apparaît nettement que la laïcité est exclusivement envisagée dans le cadre de la liberté de conscience religieuse, dimension par ailleurs réaffirmée par le Conseil d'État à l'exemple de cet avis : *« L'enseignement est laïque non parce qu'il interdit l'expression des différentes fois, mais au contraire parce qu'il les tolère toutes »* (Revue Française du Droit Administratif 1993, 112, concl. Kessler sur CER ass, 2 nov 1992, Kherouaa et autres.).

Le Code de l'éducation mobilise six articles pour encadrer la laïcité à l'école :

Art. L.141-1 (Préambule des constitutions de 1946 et 1958)

Comme il est dit au treizième alinéa du Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 confirmé par celui de la Constitution du 4 octobre 1958, « la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation et à la culture; l'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'Etat ».

Art. L.141-2 (Loi Debré de 1959)

Suivant les principes définis dans la Constitution, l'État assure aux enfants et adolescents dans les établissements publics d'enseignement la possibilité de recevoir un enseignement conforme à leurs aptitudes dans un égal respect de toutes les croyances. L'État prend toutes dispositions utiles pour assurer aux élèves de l'enseignement public la liberté des cultes et de l'instruction religieuse.

Art. L.141-3 (Loi Ferry de 1882)

Les écoles élémentaires publiques vaquent un jour par semaine en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le

désirent, à leurs enfants l'Instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires. L'enseignement religieux est facultatif dans les écoles privées.

Art. L.141-4 (Loi Ferry de 1882)

L'enseignement religieux ne peut être donné aux enfants inscrits dans les écoles publiques qu'en dehors des heures de classe.

Art. L.141-5 (Loi Goblet de 1886)

Dans les établissements du premier degré publics, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque.

Art. L.141-5-1 (Loi du 15 mars 2004)

Dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit. Le règlement intérieur rappelle que la mise en œuvre d'une procédure disciplinaire est précédée d'un dialogue avec l'élève.

Le Code de l'Éducation s'inscrit par ailleurs dans des législations supranationales telles que la Convention européenne des droits de l'homme, s'articulant principalement à son article 9 relatif à la liberté de pensée, de conscience et de religion et à l'article 2 de son protocole additionnel, portant sur le droit à l'instruction¹¹¹

Art. 9 de la Convention européenne des Droits de l'homme :

1. Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction, ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction individuellement ou collectivement, en public ou en privé, par le culte, l'enseignement, les pratiques et l'accomplissement des rites.

2. La liberté de manifester sa religion ou ses convictions ne peut faire l'objet d'autres restrictions que celles qui, prévues par la loi, constituent des mesures nécessaires, dans une société démocratique, à la sécurité publique, à la protection de l'ordre, de la santé ou de la morale publiques, ou à la protection des droits et libertés d'autrui.

Arti. 2 du protocole additionnel

¹¹¹ https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_FRA.pdf (consulté le 29 mars 2018)

Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. L'Etat, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques.

Ces différentes influences et généalogies traduisent finalement une conception plutôt ouverte et tolérante de la laïcité, qui par le biais de la séparation, implique donc liberté de conscience, égalité religieuse et neutralité (Debène, Dupont-Marillia et Gaudemont, 2013, p. 146-147). D'un point de vue normatif, la laïcité se voit donc encadrée par différents textes se situant à des niveaux variables de la hiérarchie des normes juridiques, structurée de la manière suivante : Constitution, droit international (traités...), lois, principes généraux du droit qui s'imposent sans qu'il y ait de textes (valeur infralégale et supradécrétale) et, enfin, les règlements (qui, en langage juridique, désignent uniquement les décrets). Notons que les nombreuses circulaires traitant des points tout aussi importants que les autorisations d'absence pour motifs religieux que la présence des mères voilées en sortie n'ont aucune valeur juridique, même si le fonctionnaire doit y obéir en tant qu'ordre hiérarchique.

c) Égalité, neutralité, liberté de conscience et de culte

Respectant le principe général encadrant la fonction publique indiquant que l'égalité de traitement des usagers est conditionnée par le respect de la neutralité par ses agents, le personnel scolaire, et donc les enseignants, est astreint à la plus grande neutralité. Le Code de l'éducation distingue deux cas : la neutralité religieuse qui est traitée par la section relative à la laïcité (titre IV) et toutes les autres neutralités (politique, philosophique, commerciale...) qui sont traitées en dehors de ce cadre (notamment dans le titre II). Initialement, les lois scolaires Ferry et Goblet et la séparation attachée à la loi de 1905 portent en elles la notion de neutralité religieuse, bien que le terme de « neutralité » n'apparaisse pas de manière littérale. De fait, elles ne recouvrent pas les notions de neutralité politique ou philosophique, qui se

distinguent pourtant bien de la neutralité religieuse, comme en témoignent les deux circulaires dédiées du Ministre Jean Zay en 1936 et 1937 (Loubes, 2004). Cette dernière circulaire apparaît constituer le premier élément évoquant l'extension aux élèves du refus de prosélytisme dans l'enceinte scolaire (Estivalèzes, 2005). Cette distinction entre les deux types de neutralité perdure actuellement, au moins dans les textes, si l'on se réfère à la description du système scolaire que livre le ministère de l'éducation nationale sur son site internet officiel, où il distingue la neutralité (philosophique et politique) des attentes de la laïcité¹¹² strictement associée au religieux. Depuis 2016, une loi sur la déontologie du fonctionnaire encadre l'application de la neutralité et de la laïcité¹¹³ (jusque-là soumises à un principe général du droit et à un avis du Conseil d'État).

En classe, la neutralité de l'enseignant concerne tant ses vêtements que son comportement. Sa neutralité religieuse vestimentaire est de longue date spécifiquement encadrée par la loi Goblet. Elle se voit désormais aussi encadrée par l'Avis du Conseil d'État dit « Demoiselle Marteaux » du 3 mai 2000, qui concerne la neutralité vestimentaire de tous les personnels de l'État. Par ailleurs, le comportement de l'enseignant est encadré par la circulaire Jospin du 12 décembre 1989, qui rappelle le souci de l'école de respecter chez les élèves « l'esprit du libre examen » et la « liberté de conscience », précisant qu'un manquement à cette attente de neutralité constitue une faute grave, susceptible d'entraîner une suspension immédiate précédant une action disciplinaire. Pendant le XX^e siècle, plusieurs dispositions ont été prises permettant aux agents de la fonction publique de pouvoir exercer plus

¹¹² Le site du ministère de l'éducation indique que le système éducatif français repose sur cinq grands principes : la liberté de l'enseignement, la gratuité, la neutralité, la laïcité et l'obligation scolaire. <http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html#la-neutralite> (consulté le 21 mars 2018).

¹¹³ Loi n° 2016-483 du 20 avril 2016 relative à la déontologie et aux droits et obligations des fonctionnaires : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000032433852&categorieLien=id>

facilement leur culte. Par exemple, à la fin des années 1960, la circulaire FP n°901 du 23 septembre 1967¹¹⁴ les autorise désormais à s'absenter le jour des fêtes religieuses, dans le cadre d'une liste de fêtes limitée, faisant l'objet chaque année d'une mention dans un bulletin officiel. Cette mesure rejaillit sur les élèves qui peuvent également s'absenter les jours spécifiés par cette circulaire-là. Toutefois, pour respecter l'obligation scolaire, encadrée par l'article L.511-1 du Code et évoquée dans la note de bas de page n°65, ces absences doivent demeurer exceptionnelles, excluant de fait les absences récurrentes comme la pratique de la prière du vendredi pour les élèves musulmans ou du shabbat le samedi pour les élèves juifs. Alors que longtemps non problématique en classe (Massignon, 2000), la visibilité religieuse des élèves, mise au centre des débats depuis 1989, se voit encadrée par la loi du 8 mars 2004, qui interdit désormais les signes dits ostensibles et les tenues perçues comme religieuses. Enfin, si les élèves se doivent de rester neutres d'un point de vue vestimentaire et ne pas faire preuve de prosélytisme, ils conservent néanmoins le droit de parler de religion en dehors de l'enseignement du fait religieux dans le cadre de la liberté d'expression qui leur est accordée par l'article L511-2 du Code de l'éducation, tant que cette liberté ne porte pas atteinte aux activités d'enseignement.

Au cœur d'autres débats récurrents : la visibilité religieuse des parents. La circulaire d'application de la loi de 2004 les exclut clairement de son champ d'application, tandis que différentes décisions (tribunal de Montreuil, 22 novembre 2011), ou circulaires ministérielles, telle la circulaire Chatel de mars 2012, ont ouvert la porte au refus de l'accompagnement des sorties scolaires par des parents portant des signes religieux, principalement les mères voilées.

En conclusion, aux niveaux primaire et secondaire, cohabitent trois fonctionnements en matière de laïcité : 1) les enseignants ont une interdiction totale de porter des

¹¹⁴ La circulaire concernant les absences pour fêtes religieuses est consultable en Annexe E.

signes et de s'exprimer quant à leur opinion religieuse, 2) les élèves ont interdiction de porter des signes et tenues religieux ostensibles, mais ont la liberté de porter des signes discrets et de parler religion, tant qu'ils ne se montrent pas prosélytes et 3) les parents peuvent porter des signes religieux, mais n'ont pas le droit de se montrer prosélytes.

3.2.2 Les prescriptions institutionnelles

Les prescriptions institutionnelles appliquent les attentes légales énoncées dans la section précédente. Toutefois, en fonction des ministres et des époques, l'on constate une évolution de l'esprit véhiculé par les documents ministériels. À titre d'exemple, voici cinq documents qui illustrent ce constat : le répertoire des compétences des enseignants, la charte de la laïcité, les onze mesures pour l'école, le BO de juin 2015 concernant l'EMC et le livret de laïcité d'octobre 2014.

a) Le référentiel des compétences des enseignants

Ce document présente la liste organisée et hiérarchisée des compétences professionnelles attendues chez les enseignants. Cette liste évolue au cours des années en fonction de l'actualité, des lois et des priorités assignées à cette profession. Les versions successives priorisent toujours la transmission des valeurs sur la transmission des disciplines, toutefois avec quelques petites subtilités intéressantes à souligner. En 1997, l'introduction de la circulaire n°97-123 du 23/05/1997¹¹⁵ débute instantanément par une référence à la laïcité, dont la description des attentes élargit la conception explicitée par le Code de l'éducation en y adjoignant les discriminations de genre et de cultures. En 2010, le descriptif de la compétence numéro un « Agir en

¹¹⁵ Référentiel 1997 – Introduction : Le professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel participe au service public d'éducation qui s'attache à transmettre les valeurs de la République, notamment l'idéal laïque qui exclut toute discrimination de genre, de culture ou de religion.

fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable »¹¹⁶ inclut la laïcité, mais ne l'aborde qu'après plusieurs autres éléments. Le dernier référentiel de compétences, introduit avec la loi de refondation de l'école en 2013, s'adresse désormais à tous les métiers du professorat et de l'éducation, se partageant en objectifs communs à tous et objectifs spécifiques aux différents métiers. La première compétence concerne le partage des valeurs de la République : la laïcité n'étant pas citée séparément, on peut en conclure, que la laïcité se voit incorporée dans les valeurs de la République.

b) La charte de la laïcité de Vincent Peillon (2013)¹¹⁷

Cette charte, mise en place dans le cadre de la refondation de l'école française initiée en 2013 par le ministre de l'Éducation Vincent Peillon, vise essentiellement les élèves et leur famille. À cette fin, la circulaire d'application impose de l'afficher dans les lieux d'accueil ou de passage, de la joindre au règlement intérieur, de la présenter aux parents et aux différentes instances délibératives des établissements. Il s'agit par ailleurs d'en favoriser la pédagogie, dimension qui serait facilitée, selon le ministre, par sa rédaction dans un langage accessible à tous. Elle comprend quinze articles énonçant quelques rappels légaux, notamment la Constitution et la loi de 1905. Elle rappelle ensuite les effets positifs de la laïcité sur la citoyenneté, sur l'application de la devise républicaine et sur ce qui est attendu à l'école (absence de prosélytisme, culture commune, liberté d'expression, rejet des discriminations, neutralité des personnels, l'ouverture à tous les sujets, le refus de toute revendication à caractère religieux, l'absence de signes religieux).

¹¹⁶ Référentiel 2010 : compétence n°1 - Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable : tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent public, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif au projet de chacun ; il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité ; il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles.

¹¹⁷ Consultable en Annexe F.

Plusieurs critiques peuvent être développées quant au contenu de la charte, notamment l'aspect discutable du lien de quelques articles avec le principe de laïcité. D'abord, émerge le renversement de l'ordre de la loi de 1905 : la séparation est désormais priorisée sur la liberté de conscience. Ensuite, apparaissent des liens relevant d'une interprétation plutôt stricte de la laïcité, tels que l'association à la citoyenneté. Enfin sont intégrées des orientations modernes, telles que la lutte contre les discriminations, notamment la discrimination femmes-hommes, association qui n'avait jamais été établie avant 1989 (Baubérot, 2006b). Parallèlement à la critique du choix des arguments soutenant la laïcité, peuvent être aussi soulevés le caractère discriminatoire de cette charte et le fait qu'elle vise clairement les musulmans. Pour éviter que cette visée ne soit trop évidente, le texte de présentation du ministre mobilise les notions, très populaires, de « vivre-ensemble », d'égalité de traitement, ainsi que la devise républicaine.

Avec une ironie non dissimulée, Jean Baubérot, dans son blogue, souligne la vacuité des formules qui ne résistent ni à l'Histoire ni à la réalité des faits¹¹⁸ (à l'exemple de l'indivisibilité face au statut spécifique de l'Alsace-Moselle, des différentes discriminations portées par l'État lui-même, notamment en matière d'égalité femmes-hommes ou de l'absence d'égalité scolaire). Enfin, l'affirmation que la laïcité participe à la lutte contre toutes les discriminations nuit à sa compréhension et fait perdre de vue que le droit ne l'associe qu'au religieux.

¹¹⁸ « Charte de la laïcité : vive l'école laïque », dans le blog : Laïcité et regard critique sur la société <https://blogs.mediapart.fr/jean-bauberot/blog/090913/charte-de-la-laicite-vive-l-ecole-laique> (consulté le 13 mars 2017).

c) Les onze mesures pour une grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République¹¹⁹

Cette brochure de dix-sept pages présente un projet d'action protéiforme et explicite comment le ministère envisage la mobilisation de l'école pour les valeurs de la République (un extrait est consultable en Annexe H). On y trouve une grande partie de l'argumentation soutenant le discours que la ministre Najat Vallaud Belkacem a prononcé devant l'ensemble des recteurs et rectrices, le 13 janvier 2015. Les onze mesures proposées se partagent en quatre axes : 1) Mettre la laïcité et la transmission des valeurs républicaines au cœur de la mobilisation de l'école, 2) Développer la citoyenneté et la culture de l'engagement avec tous les partenaires de l'école, 3) Combattre les inégalités et favoriser la mixité sociale pour renforcer le sentiment d'appartenance dans la République et 4) Mobiliser l'enseignement supérieur et la recherche.

Certaines des mesures touchent plus directement le sujet de ma thèse. Dans l'axe 1, émergent en particulier la transmission des valeurs de la République, la création du parcours citoyen, la formation des enseignants à la laïcité, la restauration de l'autorité des maîtres et le signalement des comportements jugés inappropriés vis-à-vis des valeurs ; dans l'axe 2, le développement de partenariats avec les différents acteurs tels que collectivités locales, mais aussi les parents et dans l'axe 3, l'attention portée à la maîtrise du français, au désir de lutter contre les déterminismes sociaux et territoriaux et de repérer le repli des jeunes. Si les mots « République », « valeurs » et « laïcité » dominent très largement le document, les termes « d'inégalité » et de « discrimination » sont plus rares (de quatre à six fois moins présents).

¹¹⁹ Le document entier est consultable sur le site institutionnel : <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html> (consulté le 14 mars 2017)

d) Les instructions pour l'enseignement moral et civique (EMC)¹²⁰

L'enseignement moral et civique (EMC) a été créé par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013. Il comporte une dimension transversale portant sur les médias, les diverses discriminations, les notions de droits et devoirs et le principe de laïcité. Après les attentats de 2015, le ministère précipite son introduction, initialement prévue pour la rentrée 2016, et le substitue aux programmes d'éducation civique de tous les niveaux d'enseignement. Les attentes de la réforme sont encadrées par le bulletin officiel BO spécial n°6 du 25 juin 2015, qui en précise les modalités d'enseignement du cours préparatoire au primaire (le CP, équivalent de la première année au Québec) à la terminale, dernière classe du secondaire (classe d'âge de la première année de CEGEP). L'EMC remplace « l'instruction civique et morale » au primaire, « l'éducation civique » au collège (p. 4 à 6) et « l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) » au lycée (p. 23). Sa dimension conceptuelle est confiée spécifiquement aux professeurs des écoles au primaire et, le plus souvent, aux professeurs d'histoire au secondaire. En revanche, la dimension expérientielle et transversale, liée à la transmission des valeurs, au développement de l'esprit critique (notamment par le débat) et à la lutte contre les discriminations, concerne tous les enseignants, quels que soient leur niveau et discipline. La finalité de cet enseignement réside dans l'acquisition d'une culture morale et civique non dogmatique et d'un esprit critique, outillant les élèves pour qu'ils prennent conscience de leurs responsabilités dans leur vie personnelle et sociale. Cette morale est en lien étroit avec les principes et valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique, que la ministre Vallaud-Belkacem souhaite ne pas limiter à des mots, mais mettre en œuvre par l'action des élèves. Selon le BO, « ces valeurs sont la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes

¹²⁰ Version intégrale consultable à (dernière consultation le 16 août 2018) : http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_6/66/2/2015_BO_SPE_6-pdf_478662.pdf

formes de discriminations ». Cet enseignement nécessite par ailleurs l'appropriation d'autres savoirs (littéraire, scientifiques, historiques, juridiques) (p. 8). En conséquence, cet enseignement ne peut se limiter à l'horaire qui lui est dédié traditionnellement, les instructions prévoient au contraire, au point 6 des principes généraux, que tous les enseignements, à tous les niveaux, doivent y être articulés. Tous les domaines disciplinaires ainsi que la vie scolaire contribuent à cet enseignement » (p. 7). Concrètement, l'EMC vise à développer quatre dimensions spécifiques : le sensible (savoir identifier et mettre en mots ses émotions, discuter et comprendre celles d'autrui), le droit et la règle (acquérir les règles et valeurs communes structurant la société), le jugement (être capable de comprendre et discuter les choix moraux rencontrés dans la vie, les siens comme ceux des autres, développer la cohérence de sa pensée et prendre conscience de la portée de ses paroles et de la responsabilité de ses actions) et l'engagement (mettre en pratique la formation citoyenne dans le cadre scolaire) : « faire devenir les élèves acteurs de leurs choix » (p. 9). Le BO rappelle les attentes et propose des activités pour ces quatre dimensions pour chaque cycle.

e) Le livret de laïcité (octobre 2015)

Le livret de laïcité distribué en octobre 2015 constitue un nouvel outil visant à assurer une pédagogie de la laïcité. S'il porte encore quelques traces des orientations strictes en matière de laïcité du ministre précédent Peillon, on y entrevoit la touche et la vision personnelles de Najat Vallaud Belkacem en la matière, qui reprend l'ordre des articles de la loi de 1905 et priorise à nouveau la liberté de conscience. Le ton et le contenu de ce nouveau document, en se recentrant nettement sur la question religieuse, diffèrent très sensiblement des documents précédents. Par ailleurs il est l'occasion d'offrir aux enseignants des repères d'enseignement spécifiques pour le primaire et le secondaire, d'introduire des nouveautés telles que la journée de la laïcité chaque 9 décembre, de souligner l'utilité des conseils de la vie collégienne

(CVC) et lycéenne (CVL) dans la construction citoyenne et de rappeler les vertus du dialogue avec les élèves et les familles.

Ce livret constitue un outil réellement exploitable par les enseignants dans la mesure où il ne se contente pas de donner des orientations, mais s'engage dans des avenues jusque-là peu empruntées. Il souligne par exemple le besoin de se rappeler les spécificités de la psychologie des adolescents, suggérant quelques recommandations quant à la manière de s'adresser à eux. Il propose également une dédramatisation de la question des « contestations de cours » au nom de convictions religieuses, en rappelant, d'une part, qu'une objection ne constitue pas une contestation, et que, d'autre part, il s'agit de ne pas s'étonner qu'une explication religieuse puisse constituer la base de la vision du monde chez des élèves dont le milieu familial est pieux. Ce serait oublier que le rôle de l'école consiste justement à leur apporter de nouveaux éléments et non à s'étonner qu'ils n'en disposent pas ou bien à attendre qu'ils disposent déjà de ce que l'école est censée les instruire. Autre point positif du livret : non content de proposer quelques pistes de réactions à adopter en cas de situations de classe tendues auxquelles les enseignants peuvent être confrontés, le livret fournit également les bases légales sur lesquelles s'appuyer. Enfin, en dernière page est donnée une liste de liens internet permettant aux enseignants de faciliter leurs recherches en matière de laïcité. Un vademecum de quatre-vingts pages a été publié en mai 2018¹²¹ par le nouveau ministre Jean-Michel Banquer. Mon terrain s'arrêtant en juin 2016, ma thèse ne l'abordera pas.

En conclusion, les prescriptions légales diffèrent des injonctions institutionnelles en matière de laïcité scolaire. Les textes légaux associent de manière stable laïcité et religion, tandis que les textes institutionnels exposent une vision plus labile la laïcité, élargie au non-religieux, soumise à l'esprit du temps et au désir des ministres.

¹²¹ La laïcité à l'école (vademecum) :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/laicite/89/4/Vademecum_laicite_VF2_955894.pdf

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Comme les chapitres précédents l'ont mis en lumière, les objectifs de cette recherche consistent à cerner les principaux facteurs présidant à la manière qu'ont les enseignants de transmettre la laïcité. Méthodologiquement, il a été choisi de documenter ce sujet principalement à partir de leurs témoignages, obtenus au cours d'entrevues en tête à tête. Ces rencontres auront été pour eux l'occasion de décrire et d'interpréter leur propre expérience, impliquant des aspects tant phénoménologiques qu'herméneutiques. En conséquence, l'approche retenue est compréhensive et principalement qualitative.

La plus grande partie du matériel utilisé par cette recherche réside dans ces entretiens, permettant d'accéder au regard que ces enseignants portent non seulement sur leurs compréhensions de la laïcité et des différents discours en la matière (institutionnels ou politico-médiatiques), mais aussi sur la manière dont ils concilient ces compréhensions avec leurs pratiques de terrain au quotidien. Il n'a pas été prévu d'intégrer un temps d'observation dans les classes, qui aurait orienté cette recherche soit vers une comparaison entre propos et pratique observée, soit/et vers une comparaison entre attentes institutionnelles et pratiques sur le terrain. L'intention sous-jacente à ce travail réside en effet moins dans la comparaison entre curriculum prescrit et curriculum réel, que dans l'étude de ce qui entoure la prise en main de ce curriculum prescrit particulier qu'est la laïcité, afin de comprendre ce qui se passe

dans la tête des enseignants confrontés à l'injonction institutionnelle de transmission. Je qualifie de « particulier » ce curriculum, car, bien plus que pour la plupart des autres enseignements, il subit les injonctions extérieures à l'école (politique, média, public, familles, élèves...), complexifiant la conciliation de toutes ces attentes.

Ce chapitre présente dans un premier temps une réflexion fine sur le caractère singulier de ma posture de chercheure située, ancienne enseignante de l'éducation prioritaire ; dans un second temps, il expose les choix épistémologiques qui président à cette recherche ainsi que les différentes étapes qui l'ont jalonnée. Enfin, il se termine par un portrait des acteurs ayant accepté de participer à cette recherche et du milieu dans lequel elle s'est déroulée.

4.1 Ma posture de chercheure

Il me paraît incontournable de m'arrêter sur la posture qui m'a animée tout au long de cette recherche, en mettant en lumière les points qui l'ont façonnée, en particulier en matière d'expérience et de bagage théorique. Le fait d'avoir été professeure des écoles dans différentes écoles de Marseille, classées ZEP¹²² pendant une petite quinzaine d'années m'a offert une réelle familiarité avec mon terrain d'étude, conduisant à une expérience singulière et inédite, puisque jamais rencontrée lors de mes recherches précédentes.

4.1.1 Une chercheure située

La présentation de soi en tant que chercheure située n'a rien d'exceptionnel, dans la mesure où, aujourd'hui, l'idée que l'on n'arrive pas sur son terrain de recherche vierge de tout univers de référence est couramment partagée. Toutefois cette référence concerne le plus souvent la posture théorique. Dans le cas de cette

¹²² ZEP : Zone d'éducation prioritaire

recherche, la singularité de ma posture située réside dans mon ancien statut d'enseignante de l'éducation prioritaire. Cette description méthodologique peut difficilement faire l'économie de mon passé expérientiel, que j'ai senti affleurer en permanence dans mes questions, mes analyses, ma saisie des enjeux ou mon attitude envers les répondants. Je m'autorise donc ce détour, pour présenter les univers expérientiels et théoriques qui inspirent celle que je suis aujourd'hui et configurent mon « équation intellectuelle », selon l'expression de Paillé et Mucchielli, une double généalogie qui nourrit mon univers interprétatif, me conférant ainsi plus de clés d'interprétation qu'un chercheur non issu de ce milieu (Paillé et Mucchielli, 2013, p. 117-137).

a) Une équation intellectuelle marquée par une expérience d'enseignement

Il est indéniable que des référentiels expérientiels et culturels hérités de mon expérience d'enseignement en ZEP me lient intimement à mon objet de recherche. Je suis arrivée sur mon terrain, en tant que chercheure, bien sûr, membre d'une communauté dont on attend une certaine rigueur (méthodologique, discursive, argumentative...), mais également marquée par mon passé d'enseignante ayant connu la ZEP, ses enjeux, ses pratiques, son vocabulaire, ses combats, ses douleurs et l'engagement de ses enseignants. Non seulement, « les mots, les concepts, les terminologies hérités » travaillent ma « sensibilité théorique et expérientielle » (*Ibid*, p. 240), mais les situations relatées font aussi écho à nombre de situations vécues « dans ma chair », dépassant le simple constat d'une compréhension intellectuelle.

J'ai vécu ce retour sur le terrain de manière parfois un peu schizophrénique, partagée donc, d'une part, entre mon projet et mon nouveau statut de chercheure et, d'autre part, mon ancien statut d'enseignante. La mémoire de ce passé récent demeure en effet encore très vivace, après seulement une dizaine d'années d'arrêt d'exercice, permettant le souvenir précis de nombre d'éléments spécifiques au fonctionnement

des établissements relevant de l'éducation prioritaire. Cette familiarité et ce sentiment d'actualité de mes connaissances tient aussi au fait que je conserve et entretiens de nombreux liens amicaux dans ce milieu, me donnant l'impression de baigner encore dans la sphère de l'Éducation nationale française, tout en y étant désormais extérieure. Il m'apparaît évident que je n'ai pas abordé mon terrain comme je l'aurais fait si je n'avais pas eu cette connaissance préalable (disposition d'esprit, connaissances des acteurs à contacter...). Cette connaissance m'est apparue parfois comme un atout facilitateur, mais parfois aussi comme une gêne, et a peut-être même constitué, à mon insu, un obstacle épistémologique faisant écran à la cueillette ou l'analyse des données (Bachelard, 1986). Je demeure néanmoins bien consciente de bénéficier d'une place privilégiée, car distanciée et non soumise à l'urgence des décisions à prendre sans délai face à des situations parfois difficiles et stressantes. Ma place m'apparaît d'autant plus privilégiée que je bénéficie désormais d'outils dont mes répondants sur le terrain ne disposent pas le plus souvent. Face à cet objet de recherche, c'est donc bien une chercheuse qui a travaillé, mais une chercheuse dotée d'un passé d'enseignante de l'éducation prioritaire.

b) La dimension théorique de cette équation intellectuelle

Les dix années de Québec qui me séparent de ma vie d'enseignante ont non seulement constitué l'occasion de découvrir et de me fonder dans une nouvelle société porteuse d'un regard souvent différent sur des questions telles que la laïcité et l'immigration, mais elles m'ont aussi et surtout fourni l'occasion de reprendre des études : baccalauréat en communication et relations humaines (aspects tant communicationnels que psychosociaux), concentration en études féministes, maîtrise en communication (médias et plus particulièrement Internet) et doctorat en sociologie. Ces disciplines ont largement participé à enrichir ma réflexion et à m'apprendre à me distancier des objets étudiés, même ceux pouvant susciter beaucoup d'émotions, y compris chez moi. Cet aspect s'est montré particulièrement

déterminant pour étudier et parler d'un sujet aussi sensible celui de la laïcité. Ce sujet constituait déjà une source de discorde en France, avant même que je ne commence à travailler réellement sur cette question, puis l'est devenu au Québec durant mon doctorat, que j'ai débuté l'année précédant le projet de loi 60, dit « Charte des valeurs et de la laïcité ¹²³ ». Mes études successives ont été l'occasion de découvertes disciplinaires, épistémologiques et méthodologiques, qui alimentent désormais le regard que je porte sur ce qui m'entoure, y compris sur mon ancien contexte professionnel et les pratiques qui y sont à l'œuvre.

Si l'acquisition d'un vaste bagage théorique contribue à ma légitimité de chercheuse supposée maîtriser son champ disciplinaire et au delà, j'observe avant tout une transformation intellectuelle liée à la rencontre de domaines dans lesquels je me reconnais tant comme individu que comme chercheuse. La littérature sur la laïcité élaborée par Baubérot et Milot, les études féministes, la psychosociologie et les *cultural studies* sont pour moi de grandes étapes de développement intellectuel. Ces éléments ont profondément bouleversé mon approche du monde et de mes objets de recherche et colorent inévitablement ma posture de chercheuse, en particulier dans mes choix épistémologiques, ma manière d'aborder le terrain, mes questionnements, et finalement mes analyses.

4.1.2 Les points positifs de cette expérience d'enseignement

Avoir été enseignante a constitué un avantage indéniable, en particulier dans les phases de découverte du terrain, de recrutement et dans celle des entrevues. Dans cette section, je détaille ces aspects positifs du point de vue du gain de temps apporté

¹²³ Le libellé complet du projet étant : « Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement ».

et du point de vue communicationnel, notamment en matière de relation et de contenu.

a) Un gain de temps pour s'imprégner du milieu

La phase de découverte et de saisie des enjeux et des ambiances du milieu de l'éducation prioritaire aurait nécessité, en temps normal, une longue et patiente immersion. Il est indéniable que cette phase de compréhension fine et approfondie a duré moins longtemps dans mon cas que pour un chercheur étranger au milieu. Elle a en fait plus consisté en une mise à jour de mes connaissances pour l'enseignement primaire. Mes besoins s'avéraient plus importants en ce qui concerne le secondaire, dans lequel je n'ai jamais enseigné et que je ne connaissais que par les contacts que j'avais eus avec des enseignants de collège dans le cadre du dispositif « liaison CM2-6^e¹²⁴ » visant à préparer les élèves de primaire au passage au secondaire. Malgré les spécificités liées au contenu enseigné et à l'âge des élèves, j'ai retrouvé chez mes répondants la même volonté de transmettre et de faire réussir les élèves, ainsi qu'une régulière affection pour eux. Ce sentiment de proximité m'a le plus souvent donné l'impression de discuter avec des pairs, mais la réciproque apparaît moins certaine, comme je le montre ultérieurement.

Les éléments descriptifs du milieu évoqués par les enseignants et mes témoins-clés m'ont permis d'évaluer que les contextes, tant internes à l'institution qu'externes, avaient peu changé depuis mon départ : relative stabilité de la composition du public fréquentant ces écoles (on observe toutefois l'arrivée de quelques élèves venus d'Europe de l'Est – notamment des enfants roms, mais pas seulement – de Turquie et de Syrie, conséquence du conflit qui s'y joue, les autres élèves se composant ultra majoritairement d'enfants français d'origine maghrébine et comorienne, et, dans des

¹²⁴ 6^e (ou sixième) : première classe du collège (enseignement secondaire), correspondant à la tranche d'âge de la 6^e année du primaire au Québec.

proportions beaucoup plus faibles, d'origines africaines diverses, gitanes et asiatiques), absence analogue de moyens matériels et humains (en particulier au primaire), malgré une récente réforme de l'éducation prioritaire. On note aussi des efforts financiers à destination des enseignants : au premier degré, les enseignants accèdent désormais à des primes jusque-là réservées au second degré, tandis que les enseignants de certaines écoles secondaires relevant de l'éducation prioritaire bénéficient d'avantages (possibilité de toucher deux fois la prime de professeur principal, diverses primes, système d'heures bonifiées...) qui stabilisent les équipes en les poussant à rester. Toutefois les efforts financiers alloués à ces établissements touchent peu les élèves dont les conditions de travail demeurent souvent moins bonnes que dans des quartiers plus favorisés (par exemple moins de classes en demi-groupes, moins d'options....). Les témoignages m'ont permis aussi de constater que depuis mon départ s'étaient accentuées la paupérisation des populations alimentant ces écoles et la visibilité religieuse.

b) Un atout communicationnel du point de vue de la relation et du contenu

D'un point de vue communicationnel, j'ai pu observer que mon expérience passée avait constitué un atout tant pour la relation que pour le contenu en jeu pendant les entrevues (Watzlawick, Beavin, et Jackson, 1979, p. 49-52). Plusieurs répondants ont fugacement mentionné, implicitement ou explicitement, mon ancien statut pendant l'entrevue, en faisant référence à des événements, des personnes ou des situations que mon expérience m'avait forcément amenée à connaître. Ces références comportaient à la fois une dimension relationnelle de l'ordre de la connivence, mais également de l'ordre du contenu puisque utilisées à des fins argumentatives, une sorte de stratégie de simplification, permettant d'éviter d'entrer dans de longs détours explicatifs. Ces parenthèses, incontournables pour qu'une personne non familière au terrain comprenne correctement les différents enjeux de la situation relatée, se seraient révélées souvent inutiles, voire redondantes ou « pénibles » pour moi. Par exemple,

lorsqu'un directeur d'école m'explique que certaines familles doivent être relancées de nombreuses fois pour s'assurer de leur présence lors des « équipes éducatives¹²⁵ », nul besoin pour lui de m'expliquer ce qu'est une équipe éducative, lui permettant d'aller directement à l'information qu'il souhaitait réellement me communiquer. Bref, le plus souvent, la référence à mon expérience passée a permis de raccourcir les explications.

La dimension relationnelle s'est notamment exprimée par le tutoiement chez quelques répondants, conduisant à un degré de connivence ou de complicité entre le chercheur et son interlocuteur plus élevé qu'à l'habitude, que j'attribue justement à mon passé d'enseignante. Dans quelques entrevues, j'ai d'ailleurs ressenti un besoin d'approbation lors du récit de quelques situations difficiles à gérer, qui faisait appel à ma propre expérience et que j'attribue à la recherche d'une solidarité professionnelle, mais qui pourrait aussi se doubler d'un simple besoin de désirabilité sociale (Savoie-Zajc, 2004, p. 309). J'ai ressenti une connivence encore supérieure avec deux interlocuteurs ayant fait des études poussées en sociologie, avec lesquels je partageais donc deux éléments structurants forts de notre identité. Toutefois, mon sentiment de communication symétrique¹²⁶ (Watzlawick, Beavin, et Jackson, 1979, p. 65-68) ne résiste pas à une analyse un peu plus poussée.

¹²⁵ Décret 91 - 383 du 22 avril 1991 modifié par le décret n° 2005-1014 du 20 août 2005

Art. 19. - L'équipe éducative est composée des personnes auxquelles incombe la responsabilité éducative d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Elle comprend le directeur de l'école, le ou les maîtres, les parents concernés, le psychologue scolaire, les enseignants spécialisés intervenant dans l'école, éventuellement le médecin de l'éducation nationale, l'infirmière scolaire, l'assistante sociale et les personnels contribuant à la scolarisation des enfants concernés. Le directeur d'école peut recueillir l'avis des agents spécialisés des écoles maternelles. Elle est réunie par le directeur chaque fois que l'examen de la situation d'un élève ou d'un groupe d'élèves l'exige, qu'il s'agisse de l'efficacité scolaire, de l'assiduité ou du comportement. Les parents peuvent se faire accompagner ou remplacer par un représentant d'une association de parents d'élèves de l'école ou par un autre parent d'élève de l'école.

¹²⁶ Watzlawick distingue la communication symétrique de la communication complémentaire, la première offrant une relation d'égal à égal, tandis que la seconde met en jeu une asymétrie des places occupées par les interlocuteurs, l'une étant basse et l'autre haute.

c) Les limites relationnelles de mon ancien statut : des interactions de type complémentaire

Contrairement à mon envie profonde de communication symétrique et au fait qu'au moment de l'entrevue, dans ce contexte scolaire, je me considérais pleinement comme une enseignante, l'analyse montre que mes répondants ne se sont pas placés du tout dans une telle relation : pour plus de la moitié, c'est bien une chercheuse et non une enseignante qu'ils ont rencontrée, de telle sorte que la communication s'est plutôt située sur un mode plutôt complémentaire.

Dès notre première rencontre, près de la moitié de mes répondants (dix-huit) m'ont tutoyée (tableau 4.1). Toutefois ce constat nécessite d'être affiné. Sur ces dix-huit personnes, j'en connaissais neuf de manière plus ou moins lointaine. Finalement, sur trente-et-un enseignants réellement inconnus, seulement neuf (30%) m'ont tutoyée immédiatement, contre vingt-deux (70%) qui m'ont vouvoyée. Alors que généralement le statut d'enseignant libère généralement des contraintes de politesse et facilite l'usage du « tu » entre pairs, il apparaît donc que dans la rencontre avec ces enseignants, mon statut d'enseignante s'est beaucoup amoindri au profit de celui de la chercheuse : ce n'est donc pas une homologue que mes répondants ont rencontrée !

Contrairement à ce que j'avais pu penser, ce n'est pas chez les professeurs des écoles, à savoir mon corps professionnel d'origine, que j'ai proportionnellement rencontré le plus souvent cette familiarité professionnelle, puisque seulement un tiers de ceux que je ne connaissais pas m'ont tutoyée. J'explique ce phénomène notamment par le fait que la plupart m'avaient rencontrée avant l'entrevue, en tant que conférencière-formatrice à la laïcité, oubliant par contrecoup mon expérience passée. Au collège, un tiers des répondants qui m'étaient inconnus m'ont tutoyée et aucun en lycée professionnel. Ce sont les enseignants des lycées d'enseignement général qui m'ont le plus régulièrement tutoyée (43%).

Tableau 4.1 : répartition des vouvoiements et tutoiements selon le niveau d'enseignement, le genre et le caractère connu ou inconnu

	Tu				Vous			
	<i>Femmes</i>		<i>Hommes</i>		<i>Femmes</i>		<i>Hommes</i>	
	<i>Connue</i>	<i>Inconnue</i>	<i>Connu</i>	<i>Inconnu</i>	<i>Connue</i>	<i>Inconnue</i>	<i>Connu</i>	<i>Inconnu</i>
École	3	3	1	0	0	3	0	3
Collège	1	2	2	1	0	4	0	2
Lycée général	1	3	1	0	0	3	0	1
Lycée professionnel	0	0	0	0	0	4	0	2
Total	5	8	4	1	0	14	0	8
% par genre selon que le répondant est connu ou inconnu (total =100%)	100	36	100	10	0	64	0	90

Au-delà de ces chiffres bruts, la pratique du tutoiement/vouvoiement apparaît marquée par un effet de genre et par un effet générationnel. Si l'on observe uniquement les enseignants que je ne connaissais pas avant cette recherche, on remarque que les femmes ont eu une plus grande facilité à me tutoyer que leurs homologues masculins (36% contre 10%). Par ailleurs, 60% des enseignants dans ma tranche d'âge et plus vieux m'ont tutoyée (y compris le seul homme inconnu à l'avoir fait), tandis qu'inversement, les enseignants plus jeunes m'ont majoritairement vouvoyée.

Ce double statut « âge élevé + sexe féminin » explique pourquoi le taux de tutoiement est plus fort chez mes répondants du lycée général, particulièrement marqués par ces deux critères. La question se pose pour le lycée professionnel et ses 100% de vouvoiement, notamment chez la répondante de ma génération. Ce groupe connaît un facteur générationnel puisque cinq sur six des répondants sont plus jeunes que moi,

pouvant expliquer ce recours systématique au vouvoiement, toutefois son taux de féminisation de quatre sur six aurait pu favoriser le tutoiement, surtout chez la répondante de ma génération. Il est difficile de tirer une conclusion sur un si petit nombre de personnes. J'émetts néanmoins l'hypothèse prudente qu'avoir fait le choix de concourir pour un poste d'enseignant auprès d'élèves ayant choisi ou ayant été orientés vers une voie professionnelle implique un profil différent de celui des enseignants ayant choisi de concourir pour l'enseignement général, dans la continuité de leurs études universitaires et en vue de former des élèves eux-mêmes prêts à suivre des études universitaires. Pourrait en découler que la proximité d'un enseignement plus concret, plus axé sur la vie active creuse une distance avec une recherche plus abstraite, expliquant éventuellement ce vouvoiement entre enseignant et chercheur. Cette observation pourrait confirmer ce que Savoie-Zajc soulignait déjà à propos de la relation asymétrique entre le chercheur et l'interviewé, une relation de pouvoir à l'avantage du chercheur en début de rencontre (Savoie-Zajc, 2004, p. 300). Il apparaît donc que le contexte de déroulement de l'entrevue soit influencé par plusieurs facteurs, autres que mon ancienne appartenance professionnelle, tels que l'âge, le genre, l'origine et le niveau d'enseignement du répondant et possiblement le statut de chercheur.

Si ma connaissance du terrain a visiblement favorisé plusieurs aspects de ma recherche, elle comporte aussi quelques points moins facilitateurs.

4.1.3 Les points moins positifs

a) Un risque de ne pas arriver avec un regard pleinement ouvert

Si ma connaissance de terrain a clairement eu une influence positive en termes de temps gagné, il est beaucoup plus difficile de déterminer si mon regard de chercheure, biaisé par mon ancien statut d'enseignante, n'a pas perdu une partie de son acuité et de son ouverture, conduisant finalement à une observation des situations et une

écoute des répondants moins fines ou moins attentives. Si Paillé et Mucchielli (2013) n'expriment qu'en termes positifs l'existence de référents expérientiels qui alimentent la sensibilité du chercheur, je m'interroge quant à moi sur la zone d'ombre que ces derniers me paraissent pouvoir distiller. Ainsi, mon regard habitué au système scolaire ne constitue-t-il pas un biais de recherche, participant à occulter des aspects qu'il aura, à mon insu, jugés inintéressants ou mineurs, des aspects qu'il a peut-être même involontairement dissimulés, parce que relevant de la norme professionnelle ? Un regard vierge n'aurait-il pas au contraire été attiré ou, tout au moins, ne les aurait-il pas discernés avec le même intérêt et la même acuité que tous les autres ? Dans le cas du chercheur familier avec son terrain, la prise de recul peut-elle se montrer aussi efficace que dans le cadre d'une recherche où l'analyste est totalement étranger au milieu ? Je suis bien consciente que ma sensibilité théorique et expérientielle a dû involontairement opérer, durant les entrevues, un certain nombre de choix liés à mes intérêts immédiats : j'ai bien noté par exemple, lors de la réécoute des enregistrements, la récurrence de mes questions d'approfondissement pour certains sujets, alors que j'ai négligé un certain nombre de points, qui auraient pourtant mérité de recevoir plus d'attention de ma part.

b) Un sentiment de banalité pesant

Un autre inconvénient majeur de cette proximité au terrain réside dans l'absence de surprise au profit du développement d'un sentiment de banalité et de peu d'intérêt. Malgré la richesse du matériel recueilli, je me suis longtemps sentie frustrée par la familiarité que j'avais avec les éléments racontés et par l'impression d'une absence de nouveauté ou de découverte. Il m'a fallu attendre longtemps et que l'analyse de mes données arrive presque à son terme, pour parvenir à lever cette impression d'absence d'apports significatifs à la construction de connaissances. Il a fallu que, régulièrement, je me persuade que cette familiarité provenait de mon double statut d'enseignante-chercheure, me faisant côtoyer en permanence des éléments du débat

public au point de perdre de vue qu'ils n'étaient pas maîtrisés de manière égale par tout le monde.

J'ai aussi été aidée dans ce processus de persuasion par ma direction de recherche convaincue de l'intérêt de mon travail et j'ai finalement achevé de m'en persuader à l'écoute d'une émission française, diffusée sur Arte, début 2018¹²⁷ dans laquelle les participants évoquaient leur ignorance de ce qui se passait dans les écoles en matière de laïcité, mentionnant même la propre ignorance du ministre lui-même, Jean-Michel Blanquer, qui avait peu auparavant mentionné l'absence de statistiques en la matière. Face à cette ignorance ou prétendue ignorance (les rectorats enregistrent les signalements venant des établissements), les résultats de ma recherche pourront donner de la matière aux acteurs intérieurs ou extérieurs s'intéressant à l'école.

c) Dissonance cognitive et sentiment de trahison

Si j'ai utilisé le terme « schizophrénique » en début de chapitre, c'est bien pour mettre en lumière la tension durable qui m'a animée durant ma recherche, me faisant osciller entre ce nouveau statut de chercheuse et mon ancien statut d'enseignante. Cette impression de conflit de rôles m'a d'abord conduite à un double malaise : une certaine dissonance cognitive et la peur de trahir la confiance de mes répondants (Festinger et Aronson, 1965, p. 193-209; Maisonneuve, 2000, p. 197-209).

Le conflit intérieur que j'ai vécu tient d'abord à ma propre crainte de déloyauté envers mes ex-pairs et à la peur que certains volets de l'analyse soient mal compris et éventuellement perçus comme de la trahison. Il tient aussi à ma crainte que mes répondants soient déçus, même si peu, finalement, ont évoqué une attente de résultats. Ce conflit constitue un sentiment nouveau. Jusque-là, j'avais connu une certaine distance affective avec le ou les sujets, distance liée à la dimension abstraite des

¹²⁷ Émission « le 28 Minutes », Arte, 4 janvier 2018 :

<https://www.youtube.com/watch?v=neYMEzJa6eg> consulté le 18 janvier 2018.

objets travaillés (fils de discussion sur Internet), pour lesquels je n'avais eu, notamment, aucune difficulté à m'exprimer ou à écrire. Ce constat vaut aussi pour mes premières années de travail portant sur la laïcité en général, puis sur la laïcité et l'éducation. En effet, l'usage de la presse et de la littérature sociologique, ainsi que l'absence de sujets humains à étudier ont durablement contribué à maintenir une distance avec mon objet, qui conservait ainsi une dimension relativement abstraite. En revanche, cette recherche m'a donné un accès direct à des acteurs réels. J'ai rencontré des enseignants, généreux de leur temps et de leur engagement. Quelques-uns m'ont même fait des confidences douloureuses : j'ai à cœur que ces dimensions, souvent partiellement explicatives des processus observés, puissent apparaître dans ce travail, mais sans devenir un obstacle à mon regard et à mon analyse. Je souhaite faire honneur à leur métier et à leur engagement quotidien, sans pour autant faire preuve de complaisance, par peur de blesser des susceptibilités. Il s'agit pour moi à présent de faire abstraction de la relation que j'ai établie avec ces personnes, pour analyser leurs propos à la lumière de mon cadre théorique.

Pour clore cette parenthèse personnelle, je dirais en forme de clin d'œil que le chercheur devrait aussi signer un formulaire de consentement éclairé pour réfléchir, anticiper voire se prémunir des émotions qui risquent de le traverser durant sa recherche.

4.2 Choix épistémologiques et étapes d'enquête

Cette section explique d'abord les choix épistémologiques qui sous-tendent cette recherche puis décrit les différentes étapes de son déroulement.

4.2.1 Le choix d'une méthodologie qualitative, inductive et compréhensive

La présente thèse s'inscrit dans les recherches de type inductif et compréhensif. Ce choix s'est imposé pour plusieurs raisons. Je me suis toujours sentie à l'étroit en présence d'un cadre hypothético-déductif, d'autant plus que je ressens un malaise épistémologique à chercher à tester, à prouver que les données collectées sont cohérentes avec des hypothèses ou des théories. Je me sens plus à l'aise avec les démarches inductives, qui visent au contraire plutôt à réformer les théories, les hypothèses ou les intuitions à la lumière de l'expérience et de l'analyse. J'aime l'idée de passer du spécifique au général (Blais et Martineau, 2006, p. 4). On peut définir cette approche comme un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données en étant guidé par des objectifs de recherches (*Ibid*, p. 3). Elle consiste à faire une lecture détaillée et itérative des données brutes, pour faire émerger des catégories à l'aide d'un codage influencé par les perspectives et l'expérience du chercheur (*Ibid*, p.5-6). Malgré cette dimension subjective, il m'apparaît que ce type d'approche laisse plus de place à l'inattendu et offre un rendu plus fidèle de la parole des répondants, permettant ainsi de faire émerger et de valoriser des dimensions non encore envisagées.

Par ailleurs, le choix d'une démarche compréhensive traduit mon ambition d'accéder, par la parole des acteurs, au sens qu'ils donnent aux divers phénomènes humains à l'œuvre dans le déploiement de la laïcité à l'école, conférant d'ailleurs à cette recherche, des dimensions d'abord phénoménologiques, mais surtout herméneutiques (*Ibid*, p. 3). Il s'agit donc moins pour cette recherche de décrire fidèlement et finement les discours et les dispositifs institutionnels en matière de laïcité, que de comprendre comment les enseignants les comprennent, les vivent et s'y adaptent, c'est à dire comment ils concilient valeurs et principes personnels avec culture institutionnelle, et ce, dans le contexte de débats publics largement médiatisés. Ces phénomènes incluent par exemple les compréhensions subjectives de la laïcité et leur

configuration, ou bien les stratégies mises en place par les répondants pour réagir tant aux manifestations religieuses, qu'aux injonctions institutionnelles ou hiérarchiques en matière de laïcité. C'est bien pourquoi, je ne pouvais faire autrement que recourir à une méthodologie qualitative, dont je retiens particulièrement la définition suivante :

L'analyse qualitative permet [...] de comprendre un phénomène, parfois complexe, pris dans son contexte, par le biais de son exploration et de son approfondissement basés sur la mise au jour, par les sujets concernés eux-mêmes, des significations et interprétations qu'ils tirent de leurs actions (Bonneville, Lagacé, et Grosjean, 2006).

Ma pratique de la recherche qualitative s'inscrit en droite filiation de la description de « l'esprit qualitatif » de Paillé et Mucchielli, tant du point de vue de la recherche du sens logé dans les données que du fait de recourir à des situations « naturelles » :

La recherche est dite « qualitative » principalement dans deux sens : d'abord, dans le sens que les instruments et méthodes utilisés sont conçus, d'une part, pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images vidéo, etc.), d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages ou en statistiques) ; la recherche est aussi dite qualitative dans un deuxième sens, qui signifie que l'ensemble du processus est mené d'une manière « naturelle », sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages (une logique de la proximité) (Paillé et Mucchielli, 2013, p.1-32).

Mon approche qualitative mobilise malgré tout la quantification d'un certain nombre de données sociologiques ou thématiques. Je n'ai pas effectué de décomptes lexicographiques ou thématiques à l'intérieur de mon corpus, puisque ce n'était pas le nombre total d'occurrences de ces mots ou thèmes qui m'intéressait, mais plutôt le nombre d'entrevues qui les contenaient au moins une fois. Sur ce point, les différentes fonctions de requête offertes par NVivo m'ont été d'une aide précieuse. Ceci m'a permis de mettre en lumière des tendances spécifiques à mon échantillon et d'y déceler des phénomènes particuliers. Compte tenu du fait que cette enquête

mobilise beaucoup de données chiffrées, l'on pourrait éventuellement considérer qu'elle mobilise une méthodologie mixte (Pluye *et al.*, 2009). Toutefois, cette dimension chiffrée ne se limitant qu'à des décomptes sans s'appuyer sur de réels outils statistiques, j'ai tendance à ne la considérer que comme qualitative.

Toutes les données analysées proviennent des rencontres individuelles. Toutefois, les observations de formation à la laïcité et celles opérées dans les établissements où je me suis rendue confère à cette recherche un léger caractère ethnographique. La masse considérable de matériel de recherche collecté pourrait aisément enrichir de manière précise et approfondie une « description dense » du milieu de l'éducation prioritaire (Geertz, 1998), dans laquelle je ne me lancerai pas, puisqu'elle ne constitue pas le propos central de cette recherche.

4.2.2 La collecte de données

a) Entrevues préparatoires avec des témoins clés

La première étape de mon terrain a consisté en la rencontre de quelques témoins-clés : chronologiquement le référent laïcité de l'ÉSPÉ durant l'année scolaire 2015-2016, Éric Tortochot, puis le référent laïcité académique, Rodrigue Coutouly. Ces deux personnes ont joué un très grand rôle, d'abord du point de vue de ma compréhension des politiques et des enjeux en matière de laïcité tant au niveau de l'ÉSPÉ que du rectorat, puis ensuite du point de vue de mon terrain, lui donnant ainsi une plus large envergure. J'y reviendrai au cours de cette section.

Par ailleurs, j'ai rencontré le proviseur d'un lycée relevant encore de l'éducation prioritaire à ce moment-là et la principale d'un collège situé en REP+. Tous deux m'ont décrit les spécificités de leurs établissements, les problèmes et les dispositifs mis en place et ont eu l'amabilité de me faciliter l'accès à leur équipe afin de trouver des répondants potentiels. Ces rencontres m'ont conduite à développer des questionnements que j'ai pu ensuite proposer à mes répondants.

b) Activités d'observation

La principale du collège REP+ m'a en outre invitée à assister à un café des parents, organisé dans ses locaux autour du thème de la laïcité. Cette rencontre m'a permis d'entrevoir le ressenti, plutôt négatif, des familles présentes, la laïcité étant vécue comme un moyen de limiter la pratique des musulmans, voire de les brimer spécifiquement.

Par le biais de mon réseau et des témoins-clés, j'ai pu également participer à diverses rencontres autour de l'application de la laïcité en milieu scolaire, y compris des réunions ne concernant pas directement les enseignants, mais plutôt les cadres de l'éducation. Parmi ces rencontres, une dizaine de séminaires de formation ont constitué un intéressant poste d'observation des pratiques, tant dans le cadre de la formation initiale (ÉSPÉ d'Aix-Marseille et de Bretagne Sud) que dans le cadre de la formation continue (formations proposées par les circonscriptions du premier degré ou par le rectorat de l'Académie d'Aix-Marseille). D'un point de vue méthodologique, ces séances se partagent entre observations participantes et non participantes : je n'ai en effet parfois qu'observé ces formations tandis qu'à d'autres moments, j'ai moi-même donné des conférences de formation ou co-animé des séminaires. L'ensemble de ces observations m'ont permis de découvrir l'approche de formation à la laïcité retenue par le rectorat, d'entendre d'autres enseignants que mes répondants parler des situations rencontrées sur le terrain et de soupeser les tensions que posent les questions liées au religieux, tant d'un point de vue individuel qu'interindividuel, les avis semblant partagés, et de jauger ainsi les ambiances au sein de certains établissements.

Si la majorité de mes analyses portent sur les entretiens, ces observations permettent néanmoins régulièrement d'apporter un regard supplémentaire, permettant d'illustrer, confirmer ou contredire les éléments obtenus en entretiens. Elles présentent le double intérêt d'augmenter et diversifier les cas rencontrés, mais surtout de concerner des

données collectées dans un cadre d'échanges entre pairs professionnel, sans biais de désirabilité ou de supposition quant à mes attentes. En revanche, elles présentent l'inconvénient de mettre en lumière les plus virulents et de laisser dans l'ombre les plus discrets prenant peu la parole. Par chance, quelques-uns de ceux-là ont accepté de prendre part à ma recherche. Le rôle principal de ces observations a donc plutôt consisté à me permettre de mieux saisir le contexte, à donner plus de substance à ma réflexion et à la manière d'interroger mes répondants et à étalonner les réponses de mes répondants.

Observations de cours et de séminaires de formation initiale

Les observations réalisées à l'ÉSPÉ d'Aix-Marseille sont largement imputables à la large collaboration du référent laïcité en exercice à cette époque, Monsieur Éric Tortochot. Ce dernier m'a donné accès à des cours et des réunions de préparation de cours et, enfin, m'a aidée à recruter des répondants.

J'ai d'abord observé trois cours, l'un de Master 2 MEEF¹²⁸ spécifiquement centré sur l'enseignement de la laïcité et des valeurs de la République, puis deux réservés au groupe de DESU¹²⁹, option « laïcité - valeurs de la République ». Ces trois séances ont été l'occasion de découvrir ce qui se disait sur le sujet, quelles questions se posaient les enseignants stagiaires, mais aussi d'entrevoir d'autres dimensions de la formation des futurs enseignants, en particulier leur stage et ce qu'ils avaient tenté ou réussi à y mettre en place. La rencontre de ces stagiaires durant ces observations a poussé deux d'entre eux à accepter de participer à ma recherche suite au courriel de recrutement que Monsieur Tortochot a envoyé à l'ensemble de la cohorte.

¹²⁸ MEEF : Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

¹²⁹ DESU : diplôme d'études supérieures universitaires (diplôme de troisième cycle proposé aux étudiants ayant exceptionnellement réussi le concours de recrutement à l'issue de leur master 2 et non du master 1 et n'ayant donc pas eu accès à la formation que l'institution s'engage à donner à ceux qui obtiennent le concours).

J'ai eu également l'occasion d'assister à des réunions comprenant différents acteurs, appartenant ou non à l'ÉSPÉ, dont le but consistait à planifier la formation des étudiants en matière de laïcité et de valeurs de la République. Ces observations m'ont permis de constater la difficulté à développer, localement, l'enseignement exigé par le ministère, et ce, sans moyen supplémentaire et dans un contexte tendu d'enseignants surchargés et déjà affectés à d'autres tâches d'enseignement. Dans certains cas, il a été fait appel à des conférenciers bénévoles.

J'ai par ailleurs donné une conférence et co-animé des ateliers¹³⁰ pour des professeurs stagiaires en Master 2 MEEF à Lorient (ÉSPÉ de Bretagne-sud).

Observations de séminaires de formation continue

Ces observations comprennent des activités participantes et non participantes. Grâce à l'invitation de la chercheuse Françoise Lorcerie¹³¹, j'ai pu assister à plusieurs séminaires de formation continue sur la laïcité, organisés par le rectorat d'Aix-Marseille, dont l'un a été l'occasion d'échanges parfois vifs entre des enseignants aux avis opposés ou de désaccords avec le formateur. C'est par ce biais que j'ai rencontré, Rodrigue Coutouly, référent laïcité et responsable du groupe de travail sur la laïcité du rectorat, à l'origine de ces séminaires. En tant que référent « radicalisation », il m'a aussi invitée à des formations d'enseignants sur ce sujet. Toutes ces observations ont été pour moi l'occasion de découvrir ce qui se faisait en matière de formation institutionnelle : qui les donnait, quel public y assistait, quelles questions étaient posées... Elles ont aussi été l'occasion de recruter des candidats pour les entretiens de recherche et ont été une source précieuse d'informations sur la manière dont peut être

¹³⁰ Ces ateliers portaient sur la manière de faire connaître et faire vivre la laïcité à l'école. Il s'agissait notamment de mettre à jour les objectifs principaux de l'EMC et les documents de référence auxquels ces futurs enseignants pourraient se référer et à attirer l'attention des étudiants sur les dimensions inter-dégrés et interdisciplinaires associées à la transmission de la laïcité. Le but de l'atelier était de préparer une activité intégrant tous ces aspects.

¹³¹ Françoise Lorcerie est directrice de recherche émérite au CNRS, elle fait partie de l'IREMAM (Institut de recherches sur le monde arabe et musulman, situé à Aix-en-Provence).

vécue la formation à des sujets que je qualifierais de « délicats » ou « sensibles », tels que la laïcité, et ont largement permis d'affiner les questions que j'ai ensuite pu poser aux autres enseignants en matière de formation. J'y reviendrai dans le chapitre VI.

Monsieur Coutouly m'a, par ailleurs, proposé d'intégrer le groupe de travail sur la laïcité¹³² afin d'observer et de participer à l'élaboration de ces séminaires, ce qui m'a permis de constater l'évolution de leur contenu : les premiers portaient sur la connaissance du principe de laïcité, tandis que les suivants abordaient des aspects plus concrets, directement en lien avec la pratique de terrain, tels que la distinction entre « croire » et « savoir » et l'organisation des débats avec les élèves. L'orientation actuelle est tournée vers la question du développement de l'esprit critique, y compris celui des enseignants, conduisant à les conscientiser sur le besoin de développer une pratique éthique.

4.2.3 Description de l'échantillon

Compte tenu du fait que mes objectifs de recherche ne visent que les enseignants, il n'était pas difficile de déterminer qui seraient « les acteurs sociaux compétents » à recruter (Savoie-Zajc, 2007, p. 103).

a) L'échantillon théorique

Les contraintes de recrutement

La constitution de mon échantillon théorique (Pirès, 1997, p. 116) s'est effectuée par cascade, à l'image d'un entonnoir. Je n'ai pas choisi mes répondants au hasard. Je souhaitais non seulement qu'ils correspondent à mes objectifs, mais aussi qu'ils aient une certaine proximité géographique pour pouvoir établir des liens, qu'il aurait été

¹³² Ce groupe est composé d'acteurs issus de différents horizons : référent laïcité académique, enseignants, chefs d'établissement, inspecteurs de circonscription, conseillers pédagogiques, universitaires, autres personnels de l'Éducation nationale...

plus difficile de tisser avec une distance trop grande. Du corps enseignant dans son ensemble, j'ai abord décidé de n'interroger que ceux exerçant dans l'enseignement public, plus précisément dans l'académie d'Aix-Marseille, et, de manière encore plus restreinte, ceux exerçant plus précisément en éducation prioritaire. La dernière étape de ma sélection en entonnoir concerne le niveau scolaire : la transmission de la laïcité concernant l'ensemble du primaire et du secondaire, il s'est agi pour moi de recruter des enseignants exerçant du CP¹³³ à la terminale¹³⁴, afin de saisir mon objet dans toute sa complexité, sans me limiter à un niveau spécifique d'enseignement ni pouvoir en tirer un enseignement qui concerne l'application de la laïcité à l'école dans son ensemble.

De fait, mon échantillon connaît une diversification avant tout externe (*Ibid*, p.155), dans la mesure où plusieurs corps enseignants distincts devaient être représentés (professeurs des écoles, professeurs de l'enseignement général et professeurs de l'enseignement professionnel) permettant de brosser un portrait global de la question. Cependant, il connaît également une diversification interne dans la mesure où différentes facettes de chaque niveau ont été envisagées : notamment une variété de disciplines (d'enseignement ou de formation) ou de niveaux d'enseignement dans chacun de ces corps. Pour ce faire, la constitution de mon échantillon devait donc répondre aux contraintes suivantes :

- avoir été enseignant dans l'éducation prioritaire en 2015
- provenir de manière équilibrée des différents niveaux d'enseignement (primaire, collège, lycée)
- Assurer une diversité de disciplines, outre l'histoire et l'EMC.

¹³³ CP : classe du Cours préparatoire (première année de l'école primaire, on y entre à six ans).

¹³⁴ Terminale : dernière classe du secondaire, elle se déroule au lycée et se termine par un examen national (le baccalauréat) durant l'année de ses dix-huit ans.

Enfin, dans le cas où le nombre de candidats potentiels aurait été suffisant pour me permettre de me montrer sélective, il aurait été souhaitable, mais non impératif, qu'une parité de genre soit observée, afin d'établir l'existence ou non d'une influence sur les postures individuelles. Au même titre que l'âge et la classe sociale, le genre jouera le rôle de variable générale (*Ibid*, p.158).

Une tel projet d'échantillonnage permet de répondre aux caractéristiques attendues pour la construction d'un échantillon scientifiquement valide en recherche qualitative (notamment son caractère intentionnel, sa pertinence par rapport à l'objet, et aux questions de recherche, son balisage théorique et conceptuel et son respect des balises éthiques) afin qu'il apparaisse crédible et acceptable a posteriori par les communautés scientifique et professionnelle auprès desquelles les résultats seront diffusés (Savoie-Zajc, 2007, p. 100).

Méthodologie d'échantillonnage

Afin de couvrir la diversité des cas, j'ai recouru à un échantillonnage non probabiliste par contraste (Pirès, 1997, p. 117), non seulement parce que ce choix permettait de contrôler la diversité des origines des répondants, mais également parce qu'il ouvrait la voie à la comparaison des sous-groupes (*Ibid*, p.157), tels que les corps d'enseignement, les types d'établissement ou les disciplines. Compte tenu de mon aspiration à disposer à la fois de diversité externe et interne, on pourrait même voir dans mes répondants un échantillon par contraste-saturation, qui caractérise les recherches fondées sur des entrevues d'une durée raisonnable et de type topique (c'est-à-dire ne portant pas sur la vie complète de l'interviewé), même si la durée de mes entrevues s'avère peut-être un peu longue pour entrer dans cette catégorie (*Ibid*, p. 162).

b) Le recrutement

Considérations générales

Mon statut d'enseignante a joué un rôle facilitateur pour le recrutement. D'abord j'ai pu activer mes anciens réseaux, afin d'accéder plus rapidement à des témoins-clés et des candidats potentiels. Ensuite mon statut a certainement contribué à en convaincre certains de participer : quelques-uns ont verbalisé que mon ancien statut leur inspirait confiance. Une enseignante en lycée m'a notamment raconté à quel point elle avait été échaudée par de mauvaises expériences avec des journalistes, principalement par leur manière de déformer les propos des enseignants qu'ils interviewaient. C'est uniquement sur la base de la confiance qu'elle plaçait dans mon affiliation professionnelle et de ma connaissance de la ZEP qu'elle a accepté de participer à la recherche. Quelques-uns ont montré un certain amusement à ce que ce soit une chercheuse du Québec qui s'intéresse à ce sujet, au point d'oublier régulièrement que j'étais française et avais été enseignante dans des ZEP à Marseille.

Le recrutement s'est effectué à l'aide d'une variété de moyens, selon que j'ai directement pris contact avec les personnes, ou qu'ils ont été le fruit d'un effet boule de neige.

Au premier degré (école primaire)

J'ai contacté directement douze des treize répondants exerçant ou ayant exercé à l'école primaire, en faisant appel à mon réseau, en recrutant au cours d'activités autour de la laïcité ou en contactant directement les écoles. Deux difficultés ont entravé ce recrutement : d'abord, le poids de la structure hiérarchique. Plusieurs enseignants avaient accepté de participer à condition que leur supérieur le leur autorise, or cet accord n'est jamais arrivé pour l'une des circonscriptions contactées, m'empêchant de comparer les situations de l'une à l'autre. Une autre difficulté pour recruter les enseignants du premier degré réside dans une plus faible disponibilité que

leurs collègues du second degré : toutes les heures passées à l'école sont en présence des élèves, pour corriger le travail fait ou préparer celui à venir. C'est pour cette raison que mon échantillon présente une proportion assez importante de directeurs d'école, plus disponibles du fait de leur temps de « décharge de direction ». Bien que le personnel enseignant soit fortement féminisé au primaire, il est intéressant de constater que les six directions d'école rencontrées étaient tenues par des hommes (l'un d'eux, trop occupé, m'a orientée vers les enseignantes de son équipe, qui m'ont accordé une rencontre plus courte que la moyenne).

Au second degré (école secondaire : collèges et lycées)

En ce qui concerne le second degré, les voies de recrutement ont également été variées : par le biais de mon réseau, par le biais d'activités autour de la laïcité, ou par démarchage directement dans les établissements. Par ailleurs, les formations ont aussi été une bonne occasion de prise de contact. Trois enseignants ont proposé à d'autres de participer, me permettant ainsi de compléter mon échantillon par effet boule de neige, avec en plus la chance, d'une part, de cibler des disciplines non encore présentes et, d'autre part, de varier les postures en matière de laïcité. Enfin, une enseignante de lycée d'enseignement général, rencontrée dans le cadre d'une formation, m'a invitée à assister à une action autour de la laïcité et l'égalité des droits, menée dans son établissement avec des collègues dont trois ont accepté de participer à ma recherche.

Après des enseignants-stagiaires

Le référent laïcité de l'ÉSPÉ, Monsieur Tortochot, a informé les enseignants-stagiaires de mon intention de recruter des candidats pour une recherche et deux jeunes femmes se sont proposées (une stagiaire en primaire et l'autre au secondaire).

c) La difficulté à trouver des répondants

Alors que le sujet fait couler beaucoup d'encre et suscite moult débats, les enseignants sont apparus plutôt peu motivés à participer à la recherche. Mes appels n'ont pas reçu un retour de grande ampleur. J'ai noté que certains moyens de recrutement étaient plus efficaces que d'autres, notamment le démarchage direct, en face à face ou par téléphone, et plus encore l'intermédiaire d'un autre enseignant.

Une autre difficulté tient à la durée limitée passée en France pour réaliser mon terrain, qui a conféré aux quelques désistements rencontrés une importance qu'ils n'auraient pas eue si j'étais restée plus longtemps, m'obligeant à lancer une deuxième campagne de recrutement à la dernière minute pour les remplacer. Même si j'ai pu finalement recruter les quarante répondants désirés, malgré une période de présence assez réduite de trois mois, je n'ai pas pour autant eu l'occasion de refuser des répondants surnuméraires car j'ai eu mon dernier rendez-vous la veille de mon départ pour le Québec et je n'ai pas pu respecter mon ambition de disposer d'une parité de genre.

4.2.4 Les entrevues

La majorité des données traitées dans cette thèse proviennent donc de ces quarante entrevues semi-directives. Ce type d'entrevue s'inscrit parfaitement dans mon désir d'une approche qualitative et interprétative de la recherche, permettant de découvrir le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité (Savoie-Zajc, 2004, p. 293).

Savoie-Zajc définit l'entrevue semi-dirigée de la manière suivante :

[C'est une] interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence (*Ibid*, p. 295).

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (*Ibid*, p. 296).

L'efficacité de l'entrevue repose sur le postulat que les choix sémantiques et syntaxiques des interlocuteurs sont révélateurs de leur trame culturelle, qu'elle nous permet d'appréhender leur perspective et la nature de leur réalité, c'est à dire expliciter leur univers, comprendre leur monde, sans parler de l'intérêt pour le chercheur de participer à construire et structurer sa pensée (*Ibid*, p.297-298).

a) La grille d'entrevue¹³⁵

Pour l'obtention du certificat éthique, j'avais travaillé et testé une première grille d'entrevue auprès de trois premiers répondants appartenant à mon réseau. À la suite de ce test, j'ai modifié quelques points notamment mon entrée en matière et la manière dont j'amenais les répondants à me parler précisément de laïcité.

Au fur et à mesure des entrevues, j'ai de plus en plus laissé une liberté d'expression aux enseignants. Au lieu d'entrer dans le vif du sujet directement après leur petite phrase de présentation, je me suis mise peu à peu à rebondir sur cette présentation transformant ainsi l'ambiance des entrevues, ce qui a permis aux plus anxieux de se libérer en parlant sur un sujet qu'ils maîtrisaient. De question en question, je finissais par recentrer les échanges sur les points qui m'intéressaient plus spécifiquement. Plus le déroulement du terrain avançait, moins les entrevues suivaient l'ordre de la grille initiale, pour au contraire serpenter de sujet en sujet à la manière d'une conversation, qui restait néanmoins suffisamment guidée pour terminer en ayant couvert l'ensemble

¹³⁵ Consultable en Annexe L

des éléments attendus. Cette manière de fonctionner leur a permis de décortiquer de manière plus détaillée différents phénomènes ou processus dont ils étaient les objets ou les acteurs, tant à l'intérieur de leur tête, que dans leur établissement.

Cette évolution de l'entrevue se montre à double tranchant. Si les entrevues gagnent en épaisseur et en réflexivité, elles ouvrent à bien des questionnements supplémentaires que je n'ai pas toujours remarqués durant leur déroulement, sur des points sur lesquels j'aurais bien aimé a posteriori avoir des précisions, me laissant quelques frustrations lors de la transcription des verbatim et l'analyse de leur contenu.

b) Les conditions de production des données

Il existe une certaine variété dans les conditions matérielles entourant le déroulement des entrevues. Compte tenu de l'emploi du temps des enseignants du primaire, j'ai principalement rencontrés ces derniers sur leur lieu de travail, sauf trois issus de mon réseau que j'ai rencontrés à leur domicile. Onze des vingt-six enseignants du secondaire m'ont reçue chez eux, deux sont venus chez moi et les autres m'ont accueillie dans leur classe. Trois n'ont pas hésité à faire deux entrevues pour pouvoir couvrir l'entièreté de la grille d'entrevue. Trois autres m'ont donné des documents à l'issue de la rencontre ou me les ont envoyés par la poste ou par mail (production d'élèves, recueil de textes travaillés en classe portant sur la tolérance, les valeurs et la laïcité, copie de textes légendant une exposition photo ayant posé problème, matériel syndical sur la laïcité). Enfin les deux enseignantes-stagiaires m'ont reçue chez elles.

Les entrevues ont duré de trente minutes à deux heures, les trois-quarts d'entre elles durant autour d'une heure trente¹³⁶. Elles se sont déroulées en respect des attentes du

¹³⁶ Toutes les entrevues ont été enregistrées intégralement. Trois ont connu des problèmes liés à l'enregistrement, soit pour une question de batteries vides y compris celles de rechange et deux, parce que l'entretien n'a cessé d'être interrompu car les directeurs rencontrés étaient très sollicités. Dans les deux cas, l'entrevue a repris sans que l'enregistrement ne redémarre, perdant ainsi de précieuses données.

comité d'éthique, c'est à dire précédées d'une explication sur le déroulement, les attentes, les droits du répondant. Cette phase était suivie de la signature du formulaire de consentement éclairé, tandis que l'entrevue se terminait par un retour informel sur l'expérience d'entretien. Aucun des participants n'a demandé à ce jour à être retiré des résultats de la recherche.

J'ai régulièrement pu constater chez eux un réel plaisir à parler de leur travail : certains se montraient intarissables. Toutefois, j'ai pu aussi constater un besoin de partager des difficultés, des questionnements, une souffrance parfois, qui constituent le quotidien de leur professionnalité. De fait, j'ai aussi l'impression que l'entrevue a joué le rôle d'espace de parole, un besoin exprimé par le quart des répondants.

- c) Le traitement des données : une analyse thématique soutenue par le logiciel d'analyse qualitative NVivo

Objectifs de l'analyse

L'analyse de mon corpus a pour visée de me permettre de répondre à mes questions de recherche à partir des données textuelles. Au-delà de l'apparente individualité des expériences, cette analyse tentera, lorsque c'est possible, de faire émerger un dialogisme de type bakhtinien, se comprenant comme l'interaction généralisée de tous les locuteurs dans l'espace social (Leimdorfer, 2010, p.173). En effet, si les entrevues rapportent avant tout des expériences personnelles, elles sont aussi le vecteur de discours rapportés, qu'ils s'agissent des propos de leurs collègues et de leurs élèves ou du résultat de l'intertextualité existant entre tous les types de discours traversant l'espace public, institutionnels, médiatiques, politiques, ceux des pairs ou des familles... participant à la configuration de la posture de tous les répondants (Todorov, 1981).

Description du corpus

À la suite de mon terrain, j'ai commencé à transcrire mes entrevues : cette opération a duré plus de deux mois. Les quarante verbatim obtenus, qui relèvent de ce qu'on appelle des « documents naturels » (Jakobi et Willemin-Sales, 2002, p. 181), sont donc devenus mon corpus d'étude. Celui-ci respecte minimalement trois règles attendues pour effectuer une analyse de contenu : règle de pertinence (mes documents correspondent aux buts de l'analyse), règle d'homogénéité (mon corpus contient le même type de documents) et règle de représentativité (les verbatim sont produits par un échantillon disposant d'une bonne diversification à la fois externe et interne) (*Ibid*, p. 191).

Réduction des données par thématisation

- Repérer et documenter

Mon « univers de travail » (Pirès, 1997, p. 125) comprenant mille pages, il s'agissait d'entreprendre la réduction de mes données pour pouvoir les utiliser efficacement. J'ai décidé de les coder de manière thématique, tel que le décrivent Paillé et Mucchielli (2013, p.231), en recourant au logiciel d'analyse qualitative NVivo. Ce codage présente un double intérêt, puisqu'il permet à la fois de découper le corpus et de le décrire (Jakobi et Willemin-Sales, 1994, p. 193 à 209). Paillé et Mucchielli, préfèrent dire que la thématisation permet de repérer et documenter (2013, p. 232). Cette étape constitue en effet une aide au repérage puisque, une fois terminé, ce codage permet, non seulement, de sérier toutes les thématiques qui j'ai jugé utile de prélever au sein des entrevues, mais en plus, ainsi classées, de facilement les retrouver. Dans les chapitres de résultats, afin d'éviter un usage répété du mot « thématique », j'utilise alternativement le terme « catégorie » de manière synonymique.

- . Un codage par thématisation continue

Les unités d'analyse retenues (Jakobi et Willemin-Sales, 1994, p. 190) (que j'appelle « thèmes » ou « thématiques » pour reprendre la terminologie de Paillé et Mucchielli, ou bien « catégories » pour des raisons pratiques) sont de type lexical (juste un mot, par exemple « liberté », « neutralité »....) et d'un type plus large, plus « thématique » (« Je n'ai pas de télé... »). J'ai procédé à une démarche de thématisation dite « continue » qui :

[...] consiste en une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et, simultanément, de construction de l'arbre thématique. Ainsi les thèmes sont identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés au besoin, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés, complémentaires, divergents, etc. [...]. Ce qui caractérise la démarche de la thématisation continue, c'est que cet arbre est construit progressivement, tout au long de la recherche, et n'est véritablement parachevé qu'à la toute fin de l'analyse de corpus (*Ibid*, p.237).

Avant regroupement, fusion et hiérarchisation, j'ai obtenu presque sept-cents thèmes, exprimés dans des mots le plus proche possible de ceux utilisés par les répondants. Après révision et raffinement des thèmes ou catégories, selon la terminologie de Blais et Martineau (2006, p.8) et au terme du codage, qui ne s'est terminé qu'avec la fin de l'analyse elle-même (celle-ci ayant en permanence besoin de voir le matériel retravaillé en vue d'obtenir plus de précisions), mon arbre thématique ne se composait plus que d'une soixantaine de rubriques, selon la terminologie de Paillé et Mucchielli, manifestant la montée en généralité à partir de la réorganisation des thèmes (Paillé et Mucchielli, 2013, p. 276), rubriques réparties en quatre grandes sections traitant de sujets différents :

- Les enseignants, laïcité et religions.
- Laïcité et questions religieuses dans les établissements d'éducation.
- L'articulation du personnel et du professionnel en matière de laïcité

- École et professionnalité enseignante.
- L'aide technique du logiciel NVivo

Le logiciel NVivo a été d'une aide précieuse pour le codage : sa facilité d'utilisation permet une manipulation très simplifiée des données, pour effectuer leur fusion, leur déplacement, leur reclassement, leur croisement... Les fonctions de requête ont constitué un appréciable gain de temps pour pouvoir décompter et comparer certaines données dans le chapitre V et finalement faire émerger quelques dimensions qui seraient sans doute restées invisibles.

4.3 Le portrait des répondants

Afin de permettre au lecteur de prendre connaissance des enseignants que j'ai rencontrés, voici un portrait établi avec les données sociologiques dont je disposais.

4.3.1 La répartition par établissement

La répartition de mon échantillon respecte relativement ma contrainte initiale d'équilibre entre les établissements. Treize enseignants à l'école primaire dont onze en poste, une en formation et une affectée à un poste de coordination. Avec douze professeurs, le collège représente 30% de l'effectif. Notons que l'enseignante spécialisée dans la déficience, exerçant dans un ULIS collège¹³⁷, appartient statutairement au corps des professeurs des écoles dotés de cette spécialité. Elle travaille donc au côté d'enseignants du second degré tout en disposant d'une culture et d'une formation professionnelles de premier degré.

¹³⁷ ULIS : Unité localisée pour l'inclusion scolaire.

<http://eduscol.education.fr/cid53163/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis.html>

En ce qui concerne le lycée, je n'avais initialement envisagé de ne rencontrer que des enseignants issus de l'enseignement général. Or, au cours de mes observations à l'ÉSPÉ, j'ai constaté que les questions posées et les préoccupations émises par les stagiaires exerçant en lycée professionnel différaient de celles des autres. J'ai donc élargi mon recrutement et réparti l'échantillon « lycée » entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel, avec respectivement huit (20%) et six (15%) enseignants.

4.3.1 Genre

L'échantillon comporte donc quarante enseignants et enseignantes, répartis en vingt-sept femmes et treize hommes (tableau 4.2). La parité de genre espérée n'a pas pu être tenue. Si la surreprésentation des femmes dans mon échantillon semble traduire leur forte présence sur le terrain, pour autant la composition de mon échantillon présente quelques spécificités. Au niveau national, la forte féminisation observée au primaire décroît au fur et à mesure que l'on s'approche de la fin du secondaire, la proportion femmes-hommes s'inversant même dans l'enseignement supérieur. Selon les statistiques de 2016, 70% des enseignants français titulaires de l'enseignement public seraient des enseignantes¹³⁸. Avec 68% de femmes, mon échantillon avoisine donc la statistique nationale. Toutefois, si au niveau national les femmes constituent 83,5% de l'effectif du premier degré (une féminisation encore plus forte chez les moins de trente ans¹³⁹), elles ne représentent que 69% de mon échantillon. Inversement, au niveau national, elles représentent 58,7% de l'effectif du second degré alors que mon échantillon en comprend près de 70%. On constate donc que même si mon échantillon semble traduire une surreprésentation des femmes identique

¹³⁸ Calculé à partir des statistiques de la DEPP pour 2016-2017:

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/42/2/depp_rers_2017_personnels_801422.pdf consulté le 31 août 2017

¹³⁹ Chiffres officiels de l'éducation nationale (source MEN-DEPP). Figure 4 Répartition par âge et genre des enseignants du premier degré public 2010.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/etat20/35/7/EE_2010_structure_personnels_men_160357.pdf

à la statistique nationale, la proportion d'hommes y apparaît toutefois plus forte au primaire et plus faible au secondaire, inversement à la répartition nationale. Notons aussi une différence de genre au niveau des directions d'écoles à 100% masculines dans mon échantillon contre féminines à 75% au niveau national¹⁴⁰. Différentes raisons président à ce fait, notamment un auto-retrait des enseignantes dans les établissements de l'éducation prioritaire en raison de doutes quant à leur autorité.

Tableau 4.2 : répartition des enseignants selon leur genre et leur établissement

	École primaire		Collège		Lycée général		LEP		Stagiaires		Total	
Effectifs par type d'étab.	12		12		8		6		2		40	
Genre	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
Effectifs	4	8	5	7	2	6	2	4	0	2	13	27
% du type de l'établissement	33	67	42	58	25	75	33	67	0	100		
% du total	10	20	12,5	17,5	5	15	5	10	0	5	33	68

4.3.2 La répartition par corps ou par discipline

Comme le montre la figure 4.1, l'effectif de l'échantillon se compose d'un gros tiers de professeurs des écoles (dont une enseigne en collège-ULIS) et de deux-tiers de professeurs du secondaire enseignant une grande variété de disciplines : 75% relèvent d'établissements d'enseignement général tandis que les autres exercent dans des établissements professionnels, dont trois pour des matières techniques.

Six enseignants du secondaire sont plus directement concernés par l'enseignement de la laïcité puisque assignés à l'enseignement moral et civique, du fait de leur statut de professeur d'histoire (quatre en collège et deux en lycée professionnel, ces deux

¹⁴⁰ Statistiquement les femmes sont directrices d'écoles maternelles, en campagne et dans de petites écoles, sans ou avec peu de décharge d'enseignement, tandis que leurs homologues masculins ont trois à cinq fois plus de chances d'être directeurs d'écoles élémentaires urbaines, comptant plus de classes et bénéficiant de décharges totales ou de moitié (Burgevin, 2012, p. 420).

derniers enseignant à la fois français, histoire et EMC). L'enseignement du français (qui aborde le fait religieux, les grands textes sacrés, les textes relatifs à la laïcité et les valeurs telles que la tolérance...) est représenté par six enseignants (un en collège et trois en lycée général, plus les deux enseignants lettres-histoire en lycée professionnel). Mon échantillon comprend aussi quatre enseignantes de SVT¹⁴¹. C'est une discipline qui a été évoquée par plusieurs répondants comme butant régulièrement contre les conceptions religieuses des élèves. J'y reviens au chapitre VII. Enfin, une petite dizaine d'autres disciplines sont représentées par un ou deux répondants, permettant ainsi de saisir comment les enseignants d'autres matières appréhendent la question de la transmission de la laïcité dans leur classe.

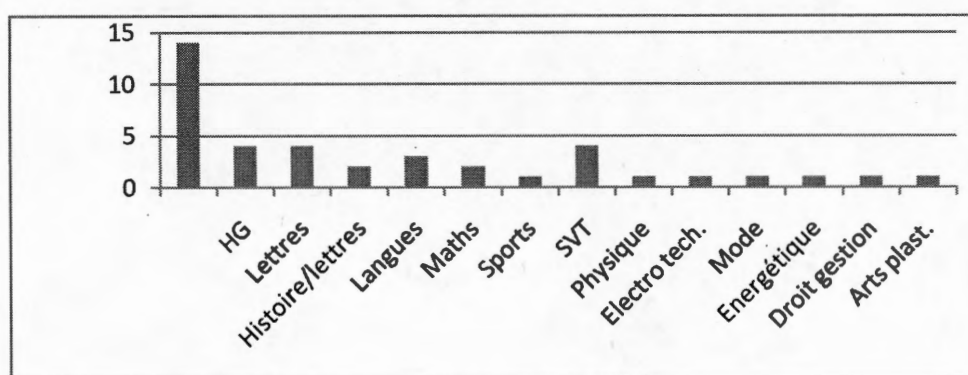


Figure 4.1 : répartition de l'effectif par statut/discipline

4.3.3 Codage et anonymisation

Afin de garder l'anonymat de mes répondants, j'ai attribué à chacun un code me permettant de facilement les reconnaître sans laisser filtrer d'information sur eux. Compte tenu du nombre d'extraits proposés, j'ai décidé de ne pas insérer dans le texte de pseudonyme associé à leur statut et/ou discipline, afin d'alléger le texte. Le lecteur pourra se reporter au tableau précédent pour faire le lien entre le code et son « propriétaire » (tableau 4.3).

¹⁴¹ SVT : Sciences de la vie et de la Terre

Tableau 4.3 : correspondance entre codes, titres ou disciplines et établissements

Codage	Statut ou discipline	Codage	Statut ou discipline	Codage	Statut ou discipline	Codage	Statut ou discipline
École primaire		Collège		Lycée général		Lycée professionnel	
1-01-F	PE ¹⁴²	2-01-G	Langues	3a-01-G	Maths	3b-01-G	Énergétique
1-02-F	PE	2-02-F	Histoire-géographie	3a-02-G	Éco - droit	3b-02-F	Histoire Lettres
1-03-G	PE	2-03-F	SVT	3a-03-F	Physique	3b-03-F	Histoire Lettres
1-04-F	PE	2-04-F	ULIS (PE)	3a-04-F	Lettres	3b-04-G	Électricité
1-05-F	PE	2-05-G	Langues	3a-05-F	Lettres	3b-05-F	Mode
1-06-F	PE	2-06-G	Histoire-géographie	3a-06-F	SVT	3b-06-F	EPS
1-07-F	PE	2-07-G	Lettres	3a-07-F	Langues		
1-08-G	PE	2-08-F	Histoire-géographie	3a-08-F	Lettres		
1-09-G	PE	2-09-F	Arts Plastiques	3c-1-F	Histoire-géographie		
1-10-G	PE	2-10-F	SVT				
1-11-F	PE	2-11-F	SVT				
1-12-F	PE	2-12-G	Maths				
1b-01-F	PE						

¹⁴² PE = Professeur des écoles

Le premier chiffre de chaque code correspond au niveau d'enseignement : 1 (école primaire), 2 (collège), 3a (lycée d'enseignement général) et 3b (lycée d'enseignement professionnel). Le nombre suivant correspond à un numéro d'ordre. Enfin, F désigne les femmes et G les hommes (j'ai substitué G de « garçon » au H d' « homme » en raison du fait que ma nièce Hélène qui a transcrit la moitié des entrevues insérait un H dans le titre du fichier de codage. Pour éviter toute confusion, j'ai choisi cette solution. Par ailleurs, le codage des deux stagiaires est spécifique, 1b pour l'école primaire et 3c pour le lycée.

4.3.4 L'ancienneté des répondants

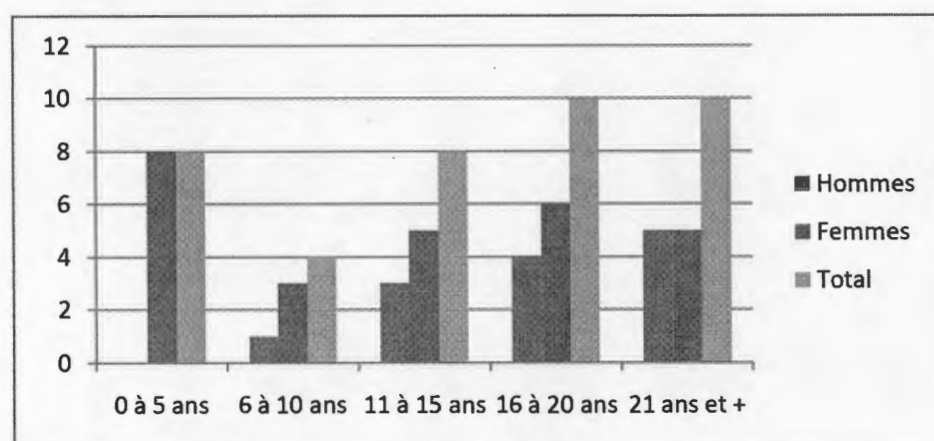


Figure 4.2 : ancienneté dans la profession

À l'exception des enseignantes-stagiaires toujours en formation, mes répondants s'inscrivent dans un large intervalle d'ancienneté : de la première année d'affectation à la proche fin de carrière, à quelques années de la retraite. Ce large éventail présente un intérêt certain pour cette recherche, puisqu'il permet d'observer s'il existe un effet de génération sur les réponses apportées (figure 4.2).

Si l'intervalle est large, mon échantillon apparaît néanmoins relativement expérimenté, puisque la moitié a plus de seize ans d'expérience. Compte tenu de l'incontournable affectation en ZEP en début de leur carrière, cela signifie donc

qu'une grande majorité des enseignants rencontrés n'ont connu que le dispositif d'éducation prioritaire (à part éventuellement en stage), soit dans le même établissement, soit dans des établissements successifs, notamment en passant du collège au lycée ou en changeant d'école primaire.

La ventilation genrée de la répartition de l'ancienneté connaît la même tendance que celle de la statistique nationale : une accélération de la féminisation des enseignants les plus jeunes, y compris au secondaire. Neuf des treize enseignants hommes (70%) enseignent depuis au moins seize ans tandis qu'aucun ne dispose de moins de cinq ans d'expérience.

4.3.5 L'ancienneté dans les établissements : des motivations très variées pour rester en éducation prioritaire

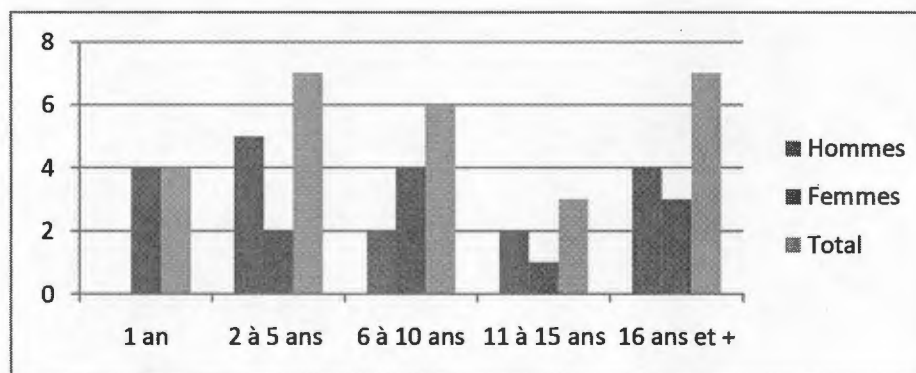


Figure 4.3 : ancienneté sur l'établissement

La figure 4.3 montre que le quart des répondants travaillent depuis plus de dix ans dans le même établissement et plus de deux-tiers d'entre eux dépassent même les seize années. Cette durée d'affectation dépasse la moyenne nationale des établissements secondaires de type ZEP¹⁴³, qui avoisine les huit ans et demi¹⁴⁴. La

¹⁴³ Même si le sigle n'est plus censé exister depuis l'année scolaire 2006-2007, nombre d'enseignants et le grand public l'utilisent encore, d'autant que les lycées ne bénéficient pas du nouveau sigle REP.

¹⁴⁴ Selon un rapport du sénat de 2003, la durée moyenne d'affectation des enseignants titulaires du second degré en ZEP est de 8 ans et 7 mois.

présence de tels répondants constitue un réel atout pour moi, dans la mesure où ils constituent la mémoire de leur établissement et peuvent en raconter ainsi l'évolution.

La plupart des répondants ayant changé d'établissement au cours de leur carrière sont demeurés dans un établissement de type ZEP. On observe régulièrement un rapport ambivalent des enseignants à la ZEP. On l'aime, mais on veut la quitter, une relation d'amour-haine... un sentiment simultané de peur de quitter des routines pour gagner l'inconnu et de peur de « finir là » avec le désespoir de voir la situation des élèves qui ne cesse de s'aggraver. Au-delà de la difficulté de cumuler le nombre de points suffisant pour demander sa mutation, des facteurs personnels assez variés expliquent ce maintien dans l'éducation prioritaire. Ils se partagent entre répulsion et attraction. La répulsion concerne les milieux non ZEP, les enseignants restent en ZEP car ils redoutent non seulement le comportement des enfants et surtout de leurs parents, réputés très envahissants voire pénibles dans les « beaux quartiers », mais aussi celui de leurs collègues, supposés plus individualistes et moins portés par un idéal social, politique ou syndical que ceux de ZEP : « Et puis moi je ne me voyais pas aller dans une école non ZEP, j'avais peur de ne pas m'adapter aux collègues, le travail serait plus tranquille, mais les parents très présents, je n'étais pas sûre de pouvoir m'adapter » (3a.08.F). Cette peur du changement ou de trouver un public très différent se voit parfois critiquée chez les enseignants présents de longue date dans leur établissement. On reproche à certains « anciens » de rester par confort, par appât du gain ou par peur d'affronter des exigences de rigueur supérieures hors ZEP, en raison de la présence de parents plus informés et plus exigeants (l'expression de « dérive ZEP » s'entend parfois pour évoquer une tendance au relâchement professionnel) : « Un professeur reste dans un milieu comme ça, parce qu'il n'a pas de compte à rendre aux familles qui sont démissionnaires » (2.01.G).

Si certains restent par peur de partir, d'autres le font parce que des facteurs les retiennent. Au-delà de l'ambiance ou de la situation géographique (la proximité d'un métro par exemple), deux autres facteurs semblent dominer : l'engagement professionnel, le plus souvent articulé à un investissement politique ou syndical et/ou l'avantage financier lié au fait de travailler en éducation prioritaire (différentes primes)¹⁴⁵. Cette aide financière le plus souvent bienvenue, puisque reconnaissance de la pénibilité du travail, peut à terme devenir une source de critiques lorsque des enseignants demeurent longtemps dans leur établissement, sans manifester d'engagement professionnel réel pour ce milieu.

Ce portrait de répondants comportant un nombre important d'enseignants expérimentés peut surprendre dans la mesure où il est courant d'associer la ZEP à des équipes jeunes et connaissant un taux de rotation important. Il existe sans doute un biais de recrutement ayant entraîné que les jeunes enseignants, plus exposés à la difficulté des débuts dans le métier, ont trouvé moins de motivation à s'exposer à mes questions, à raconter leurs problèmes et à courir le risque de se voir jugés.

4.3.6 Portrait du milieu d'enquête : la ville de Marseille

Afin de contextualiser ma recherche, voici un portrait très rapide et ciblé de Marseille, ville dans laquelle exercent 90% de mes répondants. Deuxième ville de France en nombre d'habitants, Marseille est une ville de contrastes. Elle peut tout autant faire la Une des médias pour son dynamisme scientifique et ses manifestations sportives, artistiques et culturelles (Maisetti, 2014), que pour son grand banditisme ou son contexte politique marqué par la corruption et le clientélisme (Mattina, 2016a;

¹⁴⁵ Tous les établissements du secondaire et relevant de l'éducation prioritaire ne bénéficient pas des mêmes avantages financiers. Tout dépend du nombre « d'étiquettes de difficulté » qu'ils acceptent de porter. Ceci signifie que deux établissements très proches géographiquement, connaissant la même population et les mêmes problèmes, n'offrent pas forcément les mêmes avantages financiers à leurs enseignants, selon que leur direction a accepté ou non d'être officiellement classé dans certaines catégories de difficulté, obtenant alors des crédits supplémentaires sous forme de primes...

Péraldi et Samson, 2006; Pujol, 2016; Viard, 2014). Marseille connaît également un fort contraste social, juxtaposant des quartiers très riches à d'autres très pauvres¹⁴⁶. Cette dichotomie sociale s'accompagne d'une territorialisation des populations issues de l'immigration. Celles-ci se rencontrent dans le centre ville (troisième, second et premier arrondissements, parmi les plus pauvres de la ville) et au nord de la ville dans les « Quartiers Nord » également marqués par la pauvreté (treizième, quatorzième, quinzième et seizième arrondissements). On en rencontre aussi dans quelques îlots urbains populaires insérés dans une trame beaucoup plus aisée et plus mixte socialement, dans les neuvième, dixième et onzième arrondissements, au sud et à l'est de la ville. L'origine géographique des populations habitant ces quartiers a connu une mutation tout au long du XX^e siècle : Italiens, Espagnols et Arméniens ont peu à peu quitté ces quartiers, laissant leur place aux nouvelles vagues de populations issues principalement du Maghreb, des Comores, d'Afrique subsaharienne, d'Asie du Sud-est et plus récemment d'Europe de l'Est ou du Moyen-Orient. Ces quartiers concentrent différents problèmes sociaux (chômage, pauvreté, faible taux de diplomation, faible mixité sociale...) qui laissent peu d'espoir d'avenir aux jeunes.

Ces populations connaissent deux types d'habitat : un habitat ancien et privé, souvent vétuste voire insalubre, situé au centre ville, ainsi que de grands ensembles HLM (appelés aussi « cités ») plus récents et mieux entretenus, majoritairement érigés dans les arrondissements périphériques entre 1955 et 1975 pour répondre aux besoins du baby-boom, au retour des « Pieds-noirs » à l'issue de la guerre d'Algérie et à l'immigration maghrébine répondant aux appels du patronat français en manque de

¹⁴⁶ Le troisième arrondissement est classé plus pauvre arrondissement/commune de France par l'INSEE, avec un taux de chômage de plus de 30% : 55% de sa population au dessous du seuil de pauvreté. Cette pauvreté est d'autant plus criante qu'elle côtoie le fastueux projet de réaménagement urbain dit Euroméditerranée, qui rompt avec la vocation industrielle des deuxième et troisième arrondissements, en implantant culture et commerces, sur une façade maritime magnifiée, destinée à séduire notamment les nouveaux croisiéristes. Les effets de ce projet tardent toutefois à affecter positivement les populations pauvres avoisinantes, tandis que ces effets polluants des bateaux laissant tourner leurs moteurs lorsqu'ils sont à quai ne semblent affecter que les quartiers les plus populaires.

main-d'oeuvre (Sedel, 2009). Ces résidences se montrent très éloignées de l'utopie positive initiale qui présidait à leur construction (Fortin, 2005). À l'exception de quelques cités situées de manière éparse dans les quartiers Sud et Est de la ville, la plupart des cités se dressent dans les Quartiers Nord. Bien que peu éloignées les unes des autres, elles forment néanmoins des îlots de population très indépendants et caractérisés par un fort sentiment d'appartenance, voire, pour certaines, par un puissant degré de fermeture qui les rend difficiles d'accès pour ceux qui n'y habitent pas (y compris la police ou les pompiers), une clôture permettant par ailleurs divers trafics, notamment de stupéfiants. L'affiliation de cœur que ressentent les habitants, tant à leur cité qu'aux Quartiers Nord, se trouve renforcée par le sentiment d'une certaine ségrégation institutionnelle : la politique des transports a peu favorisé ces quartiers, la plupart des services publics (poste, police...) ont disparu des cités, l'école publique y demeure souvent le seul service public de proximité, mais se voit traitée chichement. Plusieurs écoles primaires se plaignent régulièrement d'un manque d'investissement de la Mairie à leur égard en comparaison de ce qui est fait dans les quartiers sud, la ministre Vallaud Belkacem jugeant même en 2016 « la situation indigne de la République »¹⁴⁷. La politique menée par le président Sarkozy à partir de 2007 a conduit par ailleurs à la diminution drastique de la police de proximité et à la baisse des effectifs des travailleurs sociaux, alors que les deux jouaient un grand rôle dans la stabilité de ces quartiers, une stabilité démontrée en 2005, lorsque les trois semaines d'émeutes et de violences urbaines nationales ont très peu touché la ville¹⁴⁸ en regard du reste du pays. Ce phénomène s'explique par la forte présence des travailleurs sociaux et des associations locales (Giblin, 2012),

¹⁴⁷ 5 janvier 2018 - Un calendrier pour lutter contre le délabrement des écoles : <http://www.europel.fr/societe/marseille-un-calendrier-choc-pour-denoncer-le-delabrement-des-ecoles-3537986> - 4 février 2016 - École à Marseille : « On a l'impression d'être dans un pays en développement » <http://www.vousnousils.fr/2016/02/04/ecoles-a-marseille-on-a-limpression-detre-dans-un-pays-en-developpement-582953>.

¹⁴⁸ Raphaël Liogier dans l'Express Spécial Marseille n°3376 (16 au 22 mars 2016).

même s'il ne faut pas négliger l'influence du trafic de drogue, qui a, pour sa rentabilité propre, participé à maintenir un certain calme.

Par ailleurs, la localisation intra-muros de ces cités favoriserait le sentiment d'appartenance vis-à-vis de la ville dans son ensemble, contrairement aux banlieues parisiennes éparpillées, divisées, parfois en conflit entre elles et peu associées à des éléments positifs. À Marseille, tous les habitants ont la possibilité d'adhérer à des dimensions positives portées par l'ensemble de la ville, transcendants quartiers et milieux sociaux. Parmi elles, la très forte identité marseillaise, la beauté de la ville et une régulière communion autour de grands spectacles populaires recevant régulièrement un public nombreux et bon enfant (carnaval, 2013 Marseille capitale de la culture, 2018 Marseille capitale du sport....) surtout, bien sûr, la communion autour de l'équipe locale de football (soccer) qui transcende générations et milieux sociaux (Lestrelin, 2013). Finalement, le cosmopolitisme de Marseille suscite peu de tensions, malgré un racisme certain, s'exprimant largement et durablement à travers le vote pour le Front national (désormais Rassemblement national). Cette singularité marseillaise suscite depuis longtemps l'intérêt de la recherche, transformant la ville ainsi en une sorte de laboratoire urbain (Mattina, 2016b; Péraldi, 2015; Zalio, 1996).

La ville connaît en revanche plusieurs points noirs : chômage, trafic de drogue, grand banditisme, milieu politique corrompu, incivisme... Les règlements de compte affectent régulièrement des habitants des cités impliqués dans les trafics, blessant ou tuant parfois des élèves ou d'anciens élèves au grand désespoir des établissements scolaires qui les ont scolarisés. Toutefois, selon Raphaël Liogier, ce trafic limiterait le nombre de candidats au djihad dans les cités, puisque les jeunes hommes trouveraient localement un autre type de caïdat¹⁴⁹. Selon Laurent Mucchielli, il y a confusion entre les manifestations de ce grand banditisme et la réputation de petite délinquance de Marseille, qui subséquemment se révélerait usurpée (Mucchielli et Raquet, 2016).

¹⁴⁹ Raphaël Liogier, op. cit

Depuis quelques années, se développent dans les cités et les quartiers pauvres de Marseille, des groupes fondamentalistes musulmans, non politisés, qui s'opposent tant au trafic qu'au djihad. Ils s'investissent dans l'aide sociale, de plus en plus délaissée par les acteurs traditionnels qui géraient les centres sociaux, qu'ils soient institutionnels ou politiques, à l'image d'un parti communiste alors très présent à Marseille et sa région. Ces groupes religieux sont regardés avec suspicion par l'Éducation nationale et par les associations de terrain, telles que celle s'occupant de l'aide aux devoirs.

4.4 Le calendrier de la recherche

Voici la liste des différentes activités qui ont jalonné mon terrain. La liste reprend toutes les activités mentionnées précédemment et d'autres que je n'ai pas jugé bon d'intégrer à la description.

7, 8 et 9 janvier 2015 : attentats de Paris

23 janvier 2015 : onze mesures pour une grande mobilisation de l'école autour des valeurs

25 juin 2015 : Bulletin officiel spécial de l'éducation nationale portant sur le programme d'enseignement moral et civique

- 22 septembre 2015 : observation de la grande rencontre des « Assises départementales pour les valeurs de la République » : cinq cents personnes invitées autour du thème de la formation des formateurs
- Début octobre : rencontre à Marseille avec le référent laïcité de l'ÉSPÉ
- 14 octobre : participation à une réunion visant l'organisation du tronc commun d'enseignement entre le premier et le second degré à l'ÉSPÉ

15 octobre : publication du livret laïcité

13 novembre 2015 : attentats du Bataclan et du stade de France

- 18 janvier 2016 : observation d'un séminaire de formation continue organisé par le groupe de travail sur la laïcité du rectorat (Marseille)
- 19 et 21 janvier 2016 : Observation de deux cours de DESU (Aix et Marseille) autour du parcours citoyen
- 26 janvier 2016 : observation d'un cours de Master 2 MEEF à l'ÉSPÉ d'Aix : table ronde autour de l'éducation citoyenne
- 4 février 2016 : participation à une réunion de travail du groupe laïcité du rectorat
- 8 février 2016 : entretien avec le référent laïcité académique
- 15 mars 2016 : rencontre avec la principale d'un collège REP +
- 22 mars 2016 : observation d'un café des parents dans ce même collège
22 mars 2016 : attentats de Bruxelles
- 23 mars 2016 : présence à la journée « Penser l'école non raciste » (succession de conférences psychosociologie, sociologie, histoire, philosophie) à l'ÉSPÉ d'Aix
- 25 mars 2016 : observation du dernier séminaire de formation continue (Marseille)
- 29 mars 2016 : rencontre du groupe de travail sur la laïcité portant sur l'organisation des séminaires 2016-2017 (Marseille)
- 1^{er} avril 2016 : observation d'un séminaire de formation à la radicalisation
- 6 - 8 avril 2016 : test de la grille d'entrevues avec trois répondants
- 20 avril 2016 : conférence et co-animation d'ateliers de formation pour des Master MEEF à Lorient, Bretagne Sud
- 25 avril 2016 : présence au séminaire sur la laïcité à l'ÉSPÉ (Aix)
- 28 avril – 27 juin : entrevues avec trente-sept enseignants
- 9 mai 2016 : rencontre avec le proviseur d'un lycée ZEP

- 12 mai 2016 : observation du premier séminaire (test) de la 2^e session de formation donnée par le groupe laïcité du rectorat (Croire et savoir, débat) (Marseille)
- 19 mai 2016 : présence au colloque « Laïcité et ses débats », organisé par la conférence des présidents d'université (présence de Nicolas Cadène de l'Observatoire de la laïcité et Jean Baubérot), Paris
- 20 mai 2016 : membre du binôme de formation à la laïcité donnée par le rectorat aux volontaires du service civique
- 3 juin 2016 : observation d'une activité d'établissement autour de la laïcité et des valeurs de la République
- Juillet – mi septembre 2016 : transcription des verbatim
- 5 juillet 2016 : participation au colloque « Laïcité et citoyenneté » dans le cadre du congrès annuel de l'AISLF (Montréal) organisé par Jean Baubérot et Micheline Milot et accueillant notamment Roberto Blancarte et Leïla Benhadjoudja : commentaires à chaud sur les entrevues et les observations réalisées

14 juillet 2016 : attentats de Nice

- 16 septembre 2016 : participation au groupe de travail du rectorat : préparation du séminaire « valeurs de la république – citoyenneté – Laïcité »
- septembre 2016 - janvier 2017 : codage des entrevues avec NVivo
- 7 décembre 2016 : présence à la journée « transmettre les valeurs de la République – Enjeux, difficultés, piste » Réseau Canopée
 - atelier
 - Table ronde (Jean-Louis Bianco, président de l'Observatoire de la laïcité, Rodrigue Coutouly, ...)

9 décembre 2016 : conférence de la ministre de l'éducation Najat Vallaud Belkacem recentrant la laïcité autour de l'esprit critique

Mise à jour du livret laïcité

- 15 décembre 2016 : membre d'un binôme de formation encadrée par le rectorat (Istres)
- 11 janvier 2017 : groupe de travail du rectorat : préparation de la formation du 13 janvier
- 13 janvier 2017 : membre d'un binôme de formation encadrée par le rectorat
- Mai 2017 : participation à trois colloques de l'ACFAS, à Montréal portant sur différents résultats de la thèse
- Janvier 2017 - septembre 2018 : analyse et rédaction

CHAPITRE V

PLURALITÉ DES PROFILS DE COMPRÉHENSION

Ce chapitre dresse le panorama des compréhensions de la laïcité rencontrées chez mes répondants. L'analyse, la comparaison et la mise en perspective des multiples catégories¹⁵⁰ retenues lors du codage des entrevues ont permis de distinguer différentes facettes et spécificités de ces compréhensions. Ce portrait permet ainsi, d'une part, de mieux cerner les interprétations de la laïcité rencontrées dans les établissements et la distance éventuelle les séparant des attentes légales ou institutionnelles (détaillées dans le chapitre III) et, d'autre part, de saisir si et comment la laïcité, envisagée dans et par l'école, diffère de celle conceptualisée à l'extérieur de l'institution. L'étude de ces dimensions permet de questionner tant la faisabilité d'un projet visant la transmission homogène de la laïcité, entrevue comme une culture commune, que la pertinence analytique de l'usuelle polarisation existant, dans les débats, entre visions républicaine et inclusive.

Ce chapitre explicite d'abord la méthodologie utilisée pour établir la typologie des profils évoqués tout au long de cette analyse. Puis, il expose les différentes compréhensions de la laïcité rencontrées, selon quatre angles spécifiques : la conceptualisation du principe de laïcité, le couple laïcité/vivre-ensemble, la laïcité à

¹⁵⁰ J'utilise alternativement et de manière synonymique les termes « thèmes », « thématiques » ou « catégories » afin d'alléger la lecture.

l'école et l'engouement politique, médiatique et institutionnel porté à la laïcité dans les mois précédant ma recherche. Le chapitre se termine par une rapide étude des définitions succinctes de la laïcité données par les répondants et leur mise en perspective avec les constats précédents.

5.1 Des catégories et des profils de compréhension variés

5.1.1 Le choix des catégories analysées

J'ai conservé pour ce chapitre les catégories-thématiques directement associées à une manière de définir, comprendre, expliquer ou commenter la laïcité. Pour la création de ces catégories, j'ai dû régulièrement tenir compte des différents espaces mentionnés (sphère publique - notamment l'école - ou espace public) ou bien de leur position personnelle (favorable ou défavorable) vis-à-vis des sujets qu'ils abordaient. La prise en compte de ces différentes facettes conduit à décliner une même thématique en plusieurs catégories. Par exemple, la thématique « visibilité des signes religieux » ne se rencontre pas en tant que telle, mais de manière nuancée : « acceptation de la visibilité des signes dans l'espace public », « refus de la visibilité de signes religieux dans l'espace public », « refus de la visibilité des usagers dans la sphère publique – neutralité des usagers », « acceptation de la visibilité des usagers dans la sphère publique »... J'utilise les qualificatifs de « contraignant¹⁵¹ » (ou strict) et « libéral¹⁵² » pour désigner certaines catégories du tableau 5.1, où l'on peut les repérer à l'aide des signes □ et #. Certaines catégories ne sont considérées ni comme libérale ni comme contraignante. Le choix d'utiliser un vocabulaire spécifique pour les thématiques permet, d'une part, d'autonomiser leur analyse des termes utilisés

¹⁵¹ « Contraignant » : idée que la catégorie renvoie à une action limitant la liberté de l'individu, éventuellement au-delà de l'attente de la loi.

¹⁵² « Libéral » : idée que la catégorie renvoie à une action ou un cadre favorable à la liberté d'expression religieuse, éventuellement au-delà de l'attente de la loi.

pour qualifier les postures globales des personnes vis-à-vis de la laïcité, régulièrement polarisées entre les formes républicaine et inclusive et, d'autre part, d'envisager des postures intermédiaires hybridant les deux types de catégories, de sorte que ces postures ne soient plus purement républicaines ou inclusives. La construction de ces différents profils mobilisera uniquement les catégories libérales et contraignantes et laissera de côté les autres. J'ai par ailleurs exclu de la « labellisation » libérale/contraignante les catégories égalité, liberté de conscience, neutralité et séparation, dans la mesure où leur caractère juridique peut conduire tous les répondants à s'y référer indépendamment de leur posture. J'ai obtenu vingt-deux catégories strictes et vingt libérales.

Un survol du tableau 5.1 permet de saisir immédiatement, d'une part, la variété des éléments traversant la compréhension de la laïcité chez mes répondants et, d'autre part, l'inégalité de popularité qui caractérise ces éléments, les uns étant abordés par à peine quelques personnes tandis qu'une vingtaine sont mentionnés par au moins la moitié des répondants, dont quatre au moins à 75%. Ce tableau ne traduit pas avec certitude l'ordre d'importance que les répondants accordent à chaque catégorie (je ne leur ai pas posé cette question), mais présente la régularité avec laquelle elles apparaissent au sein des quarante entrevues. Autrement dit, ce tableau met en lumière les thématiques qui leur viennent le plus facilement à l'esprit. En regroupant les thématiques par proximité d'objet, quatre axes se dessinent : conceptualisation de la laïcité, laïcité et vivre ensemble, laïcité à l'école, regards portés sur la mobilisation actuelle autour de la laïcité. Si ce chapitre se destine à expliciter les différentes compréhensions de la laïcité rencontrées chez les répondants, il explique aussi, dans sa première partie, la démarche utilisée pour remettre en cause la polarisation habituelle entre approches républicaine et inclusive, qui ne renvoie qu'une vision partielle de la réalité rencontrée.

Tableau 5.1 : recension des catégories retenues pour cerner les compréhensions

#	Catégories		#	Catégories		#	Catégories	
1	Neutralité des fonctionnaires et de l'État	37	25	Liberté d'expression	16	47	□ - Ne pas faire de vagues/Paix sociale	8
2	# - Tolérance/Respect des personnes et de leurs croyances (dimension morale)	34	26	# - Protéger la pratique	15	50	□ - La laïcité contestée, laïcité problématique	7
2	Associe la laïcité à l'islam et aux attentats	34	26	□ - Le vivre ensemble vu comme un problème	15	50	□ - Il ne faut pas tolérer...	7
4	Liberté de conscience (croyances, pensée)	30	28	Concerne le religieux mais aussi au-delà du religieux	14	50	□ - Laïcité - uniformité ou diversité	7
5	Association avec la lutte contre les discriminations	29	28	□ - Prosélytisme problématique	14	53	# - Contre l'interdiction du voile à l'université	6
5	Égalité	29	28	Souvenirs avant 2004	14	53	# - Critique de la laïcité devenue religion d'État ou catéchisme	6
7	# - Acceptation de la visibilité dans l'espace public	28	31	# - Critique de la laïcité laïcarde	13	53	# - Critères féministes intersectionnels, queer ou critique féminisme hégémonique	6
8	L'enseignement du fait religieux	27	31	Laïcité et valeurs de la République	13	56	Laïcité vue ou non comme une valeur	5
8	Égalité F-H et féminisme (16)	27	31	Je suis un fonctionnaire non obéissant	13	56	Interprétation multiple	5
10	On parle trop de laïcité : effets délétères	26	34	□ - Refus des signes religieux dans l'espace public	12	56	□ - Laïcité anticléricale, antireligieuse	5
11	□ - Il faut respecter règles, lois et coutumes d'un pays	25	34	# - Défavorable l'interdiction signes à l'école	12	59	□ - Laïcité = citoyen avant religieux	4
11	La laïcité est un cadre, un mode de vie, un aménagement,	25	34	□ - Favorable à une laïcité plus stricte	12	59	# - Favorable à un assouplissement (financement de nouveaux lieux de culte)	4
13	Séparation	24	37	□ - Critique de l'approche libérale	11	59	On a raison de parler de laïcité	4
14	□ - Favorable à la loi 2004	22	37	□ - Critères féministes universalistes	11	59	# - Refus de l'uniformité au nom de la laïcité	4
15	Laïcité = ouverture d'esprit, épanouissement, émancipation	21	37	Ne concerne que le religieux	11	59	□ - Contre les pratiques, rites (autres que l'apparence)	4
15	Laïcité en actes et non en paroles	21	37	□ - Refus des demandes et manifestations religieuses	11	64	□ - Laïcité non neutre - forcer à	3
17	On en parle trop : instrumentalisation	20	37	# - Religion privée, on peut en parler à l'école	11	64	□ - Universalisme	3
18	# - La laïcité encadre uniquement les institutions	19	42	□ - Religion privée, pas de regard dessus à l'école	10	64	□ - Contre Visibilité religieuse des parents	3
18	# - Critique de l'approche stricte	19	42	Spécificité française	10	67	# -Laïcité fraternité	2
18	# - Le vivre-ensemble (sans contrainte sur la visibilité)	19	44	□ - Catholaïcité	9	68	a-religion	1
21	□ - Se protéger de la pratique	18	44	Laïcité et esprit critique	9	68	□ - Laïcité non qualifiée	1
21	# - Visibilité religieuse possible à l'école - Parents non neutres	18	44	□ - Laxisme - aveuglement	9	68	# - Contre universalisme	1
21	Je suis fonctionnaire : j'applique la loi	18	47	# - Ouverture aux accommodements	8	68	# - Laïcité libérale	1
24	Évolution-transformation de la laïcité	17	47	# - On en parle trop	8			

TYPE DE THÉMATIQUES	NOMBRE	POSTURE
Conceptualisation	11	□ Contrainte
Laïcité et vivre-ensemble	17	# Libérale
La laïcité et l'école	15	
Avis personnel sur les attentes du moment en matière de laïcité	15	

La typologie retenue sert tout au long de l'analyse à distinguer la variabilité des compréhensions ou des comportements.

5.1.2 Proposition d'une typologie de cinq profils différents

a) La limite des profils républicains et inclusifs

Les postures en matière de laïcité rencontrées le plus souvent dans la littérature et les débats publics se polarisent en deux postures antagonistes : l'une, dite « républicaine », privatise de manière stricte la pratique religieuse au point de pouvoir refuser la visibilité religieuse dans l'espace public, arguant que la citoyenneté doit primer sur le religieux. L'autre, dite « inclusive », ne juge pas que la liberté et la visibilité religieuse empêchent la citoyenneté, de telle sorte qu'elle ne se montre pas favorable aux contraintes imposées aux individus, que ce soit dans la sphère publique (y compris l'école) ou dans l'espace public.

La rencontre avec mes répondants a rapidement mis à jour que cette vision binaire des compréhensions en matière de laïcité posait problème. D'abord, parce que cette vision supprime les nuances au sein même de ces postures et ensuite parce qu'elle ignore ceux qui ne se positionnent dans aucune des deux. Conserver une polarisation des approches de la laïcité m'empêche de saisir que la majorité de mes répondants puise simultanément, et à des degrés divers, aux deux influences et ne cesse de négocier en permanence entre leurs connaissances, leurs valeurs personnelles, les injonctions institutionnelles et le cadre légal. Subséquemment, sur le terrain, se déploie une large palette de compréhensions, d'attentes et de modes d'application. Si les querelles usuelles sur la pertinence de qualifier ou non la laïcité portent sur une vision plutôt théorique du principe et sur la manière dont l'État décide de la déployer à l'échelle globale, ma recherche s'intéresse plutôt aux pratiques individuelles et locales, c'est-à-dire à la manière dont chaque acteur s'en empare, la fait sienne et décide de la diffuser. Par suite, sans tomber dans l'excès qui consisterait à dire qu'il y

a autant de laïcités que d'individus, l'épreuve du réel pousse à constater qu'il existe plusieurs conceptions différentes et simultanées de la laïcité. Le choix de regroupement retenu conduit à définir cinq profils qui constituent moins une typologie idéaltypique, telle que celles définies, par exemple, par Baubérot (2014) ou Milot (2011b), qu'une mise en évidence de l'impasse analytique représentée par la traditionnelle dichotomie au profit de l'acceptation de l'existence de différents degrés : entre les postures extrêmes (minoritaires) se répartissent plusieurs formes hybrides intermédiaires, toutes ces formes cohabitant dans un même établissement.

b) Méthodologie retenue pour distinguer les profils

Durant les entrevues, j'ai bien entendu repéré des profils très républicains (évoquant une très forte majorité de catégories contraignantes), et des profils très inclusifs (très forte majorité de catégories libérales), mais j'ai également rencontré, pour plus de la moitié de mes répondants, des profils mêlant, à des degrés divers, ces deux types de catégorie. Pour faire émerger les nuances de compréhension, je propose une typologie, qui tente de rendre compte, au moins partiellement, de cette diversité. Cette typologie se fonde sur le décompte du nombre de catégories tant libérales que contraignantes citées par chaque répondant au cours d'une entrevue. Le tableau 5.2 rend compte de ce relevé, mettant en lumière que, dans chaque rencontre, sont abordées de une à quinze catégories libérales et de une à dix-sept catégories contraignantes¹⁵³. À partir du nombre de catégories maximal observé, je définis trois niveaux d'usage pour chacun des deux types de catégories : faible, moyen et fort (voir le dégradé de gris dans le tableau 5.2). Ainsi, afin de marquer les extrêmes, le faible usage mobilisera au plus quatre catégories de l'une des deux approches, l'usage fort

¹⁵³ Méthodologiquement, chaque catégorie compte un point dans le décompte, toutefois, afin de mettre en valeur la catégorie m'apparaissant caractériser le plus chacune des deux postures, j'ai affecté trois points à la catégorie libérale « défavorable à la loi de 2004 » et trois points à la catégorie contraignante « Refus des signes religieux dans l'espace public » qui rend compte de la régularité avec laquelle cette catégorie a été évoquée en regard d'autres critères plus anecdotiques dans l'entrevue, mais apparaissant dans le décompte.

plus de dix et par suite, le niveau moyen correspond à la mobilisation de 5 à 9 catégories d'une même approche.

Tableau 5.2 : nombre d'entrevues en fonction du nombre de catégories mobilisées pendant son déroulement

Nombre de cat. libérales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Entrevues	2	1	7	9	3	2	2	3	3	1	2	1	3	0	1	
Nombre de cat. contraignantes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Entrevues	2	1	5	8	2	4	2	3	1	3	1	1	4	1	1	1

Afin de simplifier la désignation des niveaux de chacune d'elle, je note « L » les niveaux d'usages de catégories libérales et « C » ceux des catégories contraignantes. Ces lettres s'accompagnent des signes -, m ou + selon que les niveaux sont faible, moyen ou fort (tableau 5.3).

Tableau 5.3 : les trois niveaux d'usage des catégories

	Niveaux d'usage		
	Faible	Moyen	Fort
Catégories libérales	L- (1-4)	Lm (5-9)	L+ (10-15)
Catégories contraignantes	C- (1-4)	Cm (5-10)	C+ (11-17)

Les profils sont ensuite construits par croisement de ces six niveaux d'usage : L-C+, L-Cm, L-C-, LmC+, LmCm, LmC-, L+C+, L+Cm et L+C-. Afin de ne pas multiplier les profils, je distingue les profils « extrêmes » (croisant les usages + d'une posture et - de l'autre), je regroupe dans une même catégorie les profils qui croisent le même niveau d'usage (L+C+, LmCm et L-C-) et enfin je réparties dans les deux derniers profils les autres croisements entre L+, Lm, L-, C+, Cm et C- (tableau 5.4). J'obtiens ainsi cinq profils distincts, se répartissant de manière finalement plutôt équilibrée. Tout au long de cette analyse, je mets en évidence leurs spécificités. Les trois croisements écrits en italique ne correspondent à aucun répondant.

Tableau 5.4 : les croisements de niveau d'usage à l'origine de la définition des profils

Républicain	Républicain modéré	Intermédiaire	Inclusif modéré	Inclusif
L- C+	L- Cm Lm C+	L- C- Lm Cm L+ C+	L+ Cm Lm C-	L+ C-
9	7	9	7	8

c) Répartition des enseignants selon leurs profils

Tableau 5.5 : répartition des enseignants au sein des profils

Républicain	Républicain modéré	Intermédiaire	Inclusif modéré	Inclusif
3 professeurs des écoles	2 professeurs des écoles	2 professeurs des écoles	4 professeurs des écoles	2 professeurs des écoles
2 professeurs de SVT	3 professeurs d'histoire	1 professeur d'histoire	1 professeur de langue	2 professeurs d'histoire
1 professeur de physique	1 professeur de lettres	1 professeur de SVT	1 professeur de SVT	2 professeurs de lettres
1 professeur de lettres	1 professeur d'arts	1 Professeur de langue	1 professeur de mode	1 professeur de maths
1 professeur de sport	plastiques	1 professeur de maths		1 professeur d'éco-droit
1 professeur de langue		1 professeur d'énergétique		
		1 professeur d'électricité		
		1 professeur en ULIS		

Les profils n'apparaissent liés ni à une discipline ni à un niveau d'enseignement. En revanche, et cette observation sera faite avec la plus grande prudence compte tenu de la faible valeur statistique de mon échantillon, certaines disciplines n'apparaissent pas dans certains profils. C'est le cas des professeurs des sciences de la vie et de la terre

(SVT) absents des profils extrêmes inclusifs et inversement des professeurs d'histoire ou les historiens de formation absents des profils extrêmes républicains (tableau 5.5).

d) La critique des catégories selon les différents profils

Les représentants des différents profils se caractérisent par un degré différent de critique ou de soutien aux catégories strictes ou libérales, confirmant l'idée que la polarisation des postures caricature la situation. Alors que les représentants des postures républicaines sont légèrement plus nombreux que les inclusifs, la première surprise réside dans le fait que dix-neuf répondants critiquent les catégories strictes contre seulement onze pour les libérales. Le nombre légèrement supérieur des premières peut expliquer ce paradoxe (tableau 5.6).

Tableau 5.6 : proportion pour chaque profil des critiques formulées envers les catégories strictes et libérales

	Répub.	Répub. modéré	Interm.	Incl. modéré	Inclusif	Total
Critique des catégories strictes	11%	29%	33%	71%	100%	19
Critique des catégories libérales	89%	14%	22%	0%	0%	11

Second constat, tous les profils ne critiquent pas avec la même force. Par exemple, le profil strictement républicain critique bien plus fortement les catégories libérales que le profil républicain modéré (89% contre 14%). Une troisième surprise nous attend dans le constat qu'un petit tiers des modérés républicains se montrent critiques envers les catégories strictes, lorsqu'elles leur apparaissent trop extrêmes. Par exemple, une enseignante de ce profil relate une anecdote portant sur un examen programmé le premier jour du ramadan, en soulignant sa désapprobation de ce type de rigidité exprimée au nom de la laïcité : « Tu as des collègues qui disent : "Oui mais on est dans une école laïque, ça devrait pas rentrer en ligne de compte...". Il ne faut pas non

plus exagérer » (2.09.F). Inversement, les deux profils inclusifs ne critiquent jamais les catégories libérales, tandis qu'ils critiquent fortement les catégories strictes, à l'unanimité pour les représentants du profil strictement inclusif.

Si proportionnellement le nombre de critiques des républicains vis à vis des catégories libérales est inférieur à celui des critiques des profils inclusifs envers les catégories strictes, il arrive néanmoins beaucoup plus souvent aux républicains de qualifier la posture inverse à la leur que l'inverse. Cette qualification est soit donnée par les républicains eux-mêmes, soit expérimentée par les inclusifs eux-mêmes: « Il a trouvé la plus grosse insulte qu'il pouvait me sortir, il m'a qualifiée d'islamo-gauchiste » (3b.02.F).

À présent qu'a été mise à jour la variété des profils, il est temps à présent de découvrir les différentes formes de compréhension de la laïcité rencontrées.

5.2 De la conceptualisation libérale à l'application stricte de la laïcité

Les modes de référence au thème de la laïcité se révèlent très variés : attentes institutionnelles et légales, expériences personnelles ou vécues par des proches, commentaires ou analyses de ces situations, commentaires et analyses arrimés à des discours politico-médiatiques ou à des projections fictives, considérations professionnelles, personnelles... Comme indiqué précédemment, les thématiques se répartissent en quatre axes : conceptualisation, vivre ensemble, école, regards portés sur la mobilisation actuelle autour de la laïcité.

5.2.1 Quelques constats liminaires

Avant d'aborder l'analyse fine des compréhensions des répondants, voici quelques constats portant sur leur manière de répondre et leurs impressions quant à leur participation à une recherche.

a) Des facteurs de compréhensions variés

Les enseignants ont appuyé leurs réponses sur des éléments très variés comprenant alternativement leur propre expérience, leurs connaissances (formations et recherches personnelles parfois approfondies) et les discours politico-médiatiques. Je reviens sur les sources de leurs compréhensions dans le chapitre VI.

Les entrevues présentent de nombreuses différences qualitatives (variété de ce qui est dit) et quantitatives (nombre et récurrence des arguments). Ces variations dépendent de l'intérêt pour le sujet chez le répondant, mais aussi de la discipline enseignée ou étudiée initialement à l'université : ainsi les professeurs d'histoire, de lettres et de langues et les historiens de formation ont souvent manifesté plus de facilité que les collègues d'autres disciplines pour définir le principe ou à s'exprimer sur le sujet en général. Pour autant, il existe aussi des enseignants n'ayant pas cette formation qui se sont montrés malgré tout très à l'aise, en particulier ceux de sciences de la vie et de la terre (SVT). Il est à noter que les enseignants des autres disciplines voient, très souvent, dans la SVT la discipline la plus exposée aux transgressions de la laïcité (sous la forme de contestation de cours), alors que les enseignants de cette discipline se disent peu concernés, ce qui met en lumière la part de subjectivité existant dans l'analyse des situations et finalement leur compréhension. Les chapitres VII et VIII abordent spécifiquement la question de la transmission de la laïcité dans les établissements et dans les classes.

b) Un sentiment variable de maîtrise de la laïcité

Les répondants ont montré un degré de confiance très variable en leur compréhension de la laïcité. Celui-ci transparait dans la différence d'assurance dont ils ont fait preuve face à mes questions : une partie d'entre eux (quel que soit le profil) a hésité longuement, tandis que l'autre répondait avec rapidité et aplomb, selon qu'ils étaient en train de développer une réflexion nouvelle pour eux ou bien qu'au contraire ils

déployaient un argumentaire déjà bien rodé (aspect particulièrement net chez les enseignants d'histoire et les représentants des profils les plus inclusifs). J'ai également observé que les plus hésitants émaillaient souvent leurs propos de commentaires sur leur propre (non)maîtrise du sujet : « c'est tellement confus », « c'est pas clair », « c'est une question vraiment très compliquée », tandis que les plus assurés se permettaient plutôt des critiques sur les pratiques et postures de leurs collègues. Dans ce dernier cas, notons que ces critiques ciblent tant les visions jugées trop républicaines que les visions jugées trop inclusives, avec toutefois une différence dans le vocabulaire : ceux qui critiquent leurs collègues inclusifs considèrent qu'ils sont « contre » la laïcité, tandis que ceux qui critiquent leurs collègues républicains pensent que ces derniers adoptent une mauvaise compréhension ou surinterprètent la loi : « [À propos d'autres professeurs de son établissement] Ils sont contre la laïcité, ils veulent que les élèves puissent venir avec leur signe religieux » (3a.03.F) ; « [La laïcité] Je trouve que c'est mal compris, parce qu'on se focalise sur des tenues vestimentaires » (3a.02.G).

c) Connaissance de la loi et compréhension de la laïcité

Quelques enseignants distinguent les attentes de la loi de leur propre conception de la laïcité. Par exemple à une question demandant à quels espaces s'applique la laïcité, une enseignante m'a bien demandé si je voulais le cadre légal ou son point de vue : « Vous voulez dire sur le plan réglementaire, ou moi où est-ce que j'aimerais la voir ? » (2.10.F). Inversement, on m'a aussi présenté comme une attente légale des interprétations jugées indubitables, mais contredisant pourtant la loi : « [La laïcité] c'est très simple, en dehors de la maison, il n'y a pas la religion quoi. C'est-à-dire que, vous avez vos croyances et vos pratiques, mais elles ne doivent pas apparaître en dehors de la maison » (1.04.F).

d) La laïcité : une notion sur laquelle il est difficile de s'exprimer

Les difficultés rencontrées par les répondants pour parler de laïcité sont variées. Le terme « laïcité » reste obscur notamment parce que : 1) leurs connaissances sont limitées et incertaines, 2) le principe est associé à trop de sujets différents, 3) il est l'objet de trop d'interprétations contraires et 4) ils n'ont pas l'habitude de réfléchir sur le sujet : « Quand je pense laïcité, c'est un peu... c'est un peu vague, c'est fourre-tout, c'est flou aussi » (2.02.F) ; « Ce qui est dur dans tout ça, c'est que on a un " spécialiste " qui va dire une chose, un autre qui va dire le contraire » (1.03.G).

À l'exception de ceux qui l'enseignent (principalement les professeurs d'histoire) et de ceux qui ont approfondi la question (principalement les profils extrêmes et majoritairement des inclusifs), la notion de laïcité s'avère relativement complexe, même chez ceux qui semblaient initialement en parler avec une certaine assurance. Par exemple, un enseignant, qui s'étonnait en début d'entretien que les membres de sa profession puissent avoir besoin de se former à la laïcité et à qui j'avais demandé de préciser le lien qu'il établissait entre laïcité et espace public, m'a finalement répondu après mûre réflexion : « Ce n'est pas évident comme question » (2.07.G).

Toutefois, malgré la difficulté de l'exercice, plusieurs ont évoqué avoir eu plaisir à faire cet entretien, y trouvant un moyen de prendre du recul sur leur propre posture, et d'éventuellement mettre en balance leur opinion, même si au final ils n'ont pas changé d'avis : « J'ai trouvé ça intéressant, ça mérite de creuser un peu plus pour les années à venir, ça m'a plu » (3a.06.F). Pour ceux habitués à réfléchir et discuter sur le sujet, l'aspect prise de recul disparaît au profit d'une « simple » dimension plaisir : « Ça me fait plaisir d'en parler, j'en parle tout le temps, parce que je pense que c'est dans l'échange qu'on peut convaincre » (3a.04.F).

5.2.2 Compréhension plutôt libérale du principe de laïcité

Le tableau 5.1 classe en tête des éléments de compréhension ceux correspondant au cadre légal de la laïcité et provenant principalement de la loi de 1905, la déclaration des droits de l'homme et du citoyen et la Constitution. Les catégories concernant plus spécifiquement l'école sont classées plus loin dans le tableau ; je garde leur analyse pour la section spécifique à cet espace. Compte tenu du succès des premières catégories, il apparaît clairement que mes répondants adhèrent très nettement à l'esprit libéral des textes légaux encadrant le principe. Leur compréhension de la laïcité semble particulièrement s'appuyer sur les deux visées morales que sont la liberté de conscience¹⁵⁴ (75% des entrevues) et l'égalité (plus de 70%), mais aussi sur l'un des moyens permettant de les opérationnaliser, la neutralité de l'État et des fonctionnaires (plus de 90% des entrevues), soit trois des quatre éléments sélectionnés comme repères de compréhension, en regard de la définition idéaltypique de Milot.

a) La neutralité

La neutralité apparaît dans plus de 90% des entrevues, illustrant à quel point cette dimension est centrale. Toutefois, il est difficile d'évaluer si les répondants évoquent réellement la neutralité uniquement comme une caractéristique de la laïcité, impliquant alors une laïcité religieuse, ou bien s'ils l'embrassent dans un sens plus large, tel que le définissent les attentes des fonctionnaires : « C'était évident que c'était les gens qui étaient fonctionnaires qui devaient être neutres par rapport à la laïcité » (1.02.F). Ma conclusion tendrait plutôt vers l'idée d'une sorte de fusion de tous les types de neutralité dans l'esprit de la majorité de mes répondants. Cette quasi-unanimité pour rappeler les obligations institutionnelles en matière de neutralité ne s'accompagne qu'une fois sur deux environ (dont deux-tiers de profils strictement

¹⁵⁴ La liberté est ici envisagée d'un point de vue légal et non d'un point de vue moral ou subjectif qui est contenu dans la catégorie « respect des personnes et de leur croyance ».

inclusifs) de l'affirmation que la laïcité ne porte que sur les institutions, évacuant l'espace public des contraintes de la laïcité chez ce profil.

L'idée de neutralité des fonctionnaires comme condition incontournable de l'égalité de traitement des usagers semble tellement intériorisée, qu'aucun enseignant rencontré ne revient sur cette question. Même les profils très inclusifs ne mentionnent presque jamais que, dans d'autres pays, le service public fonctionne très bien avec des fonctionnaires non neutres vestimentairement ou, quand c'est le cas, s'en distancient : « Oui, je pense que le représentant du service public doit marquer une neutralité. En Angleterre, on voit des policiers voilées, pour moi, a priori, on doit pas » (2.07.G).

b) La liberté de conscience

Trois-quarts des répondants associent la laïcité à la liberté de conscience religieuse, 20% des répondants précisant qu'elle concerne également la liberté de ne pas croire et trois préférant parler d'une liberté de pensée qui dépasse le religieux. Si le profil n'a pas d'effet sur le fait de proposer ou non cette catégorie, le niveau d'enseignement en a sans doute un, puisque huit professeurs des écoles (60%) ne l'ont pas mentionnée.

C'est en termes de droit et de permission que cette liberté est le plus souvent évoquée, attestant son inscription dans la loi. Toutefois, si elle constitue sans équivoque l'un des principes les plus populaires soutenant la compréhension de la laïcité chez mes répondants, il m'apparaît probable que son succès soit plus lié au caractère injonctif de la loi qu'à une adhésion à ce principe réellement profonde. En effet, l'évocation générale de la liberté de conscience n'empêche pas une conception plus étriquée de la liberté d'expression religieuse : la section suivante relative au vivre-ensemble, souligne que l'expression religieuse inquiète ou dérange, conduisant à demander une stricte application des règles et des lois, en particulier celles qui incitent à l'uniformité et à une moindre visibilité.

c) L'égalité : la prévalence de l'égalité au sens large sur l'égalité religieuse

L'égalité (plus de 70%) constitue la troisième composante d'importance participant à cerner la compréhension que les enseignants ont de la laïcité. Proposées par près des trois-quarts des répondants, les réponses se distribuent néanmoins selon des « sous-thématiques » variées. Ainsi vingt-trois évoquent l'égalité au sens large (dont trois sous l'angle des inégalités), treize parlent de l'égalité au sens large spécifiquement dans le cadre scolaire (dont quatre à nouveau sous l'angle des inégalités) et finalement seulement onze répondants, soit à peine plus du quart, associent la laïcité à l'égalité religieuse. Le détail des sous-thématiques met donc en évidence que c'est moins l'égalité religieuse qui est attachée à la laïcité qu'une égalité globale. Elle se manifeste comme un principe d'évidence incontournable, associée explicitement ou non à la devise républicaine. Ceci éclaire la cinquième place à égalité de la catégorie « égalité » avec celle de la « lutte contre toutes les discriminations ».

Cette association entre laïcité et égalité au sens large semble plus relever des attentes institutionnelles que légales qui, comme je l'ai souligné en début de chapitre, portent principalement voire exclusivement sur la question religieuse.

d) La séparation

La séparation est le critère légal qui revient le moins souvent chez les répondants (60%) parmi les quatre observés avec plus d'attention. Il se voit abordé de trois manières différentes : la moitié évoque la séparation de l'État et de l'Église (éventuellement des Églises), un quart aborde la question selon l'angle de la séparation de l'école et du religieux, enfin 20% abordent la question de manière moins légale et plus scientifique, en évoquant la différence entre le « croire » et le « savoir ». Si le classement relativement lointain de cet élément, pourtant phare dans la loi chapeautant la laïcité, peut paraître étonnant, il y a tout lieu de croire que cette notion de séparation est implicitement contenue dans la notion de neutralité, qui, elle,

a échappé à peu d'entre eux. L'asymétrie des fréquences des catégories « neutralité » et « séparation » me semble accréditer le fait que les répondants retiennent plus la neutralité de l'institution et de ses agents, en tant que « séparation de fait », que sa formalisation juridique sous le terme de « séparation » (Milot, 2008, p. 18-19, 2011a) : « En fait la laïcité devrait être la neutralité de l'État envers les religions, parce que c'est la séparation des Églises et de l'État » (1.03.G).

Autre raison qui semble participer à une moindre référence au principe de séparation : comme je le montre ultérieurement, la laïcité m'apparaît le plus souvent assimilée aux missions de l'école et de ses enseignants. Par suite, la séparation ne constituant pas l'une des compétences professionnelles attendues, au contraire de la question de neutralité, elle se voit moins mentionnée. Je reviens ultérieurement sur cette assimilation entre laïcité et mission de l'école.

Par ailleurs, le fort soutien que reçoit la loi de 2004 de la part des enseignants peut par ailleurs faire douter d'un réel attachement à cette séparation en regard de la pérennisation d'un gallicanisme régalien ancien. Dans mes entrevues, celui-ci s'est aussi manifesté par exemple dans la demande de contrôle des mosquées salafistes du quartier ou bien, de manière inverse, dans la demande que l'État se charge de la construction de lieux de culte décents. Ce contournement de la séparation n'aurait rien de nouveau, l'État français l'ayant lui-même pratiqué. Dans les années 1920, c'est à son initiative qu'a été construite la Grande Mosquée de Paris, officiellement en remerciement aux cent-mille musulmans ayant combattu pour la France durant la guerre de 14-18, officieusement pour des raisons plus coloniales. Cette mosquée comportait un double enjeu : devenir la vitrine d'une France qui s'affiche tolérante et fière de l'être et réduire voire stopper les mouvements indépendantistes. Dès 1926, année de son inauguration, elle est appelée « la mosquée réclame » par des nationalistes algériens, car elle constitue avant tout une réaction à la propagande allemande dans les colonies françaises (Deltombe, 2007, p. 42).

e) Laïcité et valeurs de la République

Depuis plusieurs décennies, l'institution ne cesse de réaffirmer l'importance de transmettre les valeurs de la République, ce qui se traduit dans le référentiel professionnel par la première place donnée à cette compétence. Ces toutes dernières années, la laïcité s'est vue plus que jamais associée, voire assimilée, à la notion de valeur. De fait, il apparaît peu étonnant que la moitié des répondants (vingt et un) abordent la laïcité en évoquant la devise républicaine et/ou en mentionnant l'idée de valeurs ou de valeurs de la République. Pour autant, l'insistance institutionnelle échoue à clarifier les esprits sur le fait que la laïcité doive ou non s'associer aux valeurs de la République, pas plus qu'elle ne parvient à mettre d'accord sur ce que comprennent ces valeurs. Si son intégration au triptyque républicain constitue une évidence pour certains (15%), d'autres au contraire de refusent d'élargir ce dernier (où s'arrêter d'ailleurs ?) et/ou de ne voir dans la laïcité autre chose qu'une spécificité de la République, dépourvue de dimension axiologique : « Au départ, on n'était pas tous d'accord... les valeurs de la République c'est liberté, égalité, fraternité, est-ce que ça va au-delà? Où est-ce qu'on place la laïcité? » (1.01.F) ; « On a commencé à dire qu'il fallait rajouter à liberté égalité fraternité, laïcité à la fin, on pourrait en rajouter à l'infini là, il y aurait beaucoup de choses qu'on pourrait rajouter... Je ne sais pas moi, déjà qu'on respecte les trois premiers déjà » (3a.01.G) ; « J'ai du mal à entendre : "Laïcité, valeur de la République", pour moi ce n'est pas une valeur de la République, c'est une spécificité de notre République, mais pour moi mes valeurs, c'est la liberté, l'égalité et la fraternité » (1.12.F). C'est le profil républicain modéré qui réfère le plus aux valeurs (71%) et les strictement républicains qui le font le moins (33%), mettant en évidence la non homogénéité des courants républicains.

f) La compréhension de la dimension légale pour les différents profils

En ce qui concerne les quatre éléments retenus pour saisir la compréhension légale de la laïcité, on note des disparités assez importantes entre les profils. Les républicains

modérés et les très inclusifs sont ceux qui les mobilisent le plus, tandis que les très républicains et les inclusifs modérés les mobilisent moins. Tous les profils mobilisent largement la neutralité. En revanche les trois autres catégories connaissent un usage plus hétérogène. Un accent particulier est mis sur la liberté de conscience par les républicains modérés et sur l'égalité par le profil inclusif, tandis que l'égalité et la séparation sont respectivement peu évoquées par les extrêmes républicains ou les inclusifs modérés. Si chaque profil semble disposer d'un trait remarquable, parce que sa mention d'un caractère est particulièrement forte ou faible (en gras dans le tableau 5.7), le profil intermédiaire montre, quant à lui, une grande régularité entre les catégories.

Tableau 5.7 : proportion pour chaque profil des critiques formulées envers les catégories strictes et libérales

	Républicain	Républicain modéré	Intermédiaire	Inclusif modéré	Inclusif
Neutralité de l'État et agents	89%	100%	78%	85%	100%
Liberté de conscience	67%	100%	78%	57%	75%
Égalité	44%	85%	78%	57%	100%
Séparation	56%	85%	67%	29%	63%
Usage moyen	64%	92,5%	75,25%	57%	84,5%

5.2.3 La laïcité : une volonté d'application moins libérale qu'attendu

Si la section précédente aborde la manière dont les enseignants conceptualisent la laïcité, celle-ci présente la manière dont ils envisagent sa mise en application concrète en contexte d'expression religieuse. Alors que cette question devrait se limiter au cadre institutionnel, force est de constater que les réponses tendent à englober aussi les situations relevant de l'espace public, conduisant à un mélange des genres et une confusion du point de vue de la portée de la laïcité. Cette confusion m'apparaît tenir à

l'usage de la notion de « vivre-ensemble » très régulièrement associée à la laïcité, tant dans les débats publics que dans les textes institutionnels (à l'image de celui soutenant la sortie de la charte de la laïcité en 2013). Subséquemment, les déclarations de mes répondants évoquent souvent que « la laïcité, c'est le vivre-ensemble », ou que « la laïcité sert pour le vivre-ensemble ». Or, selon le Larousse en ligne, le vivre-ensemble est « la cohabitation harmonieuse entre individus ou entre communautés »¹⁵⁵. En l'absence d'assignation spécifique à un espace particulier, j'en conclus que le vivre-ensemble concerne la totalité des espaces, rendant non pertinente son association avec la laïcité. J'y reviens ultérieurement.

a) L'ouverture à la pluralité religieuse : entre idéal et réalité

Liberté de conscience vs liberté d'expression religieuse

Les éléments légaux les plus populaires relevés dans la section précédente suggèrent que les répondants partagent largement une compréhension libérale de la laïcité, en dignes héritiers de l'esprit de la loi de 1905 et de la Constitution. Ce constat se voit corroboré par la popularité de la catégorie « tolérance et respect des personnes et de leur croyance », mentionnée par 85% des répondants¹⁵⁶.

Toutefois, la présence de quelques indices divergents me pousse à questionner la réalité concrète de cette ouverture et de cette adhésion aux valeurs communes. Au contraire, j'envisage que ces affirmations ne puissent constituer que des mots, certes sincères, mais un peu évidés de leur substance, car essentiellement théoriques et idéalisés, si je me réfère à la tendance qu'a eue une grande partie de mes répondants à se montrer moins libéraux dans les situations perturbant leurs réelles convictions

¹⁵⁵ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vivre-ensemble/10910799>, consulté le 8 avril 2018.

¹⁵⁶ Les catégories « Tolérance » et « Respect » sont proposées respectivement par 70% et 52% des participants. L'étude spécifique de leur usage a montré que tous les profils les utilisaient indistinctement, ce qui m'a poussée à les réunir dans une seule et même catégorie. Par ailleurs, j'ai souhaité les distinguer de la catégorie « Liberté de conscience ». Cette dernière contient ce qui s'exprime selon l'angle du droit, tandis que celles de « respect » et de « tolérance » l'étaient plus selon un angle moral.

profondes. Il m'apparaît qu'ils ont majoritairement parfaitement intériorisé la dimension incontournable de ces valeurs supposément partagées. Pour autant, cet enthousiasme axiologique ne se suit pas forcément d'une mise en actes aussi enthousiaste. En d'autres termes, si la dimension libérale de la laïcité juridique (Ferrari, 2009) traverse l'ensemble des entrevues, les déclarations quant à son application concrète font souvent preuve de moins d'ouverture. Dans les faits, ces dernières évoquent plutôt une limitation de la liberté d'expression religieuse, qui ne se perçoit pas comme une limitation de la liberté de conscience. Dans le même temps qu'ils évoquaient la liberté de conscience, 60% des répondants soulignaient simultanément l'existence ou le besoin d'un cadre commun à respecter (le plus souvent limité aux lois, mais parfois aussi étendu aux règles et codes sociaux tacites), qui permette de prioriser les droits et devoirs communs à tous les citoyens avant d'envisager les singularités individuelles, notamment religieuses : « La question est que les gens puissent respecter ce qui est notre loi française, s'ils veulent faire autre chose, qu'ils le fassent, mais dans le respect de notre loi. Après, ça ne s'applique pas que pour la laïcité » (1.12.F) ; « Dans la laïcité initiale, au moins, on établissait clairement, que le religieux passait après le citoyen » (2.04.G).

Un tiers des répondants approuvent la dimension contraignante de ce cadre et appellent même à le renforcer. Cela peut passer notamment par un élargissement de la neutralité vestimentaire aux usagers de la sphère publique, mais aussi au delà, y compris dans l'espace privé : « Si on veut que l'on respecte la laïcité, je pense qu'il faut être ferme sur certains trucs, ou sinon, dire : "On assouplit la règle" » (3b.06.F) ; « J'aurais envie de l'étendre à la sphère privée, mais je sais que la laïcité telle qu'elle est, c'est pas ça » (3a.03.F). En conséquence, peu critiquent la limitation des libertés qui découle de cette volonté d'application ferme : « L'espace laïque n'est pas neutre : il n'y a plus de liberté, on se conforme à la loi, sinon on est en tort » (2.01.G).

Une volonté d'uniformité

Si l'évocation d'un tel cadre normatif laisse penser que l'ensemble de la population française est visé, force est de constater que la compréhension de la laïcité s'oriente de plus en plus vers la restriction de pratiques religieuses ciblées, n'incluant pas celles de la population dominante (par exemple, le refus du mariage pour tous, notamment par des groupes chrétiens, n'est qu'exceptionnellement mentionné par mes répondants). Le fait que 85% des entrevues débutent dans les cinq premières minutes (sans induction de ma part) par une association de la laïcité et de l'islam atteste, que dans les yeux de mes répondants, à l'image de la charte rédigée par le Haut Commissariat à l'Intégration (HCI) en 2007, l'action laïque concerne désormais principalement les populations les plus récentes sur le territoire et/ou qui sont porteuses d'une confession minoritaire. Cela manifeste une volonté d'invisibilisation des différences et donc d'uniformisation de la société que l'on peut résumer par un « À Rome, je fais comme les Romains » (2.05.G).

b) Vivre-ensemble : une formule qui pousse à élargir la laïcité à l'espace public

Une acceptation de la visibilité religieuse dans l'espace public suscitée par la loi

Alors que seulement trois répondants adhèrent simultanément aux principes de liberté de conscience et de liberté d'expression religieuse, de nombreux indices semblent confirmer qu'un grand nombre d'entre eux ne partagent pas cette association.

D'abord, 30% des répondants, se montrant par ailleurs favorables à la laïcité, répondent de manière simultanée et paradoxale, d'une part, que la laïcité signifie liberté de conscience et/ou respect et tolérance et d'autre part, qu'ils désapprouvent totalement la visibilité des signes religieux dans l'espace public (dans le sens défini dans le cadre théorique) : « Le terme laïcité, pour moi, c'est synonyme de tolérance, et qui dit tolérance, dit de se montrer différents, mais sans affirmer sa différence, c'est-à-dire que... par exemple... c'est vrai que j'ai du mal, avec le port du voile » (1.04.F).

Notons que pour eux, cette définition de la laïcité et le rejet de la visibilité dans l'espace public n'apparaissent pas contradictoires, la privatisation totale ou partielle des pratiques religieuses et le refus de les voir affichées publiquement n'empêchant nullement les individus de rester libres de leurs choix spirituels vu qu'ils ne sont pas interdits.

Ensuite, parmi les 70% favorables à la visibilité des signes religieux, nombreux sont ceux ayant aussi évoqué une forme de désaccord par le biais d'autres catégories. De tels choix de réponses antagoniques laissent penser que, soit les répondants ont tour à tour énoncé le droit et leur avis propre, soit que leurs avis sont porteurs de contradictions. Les catégories en question abordent d'un point de vue strict ou libéral la visibilité religieuse hors de l'école (consulter les notes de bas de page n°161 et 162). Leur mobilisation croisée illustre l'hybridité des postures des répondants et le fait que les réponses puisent alternativement dans des inspirations partisans ou oppositionnelles voire les deux. Ces catégories, bien que moins citées, sont intéressantes puisque non seulement l'écart qui sépare les positions favorables des défavorables est bien plus restreint que le 70/30 séparant les deux catégories abordant la visibilité des signes religieux, mais en outre, certaines des catégories strictes sont plus mobilisées que les libérales¹⁵⁷. Leur prise en compte introduit une impression de réprobation de la visibilité qui n'apparaît pas avec la seule prise en compte de la visibilité des signes.

L'explication du paradoxe des réponses articulant adhésion et hostilité me paraît tenir à la connaissance du cadre légal autorisant la liberté de port des signes dans l'espace public et à une autocensure subséquente de son envie réelle. La relative gêne des 30% qui ont exprimé explicitement le rejet des signes accrédite l'idée de cette autocensure : pendant l'entrevue ou durant le temps de débriefage non enregistré,

¹⁵⁷ C'est le cas pour les catégories « se protéger de » (45%) vis-à-vis de « protéger la pratique » (37,5%) ou de « favorable à une laïcité plus stricte » (30%) vis-à-vis de « Favorable à un assouplissement » (10%).

plusieurs m'ont avoué leur crainte de pouvoir passer pour des racistes. Toutefois, si se censurer apparaît facile pour les points les plus clairement encadrés par la loi, la conviction profonde finit par transparaître dans les réponses sur les sujets pour lesquels le droit est moins connu (volonté d'uniformité ou désir que la laïcité protège ceux qui sont mis en présence de la visibilité des pratiques...). L'hypothèse que l'hostilité aux signes est bien plus forte qu'elle n'est avouée se confirme dans la section portant sur la laïcité à l'école, où ce rejet de la visibilité s'affirme plus nettement.

Nuances, ambivalence, contradictions...Des postures rarement tranchées

L'avis des répondants apparaît donc régulièrement partagé entre la loi et leurs sentiments personnels. Ces ambivalences résultent de la force de leurs positions morales et philosophiques, voire du poids de l'image qu'ils veulent donner d'eux-mêmes... En voici quelques exemples : 10% des répondants se disent favorables à la visibilité religieuse dans l'espace public, mais pas dans le cas du port du niqab ou des prières publiques (de rue ou au travail), nuancant ainsi une position totalement inclusive : « Le seul truc, c'est le voile intégral, il faut que le visage soit visible en public. À part ça, les signes religieux à l'extérieur, ça ne me dérange absolument pas » (3a.01.G).

La dissonance cognitive constitue également une source d'ambivalence : par exemple, 10% des répondants sont partagés entre leur volonté de rendre invisible le religieux et la crainte de devenir racistes ou d'être perçus comme tels : « J'avais un peu peur d'être devenue raciste, j'avoue que ça m'a énormément troublée, ça me met très mal à l'aise » (3a.03.F). Cette dissonance peut aussi résider dans le manque de congruence entre ce qu'ils déclarent spontanément et sincèrement et ce qui les anime réellement intimement. Ainsi à propos de la visibilité religieuse, une enseignante me disait : « En fait, je viens de te dire que ça ne me dérange pas, mais quelque part ça me dérange quand même. J'aimerais que ça ne me dérange pas, philosophiquement

j'aimerais beaucoup que ça ne me dérange pas, mais y a un côté qui me dérange » (2.04.F).

Des nuances dans le jugement peuvent aussi se manifester sous la forme de traitement différencié entre religions, par exemple ne pas se montrer gêné par des processions catholiques, mais refuser les prières de rue musulmanes. Enfin, si le plus souvent l'ambivalence ou la nuance jouent dans le sens d'une application plus restrictive de la loi, quelques représentants du profil très inclusif se voient aussi en porte-à-faux entre leur désir d'application de la loi de 1905 et leur proposition de financement étatique de lieux de culte (10%) : « Ce n'est pas normal que les musulmans n'aient pas le droit d'être dans des conditions décentes pour pratiquer leur culte. C'est fou ça. Mais ça c'est le problème de la séparation de l'Église et de l'État » (2.07.G).

Pluralité religieuse, vivre-ensemble et ordre social

Les réserves exprimées en matière de visibilité religieuse traduisent la manière dont les répondants envisagent concrètement l'idée de vivre-ensemble, à l'image d'un curseur se déplaçant entre l'envie d'uniformité totale et la tolérance totale aux particularismes. Dans ce cadre, les notions de « vivre-ensemble » et de « laïcité » apparaissent régulièrement associées, pour ne pas dire superposées : « Le sens large de la laïcité, qui est le respect et le vivre-ensemble... » (3.06.F). Pourtant, leurs caractéristiques propres entrent en contradiction, puisque selon la définition du Larousse, le vivre-ensemble se joue dans tous les espaces, tandis que selon la loi, la dimension contraignante de la laïcité ne porte que sur la sphère publique. Malgré ce, la thématique du vivre-ensemble apparaît dans 70% des entrevues.

Pour la moitié des enseignants rencontrés, le vivre-ensemble est évoqué positivement, comme un but important à atteindre pour une société plurielle et pacifiée. Inversement, 40% l'évoquent de manière négative, comme un but difficile à atteindre en raison de la pluralité religieuse et culturelle, ainsi que de la revendication de particularismes. La mise en présence de la population majoritaire avec des minorités

affiliées à des religions différentes ou éloignées des formes les plus anciennement implantées est perçue comme une mise en danger dont il faut se prémunir. Par suite, 45% des répondants voient dans la laïcité un bouclier de protection à cette agression éventuelle : « [La laïcité c'est] une façon de se protéger de l'islam, des musulmans » (3a.05.F). En comparaison, ils ne sont que 35% à évoquer la laïcité comme une protection des pratiques religieuses, notamment minoritaires, une vision libérale en filiation de l'article 10 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen selon lequel nul n'est censé être inquiété pour ses opinions religieuses.

c) La position des profils vis-à-vis de la pluralité religieuse

Le tableau 5.8 présente les postures de chaque profil vis-à-vis de la visibilité religieuse hors de l'école.

Tableau 5.8 : posture de chaque profil vis-à-vis de la visibilité religieuse hors de l'école

Types de catégories		PROFILS				
		Répub.	Répub modéré	Interm.	Inclusif modéré	Inclusif
1a	Refus des signes religieux hors de l'école (1 catégorie)	78%	57%	11%	0%	0%
2a	Acceptation des signes religieux hors de l'école (1 catégorie)	44%	43%	67%	100%	100%
1b	Refus de la visibilité religieuse hors de l'école (4 catégories strictes) ¹⁵⁸	89%	85%	78%	71%	25%
2b	Acceptation de la visibilité religieuse hors de l'école (4 catégories libérales) ¹⁵⁹	67%	71%	78%	85%	100%

Le fait que la somme des cases des lignes 1a et 2a, puis 1b et 2b se montre le plus souvent supérieure à 100% illustre le constat des postures nuancées voire parfois

¹⁵⁸. Quatre catégories strictes concernant la visibilité religieuse hors de l'école : uniformité, refus des rites dans l'espace public, se protéger de la pratique, neutralité des usagers, vivre-ensemble problématique.

¹⁵⁹ Quatre catégories libérales : critique de la laïcité athée ou laïcarde, vivre-ensemble non-problématique, protéger la pratique, refus de l'uniformité

contradictoires dans une même entrevue. L'observation de ces deux lignes montre que les deux profils inclusifs se montrent unanimement favorables aux signes religieux hors de l'école, alors que les profils républicains les refusent (mais sans unanimité). Les proportions de 78 et 57% laissent penser que la présence d'une loi favorable à cette visibilité a pu les pousser à s'autocensurer. Cette hypothèse se voit en partie confirmée par la comparaison entre les lignes 1a et 1b. Celle-ci montre un net accroissement des refus chez les républicains, vis-à-vis d'autres manières d'aborder la question de la visibilité en public moins directement encadrées par la loi (ligne 1b), une hausse encore plus forte chez les modérés.

On observe aussi que même les intermédiaires et les inclusifs modérés (qui partageaient une forte adhésion en matière de légitimité des signes religieux dans l'espace public) se montrent cette fois nombreux à se prononcer contre d'autres aspects entourant cette visibilité. La comparaison entre 2a et 2b illustre la fluidité des postures selon les moments, puisque l'on trouve une adhésion forte tant aux catégories strictes que libérales, ce qui constitue une surprise. Seuls les inclusifs extrêmes montrent une constance quant à leur ouverture à la visibilité religieuse et leur fermeture aux restrictions. Enfin, la ligne 2b relative à la posture favorable à la visibilité religieuse rencontre une faveur inattendue des profils républicains qui s'explique principalement par leur adhésion aux catégories « vivre-ensemble » et « protéger la pratique » que plusieurs ont mentionnées.

5.2.4 École et laïcité : une expression religieuse très (trop ?) encadrée

La mise en perspective de la conceptualisation libérale de la laïcité avec son application concrète hors de l'école a révélé son caractère idéalisé et parfois abstrait, et la dimension peu libérale accordée à sa mise en œuvre. Ce contraste apparaît encore plus saisissant au sein de l'école, où la loi impose des contraintes supérieures, par le biais de la loi de 2004. Comment sont entrevues les trois facettes conceptuelles de la laïcité : neutralité, liberté de conscience et égalité dans le cadre scolaire ?

a) Neutralité enseignante : une injonction pas toujours respectée

La neutralité religieuse

Comme les textes légaux présentés dans le chapitre III le stipulent, l'enseignant de l'école publique ne doit ni porter de signe religieux, ni faire part de son affiliation personnelle, ni, enfin, faire de remarques sur les croyances et pratiques religieuses de ses élèves, au risque de trahir du même coup ses propres positions. Cette neutralité religieuse s'inscrit dans les attentes de la laïcité et côtoie les autres attentes de neutralité professionnelle (philosophiques, politiques, commerciales...). Toutefois, le plus souvent, les déclarations de mes répondants ne distinguent pas ces deux formes de neutralité, passant d'une dimension à l'autre sans marquer (ou remarquer) le changement de référentiel (religieux ou non).

En matière de neutralité religieuse, les enseignants n'évoquent que rarement leur propre neutralité vestimentaire. Cette injonction semble totalement acceptée, au point de n'être jamais questionnée ou remise en cause si l'on en croit la majorité des déclarations. Deux témoignent cependant avoir vu des collègues porter discrètement des signes religieux, sous forme de bijoux : « Le devoir de l'enseignant... c'est "Agir en fonctionnaire éthique et responsable", mais après, ça n'empêche pas certains enseignants de porter quand même leur petite croix en or ou la petite médaille » (3c.01.F). Mais, de manière générale, peu de répondants mentionnent le sujet : sept l'abordent pour en souligner l'évidence professionnelle et quatre évoquent le fait de faire attention à ne pas porter de tels signes : « Je peux porter une croix autour du cou, mais je ne le porterai pas au collège. Après, peut-être quelque chose d'hyper discret ça a pu m'arriver » (2.09.F). Ne situant pas leur neutralité au niveau vestimentaire, les enseignants l'évoquent plutôt du point de vue de la relation qu'ils établissent avec leurs élèves, qu'elle relève ou non de la neutralité religieuse. Pour autant, cette neutralité connaît bien des entorses.

Une neutralité négociée

- Les petits soldats de l'État et leurs petites faiblesses

En ce qui concerne la neutralité à garantir dans la relation qu'ils établissent avec leurs élèves, les entrevues laissent souvent transparaître une tension entre son respect ou sa transgression. En dépit de l'injonction professionnelle, émerge une variété de pratiques combinant, à des degrés variables, respect pour les attentes du statut du fonctionnaire et perception que la neutralité n'est pas toujours facile à respecter. Une moitié des répondants se présentent comme des fonctionnaires obéissants et respectueux de leur statut, se qualifiant même pour trois d'entre eux de « petits soldats » (parfois de manière très ironique) : « Moi, j'ai un respect de ma fonction de fonctionnaire d'État, qui doit avoir une mission et cette mission ne m'appartient pas. Cette mission m'est donnée par l'État, puisque je suis un petit soldat de l'État, et je la fais comme on me demande de la faire » (2.04.F). Toutefois, malgré leur auto-présentation comme fonctionnaires obéissants, la plupart avouent aussi à d'autres moments de l'entrevue quelques menues entorses, en particulier en cas de désaccord avec leurs valeurs. Ils peuvent aussi évoquer ces entorses sans verbaliser clairement qu'ils considèrent, ou non, qu'elles en sont.

- La transgression de la neutralité : un choix assumé

Un autre tiers des répondants manifestent un degré supérieur de transgression de la neutralité. Contrairement aux enseignants précédents, ils ne vantent pas leur obéissance professionnelle et assument pleinement leur désobéissance. Ils l'expliquent de manières variées : la difficulté de rester neutre (regard porté sur leurs propres capacités à transmettre involontairement des choses), l'impossibilité d'être neutre (point de vue philosophique général) ou la volonté de ne pas être neutre. Ce dernier point revêt trois aspects : 1) l'expression d'options politico-philosophiques se traduisant dans les choix pédagogiques ou relationnels, 2) l'évocation devant les

élèves d'éléments personnels, tels que leur affiliation religieuse ou leur niveau de pratique et, enfin, 3) l'émission de jugement sur des positions adoptées par les élèves voire l'intervention dans leur vie privée : « Si l'administration la laisse s'habiller comme ça, moi j'ai à lui dire que la tenue ne doit pas être religieuse, mais ça devrait s'arrêter là. Après, voilà, j'avais besoin, moi, d'en parler et j'avais établi la confiance entre elle et moi, ce qui fait qu'on a pu en parler » (3a.03.F).

Pour ces enseignants, l'absence de neutralité se vit généralement sans culpabilité, elle se voit au contraire revendiquée, voire perçue comme une marque d'engagement, de conscience professionnelle et/ou d'intérêt pour les élèves : « C'est compliqué pour moi d'avoir cette neutralité professionnelle parce que je m'implique énormément auprès de mes élèves, j'ai envie qu'ils se sentent bien » (2.03.F). L'intrusion dans la vie privée des élèves, même pour leur offrir une aide ou répondre à leur demande, est toutefois considérée avec ambivalence, voire avec distance, les enseignants se montrant à la fois désireux de les soutenir et craintifs des conséquences pour leur carrière : « Certains de mes collègues me font : "Non franchement, ça va te mettre dans une mauvaise position", au final, je me mets en danger. Ils n'ont pas tort, je ne referai pas cette erreur, ça me met dans une situation beaucoup trop délicate » (2.03.F). D'autres enfin regardent avec ironie « l'illégalité » de leur transgression : « J'étais fonctionnaire, censée faire appliquer la loi et en fait je l'appliquais pas spécialement. Je ne veux vraiment pas être le suppôt fonctionnaire qui va faire du zèle... Je ne suis pas un bon fonctionnaire qui applique toutes les lois » (3a.08.F). Le respect du statut comme la transgression volontaire de la neutralité se rencontre dans tous les profils, du très républicain au très inclusif.

b) Liberté de conscience et liberté d'expression religieuse

L'école : des attentes plus strictes en matière de liberté d'expression religieuse

Si la majorité des entrevues évoquent la liberté de conscience des élèves, un grand nombre d'entre elles mentionnent aussi, simultanément, des positions relativement

fermées aux manifestations religieuses très variées apparaissant dans l'école. L'impression d'une ouverture à la visibilité religieuse moindre dans le cadre scolaire qu'à l'extérieur semble en partie liée au cadre légal plus contraignant qui s'y applique spécifiquement, n'englobant plus seulement la neutralité des agents, mais aussi désormais celle des élèves. L'existence de ce cadre plus strict facilite l'aveu des enseignants de leur réticence vis-à-vis de la visibilité religieuse, leur permettant même d'évoquer des pratiques qui dépassent les prescriptions attendues, comme celles d'interdire des modes d'expression qui sont pourtant autorisés (parler de religion, dire des mots à connotation religieuse...). Le cadre légal permettant l'expression orale des élèves¹⁶⁰ en matière religieuse est moins connu que la loi de 2004, de sorte que l'expression se voit souvent contenue, voire interdite en classe : « [Lors d'une activité où les élèves devaient argumenter leur volonté d'aller étudier à l'étranger] "Moi j'aimerais bien aller vivre en Angleterre parce qu'on a le droit de porter le hijab à l'école". La collègue lui a dit : "Ici on est dans une école laïque, trouve un autre argument". Et en fait, son argument, il est valide par rapport à la loi » (3b.02.F). Les commentaires des répondants donnent d'ailleurs souvent l'impression que le respect de la laïcité à l'école repose uniquement sur les épaules de leurs élèves. En effet, alors qu'ils ne présentent leurs propres infractions à la neutralité que comme de « petites » entorses professionnelles et non comme des transgressions de la laïcité, toutes les demandes ou incartades des élèves en matière religieuse sont, quant à elles, présentées comme telles.

La variété des situations à caractère religieux rencontrées à l'école offre une grande possibilité aux répondants de manifester leurs différentes compréhensions de la laïcité scolaire : autorisation ou non d'aborder le religieux en classe en dehors de l'enseignement du fait religieux (les deux positions reçoivent un nombre analogue de partisans, environ 25%), refus du prosélytisme (un tiers évoquent le sujet) ou des

¹⁶⁰ L'article L511-2 du Code de l'éducation autorise cette expression dans les collèges et lycées tant qu'elle ne porte pas atteinte aux activités d'enseignement.

demandes d'absence pour la piscine ou pour la prière du vendredi (25% des entrevues), accommodement ou refus des demandes liées au ramadan (une question abordée par près de 60% des répondants parmi lesquels un nombre équivalent se montrent ouverts à des accommodements respectant la pratique ou au contraire peu prêts à les accepter (par exemple l'acceptation ou le refus des absences en dehors de l'Aïd ou du jeûne au primaire).

Toutefois, c'est par la question vestimentaire que se discute le plus souvent la compréhension de la laïcité à l'école, abordée par plus de 90% des entrevues. Parmi elles, près de deux-tiers expriment une adhésion forte à la loi de 2004, tandis qu'un tiers se montrent contre. Les raisons invoquées pour expliquer l'adhésion à la loi sont très variées : protection des enfants mineurs de l'influence familiale, libération de leur esprit pour les apprentissages scolaires, uniformisation des élèves et réduction des différences, non imposition de ses croyances aux autres y compris aux enseignants, apaisement pragmatique des anciennes querelles insolubles sur le « permis / non permis » en matière de signes religieux dans le cadre scolaire, application stricte de la séparation par l'évacuation de toute manifestation religieuse, protection des droits des filles (et, par extension, de ceux des femmes) ou enfin obstacle au voilement des jeunes filles à l'extérieur de l'école (ce qui aurait lieu à l'intérieur aurait un impact sur le milieu environnant). On rencontre aussi quelques jugements de valeur non argumentés du type : « Je trouve ça bien ». Trois évoquent même leur désir que la mesure soit étendue aux parents.

À l'opposé, ceux qui se positionnent contre la loi n'accordent aucune importance à l'éventuelle visibilité religieuse de leurs élèves et trouvent que cette loi limite la liberté individuelle, contrevenant ainsi à l'esprit initial de la laïcité. Par ailleurs, ils y voient un effet contre-productif conduisant à une intensification des manifestations religieuses en dehors de l'école (soit l'argument inverse de celui énoncé quelques lignes plus haut). Un quart des enseignants rappellent d'ailleurs la situation avant la

loi : une présence généralement anecdotique de jeunes filles voilées dans les établissements et une indifférence durable des enseignants et de l'institution à la visibilité religieuse des élèves juifs (kippa ou absence du samedi pour le shabbat). En application du principe de liberté de conscience et compte tenu que les étudiants sont des adultes, un quart s'opposent d'ailleurs à un durcissement de la laïcité à l'université. Tous ces répondants relèvent d'un profil majoritairement très inclusif (huit sur les neuf).

Tableau récapitulatif par profil

Le tableau 5.9 recense l'adhésion ou l'hostilité montrée par les différents profils vis-à-vis de la visibilité religieuse dans l'école.

Tableau 5.9 : proportion pour chaque profil des répondants favorables ou défavorables à la visibilité religieuse dans l'école

Types de catégories		PROFILS				
		Répub.	Répub. modéré	Interm.	Inclusif modéré	Inclusif
1a	Pour la loi de 2004 (1 catégorie)	100%	85%	67%	14%	0%
2a	Contre la loi de 2004 (1 catégorie)	0%	0%	11%	57%	88%
1b	Contre la visibilité religieuse à l'école (4 catégories strictes) ¹⁶¹	100%	85%	78%	71%	25%
2b	Pour la visibilité religieuse à l'école (4 catégories libérales) ¹⁶²	33%	57%	67%	100%	100%

Comme pour le tableau 5.8, la somme des cases des lignes 1b et 2b peut dépasser 100%, du fait de la fluidité des positions, sauf pour les lignes relatives à la loi de 2004, témoignant que la posture vis-à-vis de la loi ne rencontre pas d'entre-deux.

¹⁶¹ Quatre catégories strictes contre la visibilité à l'école : on ne parle pas de religion à l'école, pas de prosélytisme, refus de toutes demandes à caractère religieux, non acceptation de la visibilité des parents.

¹⁶² Quatre catégories libérales favorables à la visibilité à l'école : ouverture aux demandes et accommodements religieux, on peut parler de la religion à l'école, acceptation de la visibilité des parents, ouverture au voile à l'université.

Cette loi se voit très fortement soutenue par les profils républicains et intermédiaires. En revanche, elle ne se montre pas autant contestée qu'on aurait pu le penser chez les inclusifs modérés, qui la rejettent à 57% alors qu'ils étaient unanimement en faveur des signes dans l'espace public. Ils sont par ailleurs 71% à mentionner au moins une autre catégorie de rejet, corroborant l'idée que l'école constitue un espace particulier d'application de la laïcité, où les attentes se font plus strictes. Seuls les profils très inclusifs étendent à l'espace scolaire leur ouverture à l'expression religieuse.

La comparaison des tableaux 5.8 et 5.9 confirme donc bien que les enseignants attendent de l'espace scolaire une restriction de l'expression religieuse supérieure à celle attendue dans l'espace public, y compris chez les profils inclusifs modérés.

c) L'égalité à l'école

Plusieurs dimensions de l'égalité sont évoquées dans les entrevues : la transmission de la valeur « égalité » au sens large, sa mise en œuvre concrète par le biais de la lutte contre les discriminations, l'échec de l'école laïque à minimiser les effets des inégalités socio-économiques et l'égalité religieuse.

Laïcité, égalité et discriminations

Près de trois-quarts des répondants associent la question des discriminations à la laïcité, évoquant tour à tour le sexisme (60%), l'antisémitisme et les problèmes interreligieux (35%), le racisme (25%) et l'homophobie (15%). C'est une association très récente qui s'explique par l'évolution des attendus institutionnels en matière de transmission de la laïcité depuis trois décennies, intégrant désormais toutes les discriminations, tant celles qui visent directement le religieux, à l'image de

l'antisémitisme ou de l'islamophobie¹⁶³ (même si cette dernière provient souvent d'une forme de néo-racisme¹⁶⁴), que celles, telles que le sexisme ou l'homophobie, qui peuvent s'appuyer sur les diktats des religions des discriminateurs¹⁶⁵, de sorte que la religion puisse constituer soit l'objet soit la cause de discrimination. La préoccupation vis-à-vis du sexisme et son association quasi systématique avec la laïcité constitue une évolution récente dans l'histoire de ce principe, en particulier à l'école publique, qui, jusque-là avait été, au mieux, indifférente à cette question-là, et au pire avait participé à l'asymétrie de traitement (Baubérot, 2006b; Mole, 2007; Rochefort, 2007a; Zancarini-Fournel, 2007)¹⁶⁶.

Notons qu'à l'exception du racisme, les discriminations évoquées dans le cadre de la laïcité sont le plus souvent celles dont les élèves se rendent coupables. Lorsque le racisme est évoqué en tant que discrimination subie par les élèves, il s'agit d'un racisme rencontré à l'extérieur de l'école et donc finalement non pris en charge par la laïcité scolaire. Finalement, dans ces établissements, dont les élèves sont majoritairement de culture musulmane, la laïcité est souvent comprise comme un instrument pour repérer et encadrer les comportements discriminant des élèves, mais elle est peu présentée comme un moyen pouvant protéger ces derniers des

¹⁶³ La notion d'islamophobie demeure largement contestée, d'une part, d'un point de vue étymologique, puisqu'elle signifie « la peur de l'islam » alors que le terme désigne généralement une hostilité à l'endroit des musulmans. Le terme reste sujet à controverse, ses usages n'étant pas stabilisés. À défaut de disposer d'un terme plus consensuel, je le retiendrai comme le pendant de l'antisémitisme, l'islamophobie correspondant à un racisme tourné vers les musulmans, au même titre que l'antisémitisme est un racisme tourné vers les juifs.

¹⁶⁴ Par exemple, le racisme visant les noirs d'Afrique et les arabes, en tant que descendants des colonisés, existait sur une base biologique, qui devenue inacceptable socialement s'est transformée en rejet de l'islam

¹⁶⁵ C'est le cas par exemple des partisans de la Manif pour tous, opposés au mariage entre personnes de même sexe, ou de ceux qui ont boycotté l'école les 24 et 27 janvier 2014 pour lutter contre les « ABC de l'égalité » (Programme d'éducation à l'égalité de genre, accusé de soutenir la (fantasmatique) « théorie du genre »).

¹⁶⁶ Des études contemporaines à l'image de celle menée par Magar-Braeuner (2017) soulignent que cette symétrie perdure, de manière peut-être moins structurelle, mais en revanche plus insidieuse car au niveau des personnels qui n'en ont pas conscience.

discriminations dont ils sont victimes dans leur établissement. Seules les argumentations autour des tenues considérées comme religieuses sont vraiment présentées comme une protection des filles contre un diktat religieux durant le temps scolaire. Pour autant, elles semblent rarement être comprises comme telles par les élèves ou par les opposants à cette posture, qui y voient d'autres motivations. L'utilisation à sens unique de la laïcité peut éventuellement expliquer que la laïcité suscite de la méfiance chez ces élèves ou leur famille, qui évoquent parfois qu'elle a été créée contre eux¹⁶⁷. On peut s'interroger par ailleurs sur la pertinence de traiter la lutte contre les discriminations par le biais de la laïcité, alors que la France dispose déjà d'un arsenal juridique de protection contre les exclusions et les discriminations de toute sorte, religieuses ou non¹⁶⁸, de sorte que cette articulation risque de stigmatiser la population à laquelle la laïcité est généralement associée, aboutissant à l'effet inverse de celui escompté.

Laïcité, égalité et inégalités socio-économiques

Quelques enseignants (20%) abordent la question sous l'angle des inégalités socio-économiques que rencontrent leurs élèves. Les moyens donnés par l'école demeurent insuffisants pour réduire les impacts de celles-ci sur leur parcours scolaire, avec à terme un échec du contrat social porté par l'école et une asymétrie de résultats entre ces élèves et ceux des beaux quartiers (Baudelot et Establet, 2009). Par suite, ces répondants ont plus tendance à voir dans l'échec de l'école laïque un échec économique et dans le recours à la laïcité un moyen de dissimuler que l'institution

¹⁶⁷ Le constat de cette croyance m'a été rapporté par des enseignants qui l'ont entendue chez leurs élèves. Par ailleurs, je l'ai entendu également lors d'un café des parents auquel j'ai assisté.

¹⁶⁸ Une première loi contre différentes formes d'exclusion a été votée en 1998 (Loi n° 98-657 du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions). D'autres lois portant sur la lutte contre les discriminations et pour l'égalité sont votées régulièrement depuis la première votée en 2001 (loi n° 2001-1066 du 16 novembre 2001). En 2018, le défenseur des droits en charge de la lutte contre les discriminations intervient dans le cadre de l'emploi, du logement, de l'éducation et de l'accès aux biens et services, retient vingt critères dont l'âge, l'apparence physique, l'appartenance ou non à une ethnie, à une nation, à une race ou une religion, l'état de santé, l'identité sexuelle.... <https://www.defenseurdesdroits.fr/> consulté le 2 avril 2018.

n'est pas capable d'offrir une égalité des chances aux élèves : « Peut-être que c'est pour se donner bonne conscience que l'on dit : "Bah oui notre école, elle est laïque". Mais au final je la trouve très inégalitaire » (2.03.F).

En raison de l'absence de mixité sociale dans les établissements prioritaires, les enseignants évoquent peu la question des milieux d'origine des élèves, sauf pour souligner le contraste existant d'un établissement à l'autre. En effet, cette absence de mixité confine parfois à la ghettoïsation, largement provoquée par différents facteurs structurels extérieurs aux établissements scolaires, comme par exemple les choix urbanistiques de concentration des populations pauvres et/ou immigrées sur des territoires restreints, ou bien le dispositif appelé « carte scolaire », qui impose aux élèves de s'inscrire dans un établissement déterminé par leur adresse de résidence¹⁶⁹. Mes répondants se plaignent d'ailleurs de l'iniquité rencontrée par les élèves de leurs quartiers, dont les conditions d'apprentissage pâtissent de la faiblesse des moyens alloués. Cette observation questionne le projet d'égalité scolaire : « C'est bien beau les discours sur la laïcité, qu'on doit prôner l'égalité, mais l'égalité n'y est pas au niveau matériel et humain. Donc, avec nos enfants, dans les classes, on ne la ressent pas l'égalité, on va dire » (1.11.F) ; « L'uniforme... ? Est-ce qu'on ne serait pas beaucoup plus au cœur de la question de l'égalité qu'en acceptant des Louboutin et des sacs Vuitton¹⁷⁰ dans certains collèges et des gamins en chaussettes claquettes dans d'autres... ? » (2.08.F).

¹⁶⁹ Ce dispositif valide institutionnellement l'absence de mixité sociale dans les établissements qui se voit accentuée par l'inscription des élèves issus des catégories sociales les plus aisées dans un établissement privé local ou dans un établissement public plus lointain, moyennant un choix d'option non présente dans leur établissement de rattachement ou par des procédés plus opaques (adresses de complaisance, dérogations à la justification obscure...). Cet « exil » concerne aussi les familles populaires voulant assurer les meilleures chances de réussite à leur enfant. Le tout participe à l'homogénéisation sociale des établissements et une tendance à affaiblir le niveau général.

¹⁷⁰ Marques de chaussures et sacs de luxe.

Catho-laïcité : une égalité de traitement à géométrie variable

La question de l'égalité de traitement en matière religieuse émerge dans un quart des entrevues sous la forme d'une réflexion vis-à-vis de l'application d'une laïcité privilégiant le catholicisme. Une majorité de ceux qui abordent cette thématique (sept contre deux) légitime cette différence de traitement par le caractère culturel des éléments cités, provenant de leur enracinement ancien dans la société française. En conséquence, ils ne se voient pas ou que peu questionnés d'un point de vue de la laïcité. C'est notamment le cas du calendrier scolaire scandé par des vacances ou des jours fériés liés à des fêtes religieuses. C'est aussi le cas des questions liant laïcité, religion et alimentation, qui reçoivent des réponses très variées, de l'ouverture à l'intransigeance. Par exemple, le maintien du poisson le vendredi dans certaines cantines est acceptable pour quelques répondants sur une base culturelle, tandis que d'autres voient un intégrisme laïque dans la volonté de le supprimer. La revendication d'une culture dominante peut même conduire à trouver normal que des restaurants scolaires recevant un public à 90% musulman ne proposent qu'un seul plat à base de porc : « Le chef décide de nous faire des saucisses lentilles, parce qu'on est en France et que les saucisses lentilles ça fait partie de la tradition » (2.08.F).

Finalement, la présence larvée du catholicisme est susceptible d'entretenir l'idée d'une discrimination entre religions. Elle se manifeste par des éléments structurants, tels que le maintien de la scansion du temps scolaire sur la base du repos dominical et des fêtes religieuses du calendrier grégorien (vacances de la Toussaint, de Noël, de Pâques... même si ces dernières s'appellent désormais vacances de printemps...). Programmées le dimanche et les jours fériés, les pratiques rituelles catholiques perdent leur visibilité car intégrées au cadre scolaire, à l'exception des autorisations d'absence données pour des cérémonies telles que la communion (Massignon, 2000).

En revanche, les pratiques d'autres confessions, se déroulant en des temps différents, se voient stigmatisées et accusées de vouloir s'imposer, alors que simplement en

attente d'un droit identique de pouvoir pratiquer son culte comme le garantit l'article 1 de la loi de 1905. En miroir, émergent des réflexions sur l'injustice d'obtenir des jours de congés spécifiques supplémentaires alors que l'on bénéficie déjà des jours fériés communs : « Pourquoi si tu revendiques une religion, tu bénéficies aussi d'une autre ? Le lundi de Pâques, c'est férié pour tout le monde. Si tu poses un jour pour l'Aïd, on devrait te faire travailler le lundi de Pâques. Ça, ça me paraîtrait juste » (2.04.F). Ces multiples différenciations valident l'hypothèse d'une catho-laïcité institutionnelle discriminant les autres confessions, en particulier l'islam : « Le christianisme est encore la religion "officielle" et les autres religions sont tolérées » (2.07.G).

5.2.5 Une exemplification religieuse et centrée sur l'islam

Bien que beaucoup de répondants affirment que la laïcité s'étend au-delà du religieux, force est de constater que leurs exemples se centrent le plus souvent sur le sujet de la religion, principalement musulmane. Cette section dépeint combien la médiatisation focalisée sur l'articulation entre la laïcité et l'islam rejaille sur l'exemplification choisie par les répondants.

a) La laïcité vue au prisme de l'islam et du voile en particulier

Toutes les entrevues abordent largement la question de l'islam, avec en moyenne dix références par entrevue. Cette fréquence renvoie évidemment aux débats médiatiques dans lesquels l'association laïcité/islam est omniprésente et nourrie par l'actualisation régulière de l'objet supposé « poser problème » : le voile à l'école, le voile dans la rue, le voile sur le lieu de travail, le voile à la crèche, le voile des assistantes maternelles à domicile, la tenue « religieuse » à l'école, les repas de substitution, le burkini... Peu à peu, la question de la laïcité finit par se réduire uniquement aux questions relatives à l'islam à l'exception de toute autre, comme en attestent les 85% des répondants qui mentionnent l'islam dans les cinq premières minutes de la

rencontre, sans induction volontaire et spécifique de ma part : seize parlent instantanément des musulmans, cinq plus spécifiquement du voile et treize des attentats, association fondamentalement nouvelle, liée à l'actualité terroriste récurrente entre janvier 2015 et le printemps 2016. Tous les profils s'intéressent à ces sujets dans des proportions voisines, à l'exception des républicains, bien plus centrés sur les attentats. Quelques répondants, généralement issus des profils très inclusifs, expriment leur regret que la laïcité soit associée à l'islam et plus encore aux attentats :

Je trouve qu'on en parle à tort et à travers, je ne sais même pas pourquoi on parle de laïcité, je veux dire, quand il y a des attentats, quand ils tirent sur des gens, parce que c'est des terroristes, je crois pas que c'est parce qu'ils ont loupé un module laïcité à l'école ou au collège... (1.03.G).

La thématique du voile apparaît comme celle ayant été la plus durablement et la plus fréquemment médiatisée : « Je ne regarde pas beaucoup les infos, mais c'est rare de regarder les infos en France, sans que chaque jour, y ait au moins un truc sur le voile » (2.05.G). Cette thématique est mentionnée par trois-quarts des répondants. S'ils perçoivent bien la focalisation médiatique, peu d'entre eux la condamnent néanmoins ou remettent en question son bienfondé. À l'école, le port du voile est vu depuis longtemps, par une majorité, comme une agression et une transgression de la norme sociale, et ce, avant même la loi de 2004 : « [Les affaires du voile] quand j'étais plus jeune, c'était ces fameuses lycéennes qui arrivaient au lycée avec le voile alors qu'elles n'auraient pas dû... C'est la société qui se sent agressée » (3c.01.F). Finalement, beaucoup d'enseignants et d'élèves auront retenu que l'application de la laïcité à l'école se résumait à l'interdiction du port du voile : « Je pense que les professeurs et les élèves ont la même vision de la laïcité : c'est le voile et puis c'est tout » (2.06.G).

b) L'islam vu comme un obstacle pour cohésion nationale et le vivre-ensemble

Plus du quart des répondants évoquent l'idée d'un danger pour la cohésion nationale. Toutefois, ce danger n'est pas toujours envisagé de la même manière. Ceux s'offusquant de l'instrumentalisation raciste de la laïcité y voient un moyen de creuser des fossés entre les citoyens et de favoriser l'islamophobie, tandis que d'autres supportent ou, plus couramment, critiquent la rhétorique de la République en danger (Baubérot, 2006), réactualisée par les concepts « d'ennemi intérieur » ou de « grand remplacement », qui mineraient tant le maintien de la cohésion et de la culture nationales que celui de la laïcité : « J'avais l'impression d'entendre Éric Zemmour, la théorie du grand remplacement, de tous ces gens cachés parmi nous qui nous veulent du mal, qui parce qu'ils portent leur voile nous dérangent, veulent nous l'imposer » (2.02.F) ; « On identifie maintenant ces symboles religieux comme un danger qui menace la société et qui menace la laïcité. Donc, ça devient une chose patriotique, le discours politique occulte la laïcité. La laïcité n'a rien à voir avec tout ça (2.01.G). « Je pense qu'une bonne partie de la société française a peur de ces gens, voilà, une religion différente qui fonctionne différemment, y a vraiment cette crainte, cette peur du musulman, tout simplement » (2.11.F).

L'usage constant d'une laïcité exemplifiée par l'islam attise méfiance et positions racistes, et constitue un obstacle à l'effet bénéfique qu'elle est supposée avoir sur le vivre-ensemble :

[Les médias] participent plus à brimer la laïcité, que le contraire, à force de stigmatiser comme ça et de toujours chercher la merde, j'ai l'impression que ça crée chez certaines personnes des idées racistes et que ça va totalement à l'encontre de la laïcité, où justement on est censés accepter tous, tout le monde, dans notre pays, toute pratique religieuse et autres. Alors après, je suis totalement contre la censure, mais il y a des fois où je me dis qu'on devrait leur "faire fermer leur bouche" à certains médias, parce qu'ils font pire que mieux quoi (2.03F).

Cette association est tellement devenue immédiate et naturelle dans les esprits, que ce sont ceux qui montrent des réserves et développent des objections qui apparaissent marginales ou à contre-courant du traitement standard, qui vont subséquemment apparaître très politisées ou extrémistes, alors qu'ils contribuent seulement à mettre en lumière les rapports de domination qui traversent la société : « Dans les médias, je trouve la laïcité un peu vue par le petit bout de la lorgnette, toujours sur le problème musulman » (2.02.F) ;

Je me dis que ce discours monolithique est pensée unique, puisque c'est ça qui est dit dans le discours officiel : c'est bien la question de l'islam ! Si on prend l'émission sur la Cinq, « C dans l'air », soit disant, on a des gens avec des pensées différentes sur un sujet unique. Or quand on regarde les gens, 95% c'est la même pensée, mais en nous disant que c'est des pensées différentes, or elles se réfèrent toutes à un même modèle. Donc à partir de là, c'est même pas une question de l'islam... cette question là, ça renvoie à des positions sociales (1.12.F).

c) Une focalisation médiatique sur la laïcité qui masque de plus gros problèmes

Pour près de la moitié des répondants, la focalisation politico-médiatique sur la laïcité répond à un faux problème, parce que les questions relatives à la laïcité sont finalement assez rares dans les écoles : « Vu qu'on n'a pas de souci avec la laïcité, j'ai rien mis en place de particulier avec les parents. Je ne voulais pas revenir sur ce point particulier, alors qu'il n'y avait pas de tension » (1.03.G) ; « Bon on n'en parle pas spécialement avec les parents, au final, parce que l'on n'a pas de souci... c'est vrai que les parents, moi je pense qu'avec les médias maintenant, ils ont bien compris que c'était un peu aussi "fouteur de merde" » (1.05.F).

Au quotidien, c'est moins la question religieuse qui gêne l'activité scolaire dans les établissements de ces quartiers que leur sous-financement, leur sous-équipement, le régulier état de délabrement des écoles primaires. Plus de la moitié des enseignants évoquent des questions économiques et un manque de moyens matériel et humain

entravant la bonne marche de l'école. Les réformes ne seraient motivées que par une gestion comptable et la question de la laïcité serait l'arbre qui cache la forêt, permettant d'inverser les priorités à traiter : « J'aurais préféré qu'ils médiatisent beaucoup plus le fait qu'il faut moderniser les écoles, qu'il faut équiper les écoles. Je trouve que c'est un problème beaucoup plus important que faire comprendre à tout le monde ce que c'est que la laïcité » (1.11.F) ; « Récemment, quand Manuel Valls proposait l'interdiction du voile à l'université... Faut se promener dans une fac pour se rendre compte qu'il y a autre chose à faire dans les universités que le voile quoi. On s'en fout en fait » (2.02.F).

Finalement, cette focalisation sur la laïcité et le traitement dramatisé des sujets portant sur le religieux ou sur « les banlieues » empêchent de parler de manière éclairée et apaisée de ce qui se passe tant dans ces quartiers que dans les établissements scolaires qui s'y trouvent, éludant notamment les questions de discrimination dont ils sont l'objet (Boniface, 2011; Deltombe, 2007; Liogier, 2012; Mucchielli, 2002, 2011; Sedel, 2009). Alors qu'ils délaissent les études rigoureuses et documentées, les médias préfèrent mettre en lumière les livres catastrophistes à l'image des « Territoires perdus de la République » (Brenner, 2002) ou plus récemment de « Principal ou Imam de la République » (Ravet, 2017).

5.2.6 Définir succinctement la laïcité : des réponses très individualisées assez distantes d'une culture commune

Si l'étude fine de la totalité des entrevues apporte déjà une bonne idée des compréhensions de la laïcité, il m'est apparu fécond de porter un regard spécifique sur les définitions succinctes¹⁷¹ qui ont été formulées par les enseignants, soit spontanément (28%), soit à ma demande (72%). Cette démarche se fonde sur

¹⁷¹ Ces définitions courtes en comprennent vingt-neuf, formulées à ma demande, et onze, énoncées spontanément, sans induction de ma part.

l'intuition qu'une synthèse courte présente l'essentiel, le prioritaire ou, éventuellement, ce qui vient immédiatement à l'esprit. Dans ce contexte, l'analyse de ces définitions m'intéresse doublement : d'abord, parce qu'elle me permet de les comparer aux compréhensions établies à partir de la totalité des entrevues, ensuite, parce qu'un tel exercice de définition se rapproche d'une mise en situation de ce que les enseignants peuvent rencontrer en classe, lorsqu'ils sont amenés à expliquer la laïcité en quelques mots à leurs élèves, sans préparation ni réflexion préalable. S'il n'y a aucune certitude que ces définitions soient proches de celles qu'ils donneraient aux élèves, elles comportent le mérite de nous donner une piste de comment ces enseignants résument l'idée de la laïcité en quelques mots. Elles me paraissent un moyen efficaces de tester si les connaissances émergeant immédiatement et supposées être transmises sont uniformes ou non.

Ce sont les propos prononcés par Jean-Louis Bianco (le président de l'Observatoire national de la laïcité), lors d'une table ronde organisée par le rectorat en décembre 2016, rappelant la nécessité de transmettre une connaissance uniforme et harmonisée du principe de laïcité, qui ont éveillé cette intuition que l'étude des définitions brèves pouvait apporter un regard fécond sur le contenu potentiellement transmis. Par ailleurs, mon intuition pour l'intérêt de ces définitions a été renforcée par un élément relaté par la doctorante en sciences politiques, Vanille Laborde (Sciences Po Aix), rencontrée par le biais du groupe laïcité du rectorat. Au cours de l'une de ses observations réalisées à l'ÉSPÉ¹⁷², dans le cadre d'une activité située en toute fin de module, une enseignante demande aux étudiants de rédiger une très courte définition de la laïcité. En regard de cette volonté de l'ÉSPÉ d'évaluer la capacité des futurs enseignants à formuler une définition de la laïcité en quelques mots, il m'a semblé intéressant de me livrer au même exercice auprès de mes répondants.

¹⁷²Il s'agissait de cours du tronc commun, c'est à dire ceux qui sont communs à tous les enseignants stagiaires, au primaire et au secondaire.

Contrairement aux étudiants qui venaient d'être formés, la définition donnée par mes répondants ne s'appuie généralement sur aucune formation et se limite aux connaissances dont ils disposaient à ce moment-là et ayant peu de chance d'évoluer, en l'absence de formation.

a) Description du cadre d'analyse

Corpus étudié

L'analyse porte sur un corpus limité, comprenant une quarantaine de définitions de la laïcité, d'une longueur variable comprise entre deux ou trois lignes et rarement plus d'une dizaine. Trois enseignants ont verbalisé le fait qu'ils s'attendaient à cette question et n'ont montré aucune hésitation à formuler une définition : « Je savais bien que vous alliez me poser cette question (rires). La laïcité c'est.... » (2.08.F). En revanche, cet exercice s'est révélé plus difficile pour d'autres qui ont, parfois longuement, hésité pour proposer les caractéristiques de leur définition ou qui ont eu du mal à synthétiser leurs idées, commençant plutôt par décrire des situations réelles ou fictives, plutôt qu'énoncer une phrase plus synthétique. Toutefois, tous ont finalement proposé une définition.

Des définitions collectées à tout moment de l'entrevue

La recherche des définitions dans le verbatim révèle qu'elles ont été formulées à des moments très variés d'une entrevue à l'autre. J'en distingue quatre : 1) les toutes premières minutes, 2) le premier tiers, 3) le milieu et 4) le dernier quart (tableau 5.10).

Tableau 5.10 : répartition des entrevues en fonction du moment où il a été demandé de définir la laïcité

Moment dans l'entrevue	< 7 minutes	Entre 25 et 40% de la durée	Autour de la moitié	Autour des trois-quarts
Nombre d'entrevues	7	15	6	12

Compte tenu du fait que la plupart des répondants n'étaient pas des spécialistes de la laïcité, j'ai initialement émis l'hypothèse que le contenu de ces définitions était susceptible de varier en fonction de ce moment d'énonciation, les plus tardives pouvant, par exemple, logiquement s'enrichir des réflexions précédentes. Toutefois, mon hypothèse, certes prudente mais naïve, ne tenait pas compte du fait que, la laïcité constituant un sujet d'actualité, mes répondants disposaient tous d'un corpus minimal d'idées plus ou moins immédiates sur le sujet. Finalement, contrairement à l'hypothèse, le moment d'énonciation n'a pas entraîné d'effet notable sur le contenu des définitions : les mêmes thématiques reviennent en effet avec une fréquence assez similaire quel que soit ce moment. Il semble donc que la durée de la réflexion préalable ne joue pas.

Il demeure néanmoins difficile de juger si les éléments proposés représentent réellement les composantes prioritaires de leur compréhension de la laïcité ou s'ils s'avèrent plus secondaires, mais qu'ils leur sont venus plus vite à l'esprit pour différentes raisons, notamment le stress de « l'interrogation par le prof »...

b) Portrait général des catégories émergeant de l'analyse

Des définitions plutôt libérales, mais peu uniformes

Vingt-cinq catégories émergent des définitions succinctes (tableau 5.11). La comparaison des tableaux 5.1 (catégories apparaissant dans l'ensemble des entrevues) et 5.11 fait apparaître une forte différence de fréquence et d'ordre dans lequel se classent les premières catégories, en particulier les dimensions légales encadrant le principe. Comme le tableau 5.1, le tableau 5.11 priorise une vision libérale de la laïcité, toutefois ce n'est plus la neutralité qui se place en tête, mais les deux premiers articles de la loi de 1905, liberté de conscience et séparation, proposés respectivement par vingt-un (53%) et dix-sept (43%) des répondants. Notons toutefois que seulement

neuf, soit moins du quart, les citent simultanément. La neutralité et l'égalité accusent une forte baisse en regard du premier classement, citées respectivement dans 25 et 17,5% des définitions, soulignant à quel point l'égalité n'apparaît plus comme un élément structurant de la laïcité et que le doute émergeant sur une assimilation de la neutralité laïque à la neutralité professionnelle semble se confirmer.

Tableau 5.11 : catégories émergeant dans les définitions succinctes

#	Catégories	Nbre	#	Catégories	Nbre
1	Liberté de conscience	21	15	Uniquement dans institution	3
2	Séparation	17	15	Neutralité des élèves	3
3	Tolérance / Respect les croyances des autres	14	15	Se protéger des croyances	3
4	Neutralité des fonctionnaires	10	18	Pas d'accord avec l'effacement du religieux dans l'espace public	2
4	Pas de visibilité du religieux dans la sphère publique	10	19	Pas de prosélytisme	1
6	La laïcité est un cadre	9	19	a-religion	1
7	Égalité	7	19	Pas voir mais permis d'en parler dans l'espace public	1
7	Vivre ensemble	7	19	On ne parle pas de religion à l'école	1
9	Pas de visibilité du religieux dans l'espace public-privatisation du religieux	6	19	Laïcité et fait religieux	1
9	Ne porte pas que sur le religieux	6	19	Liberté de vêtement dans la sphère publique	1
11	Émancipation, individualité ouverture d'esprit	5	19	Culture commune	1
12	Protéger la croyance	4	19	Ne porte que sur le religieux	1
12	Intégrité de la société - respect des règles	4			
12	Valeurs républicaines	4			

Légende	Type de thématiques	Nombre
	Conceptualisation	7
	Laïcité et école	4
	Laïcité et vivre-ensemble	7

	Avis personnels, divers	7

Alors que trois-quarts des entrevues prises dans leur totalité évoquent trois ou quatre éléments parmi la liberté de conscience, l'égalité, la neutralité et la séparation, seulement trois définitions en proposent trois et un tiers deux. Au final, la moitié n'en propose qu'un seul et cinq n'en mentionnent même aucun.

Le nombre des principes proposés sont à mettre en perspective avec le nombre moyen d'éléments présents dans les définitions (3,6), laissant apparaître qu'une majorité de ces définitions proposent finalement moins d'éléments légaux que d'éléments relevant de l'interprétation, du commentaire ou de l'avis personnel. Six définitions indiquent d'ailleurs une interdiction de la visibilité religieuse dans l'espace public non prescrite par la loi. Toutefois, les deux premières catégories font apparaître la prégnance de la loi de 1905 dans les esprits (même si peu de définitions reprennent les deux articles à la fois) tandis que la troisième place de la catégorie « tolérance et respect » confirme la compréhension de son esprit libéral.

Ces constats mettent en lumière non pas que les enseignants ne connaissent pas les principales composantes légales de la laïcité (puisqu'elles apparaissent dans les entrevues prises en entier), mais qu'en revanche, ils peinent à tous les mobiliser dans leurs définitions. Le fait que peu d'éléments légaux apparaissent et qu'ils soient mélangés, voire parfois remplacés par des éléments secondaires et même parfois erronés, conduit à une individualisation des définitions nuisant au projet de diffusion d'une laïcité uniforme : « La laïcité, j'ai l'impression qu'il y a autant de définitions que de gens qui sont là pour en parler » (3a.06.F).

Les disciplines ou les niveaux d'enseignement n'influent généralement pas sur les définitions. On notera juste quelques particularités chez les treize professeurs des écoles, qui sont ceux qui proposent le moins d'éléments de définition (2,8). Neuf

d'entre eux n'y incluent qu'un seul élément légal. Inversement, au secondaire, les quatre enseignants de SVT sont ceux qui proposent le plus d'éléments (en moyenne cinq) et deux d'entre eux proposent même deux à trois éléments légaux. Par ailleurs, les enseignants du primaire sont ceux qui mentionnent le moins la liberté de conscience au profit de la séparation, tandis que la tendance est inverse chez les enseignants du secondaire, où elle est particulièrement populaire chez les enseignants de lettres (100%) et de SVT (75%).

Une laïcité scolaire différente de la « laïcité générale »

Parmi les thématiques émergeant des définitions, seules quatre portent sur l'école. Les définitions semblent aborder le principe, sans l'appliquer à un espace particulier. Je le désignerai sous l'expression de « laïcité générale » pour la distinguer de la laïcité évoquée dans le cadre scolaire. En ce qui concerne cette dernière, le net affaiblissement des catégories de neutralité et d'égalité dans les définitions semble accréditer les hypothèses tirées de l'analyse de la totalité des entrevues quant à l'assimilation de la laïcité scolaire aux injonctions professionnelles et/ou aux missions de l'école. La disparition de la neutralité et de l'égalité des définitions centrées sur la laïcité conduisent à se persuader qu'elles ne constituent pas des éléments structurants et spécifiques de la « laïcité générale », mais occupent plutôt ce rôle pour définir les missions de l'école et de l'enseignant.

Pour finir, la catégorie « protection des croyances » devance celle indiquant qu'il faut s'en protéger : les définitions brèves mettent donc plus en valeur la dimension libérale et font peu apparaître la dimension plus restrictive. Le renversement de l'ordre de cette catégorie (et de quelques autres) entre le tableau 5.1 et le tableau 5.11 confirme l'idée qu'en tant que concept abstrait et idéalisé, la laïcité se montre libérale, tandis que sa mise en œuvre concrète s'avère plus contraignante.

Cette courte parenthèse analytique semble confirmer l'intuition initiale que les compréhensions de la laïcité ne sont pas suffisamment homogènes pour que sa

transmission soit uniforme. L'exercice de définition aura montré que parmi les éléments liberté de conscience, égalité, neutralité, séparation, la moitié des répondants n'en aura cité qu'un seul, que peu en ont cité plusieurs et que quelques-uns n'en ont même mentionné aucun. En outre, certaines définitions contenaient parfois même des éléments erronés au regard du droit. Ce constat conduit à l'idée d'une forte individualisation des définitions et au risque d'une contradiction d'envergure avec le projet d'une transmission uniforme du principe de laïcité auprès des élèves, en particulier chez les enseignants non spécifiquement chargés de l'EMC et qui seraient amenés à répondre spontanément à une question d'élève.

5.3 Conclusion du chapitre V

Ce chapitre présente d'abord une méthode quantitative permettant de mettre en lumière la limite analytique caractérisant l'approche duale opposant les postures républicaine et inclusive. Au-delà de ces deux profils attendus, apparaissent aussi trois profils intermédiaires : modérément républicain ou inclusif, et un profil intermédiaire. Il éclaire donc le fait que les compréhensions des enseignants ne se limitent pas à un jeu d'opposition entre des positions strictement républicaines ou strictement inclusives, mais que ces dernières constituent les extrémités d'un continuum de compréhensions hybrides empruntant, simultanément et à divers degrés, à des visions contraignantes ou libérales de la laïcité. L'intérêt de ce constat dépasse cette thèse et concerne la réflexion globale sur la laïcité.

Ce chapitre présente ensuite un panorama des compréhensions des répondants. La plupart partagent une compréhension conceptuelle libérale du principe de laïcité, s'appuyant sur plusieurs des quatre piliers de Milot (liberté de conscience, égalité, neutralité et séparation). En revanche, leurs valeurs et/ou convictions profondes les conduisent à une mise en œuvre plutôt contraignante, à l'école d'abord, mais aussi

pour un certain nombre de répondants dans l'espace public. Cette attente de fermeté, typique du discours républicain, se rencontre chez quatre profils à l'exception des très inclusifs qui y demeurent hermétiques, attestant de la force de ce discours en France.

Quel que soit le profil, les répondants ont tendance à élargir le sens de la laïcité au-delà du religieux, l'éloignant ainsi de son cadre légal initial. Leur compréhension fusionne généralement avec celle de la mission de l'école. Par ailleurs, elle englobe aussi l'égalité femmes-hommes et la lutte contre les discriminations. Inversement, si le sens de la laïcité tend à être élargi au non-religieux, pour autant les exemples donnés se limitent généralement au religieux et plus spécifiquement à l'islam.

Lorsqu'il s'agit de définir brièvement le principe, ces définitions apparaissent très individualisées: si les deux premiers articles de la loi de 1905 dominent (mais sont rarement présentés ensemble), ils s'accompagnent d'éléments très disparates et parfois faux.

Au final, la coprésence de multiples compréhensions est susceptible de contrarier le projet initial d'une transmission uniforme d'une culture commune.

CHAPITRE VI

LES SOURCES DE LA COMPRÉHENSION DE LA LAÏCITÉ CHEZ LES ENSEIGNANTS

Le chapitre VI cherche à comprendre les origines de la variabilité des compréhensions rencontrées au chapitre V. Pour ce faire, il présente divers éléments des parcours individuels, anciens ou plus récents, expliquant la généalogie des postures actuelles.

Initialement, cette thèse ne devait présenter que les sources de compréhension de la laïcité découlant des formations et/ou des recherches personnelles entreprises volontairement par les répondants ou imposées professionnellement. Toutefois, en raison des références très régulières à leurs parcours personnels, apparemment à l'origine de leurs valeurs et/ou des expériences vécues, l'analyse s'est élargie à tous les facteurs apparaissant intervenir dans la configuration de leurs compréhensions du principe de laïcité. Ces itinéraires individuels et subjectifs semblent profondément influencer leur compréhension actuelle de la laïcité, au point que même ceux se montrant les plus érudits en la matière privilégient ces expériences sensibles pour illustrer et soutenir leur argumentation « experte ».

En conséquence, ce chapitre expose deux types de sources. Premièrement des sources « indirectes » qui comprennent, d'une part, les parcours biographiques de chacun, jalonnés des relations interpersonnelles qui ont contribué à les modeler tels qu'ils sont

aujourd'hui et, d'autre part, l'influence large du « bain médiatique ». Deuxièmement des sources « directes », incluant la formation institutionnelle¹⁷³, l'autoformation¹⁷⁴ et l'influence spécifique des médias sélectionnés avec soin. Je qualifie de « directe » toute forme volontaire et programmée d'actions visant l'acquisition de connaissances relatives à la laïcité et d'« indirecte » toute source contribuant involontairement et parfois de manière non consciente à cette compréhension.

Ce chapitre se présente en trois sections : la première portant sur les sources indirectes, la seconde sur les sources directes, et en particulier sur la question de la formation. La dernière concerne les médias, considérés comme une source mixte.

6.1 Les sources indirectes de compréhension

Cette première section liste les différentes « sources indirectes » de compréhension de la laïcité citées par les répondants : elle ne vise donc pas l'exhaustivité. Tous les répondants ont rapporté des anecdotes qu'ils ont vécues (en moyenne, trois par entrevue) et qui ont participé de manière plus ou moins vive à configurer leur vision du monde et leur positionnement actuel en matière de laïcité. La force des émotions ressenties alors a largement contribué à leur mémorisation. La plupart de ces anecdotes comporte le point commun de s'ancrer dans les relations interpersonnelles, faisant intervenir famille, environnement dans lequel ils ont grandi, personnes citées en raison de leur pratique religieuse, relations de leur cadre amical et/ou professionnel actuel et même avec des étrangers, que le hasard a mis sur leur route. Si leur vision du

¹⁷³ L'expression « formation institutionnelle » comprend la formation initiale disciplinaire acquise avant de commencer la formation à l'enseignement, la formation professionnelle initiale et la formation professionnelle continue.

¹⁷⁴ Ici le terme « autoformation » doit être pris au sens large. Il inclut non seulement les programmes de formation que l'on peut suivre à distance et de manière indépendante de tout autre acteur, mais également tout type de recherche (durable ou ponctuelle) visant à acquérir des informations et des connaissances répondant à des questionnements personnels en lien avec sa pratique professionnelle.

monde actuelle a le plus souvent été marquée par des expériences anciennes, des épisodes plus récents peuvent parfois aussi la bouleverser brutalement.

6.1.1 Les influences interpersonnelles anciennes

Les expériences que les répondants ont connues lorsqu'ils étaient enfants semblent largement influencer leur vision du monde actuelle. En conséquence, une grande partie de la compréhension de la laïcité ou de ce qui préside à cette compréhension s'inscrit dans le parcours biographique des individus.

a) L'influence familiale

L'éducation

L'éducation reçue et le contexte de leur enfance constituent une source d'influence qui s'impose très tôt et très durablement à la conscience, de sorte, que devenues adultes, ces personnes auront tendance à reproduire les prescriptions formelles ayant traversé leur jeunesse : « Ma vision à moi [de la laïcité] restait plus fermée, parce que, sans doute j'ai eu une éducation comme ça : cette démonstration permanente de la religion ... on se retranche un peu aussi vers une laïcité plus fermée » (1.05.F).

Parfois l'influence familiale ne passe pas par des injonctions, mais plutôt par imprégnation d'éléments plus informels, des discours récurrents ou des modèles familiaux, notamment professionnels. C'est notamment le cas des répondants dont les parents étaient eux-mêmes enseignants. Dans ce dernier cas, les souvenirs de jeunesse relatifs à la laïcité sont plus attribués aux parents qu'ils ne le sont aux discours médiatiques : « La laïcité, j'en ai entendu un peu parler, ce n'était pas par les informations télévisées, puisqu'à cet âge là, je m'en fichais un peu, c'était plutôt par les retombées, parce que maman prof, parce que d'autres membres dans la famille et dans les connaissances, parce qu'après au lycée je n'en ai plus tellement entendu parler » (3c.01.F).

Les répondants ont d'ailleurs tendance à se définir en continuité ou en rupture avec la posture familiale en matière de laïcité, les conduisant à récupérer ou au contraire à se distancier du discours parental. L'une de mes répondantes reprend le positionnement de sa mère, qui tout à la fois soutient le recours à la laïcité pour les questions portant sur le port du voile, dans le cadre d'un regard très négatif porté sur les ZEP et de leurs populations, et le critique lorsque les demandes sont jugées « intégristes laïques », quand il s'agit d'interdire le poisson le vendredi, n'y voyant rien de contraire à la laïcité. Au moment de l'entrevue, ma répondante est en formation et affectée dans un établissement fréquenté par une population issue des classes moyennes et supérieures. Toutefois, elle manifeste, de manière anticipée, une réelle anxiété vis-à-vis de sa prochaine et vraisemblable affectation dans un établissement pluriethnique : elle imagine déjà des situations, en lien avec la laïcité, qu'elle juge problématiques, et montre de forts préjugés négatifs vis-à-vis des familles et des élèves :

Les lycées, où j'ai été, n'ont pas ces soucis-là, je n'ai jamais eu à reprocher quoi que ce soit, mais ça vient de la composition de la classe aussi. Cette année, je n'avais quasiment personne, que l'on pourrait appeler poliment "ressortissants étrangers" ou "enfants issus de l'immigration". Quand on parle de laïcité, c'est presque un lieu commun, ce sont de gentils petits... le travail avait déjà été fait par les parents avant moi... L'an prochain ça pourrait être plus compliqué suivant où je suis (3c.01.F).

L'éducation familiale influence largement les valeurs individuelles. Si celles-ci sont le plus souvent conformes aux attendus institutionnels, chez certaines personnes (rencontrées en entretien ou désignées par mes répondants) elles peuvent aussi s'en éloigner, à l'image de positions racistes ou d'une volonté d'instaurer une laïcité de combat, vision qui s'éloigne des prescriptions du ministère de l'éducation en 2016.

L'affiliation politique moins déterminante que des éléments plus intimes

La vision du monde et les valeurs transmises au sein de la famille peuvent s'incarner voire se nourrir d'une adhésion commune à des idées politiques. Plusieurs répondants

reproduisent les engagements ou inversement la volonté de non engagement politique que connaissent leurs parents et relient leur héritage politique à leur interprétation de la laïcité : « C'est-à-dire, moi, je suis issue d'une famille de communistes militants, athées, je suis communiste, athée. Peut-être que j'étais un peu laïcarde quand j'étais à la fac » (3b.02.F).

Toutefois, le seul engagement politique ne suffit pas pour cerner la conception de la laïcité adoptée, à l'image de Najat Vallaud Belkacem, ministre de l'Éducation nationale et fidèle à la loi 1905, et de Manuel Valls, premier ministre et porteur d'une laïcité très stricte, alors qu'ils appartiennent tout deux au parti socialiste en 2015. Quelques-uns de mes répondants, partageant pourtant les mêmes idées politiques, connaissent cette même distance d'interprétation de la laïcité. Il semble alors que l'affiliation syndicale témoigne mieux des valeurs profondes des individus qui s'arriment à la laïcité. Prenons l'exemple de deux enseignantes qui s'auto-définissent comme d'extrême gauche. La première, affiliée à SUD Éducation¹⁷⁵, se montre totalement ouverte à la question du port du voile dans les établissements : elle s'appuie sur une compréhension de la laïcité plutôt inclusive et sur une argumentation adossée à la liberté de conscience et à la liberté de culte. Elle met en doute la légitimité de l'universalité républicaine et les analyses ayant conduit à la loi de 2004. En revanche la seconde, affiliée au SNES¹⁷⁶, se montre farouchement opposée à la question du port du voile : son analyse évacue l'importance de la liberté de pratique et s'intéresse exclusivement à l'émancipation des filles, jugée bafouée. Son argumentation s'adosse inconditionnellement aux idéaux d'universalité et à la critique d'un retour du religieux :

¹⁷⁵ SUD Éducation : fédération syndicale française, rassemblant tous les personnels de l'éducation, de la maternelle à l'université. Émanation du syndicat SUD (Solidaire, unitaire et démocratique).

¹⁷⁶ SNES : Syndicat national des enseignants du second degré.

Je suis vraiment étonnée par ce côté hyper intolérant, facho presque, de dire : "On interdit". D'un coup c'est devenu un truc sur lequel des gens qui se disaient tolérants, libérés, de gauche, etc... là tout d'un coup, y avait quelque chose qui ne pouvait plus du tout passer, la tolérance, tu ne sais plus comment tu la fais fonctionner (3a.08.F) ;

Je pensais que l'émancipation, c'était une affaire réglée, qu'on allait vers la philosophie des Lumières, le progrès. Ce sont des valeurs universelles à reconnaître pour tous, en dehors du fait culturel, etc. Moi cet abandon de l'universalisme, au profit de la spécificité de chacun, moi c'est quelque chose que... je peux pas y adhérer, ce n'est pas possible (3a.04.F).

L'appartenance syndicale ne constitue pas une source de compréhension, mais agit plutôt comme un révélateur des différentes postures en matière de laïcité existant au-delà d'affiliations politiques identiques et qui s'expliquent par d'autres éléments plus personnels. Cette scission syndicale se manifeste parfois de manière virulente dans certains établissements qui connaissent alors des tensions d'équipes, partagées en deux (ou plus) positions irréconciliables, ce qui induit subséquemment de grosses difficultés de fonctionnement.

b) Expérience précoce des différences ethnoculturelles et religieuses

Une moindre tendance à l'altérisation

Le système de valeurs que l'on a développé ne tient pas qu'à la famille, mais aussi à l'environnement plus large dans lequel on a évolué, qui fournit des éléments permettant de se situer individuellement. Les parcours d'enfance et d'adolescence de mes répondants se montrent très variés, d'une enfance en liberté au contact des enfants du quartier, favorisant la familiarité à la diversité et aux différences, à des parcours vécus dans un cadre familial plus resserré, moins ouvert au brassage des populations et à la découverte de l'autre. Le contact précoce avec les différences ethnoculturelles et religieuses peut provenir soit de l'affiliation religieuse et/ou de l'origine étrangère de sa propre famille, soit du fait d'habiter dans un quartier métissé, ou des deux à la fois. 40% des répondants disposent d'une réelle expérience de la

diversité ethnoculturelle, religieuse ou sociale (16), certains cumulant plusieurs des caractères suivants : religion différente ou athéisme inscrit dans une culture non catholique (principalement l'islam) (5), enfance vécue dans un quartier populaire pluriethnique et pluri-religieux (6), mariage mixte (2), parents d'origine étrangère (10), différence liée au nom ou à des caractères phénotypiques (8). Si mon échantillon confirme la statistique d'une population enseignante majoritairement issue des classes moyennes (Charles et Cibois, 2010; Gasparini, 2008), la proportion de répondants ayant connu un environnement comprenant une forte diversité sociale et/ou ethnoculturelle se montre assez élevée, ce qui diffère de ce point de vue du traditionnel constat d'une population enseignante plutôt homogène :

Des aspirants instits, qui sont issus des classes moyennes en majorité, anciens bons élèves, très peu de mixité, très peu de gens issus de l'immigration, dans ma promotion, y en avait pratiquement zéro, et donc, ils arrivaient avec leur idée... l'école de la République... les valeurs de la République sont supérieures à toutes les autres valeurs, pas du tout de relativisme (1.10.G).

Selon le milieu où ils ont grandi, la différence sociale, ethnoculturelle et religieuse est présentée comme une altérité qui sera rapportée de manière positive ou négative ou bien n'est vécue que comme un contexte dans lequel le répondant s'inscrit lui-même et dont la banalité empêche qu'elle devienne un élément d'explication premier en cas de problème. En effet, les répondants issus des quartiers populaires et pluriethniques racontent leur enfance de manière très positive, soulignant combien le contact avec cette diversité les a conduits au développement de la tolérance, du respect, du vivre-ensemble et finalement à leur propre construction citoyenne. Ils ont vécu et développé implicitement et empiriquement ces valeurs bien avant que ne se déploient les discours sur la laïcité, un principe qui, de leur point de vue, ne constitue qu'une manière différente de les désigner, mais sans ajouter de plus-value :

Pour moi oui, la tolérance et le respect, c'est la base, avant même qu'on parle de laïcité, j'avais ça comme référence, pour moi la laïcité c'est juste une étiquette qu'on a collée là-dessus, mais avant ça, j'avais quand même dans mon quartier des gens de plein d'origines différentes et on vivait très bien ensemble (3b.04.G).

Par suite, en fonction de la familiarité que les répondants ont de la diversité ethnoculturelle et religieuse, les avis qu'ils portent sur leurs élèves ou sur les situations rencontrées diffèrent assez sensiblement. Les moins familiers s'appuient facilement sur des préjugés ou des stéréotypes, des processus de généralisation, des raccourcis et des discours de type Eux/Nous. Inversement, ceux qui ont une expérience ancienne des quartiers populaires et de la diversité ethnoculturelle et religieuse ont tendance à, premièrement, considérer leurs élèves plus comme des individus que comme les représentants d'une communauté ou les porteurs d'une religion et, deuxièmement, à moins justifier l'analyse et la résolution des situations-problèmes rencontrées à l'école à l'aune de la laïcité. Ils délaissent les explications communautaires ou religieuses au profit de dimensions plus individuelles, telles que le facteur social, la psychologie adolescente ou la défaillance interactionnelle entre l'élève et l'enseignant. Ce regard moins crispé débouche souvent sur une meilleure qualité relationnelle entre enseignants et élèves, corroborant le fait que la distance sociale entre les deux constitue un facteur d'incompréhensions et de tensions (Lec et Lelièvre, 2007). On observe ici l'illustration du processus que les auteurs francophones appellent « ethnicisation du religieux » (Tremblay, 2012, p. 73), au cours duquel la religion devient un élément de catégorisation ethnique. Elle devient le point saillant de la culture et de l'identité, qui apparaissent pourtant autant, voire plus, assignées de l'extérieur qu'elles ne sont revendiquées de l'intérieur, manifestant les notions de frontières interne et externe développées par Juteau (2000).

Pour autant, cette expérience commune ne les empêche pas d'avoir des postures variées en matière de compréhension et d'application de la laïcité, allant du refus des

particularismes à la volonté d'inclusion totale, en passant par des postures intermédiaires :

Je suis musulmane, pour moi ça [le ramadan] n'a pas d'incidence. Ça fait partie de leur pratique. Alors peut-être un petit peu plus fatigués, mais il n'y a pas de concession à faire [de la part des enseignants] du fait que ce soit le Ramadan. Voilà. Alors peut-être que c'est lié au fait que moi même, j'ai toujours fait le Ramadan, et que ça ne m'a jamais empêchée... c'est de l'ordre du privé, il faut assumer, ça ne doit pas interférer (3b.05.F).

Les filles ne veulent pas se montrer en maillot. Je ne peux pas obliger quelqu'un à faire quelque chose alors qu'il n'en a pas envie, même en primaire. Ça me poserait un petit peu la question même si c'est un peu biaisé parce que je suis musulman, mais faut leur laisser le choix (3.01.G).

Il est à noter que se montrer strict sur un point spécifique ne signifie pas pour autant une posture de laïcité globalement stricte, puisque, dans le cas de l'avant-dernière répondante, la fermeté autour du ramadan s'accompagne, à d'autres moments de l'entrevue, d'une souplesse sur la question de la visibilité du religieux à l'école (par exemple, le port des signes religieux), qu'elle ne considère pas comme une gêne pour le déroulement des cours tant qu'elle n'est pas prosélyte. La familiarité avec ces quartiers peut conduire tout à la fois à des attitudes de larges compréhension et bienveillance vis-à-vis du comportement des élèves tout en s'articulant à une conception et une application très strictes de la laïcité pour protéger les jeunes filles des pressions extérieures¹⁷⁷ :

Y a une pression familiale, plutôt une pression du milieu, qui fait qu'une gamine, pour être respectée, il faut qu'elle soit habillée comme ça, et du coup, on lui fiche la paix... Voilà et du coup, elle accepte ça, parce qu'elle peut pas faire autrement. Jamais je n'attaquerai une gosse¹⁷⁸ là-dessus, je comprends, ce n'est pas facile quand on est une adolescente d'affronter le regard des mecs qui se serrent les coudes en bas des cités ou devant les bars, on ne passe pas devant eux comme ça. Moi ça va, je

¹⁷⁷ Des pressions dont on peut se demander si elles ne sont pas plus patriarcales que religieuses.

¹⁷⁸ Terme familier pour dire « fille »

suis vieille, je risque rien, mais les gamines... donc y a aucun problème, oui tu te voiles et je te comprends (3a.04.F).

En conclusion, l'expérience des quartiers ethnoculturels n'empêche donc pas la diversité des interprétations et des applications de la laïcité, mais rend les enseignants moins prompts à utiliser ce prisme pour analyser ce qu'ils observent. Notamment parce que leur expérience personnelle de la diversité leur permet une lecture sereine des situations comportant une dimension ethnoculturelle et religieuse, une sérénité qui ne les conduit pas le plus souvent à conclure à une atteinte à la laïcité.

Expérience religieuse de jeunesse et perception actuelle de la laïcité

- Éducation religieuse

Si ma grille d'entrevue ne prévoyait pas d'interroger les enseignants sur leur affiliation religieuse, finalement vingt-six d'entre eux (65%) l'ont abordée spontanément pour expliquer voire justifier leur posture en matière de laïcité. Cette évocation atteste de l'importance de l'expérience personnelle dans la configuration de leur compréhension de la laïcité. L'investissement religieux apparaît très variable de l'un à l'autre, de l'athéisme revendiqué à la pratique régulière, en passant par le scepticisme ou la foi non accompagnée de pratique. Ils ont parfois évoqué des sacrements ou des cérémonies, qu'ils les aient ou non reçus (baptême, confirmation, communion). La moitié d'entre eux (soit le tiers de l'ensemble des répondants) ont évoqué le rôle de leur famille dans leur propre investissement religieux. Quelques-uns constatent même que malgré une éducation catholique plutôt rigoureuse, l'influence du religieux sur leur vie actuelle apparaît désormais plutôt faible, voire inexistante, ajoutant parfois qu'ils ont échappé à l'influence familiale. Pour autant cette possibilité d'émancipation n'est que peu accordée à leurs élèves : « Moi, aujourd'hui, je n'ai plus d'idéaux religieux, mais j'ai été élevée dans un bain religieux très prégnant [catholique] » (2.11.F)

J'ai fait ma communion, ma profession de foi, j'ai eu des cadeaux et puis après j'ai arrêté quoi. [...] La question que je me pose, des élèves qui ont l'âge des nôtres, même au lycée, des enfants... quelle est leur part de liberté dans leur adhésion à une religion ? À partir du moment où on peut pas être sûr que leur adhésion forte ou pas forte à une religion dépend d'eux et non pas de leurs parents (2.10.F)

- Les enseignants de confession ou de culture musulmane

Les cinq enseignants de confession ou de culture musulmane de mon échantillon montrent des degrés de pratique religieuse très variés (de l'absence d'affiliation à la pratique assidue) et possèdent des points de vue très variés sur le religieux ou la laïcité. J'ai précédemment évoqué les positions sur la laïcité de deux enseignants musulmans pratiquants, soulignant qu'elles pouvaient se montrer très différentes. Pour autant, aucun d'eux n'a évoqué l'idée que la laïcité pouvait constituer un obstacle à leur pratique.

En ce qui concerne les professeurs athées de culture musulmane, tout comme leurs collègues athées de culture catholique, ils se partagent entre la négation des religions, le respect de la liberté de conscience et le doute que laïcité et religion puissent cohabiter, attestant de la grande variété possible des interprétations de la laïcité, quelle que soit l'affiliation ou la non affiliation religieuse. En revanche, si plusieurs enseignants scientifiques de culture catholique se sont prononcés sur l'incompatibilité entre le religieux et le scientifique, le seul enseignant scientifique de religion musulmane de mon échantillon s'est positionné autrement, revendiquant la cohabitation sereine entre ses croyances, son esprit scientifique et son esprit critique : « Le message qu'a à transmettre l'école de par son universalité, est au dessus du message que peut avoir à transmettre une religion, c'est ça que je défendrai » (2.10.F) ; « Je suis scientifique, je suis croyant, l'un n'empêche pas l'autre » (3a.01.G). Le rapport que les professeurs de sciences entretiennent avec la religion de leurs élèves est explicité dans le chapitre VII.

Le regard spécifique porté sur les cinq enseignants de culture musulmane apporte un éclairage intéressant. Leurs profils sont assez hétérogènes : ces deux femmes et trois hommes appartiennent à des générations différentes (une petite trentaine d'années séparent la plus jeune des plus âgés), connaissent des degrés de pratique très variables et enseignent cinq disciplines appartenant aux domaines des sciences humaines, des mathématiques, des langues et des matières techniques. Leurs postures vis-à-vis de la laïcité diffèrent, toutefois aucun d'eux ne relève des profils républicains. Sur les cinq, deux sont « inclusifs », un est « inclusif modéré » et deux autres « intermédiaires ». Pourtant, malgré ces différences, des points communs d'importance les rapprochent. D'abord à l'image de ce qui a été soulevé dans la sous-section précédente pour les répondants ayant eu une expérience précoce de la diversité, je n'ai pas décelé d'altérisation, d'essentialisation ou de focalisation sur l'affiliation religieuse de leurs élèves. Ensuite, tous avaient une connaissance correcte des dimensions légales de la laïcité. Trois sur cinq (60%) disposaient même d'une connaissance érudite sur la question et une quatrième avait fait la démarche de s'abonner à une information de son syndicat : un taux d'intérêt bien supérieur au reste de l'échantillon. Un seul n'avait pas cherché à approfondir la question par lui-même, d'ailleurs, sa compréhension avait tendance à dépasser le cadre du religieux, pour s'élargir à la notion de respect en général.

Compte tenu de la non-priorisation du stigmatisme religieux (dans le sens goffmanien) dans leurs réflexions, la laïcité se voit peu ou pas sollicitée comme élément d'analyse ou comme instrument de solution en cas de situations-problèmes. On peut remarquer d'ailleurs que leur définition de ce qui est problématique ou litigieux diffère de ce que l'on peut rencontrer chez d'autres professeurs. C'est le cas de certaines situations, comme celles des mères voilées en sortie ou des propos d'élèves exprimés en classe et jugés trop liés au religieux, avec lesquelles ils se sentent très à l'aise. Le cas le plus marquant résidant dans leur non-rejet des tenues religieuses, notamment le foulard, dont ils regrettent, voire condamnent, la « chasse ». Pour autant, aucun d'entre eux

n'a évoqué l'idée de ne pas respecter la loi de 2004. Tous ont, au contraire, insisté sur leur devoir de fonctionnaire et leur respect de la loi, même s'ils n'y adhèrent pas. Ces postures et attitudes vis-à-vis du voile tranchent avec celles adoptées par une majorité des autres répondants (c'est à dire les enseignants non musulmans) : les répondants-hommes se sont souvent montrés peu enthousiastes envers le port des signes religieux (l'un d'entre eux mentionne même sa déception si jamais sa propre fille décidait d'en porter), mais demeurent tolérants à ce qu'ils considèrent comme une liberté de choix (la majorité d'entre eux se classent d'ailleurs dans les profils inclusifs ou modérément inclusifs). Inversement, une majorité de mes répondantes (appartenant aux deux types de profils républicains et au profil intermédiaire) ont affiché une grande hostilité au voile et peu de tolérance à la liberté de choix. Inversement, les représentantes des profils inclusifs ont manifesté une plus grande ouverture et ont parfois envisagé l'idée d'une application souple de la loi, en particulier lors des sorties.

Même si le cas de cinq personnes demeure statistiquement non significatif, la récurrence de certains traits de comportement me pousse à émettre l'hypothèse d'un lien, non avec une « nature musulmane », mais avec l'expérience commune d'être musulmans dans une société non musulmane. Cette expérience les place de fait dans la diversité, leur fournissant des clés de compréhension supplémentaires dans les situations ayant lieu dans des établissements multiculturels. Quelques-uns d'entre eux ont évoqué l'absence de sentiment d'altérité, tant de leur côté que de celui de leurs élèves : compte tenu de l'origine présumée de leurs enseignants, les élèves verbalisent parfois leur origine commune, entraînant une confiance accrue dans les paroles des professeurs et une amélioration de la compréhension réciproque. Une répondante, portant un nom et un prénom à consonance arabe, mais sans être musulmane, s'amuse d'ailleurs de la complicité que lui témoignent les familles et de la légitimité que lui confère cette confusion illustrant tout autant la notion de frontière ethno-religieuse interne définie par Juteau (2000), que la notion de sentiment d'appartenance découlant d'un stigmate commun, tel que le développe Goffman (1975)

Cette hypothèse intègre l'idée que l'appartenance à la diversité religieuse induit des compréhensions différentes, impliquant moins de rigidité et moins de blocages relationnels dans les situations liées au religieux et, en conséquence, un moindre recours à la laïcité. Dans le chapitre IX, j'analyse cet aspect à la lumière des approches goffmaniennes du stigmat et des rites d'interactions. Toutefois, si l'affiliation religieuse ou culturelle à l'islam facilite les relations avec les élèves et les familles ayant la même affiliation, elle n'empêche pas la diversité des postures en matière de laïcité : l'un des cinq répondants musulmans a témoigné de sa connaissance d'un profil très républicain chez l'un de ses collègues musulmans, attestant qu'un seul facteur (politique, religieux...) ne suffit pas à configurer une posture vis-à-vis de la laïcité, celle-ci découlant plutôt de parcours singuliers et protéiformes.

D'autre part, cette hypothèse comprend également l'idée qu'être à la fois musulmans et enseignants dans une République, qui ne cesse de réduire la laïcité aux questions posées par l'islam, tout en invoquant l'incompatibilité entre les deux (Frégosi, 2011; Roy, 2005), pousse peut-être ces répondants à se documenter plus sérieusement sur la question, afin d'être capables de répondre tout autant aux agressions dont ils pourraient être l'objet, qu'aux questions de leurs élèves voire de réagir de manière adaptée aux transgressions observées dans l'école. Les chapitres VII et VIII exposent spécifiquement quels types de situations à caractère religieux les enseignants rencontrent et comment ils transmettent la laïcité.

- L'expérience de la diversité religieuse à l'école

Pour les enseignants n'ayant pas fait l'expérience de la diversité ethnoculturelle et religieuse dans leur proche environnement, l'école a pu constituer un bon moyen pour eux de la découvrir. Cette expérience scolaire contribue parfois à configurer leur vision actuelle de la laïcité, qu'elle soit fermée ou ouverte à la visibilité religieuse. Le plus souvent, la position de ceux qui ont évoqué des souvenirs scolaires s'inscrit en

continuité de ce qu'ils ont pu observer plus jeunes en matière de prise en compte du religieux dans les écoles qu'ils fréquentaient. Étant donné que le développement de la visibilité de la religiosité musulmane est relativement récent et que l'âge moyen de mes répondants dépasse la quarantaine, leurs souvenirs en matière religieuse concernent le plus souvent des élèves de confession juive.

Deux cas s'opposent. D'un côté, les répondants n'ayant pas rencontré de diversité religieuse dans leur école ou n'en ayant aucun souvenir (cas n°1) ont tendance à voir une continuité de l'action laïque entre l'école d'hier et celle d'aujourd'hui. C'est ce qu'ils se rappellent de leur époque en matière d'invisibilité des signes religieux qui doit perdurer aujourd'hui. L'État devait être strict compte tenu de l'absence de signe ou de demande religieuse à l'école. En outre, les familles pratiquantes, juives principalement, s'auto-disciplinaient puisque, selon leurs souvenirs, elles respectaient l'attente de neutralisation vestimentaire ou de présence le samedi, en dépit du shabbat, ou bien inscrivaient leurs enfants dans des écoles confessionnelles. Par suite, le fait qu'aujourd'hui des enfants musulmans s'absentent le vendredi après-midi pour la prière ou veulent afficher des signes religieux leur apparaît intolérable et considérées comme des atteintes à la laïcité. Quant aux enseignants défavorables à la loi de 2004, ils sont vus comme anti-laïques.

Inversement, plusieurs répondants se souviennent de la présence visible et acceptée de la religiosité juive au sein de leurs établissements (cas n°2). Ils évoquent notamment la kippa des élèves juifs portée sous leur casquette ou bien l'absentéisme récurrent du samedi matin : celui-ci ne faisait pas l'objet d'un traitement particulier, notamment répressif. Les élèves revenaient le lundi avec leur mot d'absence hebdomadaire, s'arrangeaient pour rattraper le cours et personne n'y portait une attention particulière. Il semble qu'aucun contrôle n'était programmé ce jour-là, sans que cela soit vécu comme un accommodement. Contrairement aux enseignants qui s'opposent à l'idée d'aménager l'emploi du temps (contrôles, fête de l'école,

épreuves sportives...) en fonction de la date mouvante du ramadan, ceux qui se rappellent de la tolérance au shabbat ont plus facilement tendance, aujourd'hui, à adopter une position plus souple en matière de laïcité, à évoquer la liberté de conscience ou de pratique des élèves. Sans aller jusqu'à accepter toutes les demandes religieuses, ils envisagent sereinement que l'école publique puisse rester neutre sans forcer les enfants à se mettre en porte-à-faux vis-à-vis de leurs propres pratiques, notamment en leur offrant certains aménagements. Cela permettrait de mettre ces enfants à égalité avec leurs camarades d'autres confessions, par exemple, en acceptant les absences pour fêtes religieuses ou les menus de substitution sans viande. Cette position plus souple ne tolère pas cependant le prosélytisme :

Cas n°1 : Moi en tant qu'élève, j'ai jamais vu, jamais eu de signe religieux du tout du tout, j'avais jamais été confrontée à ça [...] Ça me gênerait, la kippa ça me gênerait, la croix voilà aussi [...] Il y a un petit groupe d'enseignants qui sont contre la loi de 2004, qui sont donc pour que les élèves puissent rentrer voilées. Ils sont contre la laïcité, puisqu'au sein de l'école, je ne devrais pas pouvoir savoir si mes élèves sont musulmans (3a.03.F).

Cas n°2 : Quand j'étais au lycée, j'étais dans des établissements scolaires au centre ville de Marseille dans lesquels il y avait une très forte communauté juive et y avait plein de garçons qui avaient leur casquette en classe, parce qu'ils avaient la kippa en dessous, et je crois que jusqu'au milieu des années 1990, ça n'a pas posé problème à qui que ce soit. [...] Je pense qu'on ne devrait pas interdire le voile à l'école [...], je ne suis pas certaine que l'interdiction puisse faire évoluer dans le bon sens (3b.02.F).

L'expérience de ceux qui ont connu des familles juives inscrivant leurs enfants dans des écoles confessionnelles juives ne s'oppose pas à celle de ceux qui ont au contraire vécu une acceptation des pratiques. En effet, la tolérance des écoles publiques à la pratique du shabbat constituait un fait récurrent, tout autant que l'inscription dans des écoles confessionnelles, une pratique d'autant plus courante que facilitée par l'existence de nombreuses écoles juives sous contrat à Marseille. Cette voie apparaît

relativement fermée actuellement aux enfants musulmans du fait de la quasi-absence d'établissements musulmans sous contrat dans la France entière.

6.1.2 Les influences interpersonnelles plus récentes

a) L'influence du regard renouvelé de l'un de ses proches

Si la famille et le milieu de vie ont été le lieu de développement des premières valeurs et visions du monde, celles-ci peuvent être amenées à évoluer à l'âge adulte au contact de certains proches, contribuant ainsi à modifier leur horizon. Il peut s'agir de personnes très proches, telles qu'un membre de la famille ou un ami d'enfance dont les études ou les expériences récentes ont modifié le regard, ou bien de personnes plus lointaines, d'amitiés nouées à l'âge adulte, apportant un jour nouveau aux représentations configurées dans le passé. Leurs modifications à l'âge adulte peuvent découler de discussions répétées, mais aussi être le fruit d'une seule discussion, dont l'impact est tel qu'elle modifie radicalement un élément auquel ils semblaient pourtant très attachés. Cela tient parfois à la nature de l'éclairage apporté, mais aussi au crédit spécifique accordé à la personne fournissant cet éclairage :

Donc oui, je pense que dialoguer avec ces deux personnes [une amie et une sœur], ça m'a aussi fait réfléchir à la posture que j'avais moi au départ, et qui en fait n'était pas spécialement appropriée, ou pas spécialement juste, vis-à-vis des gens qui pouvaient venir d'horizons différents et que je pouvais rencontrer (3b.02.F).

J'étais très amie avec un vieux séminariste, un ancien missionnaire et c'était quelqu'un de formidable, avec vraiment beaucoup de bon sens et quand j'ai commencé à enseigner, je lui avais un peu parlé, notamment, des difficultés sur l'enseignement de la laïcité. Et il me disait : " Mais tu sais, dis-moi en quoi c'est laïque, de demander, aux enfants de venir sans voile, sans signes religieux etc., alors que, quand on va dans une mairie, on y rentre comme on est, alors que la mairie c'est quand même un petit peu la maison de la République dans le village ". [...] Ça m'avait vachement fait réfléchir. Avant cette discussion-là, j'ai appliqué les programmes, il faut appliquer le discours, j'étais jeune, je n'ai pas du tout considéré, en fait

effectivement, à quel point ça pouvait être absurde de bloquer sur certains points, et pas sur d'autres (2.08.F).

b) L'influence de son milieu professionnel : la mise à l'épreuve du réel

Le discours institutionnel

Les répondants mentionnent extrêmement peu les attentes institutionnelles en matière de laïcité. De temps à autre, émerge une allusion aux devoirs du fonctionnaire, notamment celui de neutralité, mais finalement les attentes institutionnelles vis-à-vis de la laïcité sont rarement évoquées. Pourtant, comme le souligne le chapitre III, le cadre est précis et les textes d'injonction nombreux. Certains enseignants évoquent même la mauvaise connaissance de la profession vis-à-vis des textes de loi entourant la laïcité scolaire, y compris celui de la loi de 2004. D'ailleurs, il est rare que mes répondants les évoquent explicitement. Ils ont plus tendance à mentionner, explicitement ou implicitement le discours institutionnel sur la laïcité, qui configure plus directement leur manière d'aborder cette question à l'école. Ainsi, la mention presque unanime des questions de lutte contre les discriminations ou de lutte contre le sexisme et en faveur de l'égalité filles-garçons témoignent que l'orientation institutionnelle qui a été donnée à l'application scolaire de la laïcité a largement été intégrée par les enseignants.

Le terrain

La mise à l'épreuve de leurs opinions avec la réalité du terrain les conduit parfois à réévaluer leurs certitudes. Le changement de posture peut aller tant vers l'assouplissement que vers le durcissement. Parfois, c'est l'influence des collègues de travail qui les pousse à évoluer :

Moi j'ai évolué comme ça parce qu'au début j'ai rencontré des enseignants qui étaient vraiment dans ce dialogue, et au fur et à mesure que j'ai pris cette posture-là, j'ai vu des personnes partir dans la posture inverse, voilà... j'ai vraiment senti un mouvement de balancier, entre moi qui m'ouvrais sur la connaissance des religions des différentes cultures, etc., et d'autres qui en revanche se crispaient d'avantage au niveau de la société en général, sur les valeurs de la France, de l'Europe, de la chrétienté (3b.02.F).

Les collègues ne sont pas le seul facteur de changement. Rencontrer les parents d'élèves permet parfois de faire évoluer ses préjugés. Les voiles, en particulier les plus couvrants, rencontrent résistance, voire hostilité. Mais une volonté d'en savoir plus, de comprendre pour aller au-delà de ces certitudes, permet parfois de faire évoluer ses positions et d'assouplir les relations avec les parents concernés :

La moitié des mamans sont voilées, dont une maman qui a un voile intégral, on voit que le triangle de son visage. [...] Moi je lui ai dit tout l'intérêt que j'avais à lui parler, parce que pour moi c'était une chose totalement mystérieuse de cacher son corps comme ça, mais c'est quelque chose qu'elle a accepté que je lui dise, on en a un peu discuté... je voyais plus vraiment son voile, du moment où j'avais un lien avec elle... Y a un lâcher prise, ça c'est sûr, parce que c'est vrai que quand je voyais des gens comme ça, très voilés, il y avait un raidissement de ma part, vraiment une intolérance, c'était physique, je ne comprenais pas... Là je passe outre en fait, et le fait de passer outre, les gens le ressentent, et ça passe mieux (1.02.F).

6.2 Sources directes

Les sources directes correspondent aux éléments que les répondants sont volontairement aller explorer pour accéder à une meilleure compréhension de la laïcité. Elles comportent principalement les recherches personnelles et les moments de formation.

6.2.1 Les recherches personnelles : peu d'intérêt pour la laïcité

J'entends par « recherche personnelle » toute démarche exploratoire visant à acquérir ou approfondir ses connaissances, se déroulant hors d'un cadre programmé par l'institution scolaire. Compte tenu du faible intérêt manifesté par les répondants pour cette question, de manière générale, ils pratiquent peu de recherches : « C'est pas la laïcité qui m'intéresse, [...] sur la laïcité en tant que telle, je ne me suis pas attardée, mis à part les formations auxquelles j'ai eu droit » (1.01.F) ; « Moi ça m'intéresse pas la laïcité, je pense que c'est un faux problème » (1.12.F).

a) Deux types de recherche : ponctuelle ou approfondie

Le plus souvent, ces recherches sont ponctuelles et doivent répondre immédiatement à une question émergeant du terrain. La recherche apparaît alors à la fois brève et superficielle, car l'enseignant n'éprouve pas le besoin d'approfondir. Par exemple, il cherche à savoir si les parents peuvent refuser que les élèves soient pris en photo ou bien s'interroge comment il doit gérer le port du voile en cas de sortie extérieure à l'établissement dans le cadre de la loi de 2004 : « Je me suis dit que je ferais mieux de connaître la loi, savoir ce qu'elle dit lorsqu'on sort... Et effectivement, j'ai lu la loi, 90% des profs ne la connaissaient pas à cette époque » (3a.08.F).

J'ai consulté les trois ou quatre premiers sites qui répondaient à ma question. Ce n'était pas des sites pédagogiques, c'était plutôt des sites religieux où ils expliquaient que certains musulmans concevaient que la photo était un pêché, mais que pour la plupart d'entre eux, c'était pas le cas. Pareil, pour le carnaval, j'ai tapé "islam et carnaval" (1.02.F)

Les recherches approfondies sont plus exceptionnelles (12% des répondants) et dépassent presque le cadre professionnel, dans la mesure où elles répondent surtout à une envie de maîtriser solidement la laïcité sans se limiter au cadre scolaire. Toutefois, j'ai souvent observé un biais de confirmation dans la sélection des auteurs et des ouvrages, de sorte que les lectures effectuées ne contribuaient qu'à soutenir et

pérenniser la position initiale du lecteur, sans réellement élargir son horizon. Seule une répondante lisait régulièrement des auteurs soutenant des courants opposés aux siens, lui permettant de confirmer à nouveau le pourquoi de sa posture, de manière toujours plus éclairée. La culture développée par ces lectures s'avère donc le plus souvent approfondie, mais limitée à un champ très restreint.

Cette approche sélective semble s'expliquer par le fait que ces recherches ne sont pas initialement motivées par un réel intérêt pour la laïcité, mais plutôt par un autre domaine, que l'actualité aura à ce moment-là et pour différentes raisons associé à la laïcité. Ainsi, les personnes qui ont évoqué ces recherches approfondies avaient toutes des raisons différentes et pas forcément l'envie immédiate de devenir des érudits en matière de laïcité : interrogations sur les processus d'altérisation et d'essentialisation que rencontrent les musulmans dans la société française, réflexions inscrites dans divers mouvements féministes, les uns visant prioritairement la protection des droits des jeunes filles de disposer de leurs corps et les autres aspirant à une société plus juste et plus inclusive sur les plans du genre, de l'ethnicité, du religieux et de la classe :

« Y a d'abord Wassyla Tamzali, qui a écrit "Une femme en colère"¹⁷⁹, c'est un très beau livre, c'est une lettre ouverte à la gauche occidentale, [...] J'ai lu ça, j'ai lu des choses d'une Iranienne, le livre s'appelle " À bas les voiles"¹⁸⁰ ", elle a subi l'enfermement iranien pendant dix ans, alors bien sûr c'est pas la même chose, mais ça m'a permis d'abord d'avoir des arguments, de pouvoir être plus posée quand j'en parle, ça m'a permis de m'apaiser, y a des femmes issues de cette religion qui pensent comme moi (3a.03.F).

Moi, à l'heure actuelle, le féminisme de la vieille Badinter, là j'en peux plus, j'en peux plus... elle est complètement dingue cette femme... elle me fout la pétoche, [...] je trouve que Clémentine Autin est assez intéressante sur la question de l'intersectionnalité, sinon en France, peut-

¹⁷⁹ Wassyla Tamzali, *Une femme en colère*, Gallimard, 2009.

¹⁸⁰ Chahdortt Djavann, *Bas les voiles*, Folio Gallimard, 2003.

être Mona Cholet, elle écrit dans le Monde diplomatique, elle est journaliste, elle écrit sur la question féministe aussi (3b.02.F).

Il apparaît donc que les recherches personnelles répondent relativement efficacement à des points « techniques » (la laïcité à l'école permet-elle de faire telle action?...), mais ne permettent pas de modifier la vision et/ou la compréhension de la laïcité.

b) Les moyens utilisés

Les moyens mobilisés pour mener les recherches diffèrent selon les niveaux d'enseignement ou selon les disciplines. Ainsi, les professeurs de lettres et d'histoire recourent généralement aux livres et à une sélection étroite de médias télévisuels (France Culture, France 5 et Arte), le reste des programmes étant mis à l'écart. Les enseignants d'autres matières et les professeurs des écoles préfèrent utiliser Internet, se montrent plus ouverts à d'autres médias, même s'ils les critiquent aussi régulièrement.

La documentation institutionnelle

L'institution invite les enseignants à pratiquer leurs propres recherches. Pour ce faire, elle met un certain nombre d'éléments à leur disposition (textes officiels et indications pédagogiques), la plupart étant consultables en ligne sur trois sites institutionnels (Éduscol, education.gouv et le site du réseau Canopée), dont les enseignants sont supposés bien connaître les adresses et être fréquemment informés par courriel des nouvelles mises à jour. Par ailleurs, ces derniers disposent aussi des manuels des élèves ainsi que des « livres du maître¹⁸¹ » qui accompagnent ces manuels, afin de les aider à préparer leurs cours.

¹⁸¹ Tous les manuels scolaires destinés aux élèves sont accompagnés d'un « livre du maître » qui constituent un guide pédagogique sous la forme de propositions d'activités, d'explications approfondies des documents proposés dans les manuels...

Ce mode d'auto-(in)formation est limité par le manque de temps disponible et l'idée même de pratiquer l'autoformation sur son temps libre. Toutefois, beaucoup d'enseignants y ont néanmoins recours, compte tenu du peu de séminaires de formation proposés ou d'une offre de formation qui limite de plus en plus les rencontres de pairs au profit de formations seul devant son écran : « De la ministre, il y avait beaucoup de mails comme ça, ou alors du réseau Canopée, qui est bien aussi, mais le souci c'est qu'on n'a pas toujours le temps » (2.06.G) ; « Si j'ai envie de formation, maintenant et encore plus qu'avant, je vais la faire moi-même en allant lire, parce que on est dans de la formation sans échange » (1.01.F) ; « On se débrouille aussi avec les manuels, avec tout ça, mais bon... Voilà, on se forme nous-mêmes quoi » (1.05.F).

En marge de l'institution officielle, les syndicats mettent aussi de la documentation à la disposition de leurs adhérents. Mais cette voie-là est peu connue ou peu saisie par les enseignants, une seule répondante l'a évoquée, sans se rappeler au moment de l'entretien, que l'information qu'elle recevait, très bien faite d'ailleurs, émanait de son propre syndicat.

Les livres sur la laïcité

C'est une voie d'accès peu empruntée, alors que le monde de l'édition publie un large choix d'ouvrages sur la question chaque année. Un tiers des répondants indiquent des lectures en matière de laïcité, tandis que d'autres avouent leur faible recours à la lecture livresque, lui préférant la presse ou Internet : « Je vais lire un article, dans la presse, mais je ne vais pas jusqu'à aller chercher un livre, généralement c'est Internet, je vais regarder tel ou tel sujet (1.01.F) ; « Je lis très peu de livres, mais je vois de petites vidéos, je lis sur Wikipédia, avec un certain recul. Lire un livre sérieux, j'ai du mal. C'est vraiment sur Internet que je me suis documenté sur la laïcité » (3a.01.G).

Médias et Internet

Les médias au sens large constituent apparemment rarement une source directe de renseignement lorsque les enseignants effectuent leurs recherches. Je reviendrai plus précisément sur cette question plus loin. Parmi eux, c'est la presse, papier ou numérique (en particulier le Monde et Le Monde diplomatique...), qui semble privilégiée pour entreprendre des recherches ciblées. Ils consultent également des reportages télévisés en télévision de rattrapage ou sur Internet, mais beaucoup de ces reportage demeurent trop sensationnalistes à leur goût : « Je vais lire un article, soit dans la presse, ça peut être le site du Monde » (1.01.F) ; « Les émissions, les "90 minutes enquêtes" et autres, qu'est-ce qu'on voit tout le temps, on voit "Marseille ville du crime" quoi. On a l'impression qu'on vit à Chicago quoi » (2.03.F).

Face aux médias traditionnels, Internet remporte un succès nettement plus important, en particulier chez les moins littéraires. Internet est mobilisé dans le cadre de la consultation de la presse, de recherches brèves et superficielles, de recherches plus approfondies. Il est apprécié car il permet l'accès à des médias alternatifs (Médiapart...) et/ou à des groupes militants qui donnent d'autres éléments de compréhension sur la laïcité que le discours dominant. Il est toutefois difficile d'évaluer à quel point la consultation de telles sources les influence ; ce choix m'apparaît plutôt comme une conséquence de leur positionnement initial, permettant de l'alimenter et de le renforcer.

6.2.2 La formation institutionnelle : des résultats plutôt mitigés

La formation à la laïcité constitue une source marginale de compréhension de la laïcité chez les enseignants. Les formations données ont peu modifié leurs connaissances et leurs postures. Si, par le passé, ces enseignants n'ont pas reçu de formation initiale sur la laïcité, les projets actuels de formation initiale et continue semblent buter sur des obstacles compromettant leur réussite.

a) Les besoins en formation : des attentes de réponses concrètes plutôt que théoriques

Près de trois-quarts des enseignants rencontrés (vingt-huit) évoquent la question des besoins en formation, des besoins qui ne concernent d'ailleurs par forcément que la laïcité : quatre affirment n'en avoir aucun, tandis que vingt-quatre (soit 60%) évoquent au contraire des attentes.

Les besoins en formation à la laïcité

En ce qui concerne les besoins touchant spécifiquement la laïcité, dix-neuf répondants ont exprimé des besoins avant tout concrets, seuls cinq parmi eux exprimaient aussi des besoins théoriques : « Une formation théorique à la laïcité ? À la rigueur, mais je dirais de manière sporadique, parce que... être dans un amphi, à soixante-dix, à écouter certains universitaires nous parler de la laïcité, ça ne règle pas le quotidien » (3b.01.G) ; « J'avais besoin de quelque chose de concret. J'avais besoin d'exemples simples, j'avais peut-être pas besoin de théorie » (1.04.F).

Cette volonté de « concret » comporte deux dimensions : la première concerne les aspects pédagogiques et didactiques, afin de les outiller pour enseigner la laïcité. Ils attendent notamment une formation à l'EMC qui fournirait des situations pratiques et des savoir-faire plutôt que des savoirs : « Je pense que les enseignants qui vont dans ces formations sont en attente de cas pratiques : "Qu'est-ce que je pourrais faire pour amorcer le débat" ou "Qu'est-ce que je pourrais faire une fois que le débat est mis en place ?" » (2.06.G). Toutefois, 20% ont malgré tout évoqué un besoin de formation sur les religions pour pouvoir mieux aborder le fait religieux en classe :

On n'est pas formés sur les religions non plus et la laïcité amène aux religions à chaque fois. Moi j'ai des collègues qui refusent d'en parler ou de faire des séances précises dessus, parce qu'en fait ils ont peur d'être démunis, de ne pas savoir quoi répondre sur la religion. Donc, s'il y avait une formation là-dessus, ça m'intéresserait (1.05.F).

La seconde dimension concerne, non plus l'enseignement, mais les situations concrètes rencontrées : ils souhaitent être formés aux réactions à opposer, aux situations que l'on considère contraires à la laïcité. Si les médias évoquent le plus souvent les questions posées au secondaire relatives aux tenues vestimentaires et aux contestations de contenus, le primaire connaît des situations qui lui sont propres et qui appellent des réponses spécifiques (cf. Chapitre VII) : « On a posé beaucoup de questions très concrètes sur les lieux de culte, sur les interdits alimentaires, sur la piscine, sur l'habillement, il y a eu beaucoup de choses comme ça » (1.02.F).

Les besoins en formation à d'autres domaines pouvant contribuer au respect de la laïcité

Durant les entrevues, les enseignants ont évoqué des besoins qui n'apparaissent pas forcément en lien direct avec la laïcité, mais qui, pour eux, s'imposaient pour faire face au quotidien d'un exercice professionnel situé en contexte de grande diversité. La faiblesse de leur formation initiale les pousse à apprendre et à développer sur le tas (et ce, au prix de grandes difficultés et de régulières souffrances professionnelles) des gestes pas toujours efficaces et parfois même contraires tant aux attentes générales de la professionnalité qu'à celles de la laïcité. Ce dernier aspect me conduit à évoquer des besoins en formation en apparence sans rapport avec la laïcité. L'insistance mise sur ce principe a tendance à focaliser l'attention des enseignants sur cette question, induisant l'usage d'une grille de lecture inadaptée à la situation, alors que celle-ci nécessiterait d'être étudiée selon d'autres approches disciplinaires : psychologie adolescente, socio-psychologie, communication interpersonnelle, anthropologie, sociologie (pour étudier notamment la production des discriminations ou bien les processus sociologiques liés à l'apprentissage, au religieux, à l'immigration ou au genre...) : « Il faudrait une amélioration de la formation, dès la formation initiale... et encore plus dans ces quartiers parce qu'il y a aussi des gens qui se font des idées sur les musulmans, c'est aussi absurde » (1.05.F) ; « Les profs doivent avoir un certain

recul par rapport à certains phénomènes de société, ils doivent vraiment avoir une formation à ce niveau-là » (3a.01.G).

b) La formation initiale : un échec qualitatif

L'inclusion de la laïcité dans la formation initiale

Le souci de former les enseignants à la laïcité est récent. Jusqu'en 2013, la formation professionnelle initiale ne prévoyait pas la programmation systématique d'un volet d'enseignement à la laïcité, un choix librement laissé à chaque IUFM. Le nombre des enseignants qui y ont été formés ou, a minima, sensibilisés est faible. En 2013, la loi d'orientation et de programmation pour la « refondation de l'école » introduit une réforme de l'enseignement moral et civique (appliquée en 2015), qui rappelle à tous les enseignants leur responsabilité en matière de transmission de la laïcité et des valeurs de la République. C'est la première fois que cette injonction, pourtant ancienne, s'accompagne d'une formation aux savoirs institutionnels. Elle apparaît dès l'année de master 1 MEEF¹⁸², qui se déroule dans les nouvelles Écoles Supérieures de Professorat et d'Éducation (ÉSPÉ), elles-mêmes prévues par la loi d'orientation. Cette formation est supposée répondre aux nouvelles attentes du concours de recrutement, qui, à partir de 2014, évalue désormais les compétences des candidats en matière de laïcité, une première ! L'année suivante, les étudiants, devenus stagiaires de l'Éducation nationale, sont censés revenir à nouveau sur le sujet.

Des résultats peu concluants

En dépit de la volonté de former au plus tôt les enseignants à la laïcité, il semble que les résultats ne répondent pas complètement aux attentes. Malgré la modification fondamentale de la formation depuis 2013, force est de constater que l'impact de cette nouvelle formation ne se révèle pas aussi probant qu'espéré. Avant la réforme, les enseignants en poste étaient peu nombreux à avoir connu une formation au fait

¹⁸² MEEF : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

religieux ou à la laïcité, un seul parmi ceux qui n'enseignent pas l'histoire évoque le fait d'avoir abordé la laïcité : « Moi à l'époque, à l'IUFM, on avait des thématiques bien définies, mais en aucun cas, on a parlé de cette partie religieuse » (3b.01.G) ; « Les religions c'est *haram* dans la formation (rires). On a une culture d'enseignants qui est : "Pas de religion" » (1.01.F) ; « Quand on a été formés à l'IUFM, en 1998, on a eu une formation à la laïcité et c'était intéressant » (1.10.G). Les enseignants en poste actuellement sont convaincus que la formation actuelle à l'ÉSPÉ intègre ces questions contrairement à ce qu'ils ont connu à l'IUFM : « Dans les nouvelles formations des enseignants, ça y est au concours et dans leur formation à l'ÉSPÉ. Les nouveaux collègues sont vraiment formés, mais nous non, à l'IUFM » (2.11.F).

Toutefois cette affirmation optimiste est peu corroborée par le témoignage des plus jeunes. Une jeune enseignante, finissant sa première année d'affectation, raconte que ce sujet a seulement été évoqué lors d'une réunion en tout début d'année d'ÉSPÉ :

On a eu des informations sur la façon de réagir face à des élèves croyants qui contestent nos savoirs, ça oui. Mais c'était pas du tout un module, c'était même pas un cours, c'était la réunion de rentrée, avec les deux inspecteurs, ils nous ont, en une demi-heure, un peu traité le sujet et puis voilà, c'est tout (3a.06.F).

Cette superficialité de la formation est confirmée par les deux enseignantes-stagiaires de mon échantillon, qui l'attribuent au grand nombre de matières à travailler pour préparer le concours dans un temps restreint, poussant les étudiants à ne pas se contenter des seuls enseignements reçus à l'ÉSPÉ. Dans ce contexte, les étudiants de leur cohorte ont été invités à approfondir le sujet par eux-mêmes : « Ben voilà, vous savez que ça [la laïcité] existe, allez vous documenter, nous, on n'a pas le temps de travailler dessus » (3c.01.F). Par la suite, la qualité des apprentissages apparaît peu satisfaisante, si l'on en juge par le peu de souvenirs des notions entrevues. Les deux ex-étudiantes reconnaissent avoir préparé leur concours en « bachotant », c'est à dire en apprenant par cœur quelques dates jalonnant l'histoire de la laïcité (notamment

celles du vote des lois...), mais sans en comprendre réellement ni les enjeux d'émergence, ni les conséquences sur le terrain. Par exemple, j'ai observé des difficultés à répondre à des questions simples du type « Quelle est la loi principale encadrant le principe de laïcité en France ? » ou « Quelles sont les personnes touchées par la loi de 2004 ? », pour lesquelles j'ai reçu les réponses suivantes : « La loi sur la laïcité ? C'est laquelle ? Ah ben je ne me rappelle plus. Alors ça, franchement, j'ai appris pour le concours tout ce qui fallait, mais après ... » (1b.01.F) ; « Alors là, vous êtes en train de pointer du doigt mon incapacité, notoire, à répondre à ce genre de question, on donne une belle image des jeunes profs qui démarrent dans l'institution » (3c.01.F).

Cette maîtrise très superficielle des savoirs « institutionnels » a conduit mes deux répondantes à revenir régulièrement et spontanément, durant l'entretien, sur leur expérience personnelle, plutôt qu'à recourir aux éléments formels, supposés acquis en formation, attestant, une fois encore, de la force de l'expérience personnelle sur les connaissances expertes et vérifiant l'idée déjà documentée que les enseignants débutants mobilisent d'abord leurs propres ancrages (Perez-Roux, 2012, p. 122).

D'un point de vue du contenu, on reproche aussi à la formation initiale son caractère faiblement pratique. Les enseignants-stagiaires attendent des contenus de formation pouvant plus facilement être réinvestis en classe :

J'aurais voulu un module qui se serait appelé : "Enseigner la laïcité en collège ou enseigner la laïcité en lycée " et avoir des exemples concrets de séquences, voilà des formateurs qui auraient proposé des exemples de mise en œuvre, du concret, avec des documents, des séquences... pas toutes faites, parce que bon il ne faut pas exagérer non plus, mais pourquoi pas (3c.01.F).

On retrouve ce reproche pour la formation continue des enseignants chevronnés.

La faiblesse des moyens de certains ÉSPÉ permet peu de reprogrammer l'enseignement de la laïcité en master 2. En l'absence des formateurs bénévoles sont parfois sollicités, mais leurs compétences ne s'avèrent pas toujours satisfaisante, alors qu'il s'agit de la seule intervention proposée cette année-là.

Les conséquences d'une formation insuffisante en éducation prioritaire

La difficulté de former correctement les enseignants-stagiaires, tant à la laïcité qu'aux disciplines connexes qui leur permettraient d'analyser les situations de classe de manière plus éclairée, a de graves répercussions. En particulier, en contexte de grande diversité, dans les établissements classés « éducation prioritaire », où les nouveaux enseignants (mais aussi les plus expérimentés) sont laissés à la merci de leurs préjugés et stéréotypes. Ce constat amène à souligner que la formation à la laïcité ne peut pas se passer d'une formation plus large, intégrant des dimensions psychosociales, sociologiques, éthiques et communicationnelles. Cette formation ne doit pas se contenter d'un libellé prometteur (par exemple le module dit « des questions vives » limité à quelques heures), mais offrir un vrai apprentissage de longue durée réparti sur les deux années de formation et pris en charge par des formateurs aguerris et non laissé à l'initiative de l'étudiant ou à la découverte aléatoire du futur enseignant : « [On réduirait les problèmes avec les familles] sans doute en formant d'avantage en formation initiale, en faisant de la sociologie » (1.10.G) ; « On apprend sur le tas : quand on voit les oncles chez les Comoriens s'occuper de leurs neveux, ça on le sait petit à petit, mais si on le savait pas au départ, c'est compliqué¹⁸³. Je ne me rappelle pas l'avoir appris à l'IUFM à l'époque » (1.02.F).

¹⁸³ Cette enseignante évoque la structure de la parenté des Comoriens, de type matrilineaire. De manière concrète, les enfants d'une femme sont sous l'autorité de leur(s) oncle(s) maternel(s), tandis que leur père aura autorité sur les enfants de sa/ses propre(s) sœur(s). Pour les enseignant.e.s qui accueillent les oncles sans connaître ce fonctionnement, l'application d'une grille éducative occidentale les conduit à penser que le père est absent ou que la famille est dysfonctionnelle, alors qu'au contraire la famille fonctionne parfaitement bien, mais selon une autre logique organisationnelle.

Au-delà des formations disciplinaires, l'ajout d'une formation introduisant une approche réflexive et éthique vis-à-vis du rôle de l'enseignant (de ses limites, de ses enseignements et de la manière de les enseigner), constituerait un plus pour la profession. L'absence actuelle de tels modules en formation initiale peut s'attribuer tant à l'institution, qu'aux étudiants puis enseignants-stagiaires eux-mêmes, apparemment peu demandeurs, voire réfractaires aux formations non-immédiatement applicables : « Moi je me rappelle à l'IUFM, dès qu'il y avait des cours théoriques, c'était mal vécu, il fallait faire de la pratique, il fallait être sur le terrain, tout ça... » (1.10.G) ; « Je trouve que la formation que j'ai eue ne m'a pas amenée à réfléchir sur mon métier, pas du tout. Elle n'est pas sur la réflexion du métier, sur ce qu'on est censé enseigner et pourquoi, y a rien, c'est vide » (1.12.F).

c) La formation continue : insatisfaisante d'un point de vue quantitatif et qualitatif

Deux semaines après les attentats de janvier 2015, la ministre de l'Éducation nationale en exercice, Najat Vallaud Belkacem, publie un projet de réforme énonçant onze mesures en faveur des valeurs de la République à l'école. Ce projet comporte notamment un volet de formation des enseignants à la laïcité et aux valeurs de la République, traduisant ainsi la volonté de rompre avec la traditionnelle déficience de formation initiale en matière de laïcité. Pour ce faire, le nouveau projet de formation articule deux échelles : nationale, principalement par le biais de la DGESCO¹⁸⁴, et

Les enseignant.e.s, demeuré.e.s longtemps dans une même école voient parfois des familles s'adapter peu à peu aux demandes de l'école, les pères finissant par se présenter à l'école plutôt que les oncles. Cette organisation familiale pose notamment des soucis aux enseignant.e.s de maternelle qui doivent remettre les enfants aux parents à la sortie de l'école. Il leur arrive régulièrement de voir des femmes différentes (la mère et ses sœurs) s'auto-désigner comme la « maman », terme repris par l'enfant lui-même... Au-delà de la question de la responsabilité de risquer de remettre un enfant à une inconnue mal intentionnée, cette succession de « mamans » est souvent déstabilisante pour les enseignants qui en découvrent la pratique.

¹⁸⁴ DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire

locale, par le biais des représentations régionales du ministère de l'Éducation que sont les rectorats et les circonscriptions du premier degré.

Présentation de l'offre de formation continue

L'accès à la formation varie selon le degré d'enseignement. L'obligation de service des enseignants du primaire leur impose de suivre quelques heures de formation annuelles¹⁸⁵, obligation que n'ont pas les enseignants du second degré¹⁸⁶. C'est avant tout une formation par conférences et/ou par ateliers qui a été proposée. En voici quelques exemples relevés dans l'Académie d'Aix-Marseille, à partir des témoignages de mes répondants.

Les circonscriptions du premier degré ont inclus un volet laïcité dans la formation obligatoire de tous les enseignants exerçant en REP et REP+ que j'ai rencontrés, le plus souvent sous la forme de conférences données par des universitaires à de grands groupes réunissant simultanément les équipes de plusieurs écoles : « On devait être dans les deux-cents, on était en amphithéâtre¹⁸⁷. Cette conférence sur la laïcité était obligatoire : ça entre dans les journées pédagogiques. Elle n'était pas suivie d'atelier » (1.02.F). Pour leur part, les enseignants du secondaire se sont vu proposer, sur une base volontaire, les séminaires de formation préparés par le groupe laïcité du rectorat d'Aix-Marseille. Il s'agissait de journées de formation à la laïcité, alternant conférences (présentations théoriques et présentations d'activités de classe) et ateliers (retour expérientiel des enseignants inscrits).

¹⁸⁵ Statutairement, le service obligatoire des enseignants du premier degré leur impose de suivre de neuf à dix-huit heures de formation continue hors de leur temps d'enseignement : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=67025 (consulté le 22 octobre 2017)

¹⁸⁶ Statutairement, le service obligatoire des enseignants du second degré ne comprend pas de temps de formation obligatoire : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87302 (consulté le 22 octobre 2017)

¹⁸⁷ Amphithéâtre : abréviation pour « amphithéâtre ». Au Québec, est utilisé le terme « auditorium ».

Un dernier type de formation a été proposé sous forme d'autoformation. Elle repose soit sur la lecture autonome de la documentation mise à la disposition sur les sites dédiés de l'Éducation nationale, soit sur l'utilisation des formations en ligne proposées par la DGESCO sur la plateforme en ligne M@gistère¹⁸⁸. En 2015/2016, cette plateforme a proposé des formations aux enseignants de la maternelle au secondaire, ainsi qu'aux enseignants-stagiaires, sur différentes thématiques : laïcité, charte de la laïcité, valeurs de la République... Ce dispositif semble peu apprécié. Si la qualité du contenu théorique n'est pas remise en cause, le mode d'auto-formation sur son temps libre, qui isole les enseignants et ne leur permet plus d'échanger sur leurs pratiques, n'est pas apprécié :

On est assez critiques par rapport à ça, tant sur le dispositif que sur la manière dont ça se passe. Il y a quelques années, on avait accès à des formations d'une semaine, on sortait de la classe, on prenait du recul par rapport à sa pratique. On a le sentiment avec M@gistère que même s'il y a du contenu, même si ça peut être intéressant, c'est une forme de formation qui isole un peu l'enseignant, finalement. Sans doute pour une dimension économique, mais dans ce domaine-là, faire des économies c'est dommage... (1.09.G).

Un faible nombre d'enseignants formés

En 2015, le Ministère de l'Éducation nationale prévoyait de rapidement former 300 000 enseignants, soit environ 40% du total national. Toutefois, au début 2016, le rectorat estimait qu'au mieux 20% des enseignants de l'académie avaient été formés, malgré les bons résultats de M@gistère, consulté par environ un enseignant sur huit, résultat jugé positif compte tenu de son caractère non obligatoire au second degré.

Si une majorité des professeurs des écoles REP et REP+ ont assisté aux conférences imposées par les circonscriptions, du fait de leur obligation statutaire, en revanche les enseignants du secondaire n'ont pas autant été formés, compte tenu de l'absence

¹⁸⁸ La plateforme M@gistère propose aux personnels enseignants et d'éducation du premier et second degré une offre nationale de parcours de formation à distance, accessibles d'où ils le souhaitent. Consultable à <http://eduscol.education.fr/cid73451/m@gistere.html>

d'obligation. Si les séminaires de formation à la laïcité proposés par le rectorat leur étaient plus particulièrement destinés (les séquences exemples qui étaient présentées ne concernaient que le collège et le lycée), le caractère facultatif de l'inscription a poussé peu d'entre eux à y assister, par manque d'envie ou de besoin ressenti. En conséquence, le nombre d'enseignants formés s'avère largement inférieur aux ambitions initiales du ministère : « Le problème de cette offre de formation c'est que s'inscrit qui veut. Et je crois que dans mon établissement, environ un prof sur dix s'est inscrit, c'est peu au regard des besoins qu'il y aurait » (2.06.G) ;

Effectivement, y a eu une journée organisée, je n'y ai pas été parce que j'ai le sentiment que ça va, je pense que je n'ai pas besoin d'en savoir plus dessus. Je suis surpris qu'on doive... qu'on soit obligé de former des professeurs à ça [la laïcité] encore aujourd'hui... mais, ça ne m'a pas paru utile personnellement (2.07.G).

Notons qu'au primaire, l'enthousiasme n'est pas non plus au rendez-vous, mais que l'obligation de présence a forcé les plus réticents à dépasser ce manque d'envie : « C'était plus l'obligation institutionnelle qui m'a poussée à le faire, à ce moment là, parce qu'il fallait le faire » (1.07.F).

Le faible engagement des enseignants du secondaire s'explique aussi de manière technique : l'information n'a pas toujours été relayée par les chefs d'établissement ou, inversement, s'est perdue dans l'abondance des courriels envoyés aux enseignants : « On est noyés par les mails, donc ça [l'annonce de la formation] arrive parmi tant d'autres mails qu'on regarde ou pas » (2.06.G). L'abondance d'informations est également contre-productive et peut décourager les meilleures volontés :

C'était une avalanche de ressources pédagogiques sur la laïcité, pour des gens, qui comme moi, les profs des matières professionnelles, n'étaient pas spécialement formés à ça. Et là, tout d'un coup, on avait des heures et des heures de films à voir, des kilomètres de lignes à lire, c'était au dessus de mes moyens personnellement, peut-être qu'il y en a d'autres qui les ont lues intégralement, moi j'ai regardé quelques pages, j'ai suivi une petite

formation sur ordi et ça s'est arrêté là [...]. Dès qu'on m'envoie lire un dossier de je ne sais pas combien de pages, et que ça c'était juste le premier lien, et après il y a encore dix liens, assez vite je m'arrête. Donc en classe, je vais continuer à faire ce que j'ai toujours fait (3b.05.G).

Ce relatif échec quantitatif se double d'un échec qualitatif, moins lié au contenu des formations proposées, généralement très soigné, qu'à la manière dont elles rencontrent ceux qui viennent y assister.

Des résultats plus que mitigés en matière d'apprentissage

D'après les commentaires des répondants, les formations suivies n'ont pas répondu à leurs attentes, ni ne leur ont apporté de réelles connaissances nouvelles.

- Un format et des contenus des formations critiqués

Au primaire comme au secondaire, des critiques récurrentes ont visé la taille des groupes, le format retenu (conférences) et/ou le contenu trop théorique qui rejoignait peu leurs attentes d'application pratique: « Moi je vous avoue que, j'appelle ça les grandes messes, les conférences, c'est ignoble, on est dix mille... on n'entend rien, c'est dur. Je sais que l'on ne peut pas faire autrement, mais... » (1.04.F) ; « Concrètement sur le terrain, on a tel cas, qu'est-ce qu'on fait ? Voilà. Et tout ce qu'ils nous donnent, ça ne me le dit pas. Je pense qu'il faudrait plus de cas concrets » (1.11.F).

Il existe un net décalage entre le contenu proposé, plutôt théorique, centré sur les aspects socio-historiques et légaux de la laïcité, et la demande d'une formation concrète pouvant être facilement réinvestie. Cette observation confirme deux idées développées par Harlé (2012) à propos des enseignants en formation initiale. D'abord, ils auraient une vision à court terme de leur profession, peu ouverte aux formations ne visant pas une réutilisation immédiate en classe, excluant de fait les formations réflexives sur les pratiques professionnelles ou celles limitées à l'acquisition de savoirs théoriques. Ensuite, Harlé suggère que ces enseignants en

formation développent régulièrement un comportement consommateur qu'elle qualifie d'« applicationniste », donnant l'impression qu'ils en « veulent pour leur argent » (p. 91). Si son constat ne visait initialement que les étudiants en formation initiale, mes propres observations portent à croire que les deux phénomènes perdurent en formation continue.

Au-delà de l'adhésion au contenu, il demeure également difficile de faire l'unanimité quant à la forme adoptée. Une partie de mes répondants attend principalement une transmission verticale de contenu (qu'ils soient théoriques ou concrets), tandis que les autres recherchent des groupes de discussion horizontaux : « Je suis venue à cette réunion sur la laïcité, c'était pour justement avoir des outils or, au final, ce n'est pas ça, ils nous ont fait parler. Les ateliers, moi, ça me pose toujours problème, je ne viens pas à une formation pour dire ce que j'ai fait moi » (3a.03.F) ; « Et ce que j'ai aimé aussi dans cette journée de formation, c'est que, en fin de compte, on n'a peut-être pas appris énormément de chose, mais en tout cas, on a eu le temps d'en parler. Et pour moi, c'était vraiment capital » (3b.02.F).

- Le sentiment de ne pas avoir beaucoup appris

Sur les vingt-deux répondants ayant été formés, dix-sept se sont exprimés sur leurs acquis. Douze considèrent qu'ils ont peu ou pas appris. Au mieux, la formation leur a rappelé des éléments qu'ils avaient oubliés ou les a rassurés quant à leur compréhension de la laïcité : « J'ai peut-être appris de temps en temps sur des références que je ne connaissais pas trop, mais non, dans l'ensemble je n'ai pas trop appris » (1.10.G). Cette impression est accentuée lorsque la discipline qu'ils enseignent ne se sent pas interpellée par le contenu de la formation :

La conférence qu'il y a eu le matin... ça pouvait avoir un côté intéressant, mais... peut-être plus pour les profs d'histoire que pour moi. Je n'ai jamais été trop fan de tout ce qui s'est passé au niveau de l'histoire, ça peut être intéressant de savoir comment on en est arrivés là, mais, moi, ça ne m'a

pas spécialement passionnée. Là où j'ai vraiment beaucoup aimé, c'est justement le lien avec la science que l'on a eu, l'après-midi, lors de la conférence. Là, j'ai vraiment compris, comment je pouvais intégrer la laïcité dans mes cours (2.03.F).

Dire que l'on a peu appris peut aussi signifier que l'on a peu compris, parce que le principe est compliqué ou que l'on a insuffisamment appris en regard de ses besoins : « C'était intéressant, mais c'était une goutte d'eau dans l'océan des questions qu'on pouvait se poser, les thématiques abordées n'entraient pas en adéquation avec nos attentes » (1.01.F).

Pour moi, ça n'a pas changé, ça ne m'a pas aidée. C'était trop compliqué pour moi. Ça me fait penser à des souvenirs de fac, c'est dur, c'est vraiment... si on ne s'accroche pas... c'est dur de rentrer dans ce cadre-là. Voilà, surtout dans des thèmes qui sont déjà difficiles à comprendre, en tant que personne (1.04.F)

Étrangement, c'est parmi les enseignants les plus formés à la laïcité que j'ai rencontré les plus enthousiastes quant au contenu des formations :

Ça m'a ouvert plus de portes, notamment une phrase qu'a dite la juriste, sur le fait qu'on n'était pas là pour arracher les élèves à leur milieu, à leurs conditions, de là où ils viennent, qui peuvent être mauvaises, mais au contraire pour leur donner toutes les potentialités de réussir. Et en fait, j'étais tout à fait d'accord avec ça, mais... d'un seul coup, j'avais une formulation claire, de quelque chose que je pensais, donc je me suis dit : " Ah c'est ça", vraiment ça m'a éclairée, oui et ça a été pareil pour ma collègue qui était à côté de moi, on s'est toutes les deux dit : " Oui, c'est vraiment ça en fait ". J'adhère totalement avec ça, parce que ce n'est pas juste de la répétition de quelque chose que j'ai déjà lu, sinon ça a pas d'intérêt, c'est vraiment que ça le met en forme quoi. Donc oui, j'ai trouvé que c'était intéressant. [...] J'ai trouvé que c'était assez différent de ce qu'on peut entendre médiatiquement, après du coup je me suis acheté un petit guide de la laïcité, là (2.02.F).

Compte tenu du fait que la plupart des personnes présentes, à part les enseignants d'histoire, n'avaient ni de formation ni de connaissances particulières pour la laïcité, cette affirmation d'avoir peu ou pas appris me questionne. Premièrement, parce que

le contenu proposé, préparé par des universitaires spécialisés sur la question, était particulièrement dense, ne pouvant qu'apporter des éléments nouveaux à des personnes non initialement formées. Deuxièmement, parce que parmi les enseignants affirmant n'avoir rien appris, certains continuaient pourtant à se tromper sur ce que les élèves ou les enseignants ont le droit ou n'ont pas le droit de faire au nom de la laïcité, alors que ces points avaient pourtant été abordés durant ces formations.

On peut émettre une première hypothèse vraisemblable, consistant à supposer que l'attention des stagiaires a baissé en cours de formation en raison de la trop grande diffusion de théorie en regard de leurs attentes de dimensions pratiques. Ainsi démobilisés, ils ont raté une partie des éléments enseignés, leur laissant cette impression mitigée. On peut également émettre une seconde hypothèse en lien avec la familiarité trompeuse que les enseignants ont développée vis-à-vis du vocabulaire et des arguments traversant les débats publics autour de la laïcité. Ces débats, largement médiatisés, ont familiarisé le public à certains mots, à certains arguments, sans pour autant donner les moyens de distinguer ceux qui répondent à la loi de ceux qui n'y répondent pas.

L'un des rôles de la formation consistait à dissocier les affirmations (éventuellement erronées) véhiculées par la laïcité narrative des réelles attentes de la laïcité juridique, tout en mettant en lumière les représentations erronées d'un point de vue institutionnel et juridique. Il apparaît que la plus grande partie des formations observées comportaient cette volonté de dissociation, mais sans doute insuffisamment poussée. Par ailleurs, l'ambition du projet des formateurs s'est vue contrecarrée par le propre projet des stagiaires, venus non pas chercher à comprendre la laïcité, mais à comment l'appliquer. Les attentes de chacun ne se rejoignant pas, les résultats de la formation ne pouvaient donc que se montrer décevants. Par ailleurs, leur durée (d'une heure trente à six heures) demeure trop brève pour déconstruire ce qui a été intégré depuis longtemps, parfois profondément. Le refus du stagiaire de remettre en question

des éléments qu'il tient pour vrais et la difficulté pour lui à discerner la distance existant entre ce qu'il pense et ce qui lui est proposé rendent peu aisée la déconstruction de ce qui est ancré et laissent entrevoir la nécessité de trouver une configuration de formation différente, intégrant une phase de préparation à la déconstruction, avant de proposer des éléments nouveaux. J'y reviens au chapitre IX.

La légitimité et la crédibilité des formateurs

La place du formateur n'est pas toujours facile. Son statut doit apparaître légitime afin que ses propos soient entendus (ce qui ne veut pas dire acceptés) et ne soient pas vécus comme une critique ou une entreprise de culpabilisation. Lorsque le formateur n'est pas issu de l'Éducation nationale (universitaires, monde associatif ou secteur privé), les réticences peuvent être fortes¹⁸⁹ :

Cette réunion sur la laïcité m'a mise en colère : quand cette dame [la formatrice] a présenté les choses, on sentait déjà quelle était son opinion par rapport à ça. [...] Cette dame parle bien, et je me trouve toujours démunie, quand on a quelqu'un qui parle bien, qui assène ce qu'elle pense être elle une vérité alors que c'est juste son opinion. [...] Dans cette journée-là, en gros, on nous a encore culpabilisés sur... je sais pas... je n'ai absolument pas obtenu ce que je recherchais, dans cette réunion. [...] Je n'ai pas aimé ce qu'a dit la formatrice, c'est qu'il y avait un jugement, on était fonctionnaire et qu'il fallait arrêter de penser ce qu'on pensait. [...] Quand elle a dit à la collègue lorsque celle-ci a dit : "J'ai essayé de faire des débats, mais ça n'a pas marché", et qu'elle lui a dit qu'il fallait refaire... Mais qui elle est pour dire ça ? C'est difficile, elle a déjà eu une classe en face d'elle qui part en vrille, qu'on ne maîtrise plus ? On est sur le terrain nous, on est confrontés à cette violence-là ! J'ai trouvé qu'elle n'était pas sur le terrain et qu'elle avait des avis très carrés. C'est pas ça que je suis venue entendre (3a.03.F).

¹⁸⁹ D'ailleurs, durant les entrevues, quelques répondants ont bien souligné qu'ils se sentaient à l'aise et en confiance avec moi, du fait de mon ancien statut d'enseignante de ZEP et qu'en l'absence de celui-ci, ils n'auraient soit pas participé à la recherche, soit auraient limité leur témoignage de peur d'être jugés ou mal compris.

À cela s'ajoute l'insatisfaction d'entendre un message contraire à ses principes : se voir imposer une interprétation de la laïcité très différente de la sienne suscite une vraie résistance. Cet aspect questionne l'organisation et l'efficacité des formations portant sur des sujets connotés idéologiquement et susceptibles de heurter le système de valeurs de chacun. Lors de ce type de formation, il n'est pas rare que le stagiaire adhère de manière inconditionnelle aux propos tenus ou, au contraire, qu'il montre de la résistance, voire un franc blocage : « Donc j'ai vraiment été très rassurée et très satisfaite de la journée, des apports juridiques que cela nous donnait, du cadrage légal, sans parti pris, que ce soit dans un sens ou dans un autre » (3b.02.F) ; « Je sais que parmi mes collègues, beaucoup ont été agacés justement par le fait que ça [l'interprétation de la laïcité retenue par la formation] leur semblait un peu cool, qu'il n'y avait pas assez d'interdits. Ça, je le ressens très très fort dans la profession » (1.02.F) ; « Cette réunion sur la laïcité m'a mise en colère. J'aurais aimé sortir de là apaisée, or je suis sortie de là très en colère » (3a.03.F).

D'après les réponses des répondants rencontrés, l'expérience tirée des formations observées et les commentaires des formateurs, il apparaît que la faible portée de la formation continue s'explique notamment par la faiblesse de son financement. Les budgets alloués, qui ne cessent de réduire, limitent non seulement le nombre de formations proposées, mais aussi leur durée. Plusieurs formateurs ont évoqué l'idée que ces formations seraient bien plus efficaces si, d'une part, elles ne relevaient pas d'une demande individuelle, mais plutôt d'un établissement dans son ensemble afin de répondre aux besoins spécifiques de son équipe et si, d'autre part, elles ne se limitaient pas à une seule journée, mais se répétaient dans l'année, afin d'assurer un suivi, jugé plus efficace.

6.3 Les médias : une source mixte principalement indirecte

Qu'ils soient sélectionnés avec soin ou non, les médias constituent le plus souvent une source indirecte d'information, dans la mesure où leur consultation n'entre que très rarement dans un plan volontaire d'acquisition de connaissances. Ce n'est que lorsqu'ils sont consultés pour une recherche spécifique qu'ils acquièrent le statut de source directe, ce qui demeure néanmoins marginal. Pour autant, en raison de ce double usage, je les qualifie de « source mixte ».

Cette section ne constitue pas une étude médiatique en tant que telle, dans la mesure où aucun média n'a été l'objet d'une étude minutieuse. En revanche, elle présente le regard que portent les enseignants sur le traitement médiatique de la laïcité et tente de cerner si et comment ils se sentent influencés. Elle commence par présenter les critiques qu'ils formulent, poursuit par la manière dont ils les sélectionnent et se termine par un exposé sur le cadrage médiatique des termes des débats.

6.3.1 Des médias très critiqués

a) Le sentiment d'un matraquage

Si aucun des répondants n'a remis en cause la pertinence de la laïcité (tous évoquant, d'une manière ou d'une autre, son articulation incontournable avec l'école publique), j'ai néanmoins pu observer chez eux une lassitude voire une désapprobation assez répandues, vis-à-vis du matraquage dont elle était l'objet. Trois-quarts des entrevues ont en effet mentionné qu'on en parlait trop pour différentes raisons. Toutefois, le tableau 6.1 montre une grande disparité entre les profils.

Tableau 6.1 : proportion des répondants de chaque profil jugeant que les médias parlent trop de laïcité

Républicain	Républicain modéré	Inter-médiaire	Inclusif modéré	Inclusif
44%	100%	56%	71%	100%

Les très inclusifs se montrent unanimes sur la question, tandis qu'elle rencontre moins l'intérêt des profils intermédiaires et très républicains. À nouveau, les républicains extrêmes se distinguent nettement des profils modérés.

Les reproches d'un matraquage tant institutionnel que politico-médiatique sont de deux types. Le premier (60% des entrevues) concerne les conséquences de cette surexposition médiatique : d'une part, la perte de substance du principe au profit d'une vacuité des discours et, d'autre part, des effets délétères aggravant et cristallisant les situations redoutées¹⁹⁰. Huit enseignants ajoutent à ces critiques le sentiment que la laïcité s'apparente à une religion d'État que l'on oppose principalement à l'islam et incarne désormais une sorte de catéchisme ou de doctrine : « Je pense qu'il ne faut pas que [La laïcité] soit quelque chose qui se développe comme une religion d'État » (1.10.G) ; « On répond à une chapelle par une autre chapelle » (1.12.F) ; « C'est le problème en France, parce que la laïcité c'est une religion, parfois, ça c'est un peu le souci, il y a une mauvaise compréhension de la laïcité » (2.07.G).

Le deuxième type de reproche (50% des entrevues) vise l'instrumentalisation multidirectionnelle de la laïcité : pour dissimuler d'autres problèmes bien réels (notamment les problèmes économiques et urbanistiques qui touchent l'école), pour l'utiliser comme stratégie politique¹⁹¹ ou bien pour légitimer des discours discriminatoires voire franchement racistes, favorisant ainsi le développement d'un « racisme respectable » (Bouamama, 2004b). Deux répondants ont d'ailleurs à ce

¹⁹⁰ Risques de prophéties auto-réalisatrices, politique du pompier pyromane, augmentation des revendications religieuses ou identitaires, division de la société, discrimination des quartiers les plus pauvres, racisme, islamophobie, porte ouverte aux populismes et aux idéologies...

¹⁹¹ Instrumentalisation de la République, masque capitaliste, prétexte pour durcir les politiques intérieure - légitimer l'état d'urgence durable - et extérieure - légitimer des actions au Proche et Moyen-Orient -, instrument de communication gouvernementale face à l'actualité, instrument de division sociale et de musellement des musulmans...

propos évoqué des situations « allant trop loin », la laïcité légitimant des actes de violence sur des individus.

b) Des médias qui informent mal sur la laïcité

Une connaissance déformée

Trois-quarts des répondants se sont montrés critiques vis-à-vis des médias en matière de laïcité, chaque profil insistant sur des points différents, tant leur manque d'approche pédagogique que leur dimension anxiogène, oubliant le principal : qu'au quotidien ce principe est très largement respecté : « Je trouve qu'on en parle à tort et à travers, je ne sais même pas pourquoi on parle de laïcité, comme si avant la laïcité était mal respectée enfin... j'arrive pas à comprendre » (1.03.G).

Les médias prononcent beaucoup le mot de « laïcité », mais cela demeure une manière de parler des musulmans et non d'expliquer le principe. L'absence de pédagogie en la matière se voit fortement critiquée, alors que pourtant le public ne sait pas grand-chose sur le sujet : « Je ne sais pas si on en parle vraiment de la laïcité, en fait dans les médias, on parle beaucoup des musulmans je trouve, mais de la laïcité, on n'en parle pas tant que ça, je trouve, enfin... Ils prononcent souvent le mot, mais est-ce qu'ils en parlent vraiment ? » (1.08.G) ; « Il n'y a pas à mon sens dans les médias de discours sur la laïcité qui soit posé, ou alors c'est dans des médias que personne ne regarde, type ARTE, type des débats le soir » (2.06.G). Finalement, même si l'on entend beaucoup le terme de « laïcité », l'idée reste abstraite, réduite à un signifiant sacralisé et se voit peu associée à une réalité tangible en dehors du voile : hormis pour les faits sensationnels, les médias se préoccupent peu de ce qui se passe réellement sur le terrain. Le manque d'information finit aussi par tromper sur sa portée légale et devient parfois un moyen respectable d'exprimer des idées racistes : « Alors qu'il y ait du racisme là-dedans, je ne suis pas angélique, je ne suis pas en train de dire que oui quand on dénonce le voile en France, c'est pas raciste, oui y a du racisme » (3a.04.F).

La focalisation des médias sur la laïcité pousse à adopter des attitudes qui sont contraires à l'esprit de celle-ci, quel que soit le « camp » auquel on appartient : « Les médias font plus de mal que de bien, ça favorise le populisme, et la laïcité n'est utilisée que pour ça, à des fins politiques. Et le souci, c'est que ça va exacerber les tensions d'un côté ou de l'autre » (2.06.G). Ce matraquage régulier familiarise et banalise un vocabulaire et des catégorisations auxquels les répondants n'adhèrent pas toujours, mais qu'ils finissent parfois par utiliser involontairement : « Les amalgames peuvent être faits et peuvent même arriver à ma propre bouche » (2.09.F).

Par ailleurs, pour 40% des répondants, les médias poussent à oublier que la laïcité signifiait la prise en compte égalitaire de toutes les religions, pour faire croire, inversement, qu'elle signifie la disparition des signes religieux dans l'espace public, une sorte de sécularisation forcée, voire de développement de l'athéisme. Pour ces répondants, le parti pris des médias nuit au respect des pratiquants et transforme la laïcité en un dispositif anti-religion : « J'ai l'impression qu'en ce moment la laïcité c'est l'anti-religion. C'est qu'en gros, on confond un peu être athée et être laïque, et qu'en définitive être laïque, ça serait l'absence de religion » (2.07.G) ; « Aujourd'hui la part médiatique tend à mettre, à mon sens, la religion de côté. C'est une forme de laïcité, alors que pour moi ça ne l'est pas, il ne faut plus parler de religion pour être laïque » (3b.01.G) ; « J'ai plus l'impression que la laïcité dans les médias, c'est la négation de toutes les religions, la culture de l'athéisme... Être religieux c'est forcément être fanatique, et c'est pas le cas, tu n'es pas forcément religieux et fanatique » (2.04.F).

Le regret d'une médiatisation spectacle et anxiogène

De nombreux répondants regrettent la forme spectaculaire que les médias adoptent : la recherche du sensationnel, du scoop, de l'immédiateté constitue un véritable obstacle à la prise de recul et à la réflexion nécessaires aux analyses distanciées. Ils leur reprochent aussi leurs procédés de dramatisation, distorsion,

focalisation... le fait qu'ils préfèrent attiser la peur qu'informer réellement et favorisent finalement la médiatisation des discours religieux intégristes aux dépens des modérés : « Le but des médias aujourd'hui, pour moi ce n'est plus d'informer comme c'était avant, c'est aussi de faire du sensationnel, de monter un peu les choses, donc, on entend les discours extrémistes, parce que ça fait parler » (1.05.F) ; « Moi je trouve que quand on regarde les médias, ils font tout pour que l'on ait un climat anxiogène » (1.06.F) ; « Pour les médias, la laïcité c'est quelque chose qui n'existe pas. On est sur le fait divers, on est sur le scoop, on est sur le buzz, et du coup... la laïcité disparaît complètement derrière ce qui fait vendre ou qu'il faut regarder » (3a.04.F) ; « Les médias sont un instrument de pouvoir, donc ils vont relayer la guerre de civilisation, tous les discours racistes, le focus sur les cités... que pour le djihad et pour la drogue, enfin voilà... et entretenir ce truc de peur, de construire la peur... » (3a.08.F).

Si les répondants semblent se montrer généralement insatisfaits du traitement médiatique de la laïcité, il apparaît néanmoins que les raisons de leur insatisfaction diffèrent selon leur profil de compréhension et peuvent se montrer opposées. À ce titre, l'exemple du traitement médiatique du voile est édifiant. J'ai rencontré des répondants pour qui cette question était vue comme un épiphénomène dont les médias avaient artificiellement augmenté l'importance à des fins politiques et d'autres qui leur reprochaient de toujours se montrer hostiles à l'interdiction de l'État de porter le voile à l'école : « La peur du voile, je me souviens ça remonte aux années 80, je n'étais pas encore enseignant, mais... ça a été monté en épingle cette histoire dans les médias et par les politiques qui s'en servent aussi » (1.10.G) ; « Ça fait bien trente ans que ça dure les histoires de voile dans les médias. À chaque fois qu'il y a des histoires de voile, j'ai l'impression que les médias reprochent à l'État d'empêcher le port du voile à l'école » (3a.07.F).

c) La « bulle intellectuelle » : une approche critique et sélective des médias

L'expression « bulle intellectuelle », utilisée par l'une de mes répondantes, traduit les stratégies opérées par le quart des répondants pour sélectionner avec vigilance les médias qu'ils consultent, une démarche pouvant aller jusqu'à l'attitude extrême de ne plus rien écouter.

Des stratégies de sélection

Ces stratégies s'exercent en limitant sa consultation médiatique à quelques médias (chaînes télévisées ou radios spécifiques) ou portions de médias (émissions, reportages...), sélectionnés avec soin, à l'exclusion de tout autre, sur la base de leur manière de traiter l'information. Ce tri et la mise à l'écart des formes indésirables permettent de conserver une vision moins dégradée « des médias » :

Les médias, c'est très vaste comme appellation ... Moi je pense que je me concentre sur des médias qui me délivrent des informations de la façon dont j'ai envie de les entendre aussi, et de la façon dont j'ai envie de les voir traitées. Donc, à titre personnel, je ne me sens pas agressée par les médias, je choisis les médias que je lis, que je regarde, que j'écoute... Donc moi, personnellement je ne me sens pas gênée par ça (2.02.F).

Les mêmes médias reviennent régulièrement dans les témoignages : quelques chaînes télévisées (Arte, France 5 et France 4), quelques radios (France Culture et France Inter) et quelques titres de presse (Le Monde, Le Monde diplomatique, Courrier International et le Canard enchaîné). Les critères principaux de sélection sont leur potentiel d'instruction et le capital-confiance qu'on leur attribue. Selon les individus et selon les médias, les répondants accepteront de manière variable de se laisser influencer : « J'écoute France Culture, je ne suis pas très sensible au discours médiatique, je lis le Canard Enchaîné, je lis le Monde, j'ai ma bulle intellectuelle » (3a.05.F) ; « La voie qui va m'influencer le plus, je pense que ça va être la presse écrite, ce que je vais pouvoir lire dans les différents magazines » (1.01.F).

Les répondants évoquent peu le fait qu'ils puissent être influencés par les médias, mais peuvent déplorer en revanche qu'ils affectent négativement leurs collègues : « Ce qui est dit en ce moment dans les médias sur la question de la laïcité, c'est un mensonge, donc le problème, c'est que les profs comme tous les citoyens ne sont pas hermétiques à ce mensonge » (3b.02.F) ;

...les réactions médiatiques que l'on peut voir, en fait le corps enseignant n'est pas épargné. Des réactions un peu binaires, un peu épidermiques, sans vraiment de prise de recul. J'ai été un peu surprise et choquée de voir des gens qui partagent ma profession, où je me dis qu'on a un recul, une réflexion sur la société, parce qu'on contribue à la formation de la jeunesse etc., et de voir des discours aussi simples, aussi réducteurs... ça m'a vraiment dérangée en fait (2.02.F)

On est prof, certes, on a une certaine culture, une certaine éducation, une certaine formation, mais on n'est pas imperméable aux discours biaisés des médias quoi. Donc il y a beaucoup de collègues qui ne savent pas ce que c'est que la laïcité, ou qui parlent mal. Je comprends que certains profs ou certaines personnes, intelligentes, instruites, cultivées soient perméables à ce genre de discours quand c'est matraqué une fois, deux fois, trois fois... sans arrêt quoi (3a.01.G).

Des stratégies d'évitement

La télé apparaît être le média qui dispose du plus faible capital-confiance et qui se voit le plus critiqué et le moins écouté (on lui reproche sa faculté de désinformation et de manipulation) alors que ce filtrage existe moins pour Internet, largement utilisé. En conséquence, 45% des répondants la mettent peu ou pas en marche, voire n'en possèdent plus du tout : « Moi je ne regarde plus la télé. Parce qu'il y a trop de désinformations et moi j'aurais tendance à tomber dans les pièges, donc je ne regarde plus la télé » (1.07.F) ; « La télé est toujours éteinte » (3b.03.F) ; « Moi je n'ai pas la télé » (3a.05.F).

Chez ceux qui n'ont pas encore totalement renoncé à la télé, on observe des stratégies d'évitement vis-à-vis des chaînes d'information en continu en raison de leur matraquage qui, plus que les informer, finissent avant tout par les stresser :

J'essaie de me détacher un peu d'un bourrage de crâne et d'images [...] Lors des attentats à l'Hyper cacher et au Bataclan, j'ai vraiment eu le sentiment d'y être un peu. Finalement regarder ces images un peu en boucle, ça me stresse, ça ne me sert à rien. [...] Les attentats à Bruxelles, j'ai rien regardé, j'ai essayé vraiment d'en voir le moins (1.02.F).

Je regarde moins qu'auparavant les chaînes informatives comme I Télé et BFM¹⁹². Il fut un temps où j'étais figé sur ces chaînes-là pour suivre en temps réel ce qu'il se passait. Mais à titre personnel, j'ai complètement zappé, puisque c'est des informations redondantes, qui viennent sans arrêt et qui me perturbent (3b.01.G).

Si la sélection voire l'évitement des médias semble être une norme de fonctionnement parmi les enseignants, il s'agit de ne pas la pousser trop loin au risque de passer pour un original voire un extra-terrestre :

Les gens se moquent de moi parce que je vis dans un monde parallèle, je ne lis aucun journal, c'est un choix. Et je ne regarde jamais la télé, je n'écoute pas les informations, voilà... Je refuse totalement tout ça et je ne vais pas chercher ce qui traîne sur Internet. [...] De ce fait, je suis très déconnectée probablement de la réalité, et parfois les collègues me le font ressentir. J'ai une position qui vaut ce qu'elle vaut, je m'extrait totalement de tout ça (2.09.F).

6.3.2 Un répertoire d'exemples et de références limité

Malgré la « bulle intellectuelle » qui leur permet d'accéder à des traitements médiatiques en lesquels ils ont plus confiance, les répondants n'échappent pas à l'ordre du discours dominant. En effet, même si les médias sélectionnés leur assurent une meilleure qualité de traitement, rien n'empêche qu'ils diffusent la vision

¹⁹² I Télé et BFM TV sont des chaînes de télévision privées françaises diffusant de l'information en continu. Elles sont librement accessibles, notamment par la TNT et Internet.

dominante et très républicaine de la laïcité ou qu'ils reprennent les termes habituels du débat dans le but de les dénoncer ou de s'en éloigner. Ce qui explique très certainement pourquoi et comment tous ceux qui disent sélectionner leur information apparaissent finalement pleinement maîtriser des aspects dont ils disent vouloir se distancier. Le fait, par exemple, que 85% des répondants évoquent instantanément l'islam, qu'ils adhèrent ou non à l'association, illustre la force du cadrage médiatique dominant.

a) Une prédilection pour les visions polémiques et l'approche républicaine

Si les répondants ont largement souligné leur intention de sélectionner leurs sources, pour ne pas subir passivement l'information, ils évoquent moins leur absence de possibilité d'agir sur les termes du débat. D'ailleurs, l'analyse de contenu de leur propos témoigne du fait que, quel que soit leur profil, ils semblent avoir intégré ces derniers en regard des références qu'ils ont en matière de vocabulaire, d'enjeux soulevés, d'approche privilégiées et d'acteurs invités. Ces acteurs ont d'ailleurs marqué les esprits, positivement ou négativement, et suffisamment pour que plus de la moitié des répondants parviennent à en mentionner au moins un au cours de l'entrevue. La plupart des références n'ont été citées qu'une seule fois, certaines deux fois, telles Caroline Fourest, Najat Vallaud Belkacem ou Marine Le Pen, au maximum quatre pour Élisabeth Badinter ou Nicolas Sarkozy.

Le tableau 6.2 classe les acteurs proposés en fonction de leur activité et du type de laïcité qu'ils semblent soutenir. Deux catégories émergent : les intellectuels (évoqués par dix-sept répondants) et les hommes et femmes politiques (par seize répondants). Parmi les intellectuels, les répondants se remémorent avant tout des intellectuels polémiques, la plupart du temps philosophes et/ou essayistes, dont les propos souvent alarmistes ne s'appuient pas sur des études scientifiques et rigoureuses, mais plutôt sur des spéculations personnelles. Sont principalement cités Finkielkraut, Fourest et Zemmour....

Tableau 6.2 : listes des différents acteurs du débat public cités par les répondants (en italique, ceux qui ont été lus)

Disciplines/ secteurs d'activité/ partis	Laïcité stricte	Laïcité libérale
Philosophes	A. Finkelkraut, M. Onfray, <i>E. Badinter</i> (lue et vue), <i>H. Pena-Ruiz</i> (lu et vu), A. Bidar	<i>P. Tévanian</i>
Politologues	<i>G. Kepel</i>	<i>O. Roy</i>
Historiens		<i>J.P. Filiu</i> <i>E. Todd</i>
Sociologues		<i>C. Delphy</i>
Journaliste, essayistes, écrivains	E. Zemmour, <i>C. Fourest</i> (lue et vue), <i>W. Tamzali</i> , <i>C. Djavann</i>	<i>M. Chollet</i>
Organisations		Amnesty international
Partis politiques		
Front de gauche		<i>C. Autin</i> ¹⁹³
Parti socialiste	M. Valls, V. Peillon	N. Vallaud Belkacem
Les Républicains	N. Sarkozy, N. Morano, J.F. Copé, C. Estrosi ¹⁹⁴	
Front national	J.M. Le Pen, M. Le Pen, M. Maréchal Le Pen	

En revanche, chercheurs et universitaires (sociologues, politologues et historiens) reconnus pour leurs travaux en matière de laïcité constituent le parent pauvre des noms cités, malgré (à cause de ?) leur volonté de brosse un portrait dépassionné et étayé de la laïcité ou des situations qui peuvent s'y rattacher. Personne n'a mentionné Baubérot, Portier ou Zuber (pour ne citer qu'eux). Seuls Kepel, Roy et Todd (d'ailleurs objet respectifs de deux controverses)¹⁹⁵ échappent à l'anonymat qui

¹⁹³ Clémentine Autin est membre du parti La France Insoumise, très à gauche sur l'échiquier politique français.

¹⁹⁴ Nadine Morano, Jean-François Copé et Christian Estrosi sont des membres du parti Les Républicains, le parti de Nicolas Sarkozy, à droite de l'échiquier politique français.

¹⁹⁵ Le politologue Olivier Roy et l'islamologue Gilles Kepel se sont opposés autour d'une phrase qui a marqué les esprits : « Il ne s'agit pas de la radicalisation de l'islam, mais l'islamisation de la radicalité ». Alors que Roy voit une révolte générationnelle, Kepel pense que l'origine de la radicalisation est à chercher dans l'islam.

frappe les chercheurs français, mais ne sont mentionnés que par l'enseignante la plus documentée de mes répondants. La rareté des références aux chercheurs témoigne non seulement de leur faible présence télévisuelle ou radiophonique, mais surtout du fait que le format médiatique préfère les polémiques aux explications nuancées, qui prennent plus de temps et sont souvent moins spectaculaires.

Corroborant l'idée que la pluralité des opinions n'est pas assurée dans les médias, l'on peut constater que près de 70% de la totalité des acteurs évoqués défendent une laïcité républicaine et que ceux-ci sont très régulièrement présents dans les médias. Inversement, les 30 % d'acteurs soutenant une laïcité plus inclusive sont à la fois moins cités, beaucoup moins médiatiques, à moins de faire de la politique comme Najat Vallaud-Belkacem et Clémentine Autin. Les répondants ont généralement découvert la posture des acteurs non politiques par le biais de lectures (en italique dans le tableau). Ce constat souligne le besoin de recherches personnelles pour accéder à d'autres postures en matière de laïcité que celles les plus largement médiatisées. Notons que ce n'est pas parce que les auteurs sont lus, qu'ils sont pour autant appréciés. Leur lecture illustre le plus souvent seulement le degré d'érudition du répondant en matière de laïcité (ce qui demeure rare néanmoins) et sa volonté éventuelle (mais rare) de lire toutes les approches, même celles qu'il n'apprécie pas.

Faire référence à un acteur ne signifie pas forcément qu'on adhère à ses propos, mais que l'on veut éventuellement s'en distancier. Les acteurs non issus du monde politique sont évoqués de manière relativement équilibrée tant par leurs partisans que par leurs détracteurs, selon qu'ils sont jugés pertinents ou repoussoirs. En revanche,

http://www.liberation.fr/debats/2016/04/14/olivier-roy-et-gilles-kepel-querelle-francaise-sur-le-jihadisme_1446226 (consulté le 20 août 2018).

Le démographe et historien Emmanuel Todd pour sa part a créé la polémique peu après les manifestations du 11 janvier 2015 avec un livre dont le ton et le contenu ont choqué dans le contexte de sa publication, nuisant à sa propre lisibilité.

https://www.lexpress.fr/actualite/societe/qu-est-il-arrive-a-emmanuel-todd_1678725.html (consulté le 20 août 2018).

la plupart des politiques sont évoqués de manière critique, en soulignant soit le décalage entre propositions et besoins réels (Manuel Valls et le voile à l'université par exemple), soit la peur qu'inspirent leurs idées ou propos (Nicolas Sarkozy, Nadine Morano, Jean-François Copé, Christian Estrosi et la famille Le Pen). En revanche, si plusieurs personnes formulent une critique contre un même acteur, le Front National, par exemple, cela ne signifie pas pour autant qu'elles partagent la même vision de la laïcité : cette unanimité peut très vite disparaître, par exemple dès lors qu'on aborde la question du voile.

b) Le rétrécissement du répertoire d'exemples : la focalisation sur l'islam

Jusqu'aux années 1980, la médiatisation autour de la laïcité se centrait sur le financement public des établissements privés confessionnels sous contrat, sans se préoccuper de la visibilité religieuse des élèves des établissements publics (Massignon, 2000). Ce sont sans doute les exemples qui seraient le plus ressortis si j'avais réalisé ma thèse à l'époque. Aujourd'hui, le financement public des écoles privées confessionnelles, toujours largement en vigueur, n'est qu'exceptionnellement abordé par les médias comme une question relevant de la laïcité¹⁹⁶. Une seule répondante (parmi les plus âgées) a mentionné cet aspect, soulignant combien cet objet est sorti du cadrage médiatique et, subséquemment, ne participe plus à la configuration de la compréhension. : « Pour moi ça toujours été très choquant le fait que l'éducation nationale paye les enseignants dans les écoles privées, catholiques essentiellement, je trouvais ça complètement incohérent et ça reste incohérent » (3a.8.F).

¹⁹⁶ À des questions que lui posaient des collégiens dans une émission diffusée par la radio France Info, en avril 2018, le ministre de l'éducation Blanquer a même présenté la liberté d'enseignement (choix de fréquenter l'école publique ou privée) comme constitutive de la laïcité, justifiant son propos par le respect de la liberté de conscience de chacun, mais n'évoquant jamais la question de la séparation, comprenant tant la non-reconnaissance d'un culte que le refus de son financement.

Par suite, j'ai observé que les exemples des répondants n'indiquaient qu'exceptionnellement que l'institution elle-même pouvait transgresser la laïcité, semblant persuadés que les transgressions (réelles ou supposées) ne pouvaient venir que des élèves et des familles, le plus souvent musulmanes. Depuis la première affaire du voile, en 1989, le cadrage de la compréhension de la laïcité se limite, en effet, à la question de la visibilité religieuse musulmane, en particulier celle du voile, alors même que les exemples ne manquent pas pour l'élargir. Même les répondants pour qui la laïcité dépasse le cadre religieux le constatent. Ils ne regrettent pas seulement que la laïcité ne soit traitée que du point de vue religieux, mais aussi qu'on limite la question religieuse à l'islam et, en particulier, au voile : « La laïcité, ce n'est pas forcément uniquement religieux... quand ils [les médias] parlent de la liberté de croire ce qu'on veut, il peut y avoir d'autres idées, ce n'est pas forcément que religieux. Mais, quand on nous en parle, c'est souvent associé à ça.... c'est le voile... » (1b.01.F).

Ce traitement médiatique asymétrique¹⁹⁷ des religions semble producteur d'effets pervers. La centration sur l'islam développe un prisme de regard qui conduit, non seulement, à faire de l'islam un facteur explicatif prioritaire, mais aussi à stimuler l'islamophobie et rendre invisibles les autres intégrismes : « Et comme l'accent est mis sur l'islam en ce moment, dans les médias, ils [les enseignants] ne voient que

¹⁹⁷ Voici un exemple de cette asymétrie de traitement médiatique. À peu d'intervalle, fin 2017, ont eu lieu des prières de rue (musulmanes et catholiques), qui ont été traitées très différemment par les médias. Les premières ont eu lieu à Clichy en réaction à la fermeture d'une salle de prière musulmane en centre ville, remplacée par une autre totalement excentrée. Bien qu'ayant reçu l'agrément de la préfecture, elles ont été présentées comme illégales par un collectif d'édiles de la région, dont la manifestation, moyennant défilé et banderoles, a largement été diffusée dans les médias, qui n'ont, en revanche, pas ou peu indiqué que ces prières étaient tout à fait légales. Elles n'ont été interdites qu'après que l'opération médiatique a conduit à juger qu'elles dérangeaient l'ordre public. Les secondes prières de rue concernent une action politique visant à protester contre l'IVG (interruption volontaire de grossesse). Elles sont menées par des personnes jugées « intégristes catholiques » et membres de diverses organisations, dont l'association SOS Tout Petit, qui n'en est pas à son coup d'essai, ayant même fait preuve d'actions violentes dans le passé pour défendre la question du refus de l'avortement. Ces prières de rue qui ont eu lieu dans plusieurs villes de France n'ont pas ou très peu été relayées par les médias, dénotant ainsi d'une manifeste asymétrie de traitement en fonction des confessions.

ça et ça chemine vers une certaine islamophobie » (3b.02.F) ; « Il y a un amalgame entre l'islam terroriste, comme si le seul islam qui existait, c'était le salafisme, tout en niant les intégrismes qui peuvent exister dans le monde catholique, dans le monde hindouiste ou dans le monde hébraïque » (3a.05.F). Les enseignants pratiquant peu de recherches personnelles, le répertoire d'exemples offerts par les médias occupe donc une place majeure dans le cadrage de leur compréhension. L'uniformité des exemples émergeant des entretiens, en regard des différents enjeux, a tendance à confirmer une intériorisation du cadrage politico-médiatique centré sur l'islam.

6.4 Conclusion du chapitre VI

Ce chapitre dresse le panorama des sources de compréhension. Elles se partagent en sources directes et sources indirectes. Les sources indirectes dépendent du parcours biographique, et permettent toujours à l'âge adulte de faire évoluer un élément ancré pourtant depuis longtemps. Elles comprennent aussi les médias, qui ne déterminent pas leur posture, mais fixent les termes et le cadrage des analyses à l'aide d'un répertoire réduit d'exemples centrés sur l'islam et en privilégiant une posture républicaine alarmiste. Cette focalisation induit un filtre d'analyse puissant, banalisant l'usage des discours de type Nous/Eux, aux dépens d'autres critères. Ce filtre disparaît chez les enseignants d'origine musulmane, moins prompts à mobiliser ce principe et à imputer au religieux l'origine des tensions qui les opposent à leurs élèves. Les médias participent peu à leur connaissance éclairée de la laïcité, et entretiennent l'idée que ce sont les élèves et familles musulmanes qui menacent la survie de la laïcité, sans jamais évoquer les propres manquements de l'institution. Ces sources configurent une compréhension hétéroclite et individualisée de la laïcité.

Les sources directes ont moins d'impact. Elles comprennent les recherches personnelles : par manque d'intérêt pour le sujet, elles sont rares ou ne visent qu'à

confirmer sa position initiale. Elles comprennent aussi la formation. Les savoirs institutionnels demeurent un parent pauvre de la formation initiale, de sorte que les connaissances apparaissent fragiles et superficielles, tandis que peu d'enseignants en poste ont bénéficié d'une formation continue en la matière. Quand bien même, celle reçue n'a pas satisfait les attentes de savoir-faire pratiques. Elle a suscité adhésion chez les convaincus et résistances chez les autres, de sorte que s'observent peu de changements de pratiques. Sa durée semble bien trop courte pour déconstruire et reconstruire des éléments bien ancrés. Il serait certainement plus efficace de proposer des formations d'équipe échelonnées durant l'année et répondant à une demande spécifique. Une réflexion sur les contenus sera proposée au chapitre IX.

CHAPITRE VII

LES SITUATIONS QUE LES ENSEIGNANTS ASSOCIENT À LA LAÏCITÉ

Ce chapitre brosse le portrait des situations que les répondants ont associées à la laïcité, portrait qui confirme le constat du chapitre V d'une exemplification quasiment uniquement religieuse. Ce portrait est l'occasion non seulement de lister les situations en elles-mêmes et, par suite, d'en juger la fréquence, mais aussi de saisir à la fois comment les enseignants les vivent et comment ils y répondent. Il constitue ainsi une première étape de description de la pédagogie mobilisée en matière de laïcité : ce chapitre s'intéresse aux circonstances, que je qualifie d'ascendantes, c'est-à-dire émanant de demandes formulées par les élèves ou leur famille. Exercée de manière réactive et non programmée, cette pédagogie participe à l'acquisition, le plus souvent informelle, d'un « savoir-être laïque ». Son objet diffère de celui du chapitre VIII, centré sur la manière de relayer les demandes descendantes institutionnelles.

Ce chapitre-ci expose d'abord la perception que ces enseignants développent vis-à-vis des questions religieuses en classe. Puis, il présente successivement les principaux types de situations à caractère religieux que les répondants ont associées à la laïcité. Vient ensuite une section spécifique relative à l'articulation entre laïcité et égalité femmes-hommes qui émerge des entretiens. Enfin, le chapitre se termine par une synthèse des spécificités du primaire et du secondaire en matière de laïcité, tant vis-à-vis des élèves et des familles que du point de vue structurel et hiérarchique.

7.1 Le sentiment d'être personnellement confronté à peu de problèmes religieux

Si une majorité des enseignants rencontrés constatent un accroissement tant de la visibilité religieuse dans les quartiers où se situent leurs établissements, que de la religiosité traversant la vision du monde de leurs élèves, vingt-sept d'entre eux (les deux-tiers) déclarent néanmoins ne pas connaître beaucoup de situations litigieuses en la matière dans le cadre scolaire, constat confirmé par 75% du profil très républicain.

La plus grande partie des difficultés que les enseignants rencontrent au quotidien ne relèvent pas du religieux, mais d'un déficit dans la plupart des attentes scolaires usuelles. Ils font en effet face à des élèves dissipés, bruyants, en demande perpétuelle, régulièrement violents, verbalement et physiquement, présentant souvent une insuffisante maîtrise de la langue et une mauvaise connaissance des codes sociaux, scolaires ou non, des élèves évoluant dans des contextes socio-économiques souvent difficiles, dont les effets s'importent au sein des établissements : « Dans cet établissement, qui est particulier (c'est un des plus durs de l'académie), y a beaucoup de violence, oui, verbale, ça c'est sûr, physique y en a aussi, mais y a très peu de contestation religieuse » (2.06.G) ; « Ils vont être agressifs, ils vont être demandeurs, ils vont exiger des choses, ils vont être bruyants, ils vont couper la parole, le cours en lui-même est souvent plus difficile à mener, il y a parfois une vraie bataille pour nous pour imposer » (3a.03.F). Ces difficultés se voient néanmoins contrebalancées par des relations plus serrées souvent fondées sur l'affectif, une plus grande proximité entre élèves et enseignants que dans les « beaux quartiers », poussant plusieurs de mes répondants à qualifier leurs élèves « d'attachants » : « Au niveau des élèves, au-delà du fait qu'ils ont des difficultés scolaires marquées, et qu'ils sont très agités, très bavards, ça je m'en doutais, ils sont attachants, voilà, je les trouve attachants, y a une ambiance que j'ai pas retrouvée ailleurs » (3a.06.F). Les répondants sont conscients que ce constat contrevient à l'image médiatique, jugée stéréotypée, d'établissements en difficulté face l'intégrisme de leurs élèves : « Les gens plaquent beaucoup de

stéréotypes, sur les réactions que pourraient avoir les élèves, certains cas sont montés en épingle par la presse, moi pour l'instant, j'ai pas rencontré de problème à l'école (3b.02.F).

Ne pas connaître de problème dans sa classe ne signifie pas pour autant considérer que l'école soit à l'abri. Les profils républicains en présentent, par exemple, un portrait plutôt catastrophiste et jugent que les attitudes dédramatisantes ou laxistes constituent un déni de réalité, dont l'école subit les conséquences aujourd'hui : « On veut pas d'emmerdements, donc disons oui et ça ne posera pas de problème. Le souci, c'est qu'on savait que la vague nous reviendrait dessus comme une déferlante » (1.01.F). La mobilisation de métaphores ou de vocabulaire à haute teneur émotionnelle confère un effet dramatique aux situations racontées. Pourtant, force est de constater que ces dramatisations s'accompagnent à d'autres moments des mêmes entretiens de l'affirmation qu'eux ne rencontrent pas de problèmes, tout en précisant que ces derniers surgissent au niveau d'enseignement suivant : le collège pour les professeurs des écoles et le lycée pour les enseignants de collège.

La majorité des répondants s'accordent sur le fait que le religieux constitue une thématique plus centrale chez les élèves que par le passé : ils constatent que ces derniers n'hésitent pas à énoncer qu'ils sont affiliés à une religion, sans pour autant s'étendre particulièrement sur leur foi, et confirment que cela ne leur pose pas problème particulier : « Ils ne parlent pas vraiment de leur foi... Ils disent qu'ils ont une religion, la plupart des élèves du lycée sont musulmans, mais non y a pas de problème » (3b.03.F). Un seul enseignant a évoqué l'idée que cette visibilité religieuse tenait plus à une attente sociale qu'à un réel regain de la spiritualité. Il évoque des rencontres sentimentales clandestines dans des zones discrètes de l'établissement ou bien le cas d'élèves qui mangent en cachette pendant le ramadan... : « La plupart ne sont pas pratiquants du tout. [Pourtant], ils ont du mal si quelqu'un va dire : "Je ne suis pas croyant", ça va être louche, c'est un peu comme

s'il y avait une sorte de trahison un peu louche, mais ils le diront jamais, même s'ils le pensent » (3a.02.G).

Le témoignage, largement partagé, d'un faible nombre de situations religieuses problématiques surprend à deux titres : d'abord parce qu'il ne corrobore pas les représentations qui traversent les débats publics, à propos d'enseignants débordés par la question, ensuite parce qu'il peut sembler contredire la longue liste d'exemples à caractère religieux recueillis au cours de l'ensemble de mon terrain. Toutefois, la mise en perspective du nombre élevé d'exemples avec le constat d'une faible occurrence de problèmes semble surtout traduire que le religieux n'est pas forcément synonyme de problèmes. En d'autres termes, cela signifie que les commentateurs extérieurs à l'école privilégient un portrait dramatisé, qui confond le nombre des situations à caractère religieux avec leur potentialité problématique ou qui a tendance à généraliser un événement isolé. Si le religieux occasionne très certainement des situations nouvelles et constitue une contrainte supplémentaire à prendre en compte professionnellement, pour autant il est loin d'apparaître problématique.

7.2 Une palette variée de situations à caractère religieux

Au cours des entrevues, les enseignants ont dessiné une palette assez large des situations à caractère religieux qu'ils rencontrent : certaines touchent plus le fonctionnement de la classe, tandis que d'autres concernent l'établissement au sens large. Toutes les situations ne sont pas citées avec la même régularité comme en témoigne le tableau 7.1. Évoquer ces situations ne signifie pas pour autant les avoir vécues soi-même : les répondants peuvent en effet aussi rapporter des expériences rencontrées par des collègues.

Raconter l'expérience d'autres acteurs concerne surtout les questions vestimentaires et les contestations de cours, marquant ainsi la centralité de ces thématiques dans les

débats, qu'il semble apparemment difficile de ne pas mentionner. À l'exception des items 1, 2, 4 et 10 qui peuvent comprendre des faits rapportés, tous les autres font référence à des situations exclusivement vécues par le répondant qui les rapporte.

Tableau 7.1 : nombre d'entrevues évoquant les différentes situations relatives au religieux rencontrées dans les classes

	Thèmes	Nombre		Thèmes	Nombre
1	Voile, tenues vestimentaires dans les établissements scolaires	37	10	Piscine	8
2	Période post attentat-minute de silence	34	11	Théorie du genre et thèmes connexes	4
3	Le Ramadan	23	12	Les juifs en classe	4
4	Contestations de cours	22	13	Visites de lieux de culte	3
5	(Égalité et relations filles garçons)	16	14	Les chrétiens en classe	3
6	L'alimentaire	15	15	Photo de classe et portrait individuel (par une photographie), et prise de photos en cours d'activité	2
7	Antisémitisme et autres problèmes interreligieux	14	16	Musique et danse	2
8	Prosélytisme	11	17	Radicalisation et influence du discours islamiste	1
9	La prière (école et mosquée)	10	18	Superstitions	1

7.2.1 Voiles et tenues vestimentaires dans les établissements scolaires

La question vestimentaire varie d'un établissement à l'autre, en fonction de son niveau d'enseignement. Toutefois, même lorsque cette question existe, les filles concernées sont beaucoup plus rares que ne le laissent penser les discours ambiants et les réactions hostiles qu'elles suscitent.

a) Des situations qui varient selon les établissements

La question du voile et des tenues vestimentaires religieuses constitue le sujet le moins incontournable en matière de laïcité à l'école. En effet, plus de 90% des interrogés y font référence, qu'ils soient touchés ou non par la question. Selon le niveau d'enseignement, on parle plutôt du voile des mères (au primaire) ou du voile

et des tenues des élèves (au secondaire). Toutefois, au collège la pratique semble très rare¹⁹⁸, tandis que les enseignants de lycée (général ou professionnel) la rencontrent plus régulièrement à partir de la classe de première. Cependant, si leurs témoignages peuvent convaincre de la présence récurrente de jeunes filles portant voile et/ou tenues religieuses dans les lycées, leurs estimations chiffrées traduisent finalement peu la réalité d'un envahissement, la moyenne estimée s'établissant à deux élèves par classe, avec le cas exceptionnel d'une classe qui en comprendrait cinq : « Oui, ce n'est pas énorme, on va dire que par classe il y en a peut-être deux » (3b.06.F). À noter que dans les lycées professionnels accueillant principalement des garçons, les quelques filles présentes ne semblent porter ni voile ni tenue particulière, ouvrant à l'idée d'un effet de groupe et de contamination entre adolescentes, que l'on observe réunies « en gang » dans les établissements concernés.

b) Des postures fortement marquées par des effets de genre et de génération

Les témoignages sur le sujet du voile connaissent une dimension nettement genrée, qui ne se rencontrent pas pour les autres situations à caractère religieux étudiées ultérieurement : les enseignantes se montrent plus régulièrement hostiles au voile et aux tenues religieuses que leurs homologues masculins, ces derniers manifestant plus de tolérance, d'ouverture ou d'indifférence sur le sujet. Elles se classent alors dans les profils républicains (extrêmes et modérés) et portent un discours de type émancipation/oppression, très opposé au voile, inscrit ou non dans une posture féministe de type hégémonique. J'ai rencontré également des enseignantes prônant l'autodétermination et la liberté de choix des jeunes filles qui se classaient elles dans le profil très inclusif et revendiquaient un féminisme intersectionnel. Il existe aussi un effet générationnel : les plus jeunes enseignantes manifestant généralement (mais pas systématiquement) moins d'hostilité que les enseignantes au-delà de la quarantaine.

¹⁹⁸ La pratique émerge uniquement en classes de quatrième et de troisième, c'est à dire les deux dernières classes du collège. En revanche, une répondante évoque plutôt une chasse aux habits hyper sexualisés dans son collège.

c) Le voile et les tenues des jeunes filles

Les exemples donnés (le plus souvent au lycée) évoquent les vêtements en eux-mêmes (voile ou tenues « complètes »...) ainsi que les contextes d'apparition.

Surveiller le voile durant les sorties et les tenues dans l'établissement

Le port du voile ne pose plus de problème au sein des établissements, depuis la loi de 2004. Généralement, les filles concernées se dévoilent sans rechigner à l'entrée de leur lycée. Toutefois, persuadées que la loi s'arrête à la porte de l'école, le dévoilement est moins immédiat et parfois difficile à obtenir dès que les classes rejoignent des installations sportives extérieures à l'établissement, participent à une sortie courte, de type visite de musée, ou à une sortie comportant plusieurs nuitées, telles qu'un voyage scolaire. Plusieurs enseignants évoquent de véritables crises chez ces adolescentes, nécessitant de longues discussions diplomatiques, nécessitant parfois la médiation de camarades de classe. Si certains enseignants restent inflexibles quitte à priver l'élève de la sortie (comportement uniquement rapporté, aucun de mes répondants n'ayant indiqué agir ainsi), d'autres tentent de la maintenir tout en limitant le conflit. Dans ce cas, selon leur personnalité, la stratégie adoptée consistera à accorder que ces filles restent voilées durant le trajet ou à les pousser à se rendre par leurs propres moyens sur le lieu de rendez-vous. Ce problème se rencontre surtout pendant les phases de transport, puisque les élèves acceptent ensuite, à quelques exceptions près, de se dévoiler pendant l'activité.

Aujourd'hui, ce sont désormais les tenues vestimentaires jugées comme portant un caractère religieux, couvrantes et monochromes, qui posent problème. Elles sont apparues deux ou trois ans après 2004, alors que la question du voile semblait réglée par la loi et les règlements intérieurs¹⁹⁹. Afin de casser l'impression d'uniforme

¹⁹⁹ À la suite de la loi de 2004, les règlements intérieurs se sont durcis dans la plupart des établissements, avec l'interdiction de tout couvre-chef, permettant non seulement d'éviter la

religieux, quelques établissements demandent de dépareiller les couleurs du haut et du bas de la tenue. Si l'hostilité de certaines répondantes est nette, elles manifestent néanmoins toujours des stratégies de négociation, permettant de conserver la relation.

La conviction d'une influence de la famille ou de l'environnement

Les enseignants s'interrogent régulièrement sur ces choix vestimentaires. Le plus souvent, persuadés qu'une adolescente ne peut se voiler par plaisir, ils évoquent une pression de la famille ou de l'environnement. Pourtant, plusieurs exemples infirment ce constat récurrent : d'abord, plusieurs entrevues relatent régulièrement que les mères de ces élèves ne sont elles-mêmes pas ou peu voilées. Elles mentionnent également que plusieurs familles contactées découvrent et/ou désapprouvent le voile de leur fille. Plusieurs des cas racontés semblent relever de procédés d'identification (influence des pairs²⁰⁰) et de différenciation (réaction contre ses parents, l'autorité ou la société jugée raciste) (Codol, 1974, 1984). Pour autant, il ne faut sans doute pas sous-estimer l'influence des mosquées salafistes proches (influence non incompatible avec celle des pairs) qui semblent offrir un discours bien rodé à des élèves qui, par suite, défendent leurs droits à porter ces tenues avec une éloquence inhabituelle.

d) Le voile des mères d'élèves

Vingt-cinq entrevues abordent le voile des mères. Son interdiction a constitué un réel problème pour les écoles primaires, car susceptible d'empêcher la mise en œuvre des

transformation des voiles en tout autre type de dissimulation des cheveux, mais aussi de régler les questions des casquettes et capuches chez les garçons.

²⁰⁰ L'influence des amies n'est relevée que pour le voile et pour les autres pratiques vestimentaires. Une enseignante a raconté le cas de deux sœurs en rébellion contre leur famille, l'une choisissant une apparence punk et l'autre le voile. Seule cette dernière a été jugée sous influence de ses camarades. Un autre enseignant qui évoquait le regroupement communautariste de jeunes filles portant des tenues « religieuses » dans la cour, s'est étonné de prendre conscience qu'il appliquait un filtre spécifique à ce cas alors qu'il ne le faisait pas pour les regroupements d'élèves pourtant visiblement caractérisés par une affinité vestimentaire spécifique.

sorties par manque d'accompagnateurs. Au-delà de postures personnelles très variables en matière de voile, les pratiques professionnelles apparaissent assez homogènes et plutôt pragmatiques, afin de permettre aux enfants de bénéficier des sorties. L'un des directeurs rencontrés déclarait d'ailleurs être moins attentif au voile qu'à un éventuel prosélytisme, seul critère de refus. On observe chez les enseignants les plus hostiles une plainte récurrente quant à l'opacité des textes légaux en la matière. Si la ministre Vallaud-Belkacem a éclairci la situation en autorisant les parents à porter leurs signes religieux, le ministre suivant a à nouveau émis son hostilité aux sorties accompagnées de mères voilées, même s'il a souligné savoir sa position en désaccord avec la loi, replongeant les enseignants les plus réticents dans le doute vis-à-vis de la bonne conduite à tenir. Lors d'un café des parents auquel j'ai assisté, des mères ont évoqué à quel point cette interdiction bouleversait leurs enfants, qui cauchemardaient ensuite la nuit, imaginant leurs mères interdites d'accès au bus... Cette mesure participe à la construction très précoce chez les enfants que la République n'accepte pas leurs mères telles qu'elles sont et que le discours sur la liberté de conscience et de culte ne concerne pas leurs familles. Il est peu étonnant qu'ils se montrent par la suite peu ouverts à la laïcité, telle qu'ils l'ont expérimentée.

e) Stratégies pragmatiques et valeurs personnelles

En matière de voile, les enseignants se partagent entre pragmatisme et valeurs personnelles, les deux pouvant primer sur les attentes institutionnelles. Par conséquent, l'opérationnalisation de la laïcité scolaire se teinte largement de subjectivité. Cette tendance s'observe dans l'ensemble des profils. Quelques représentants du profil républicain racontent des situations comportant un réel interventionnisme, visant à persuader les élèves de modifier leurs pratiques en matière de voile à l'extérieur de l'école, sans prendre conscience que certains de leurs propos outrepassent leur neutralité et témoignent parfois même d'une forte violence symbolique, génératrice de crispations réciproques : [à propos d'une élève portant

nouvellement le voile à l'extérieur de l'école] « Je lui criais dessus : "Mais tu me déçois", j'étais vraiment agressive avec elle. Elle me disait : "Vous n'avez pas le droit, pour qui vous vous prenez" et moi "Mais je me prends pour qui je suis, tu n'y connais rien" » (2.08.F). Inversement, des représentants du profil très inclusif manifestent un autre type de non-respect de la loi, comme une tolérance au port du voile dans le cadre d'activités scolaires extérieures à l'école²⁰¹. Malgré les crispations voire les très fortes querelles entre enseignants et élèves sur le sujet, ces dernières ne semblent pas leur en tenir rigueur, dès lors qu'elles ressentent que leurs enseignants voulaient agir pour leur bien. Pour preuve, cette rose donnée à une enseignante après une crise pourtant mémorable lors d'une sortie dans une autre ville. Ces gestes témoignent qu'au-delà du contenu du message, c'est la relation entre les enseignants et leurs élèves qui prime. La plupart de mes répondants ont montré une volonté de favoriser cette relation, pour laquelle ils font œuvre de conciliation, quitte à faire parfois fi, par pragmatisme, de leurs propres attentes fondamentales.

7.2.2 Les contestations de cours : réalité ou question à analyser sous l'angle de la relation entre enseignants et élèves ?

Durant les séminaires de formation, les enseignants ont régulièrement soulevé la notion de « contestation de cours », s'inquiétant du fait que les élèves semblent désormais prioriser les connaissances liées au religieux sur celles enseignées à l'école. Toutefois, la forme de ces séminaires ne m'a pas permis de révéler ce qu'ils entendaient par cette formulation, qui semble avoir été adoptée pour désigner cette immixtion de la culture religieuse des élèves dans les classes, qu'elle se manifeste ou non de manière réellement contestataire. En revanche, durant les entrevues, j'ai pu mieux cerner cet usage, me poussant à me montrer en contrecoup très réservée sur le

²⁰¹ L'une d'entre eux m'a raconté son indifférence à ce que l'une de ses élèves reste voilée pendant une activité se déroulant hors de l'enceinte scolaire, assumant les éventuelles conséquences administratives qui pourraient jaillir sur elle. En revanche, elle souhaitait que son élève ne soit pas dans l'embarras au cas où elle rencontre des remarques désagréables voire une hostilité des gens rencontrés. Après en avoir discuté avec elle, cette enseignante lui a laissé le choix de décider par elle-même.

choix de cette terminologie. Selon le Larousse en ligne²⁰², une contestation évoque le fait de ne pas admettre quelque chose, au point que ce litige entraîne dispute, querelle ou controverse. Par suite, l'usage de cette formulation dès que le propos d'un élève comprend une dimension religieuse semble signifier l'existence d'un caractère oppositionnel voire conflictuel de sa part, une description qui traduit mal le réel degré d'opposition que manifestent les élèves. Durant une formation, un des participants a qualifié de contestation la remarque ou la question d'un élève de CE1 (deuxième année au Québec) ! À ce propos, la ministre Vallaud-Belkacem n'avait pas manqué de préciser dans le livret de la laïcité (p. 17) publié en 2015, qu'il fallait bien distinguer une simple objection (exprimée par une enfant désireux de comprendre une nouvelle donnée divergeant de la vision du monde acquise dans son milieu familial) d'une réelle contestation (portant une négation partielle ou totale de l'enseignement voire de celui qui le transmet). Ce terme pêche par son manque de nuance au profit d'un portrait global et dramatisé, qui ne correspond finalement pas du tout aux témoignages de mes répondants. À peine plus de la moitié d'entre eux, principalement au secondaire, ont évoqué cette dimension (55%), tout en affirmant généralement être peu touchés au quotidien.

a) Au primaire : peu de contestations religieuses

Mes répondants du primaire abordent la question de la contestation religieuse juste pour dire qu'ils ne sont que peu touchés, y compris en sciences. Toutefois, la polémique autour de « la théorie du genre » a rendu quelques enseignants prudents, y compris en matière artistique au point de pouvoir renoncer à une pièce de théâtre ou à un film, par peur de choquer les familles. Deux enseignants ont au contraire persisté dans leur projet d'assister à la projection de *Tomboy*²⁰³, dans le cadre du dispositif

²⁰² <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/contestation/18588>, consulté le 20 février 2018

²⁰³ Film sorti en 2011, réalisé par Cécile Sciamma et qui interroge le genre et l'assignation des rôles : une fillette, garçon manqué, se fait passer pour un garçon auprès de ses nouveaux amis.

« École et cinéma »²⁰⁴ alors plusieurs écoles y renonçaient, saisissant cette occasion pour débattre des questions de genre et d'homosexualité. Finalement, une seule famille a demandé, pour des questions, non pas religieuses mais morales, que leur fille n'assiste pas à la projection. Les mêmes restrictions morales avaient été évoquées pour un cours de biologie autour de la reproduction, qui contrevenait à la morale de familles de certaines élèves gitanes fréquentant la classe.

Au final, l'on constate que la peur d'être confronté à une situation difficile conduit à adopter des stratégies d'évitement, privant le groupe de l'activité. Ceux qui ont accepté la prise de risque ne l'ont pas regretté, d'autant qu'ils en ont profité pour faire vivre les attentes d'EMC, en matière de débat sur des sujets sensibles, tels que les discriminations de genre ou l'homophobie. Cet évitement ne relève pas forcément que de l'autoprotection, mais parfois aussi de la prise en compte de la sensibilité des élèves : « Ça me dérangeait de prendre en otage mes élèves, j'ai ça en tête, de ne pas choquer les croyances de certains enfants, c'est pas mon but de leur dire "c'est comme ça qu'il faut penser", donc du coup j'ai pas fait ce projet théâtre » (1.02.F).

b) Au secondaire : plus d'incrédulité que de contestation

Même si les contestations sont mentionnées par 63% des enseignants du secondaire, peu s'en considèrent victimes. Si la majorité constate que la vision du monde de leurs élèves s'adosse largement au religieux, celle-ci s'associe rarement à une contestation des enseignements, même lorsque ceux-ci entrent manifestement en collision avec leurs présupposés. On assiste à la rencontre de deux registres différents, mais non suivie de contestations frontales, de refus d'entendre ce que l'enseignant explique, voire de demandes qu'un chapitre ne soit pas abordé. Les enseignants sont plutôt confrontés à une incrédulité plus ou moins discrète, à laquelle, ils ne sont ni préparés ni formés : « Je n'ai jamais vu un élève me demander de sauter un chapitre, parce que

²⁰⁴ Par ce dispositif, les écoles peuvent assister gratuitement à trois films dans l'année, généralement sélectionnés dans un catalogue d'œuvres auxquelles les enfants ont moins traditionnellement accès.

ça lui convient pas. [...] Nous ne sommes pas formés à affronter l'incrédulité » (3a.06.F). Cette incrédulité émerge en particulier pour les sujets tels que la théorie de l'évolution enseignée en SVT ou, moindrement, celle du Big Bang enseignée en physique. Les enseignants disent la détecter directement dans les yeux de leurs élèves, dans leur peu d'enthousiasme ou, parfois, dans leurs commentaires discrets mais révélateurs : « Pas forcément d'opposition frontale, mais voilà... J'ai des petites réflexions, certaines fois où on sent qu'ils ont une forte imprégnation religieuse » (1.11.F) ; « J'ai l'impression qu'il y a des élèves qui ne contestent pas, par contre ils ne me croient pas [...] Aucun élève me l'a vraiment dit comme ça, mais je l'ai senti dans le regard de mes élèves » (3a.06.F). Si en début de collège, l'incrédulité émerge de propos enfantins²⁰⁵, au lycée avec des élèves plus âgés, elle peut s'exprimer de manière plus affirmée et plus argumentée, et varie en fonction des classes selon qu'elles sont en filières scientifiques ou non²⁰⁶

La SVT et l'histoire sont régulièrement désignées, par les enseignants des autres disciplines, comme des matières sujettes à contestations, mais, aucun enseignant de celles-ci ne corrobore ce constat. Ceux de SVT mentionnent seulement des crispations morales autour des thématiques de la sexualité, de l'avortement ou de la contraception, mais soulignent en même temps, chez les adolescents, une soif de réponses sur des sujets peu abordés chez eux. Les professeurs d'histoire évoquent des dimensions plus politiques telles que le conflit israélo-palestinien. Seuls, deux professeurs de lettres soulignent le potentiel conflictuel de certaines œuvres, exemplifié respectivement par un roman parlant de sexualité en termes crus²⁰⁷ (seul cas de refus de sa carrière) ou des textes centrés sur la Shoah. Au final, les sujets

²⁰⁵ Les plus jeunes collégiens peuvent pleurer ou faire référence à leurs parents face à un élément qui les perturbe. Alors qu'une enseignante énonçait que l'humain était un cousin du singe, un élève répond candidement : « Non pas moi, papa m'a dit que c'était différent pour les musulmans ».

²⁰⁶ Une enseignante de SVT signale que les réactions des élèves non-scientifiques apparaissent plus extériorisées et moins maîtrisées que les élèves scientifiques parvenant à concilier sciences et religion.

²⁰⁷ Anouar Benmalek (2000). *L'enfant du peuple ancien*, Éditions du Livre de poche, 317 pages.

soulevant le plus de litiges ou de contestations ont moins trait au religieux qu'à la morale ou la politique.

c) Contestations des élèves ou réactivité des enseignants ?

La question de l'apparition en classe de dimensions religieuses est principalement envisagée du point de vue des élèves et de leur droit d'aborder ou non ces questions. En revanche, hormis l'injonction à la neutralité, la posture que les enseignants doivent adopter à ce moment-là n'est pas ou peu encadrée ou débattue. Pourtant l'émergence de propos liés au religieux peut susciter chez eux un large éventail de réactions (du rejet à l'adhésion en passant par l'indifférence) en regard de leurs propres valeurs. J'ai rencontré un premier type d'enseignant qui se soucie de ne pas mettre en concurrence ou de ne pas hiérarchiser les différents registres d'explication du monde, se limitant à montrer aux élèves que la mission de l'école consiste à leur faire acquérir le registre scientifique, qu'ils y adhèrent ou non : « Je lui ai expliqué qu'il y avait deux explications du monde, une explication religieuse, qui était celle que lui avaient donnée ses parents et une explication scientifique qui était celle qu'allait lui donner l'école » (2.02.F). Un deuxième type d'enseignant a tendance à ouvertement hiérarchiser ces registres et à affirmer défendre la supériorité du registre scientifique. Ces enseignants supportent difficilement l'incrédulité de leurs élèves, dans laquelle ils voient un obstacle à leur enseignement : « Pour moi, c'est dire que le message qu'a à transmettre l'école, de par son universalité, est au dessus du message que peut avoir à transmettre une religion, c'est ça que je défendrai » (2.10.F). Peu de mes répondants correspondent au troisième et dernier type de comportement, qui se caractérise par une réaction épidermique aux propos des élèves teintés de religieux. Ces enseignants les vivent comme une défiance vis-à-vis de leur savoir ou du savoir « légitime ». À quelques rares exceptions près, ce dernier type apparaît surtout dans les portraits qu'ils font de certains collègues. Il se reconnaît aux réponses données, non limitées aux prescriptions scolaires, mais opposant une vérité (scientifique et à

croire sur parole) à celle des élèves (religieuse) : « [Un élève] qui remet en cause une vérité, je pense par exemple à la distance Terre-Soleil... Du coup, c'est peut-être une erreur de ma part, mais je reviens sur ce qui lui permet de croire à sa vérité, sur l'existence d'Allah par exemple » (3b.04.G).

La question se pose à présent de savoir si la forte réactivité des enseignants se limite aux questions religieuses émanant des propos des élèves, ou si elle s'intègre à un fonctionnement plus global consistant à mal supporter de n'être pas crus ou pire encore d'être contredits. Les plus ouverts au débat comprennent d'ailleurs mal cette « allergie » pour les remises en questions, qu'ils jugent néfaste pour la construction de l'esprit critique des élèves et donc, par contrecoup, pour la laïcité. D'ailleurs, une de mes répondantes s'étonnait que des collègues rencontrés lors d'une formation manifestent en permanence leur agacement vis à vis des questions posées par leurs élèves. Il lui apparaissait au contraire sain et constructif qu'un jeune remette tout en question, y compris la laïcité, un fonctionnement nécessaire à la construction de leur esprit critique :

Une prof ne comprenait pas que les élèves remettent toujours tout en question. Et moi je lui ai dit : "Moi personnellement la remise en question, je trouve ça normal de la part d'un jeune, ce serait presque anormal". Après pourquoi remettre en question tel truc et ne pas remettre en question la laïcité ? Si ce n'est pas ça développer l'esprit critique, si ce n'est pas remettre les choses en question, je ne vois pas ce que c'est (3b.05.F).

Par ailleurs, compte tenu du fait que le comportement d'un même élève, voire d'une même classe, varie d'un enseignant à l'autre, la question se pose de l'influence potentielle de la réaction des enseignants sur le développement d'un conflit éventuel.

d) Les contestations : un indicateur de la relation entre enseignant et élèves ?

De l'ensemble de mon terrain, je tire la certitude qu'une majorité des problèmes supposément liés au religieux reposent en fait sur d'autres raisons. En filigrane des

témoignages, il m'apparaît que la « contestation » d'un cours, et plus généralement les conflits liés au religieux, relèvent finalement moins de la dimension religieuse elle-même que de la relation existant entre élèves et enseignant. Deux éléments principaux interviennent : la qualité de la relation entre les élèves et les enseignants, et le degré de crispation des enseignants vis-à-vis du religieux.

La relation pédagogique est doublement importante, car elle est non seulement susceptible de prévenir ou de provoquer la survenue de tensions, mais aussi d'y faire face. La mauvaise qualité de la relation favorise l'émergence de tensions réciproques, se cristallisant particulièrement autour de sujets délicats, tels que cette question religieuse, qui se montre particulièrement propice actuellement au développement de résistances de part et d'autre : « Je pense que si j'étais avec des élèves que je connaissais moins bien, qui voudraient rentrer en conflit avec moi, ils n'hésiteraient pas à le faire par ce biais-là, parce qu'ils savent que c'est quelque chose qui est susceptible de faire réagir » (2.10.F). Conscients des effets potentiels du religieux sur les enseignants les plus crispés sur la question, les élèves peuvent en venir à « surjouer » des postures ou des propos religieux extrêmes, alors qu'ils s'y montrent indifférents dans d'autres cours. Finalement, nombre de situations difficiles pourraient être moins imputables au caractère religieux des élèves (réel ou supposé), qu'au rejet épidermique du religieux chez un nombre non négligeable d'enseignants, qui pousse ces derniers à adopter des attitudes pas toujours très professionnelles, en termes de neutralité : « C'est dur de faire comprendre à un enseignant que les élèves ont surjoué, parce que c'était lui, c'est difficile de leur dire. C'est une réelle remise en cause personnelle. Y a des enseignants qui du coup veulent aller dans la provocation » (2.06.G). Cette déclaration souligne que la volonté de protéger la face se joue aussi pleinement entre enseignants (Goffman, 1973, 1974). Du fait de leur propension à la crispation sur les sujets religieux, les deux profils républicains et certains représentants du profil intermédiaire sont plus prompts (même si les occasions demeurent rares) à évaluer une situation comme un problème et à adopter

une posture qui favorise l'émergence de tensions entre eux et leurs élèves, tandis que les deux profils inclusifs se montrant beaucoup moins à fleur de peau en la matière, les situations qu'ils rencontrent sont rarement vécues comme problématiques. Lorsque la relation est faible, le religieux (à l'image de n'importe quel autre sujet) peut se voir instrumentalisé par les élèves, comme motif sous-jacent à une « crise adolescente » ou comme levier efficace de chahut, en particulier si ces derniers ont détecté que leur enseignant se crispait sur cette question. D'ailleurs, les crispations adultes augmentent les réactions adolescentes, de sorte que les enseignants les plus enclins à souhaiter la disparition des particularismes et l'application d'une laïcité très ferme génèrent régulièrement ce qu'ils redoutent, développant une forme de prophétie autoréalisatrice, qui pousse les élèves à surjouer un rôle que ces enseignants-là vont prendre au premier degré. Une attitude qui cesse instantanément en présence des enseignants peu réactifs à la question religieuse, soulignant la part importante de la relation en regard de celle du contenu dans le développement des interactions (Watzlawick, Beavin, et Jackson, 1979).

Les enseignants qui ne semblent pas connaître de problème de contestation avec leurs élèves soignent tout à la fois la relation, le contenu, mais aussi la forme (qui est possiblement significative de l'état de la relation). Les habiletés communicationnelles et pédagogiques n'apparaissent pas toujours proportionnelles à la durée de l'expérience, même si celle-ci peut aider. Une des clés réside dans la capacité à se décentrer, afin d'imaginer comment le message pourra être reçu par les élèves. L'efficacité se joue parfois dans de petits détails qui bloqueront ou inversement favoriseront leur attention et leur adhésion. Ainsi la difficulté d'enseigner la théorie de l'évolution, attribuée à des problèmes de non-respect de la laïcité, traduit parfois aussi un mauvais choix pédagogique, inadapté à l'âge ou à la psychologie des élèves : « Au final je dis la même chose que d'autres professeurs, mais avec une façon que les élèves acceptent mieux » (2.03.F).

e) Une ébauche de typologie des stratégies relationnelles en jeu

Cette typologie comprend quatre modes opératoires : 1) Les *intransigeants* demeurent inflexibles face aux élèves, se retranchant derrière la loi ou la règle. Ils en viennent parfois même à dépasser les attentes légales réelles, le plus souvent pour mettre en pratique leur éthique personnelle, qui comprend éventuellement des dimensions racistes ou antireligieuses ; 2) Les *dissonants* veulent conserver la relation et assurer l'activité, mais en proposant un compromis qui ne transgresse pas leurs valeurs ; 3) les *pragmatiques* visent aussi le maintien de la relation et de l'activité, mais acceptent des aménagements de la loi pour arriver à leurs fins ; enfin 4) les *experts* priorisent l'éthique professionnelle sur leur éthique personnelle (même si au final les deux se superposent souvent), une éthique professionnelle pleinement ouverte aux élèves, illustrant les notions d'hospitalité chez Prairat (2015) ou d'amour chez Lorcerie (2012a). Si le type n°1 (les intransigeants) est le plus fermé aux négociations, les trois autres demeurent ouverts aux accommodements, avec un degré varié d'enthousiasme. Mais, même si les raisons profondes de chacun pour expliquer ces accommodements apparaissent très différentes, ces trois types de stratégie veulent satisfaire leur envie commune de maintenir le contact avec leurs élèves. Ces accommodements ne sont pas le seul fait des deux profils inclusifs et se rencontrent tout autant chez les représentants des deux profils républicains. Chez ceux qui affirmaient une volonté d'application ferme de la laïcité, ces accommodements témoignent d'une distance entre leur idéal d'application de la laïcité et leurs pratiques réelles face aux réalités du terrain. L'objection : une occasion différente de développer du savoir

Les contestations ou plus exactement les objections sont généralement présentées comme des événements de classe négatifs. Pourtant, elles peuvent devenir un moment de construction du savoir. Une professeure d'histoire a relaté l'anecdote d'une objection, polie, vis-à-vis de son propos par un élève sur un sujet touchant au

religieux²⁰⁸. Il s'avère que, dans ce cas-ci, l'élève avait raison (mettant en évidence la finesse de la culture théologique de certains élèves), mais quelle que soit l'issue, cette anecdote montre l'intérêt de ne pas évacuer dogmatiquement les aspects religieux. Ceux-ci sont souvent nécessaires à la compréhension de nombre de productions culturelles, de faits historiques ou comme ici, d'aspects de l'organisation sociale de deux peuples, participant ainsi de fait au développement d'un savoir non religieux. Elle montre qu'une contestation peut être exploitée à des fins pédagogiques.

7.2.3 Le ramadan

Cette question est abordée par près de 60% des répondants. Bien que source de dérangement pour tous ceux qui l'évoquent, elle n'est envisagée comme un souci qu'au primaire.

a) Une question qui affecte surtout l'école primaire

La pratique du ramadan s'invite de plus en plus à l'école primaire, mais ne concerne toutefois qu'une poignée d'élèves par école, même si cela suffit pour être mal vécu. Normalement, seuls les élèves pubères sont censés le suivre, de sorte que l'école primaire ne devrait pas être concernée. Or, les enseignants du primaire reviennent très souvent sur cette question (onze sur treize), semblant plus perturbés dans leur fonctionnement qu'au secondaire, qui comprend pourtant plus d'élèves touchés par la pratique. Cela s'explique d'abord, parce que collégiens et lycéens semblent le pratiquer discrètement, sans exigence particulière, et ensuite, parce que les

²⁰⁸ Lors de l'analyse du tableau de Goya « Tres de mayo », cette enseignante soulignait l'existence de références religieuses, notamment le sacrifice d'Isaac par Abraham. Soudain, un élève s'excuse et déclare qu'elle se trompe, car, selon lui, c'est Ismaël qui a été sacrifié. Chacun insiste tour à tour, persuadé de son fait, sans hostilité. Après le cours, l'enseignante entreprend des recherches qui lui confirment initialement qu'elle a raison, quand soudain l'un de ses amis, spécialiste de culture islamique, lui apprend que chez les musulmans, c'est bien le sacrifice d'Ismaël qui est enseigné et non celui d'Isaac. Cette différence d'interprétation semble s'expliquer par une organisation différente de la structure de la parenté dans les deux cultures : la primauté du droit d'aînesse chez les musulmans contre celle de la légitimité de la naissance chez les juifs.

enseignants du primaire, en contact toute la journée avec des enfants, ont plus l'occasion de s'interroger sur la santé et la capacité de leurs élèves à endurer un tel effort : « Moi ce qui m'inquiète, c'est quand on parle de ramadan, et qu'il y a des CM²⁰⁹ qui disent qu'ils vont le faire, ils sont petits. Donc ça, ça me fait peur » (1.04.F). On observe quelques grands axes de plainte : les risques pour la santé, l'absentéisme, le dérangement dans l'organisation de la classe ou de l'école, les risques d'influence ou de prosélytisme entre enfants et la pression des familles. Les derniers ramadans s'étant déroulés durant les premières chaleurs, les enseignants se sont inquiétés de leur impact sur des organismes affaiblis, surtout pour les activités extérieures. Ils prévenaient alors les familles que les enfants non alimentés ou hydratés normalement n'étaient pas autorisés à y participer, conseillant parfois de limiter le jeûne à la fin de semaine. Ces demandes ne reçoivent aucune plainte.

Plusieurs répondants du primaire ont souligné que communiquer avec les familles leur avait permis de prendre conscience de leurs propres a priori et stéréotypes, découvrant que la plupart d'entre elles ne poussaient pas les enfants à le suivre. Ce sont ces derniers qui, par émulation entre camarades (sans prosélytisme) ou vis-à-vis de la fratrie plus âgée ou encore par désir de se frotter à ce rite de passage, se l'imposent bien plus tôt que ne l'indique l'orthopraxie et le plus souvent contre l'avis parental : « Elle a dix ans et elle le fait parce que ses grands frères le font » (1.06.F) ; « C'est une sorte de rite, ils deviennent grands quand ils font le ramadan, c'est plus ça même si pour certains, y a aussi vraiment un cheminement spirituel » (1.08.G) ; « Chaque fois que je convoque un enfant qui fait le ramadan, on contacte les parents, et chaque fois, c'est ce problème-là en fait, y a pas tellement le fait de vouloir faire le ramadan à leur enfant en fait... » (1.08.G). Plusieurs enseignants poussent les parents à imposer plus fermement leurs choix éducatifs en matière de jeûne ou d'heure de coucher. On observe ici, dans l'intervention de l'école vis-à-vis du

²⁰⁹ CM : cours moyens (correspondant aux 4^e et 5^e années au Québec)

ramadan, des préoccupations plus éducationnelles que laïques, qui se prolongent par la volonté de voir appliquer les attentes institutionnelles en matière de justificatif d'absence pour le jour de l'Aïd : si l'absence est autorisée en tant que fête officielle, elle doit néanmoins être justifiée comme toute absence, dans la mesure où elle n'est pas un jour férié. Toutefois, il apparaît que la plupart des écoles tolèrent désormais que l'absence de ce jour-là ne soit pas excusée, manifestant une nette adaptation des acteurs de terrain : « Y en a qui font le mot, y en a qui tiennent à être réglos et qui mettent des mots, mais sinon les trois-quarts ou les quatre-cinquièmes, c'est comme si c'était un jour férié, [...] L'école a acté que c'était l'Aïd et que c'était un jour chômé pour les enfants » (1.03.G). L'absentéisme durant le jeûne est récent, sans doute lié au fait que le ramadan s'est déroulé ces dernières années en fin d'année scolaire. Si cet absentéisme est regretté de manière générale, les professeurs des écoles y répondent néanmoins de deux manières différentes : faire une chasse impitoyable aux absents ou inversement préférer les voir absents plutôt qu'épuisés en classe.

Cette période est l'occasion à la fois de transmettre et d'enseigner la laïcité à partir d'un exemple concret : notamment en rappeler les attentes en matière de respect de la religion et/ou de la pratique de l'autre (entraînant une interdiction de commenter ce que les camarades mangent à la cantine). Pour certaines écoles, cette logique de respect pousse à prendre en compte les dates de la période de jeûne pour programmer la fête de fin d'année, de manière à ce que tous les enfants, voire leurs familles suivant le cas, puissent participer (notamment pour les goûters voire les repas). D'autres écoles y voient une transgression de la neutralité voire de la séparation, tout est question d'interprétation. C'est aussi l'occasion d'enseigner le fait religieux, comme le pourquoi du ramadan. Le manque de culture religieuse des enfants musulmans issus de familles affichant une religiosité certaine semble corroborer l'affirmation déjà rencontrée dans cette thèse que la visibilité nouvelle du religieux relève plus de la pratique sociale que religieuse. Certains répondants, dotés d'une bonne culture religieuse constatent des « erreurs de pratique » et se permettent ou

non, selon leurs personnalités, d'en faire part aux élèves. Cette attitude, d'une part, contrevient à leur devoir de neutralité et, d'autre part, constitue une intrusion dans les choix éducationnels familiaux (ne pas attendre le coucher du soleil pour manger...). Il y a là une erreur d'interprétation laïque dans la mesure où l'école n'a pas à commenter l'orthopraxie. Par ailleurs, ce point de vue exogène nie la possibilité de chacun de pratiquer à sa manière, à l'image de la notion d'individualisation des pratiques soutenue par le paradigme de la sécularisation (Baubérot, 2012) :

Ils me font : « le soir on peut manger à partir de 21h ». Je fais : « Non, là pour l'instant tu manges une fois que le soleil est couché ». « Oui mais mes parents ils ont dit que 21h30 c'était bon ». Je fais : « Mais non, si tu suis vraiment le Coran mon grand, tu ne peux pas manger là en ce moment avant 22h/22h10 ». [...] Et moi je pense que ce n'est pas à moi non plus à leur expliquer comment le Coran fonctionne quoi. C'est un choix personnel de leurs parents. Mais c'est vrai que des fois, ils disent des inepties qui sont censées être dans le Coran (1.06.F)

b) Le ramadan au secondaire : une préoccupation plutôt pour les chefs d'établissement

Au secondaire, les enseignants n'interviennent plus sur le choix de leurs élèves de faire ou non le ramadan, se contentant de constater qu'ils sont fatigués par des nuits plus courtes. Si les élèves en parlent beaucoup, plusieurs enseignants se montrent persuadés qu'ils ne sont pas si nombreux que ça à le suivre et surtout à le suivre « sérieusement ». Dans tous les cas, ils restent discrets sur leur faim éventuelle. Le regard social pousse certains à continuer à respecter le jeûne lors des sorties ou voyages scolaires, contrecarrant parfois ainsi les prescriptions familiales. Quelques enseignants prennent du temps pour rappeler aux élèves, ce qui peut être dit ou non à leurs camarades, ce qui sera ou non perçu comme du prosélytisme. Si le quotidien de la classe est moins perturbé qu'au primaire, l'organisation scolaire l'est malgré tout un peu, pouvant conduire à quelques aménagements, telle la suspension pendant un mois de l'inscription des élèves à la cantine, normalement trimestrielle (tous les

établissements ne pratiquent pas cette possibilité), son éventuelle prise en compte pour la programmation des contrôles, examens ou compétitions sportives... L'absentéisme constitue aussi un facteur de désorganisation car les établissements se désertifient à ce moment-là, un nombre non négligeable d'élèves en profitant pour se considérer déjà en vacances. Selon les enseignants les plus anciens, jadis, les élèves venaient à l'école même le jour de l'Aïd, car les familles préparaient la fête du soir. En outre, les établissements comptabilisaient rigoureusement les absents. Depuis quelques années, les absences connaissent un pic le jour de l'Aïd, mais ne sont plus comptabilisées. Cela dépite les plus républicains et satisfait ceux qui y voient plus de justice en regard des jours fériés chrétiens, un tel geste attestant que le ramadan est devenu un fait culturel.

Le ramadan n'affecte en général pas l'organisation des sorties²¹⁰, toutefois certains enseignants s'interrogent sur la manière d'agir vis-à-vis des situations spécifiques d'élèves plus fragiles, que les parents souhaiteraient dispenser de sortie. Ils peuvent alors connaître une certaine dissonance liée à la rencontre de trois éléments : le respect du caractère obligatoire de la sortie, la certitude que certains élèves ne sont pas en mesure de supporter une journée chaude sans boire ou manger et l'anticipation que les parents vont les soustraire à la sortie pour cette raison. Comme pour d'autres situations rencontrées précédemment, où s'articulent à la fois les attentes professionnelles, la vision personnelle du religieux et l'intérêt de l'élève, on observe que les enseignants priorisent le plus souvent ce dernier aspect, au prix parfois d'un compromis intermédiaire comme celui de négocier la sortie sur une demi-journée :

J'ai fait une sortie début juin toute la journée. Là j'ai eu un mot d'un papa qui me dit que sa fille fait le ramadan et qu'une journée de sortie scolaire, il pensait que ça allait être trop dur pour elle. Vu que c'est une sortie obligatoire, ça me met en porte-à-faux, donc je pourrais faire preuve d'autoritarisme et dire : "Je m'en fiche, c'est une sortie obligatoire..."

²¹⁰ On m'a rapporté le cas d'une principale qui avait interdit aux élèves pratiquant le jeûne de partir toute une journée en randonnée. Toutefois, les sorties moins sportives leur restaient ouvertes.

Moi, je ne fais pas ça. [...] Si je me bats pour dire que c'est obligatoire, il ne la mettra pas et puis c'est tout. Donc je préfère négocier pour qu'elle bénéficie de la visite guidée d'un musée et de l'activité que l'on fait autour, plutôt que d'être obtuse, et de toute façon je vais perdre, et la petite aussi, donc essayer de faire les choses intelligemment, en essayant de ne pas me braquer en disant ta religion tant pis (2.04.F).

Les opinions restent partagées pour ce qui est d'adapter la programmation des activités scolaires en fonction du ramadan. Les tenants de la laïcité la plus stricte sont peu ouverts aux aménagements. Les enseignants musulmans ne sont pas forcément plus souples, une partie d'entre eux mettant en avant leur propre expérience d'effort.

7.2.4 Le prosélytisme

En l'absence de définition explicite donnée par le droit ou l'Éducation nationale, je m'appuierai sur la définition du prosélytisme donnée par le Larousse en ligne : « Zèle ardent pour recruter des adeptes, pour tenter d'imposer ses idées »²¹¹. Autorisé dans

²¹¹ Selon Fortier (2008), le droit ne définit pas explicitement ce qu'est le prosélytisme. Il est considéré comme coextensif de la religion et, à ce titre, depuis 1993, est considéré par la Cour européenne comme une activité protégée au titre de la liberté de croyance religieuse. Il s'envisage à la fois du point de vue du for interne (choix religieux) et du for externe (liberté de manifester sa foi). La cour d'appel de Montpellier, le 13 juin 2000 soulignait que le prosélytisme ne saurait en soi être considéré comme fautif, sa pratique devant même être protégée comme celle de la religion.

Pendant longtemps, les textes de droit évoquant la notion de pressions indues en matière religieuse n'ont pas utilisé le terme de « prosélytisme ». Par exemple, l'article 31 de la loi de 1905 punissait les individus coupables de pressions sur d'autres en matière d'exercice ou de non exercice d'un culte. Plus récemment, la loi du 12 juin 2001 relative à la prévention et à la répression des mouvements sectaires continuait de condamner les pressions portées à la conscience d'autrui. Aujourd'hui, en France comme en Europe, on observe une tendance à encadrer les frontières juridiques du prosélytisme, afin d'en déterminer notamment le caractère abusif, c'est-à-dire nuisant à la liberté de conscience de l'autre, sachant toutefois que la seule insistance pour convaincre une personne d'exercer un culte n'est pas constitutive d'une infraction, seul l'ajout d'avantages matériels est sanctionné par la Cour européenne depuis 1998, qui désormais ne distingue plus le prosélytisme de l'évangélisation au profit d'une distinction entre le prosélytisme de mauvais ou de bon aloi.

Selon la Cour européenne (15 février 2001), contrairement au comportement prosélyte qui suppose une démarche active de son auteur, le signe religieux est supposé produire intrinsèquement un effet prosélyte (ce que niait l'Avis du Conseil d'État de novembre 1989 avant d'être définitivement contredit par la loi de mars 2004), un avis réitéré notamment en 2005 puis en 2006.

l'espace public, le Conseil d'État a rappelé en novembre 1989 que la laïcité l'interdisait dans l'enceinte scolaire.

Quatorze répondants se sont montrés hostiles au prosélytisme, qu'il émane de l'institution (4) ou bien des élèves et des familles (11). Les réponses abordent différentes dimensions : son absence, sa présence ou la rumeur de son existence (propos rapportés par des élèves) et enfin la manière d'y réagir. Au primaire, la question demeure marginale, tandis qu'au secondaire, elle se pose plus régulièrement et revêt plusieurs formes.

Dans un premier cas, ce prosélytisme se joue entre élèves : demander aux autres de manière insistante s'ils pratiquent ou non le jeûne pendant le ramadan, exercer des pressions sur la classe pour qu'elle ne pénètre pas dans des lieux de culte d'autres confessions durant une sortie scolaire (alors que les parents s'étaient clairement exprimés en faveur de cette activité), reprocher de manger de la viande non halal à la cantine ou insulter un non-musulman par l'expression « jambon-beurre ». Toutes ces situations ont été présentées comme comportant un caractère prosélyte, d'un degré plus ou moins fort. Toutefois, à mes yeux, plusieurs situations dénotent moins d'une volonté de prosélytisme que d'une volonté de dominer les élèves les plus influençables, confinant parfois au harcèlement et à rapprocher d'autres types d'intimidation scolaire ne portant pas de caractère religieux, mais juste la trace d'une volonté de s'imposer aux autres. On peut y voir aussi un moyen de se confronter à l'autorité de l'enseignant.

Dans un second cas, la question du prosélytisme se joue entre élèves et enseignant. Il arrive que des élèves cherchent à découvrir les pratiques de leurs enseignants. Quelques rares disent accepter facilement de répondre à ces questions, en y voyant non une forme de prosélytisme, mais plutôt un moyen de favoriser les relations avec leurs élèves. De manière plus courante, mes répondants s'y refusent, arguant que la pratique religieuse relève de leur vie privée et redoutant d'être vus comme prosélytes.

Le prosélytisme peut venir aussi des élèves. Une enseignante de SVT m'a relaté le cas de deux élèves qui ont longuement parlé de religion avec elle, à la fin d'un cours, et qui ont poursuivi, dans la soirée, en lui faisant parvenir par courriel divers documents. Elle n'a jamais donné suite, craignant qu'ils ne la « lâchent » plus, selon ses termes, et qu'ils perçoivent que l'école est disposée à laisser de la place au registre religieux alors que seul le registre scientifique est attendu.

S'il est compréhensible que les enseignants restent sur leurs gardes compte tenu du caractère ténu de la frontière entre liberté d'expression et prosélytisme, leur volonté de le détecter de manière systématique peut les conduire à des analyses distordues. Je prends pour exemple le cas d'une enseignante ébahie par l'audace prosélyte d'une de ses élèves, à qui elle avait permis, à ses propres risques et périls, de défendre le port du voile dans une activité d'argumentation visant à convaincre un public. Cette élève avait demandé à la fin de l'exercice avec un brin d'espièglerie, si elle l'avait convaincue. Comment en venir à se persuader de la réalité d'un prosélytisme que l'on a soi-même autorisé et ne pas déceler par ailleurs la dimension relationnelle de la situation entre une adolescente espiègle et une adulte dont la première a bien compris la sensibilité à ce sujet. Si l'élève souhaitait vraiment titiller son enseignante, il semble qu'elle ait pleinement atteint son objectif, illustrant à nouveau l'instrumentalisation du religieux dans les relations élèves-enseignants.

Le dernier cas concerne le prosélytisme proposé par l'institution elle-même. En voici deux exemples. Le premier concerne l'organisation d'une exposition présentant des photographies d'élèves voilées et dévoilées (exposition non soumise à l'approbation des enseignants). Ces photos s'accompagnaient de très courts commentaires, écrits par les jeunes filles elles-mêmes, expliquant pourquoi elles se voilaient à l'extérieur de l'école. Ces commentaires, jugés prosélytes (voire choquants pour certains), ont fait bondir les enseignants aux profils les plus républicains, qui ont trouvé cette exposition contraire à l'esprit de la laïcité qu'ils transmettaient. Les profils les plus

inclusifs n'ont rien trouvé à y redire. Cette différence de réaction illustre à quel point la qualification des situations demeure très subjective. Cette exposition a été l'occasion d'une profonde scission dans l'équipe, débordant à l'extérieur des murs, puisqu'un conseiller pédagogique du premier degré (primaire) assez éloigné de cet établissement m'en a parlé et que le concours de recrutement des chefs d'établissement de l'année suivante en aurait fait un cas d'étude. Le deuxième exemple concerne un imam, sociologue toutefois, invité à déconstruire l'idée que l'islam valorise les positions homophobes. Cette immixtion de la religion a déplu aux profils les plus républicains du fait de la dérogation au principe de séparation des registres attendu à l'école, l'institution se faisant prosélyte d'une certaine manière, la lutte contre l'homophobie n'ayant pas besoin d'être appuyée sur un propos religieux.

Plusieurs de ces situations ne m'apparaissent pas aussi prosélytes que présentées, mais mettent en évidence comment les subjectivités compliquent le traitement du religieux à l'école. Ce qui relève parfois d'une simple liberté d'expression encadrée par la loi Jospin de 1989 peut se voir analysé comme du prosélytisme, transformant l'acte autorisé en un acte interdit. L'hostilité vis-à-vis du religieux et/ou la certitude d'une volonté prosélyte chez les élèves brouillent les analyses tout en occultant la dimension relationnelle contenue dans une majorité de ces situations. Elles peuvent comprendre tout autant une réelle envie d'échanger sainement avec son professeur qu'une « instrumentalisation du religieux » à des fins de chahut²¹², voire une forme d'influence sur les pairs, s'exprimant traditionnellement par d'autres canaux, et exercée par des adolescents, au mieux charismatiques, au pire malveillants.

²¹² La même idée a été développée par la doctorante en sciences politiques, Vanille Laborde, lors d'une journée de formation à l'esprit critique destinée aux inspecteurs et chefs d'établissement en février 2018 et organisée par la région académique Provence Côte-d'Azur.

7.2.5 La question alimentaire

Quinze répondants évoquent l'attention accrue que les familles portent à la question alimentaire : « Ça fait quand même huit, neuf ans, qu'on voit, notamment pour les interdits alimentaires une radicalisation des gens, qui font très attention, beaucoup d'enfants qui ne mangent pas à la cantine » (1.02.F). Compte tenu de la présence majoritaire d'élèves musulmans, la question du porc revient régulièrement. Au primaire, la seule mention du mot peut susciter la révolusion chez certains élèves. Cela touche également, depuis quelques années, les bonbons contenant de la gélatine porcine, principalement ceux de la marque Haribo, fabriqués dans une usine située à Marseille et qui sont généralement très appréciés par les enfants. On en trouve couramment aux goûters de fête et aux kermesses... Depuis quelques années, certaines familles musulmanes refusent que leurs enfants mangent ceux proposés à l'école et demandent à leurs enfants de ne manger que leurs propres bonbons. Plusieurs enseignants (en particulier chez les républicains) s'interrogent sur la légitimité de cette demande. Les plus fermés affirment que différencier les bonbons divise les enfants. Mais ne serait-ce pas les diviser de manière encore plus troublante que d'accepter que certains soient privés de bonbons, tout en étant spectateurs du délice des autres et/ou victimes d'un conflit de loyauté entre leur famille et l'école, qui leur serait alors imposé ? : « Y a un an j'avais dit : "Ne porte pas tes bonbons, tu mangeras les bonbons sans gélatine de porc plus tard et tu ne mangeras pas de bonbons si c'est ton souhait". Là j'ai pris du recul, je dirais à l'enfant "porte tes bonbons" » (1.02.F).

Toutefois, si la question des bonbons reste de faible portée, limitée à quelques familles (plutôt d'origine maghrébine et présentes en France depuis longtemps), elle marque profondément les enseignants qui y ont été confrontés et ceux auxquels la

situation a été racontée²¹³. L'exemple des bonbons fait émerger tant la subjectivité des perceptions que la force du prisme religieux dans les analyses des situations au détriment de celui de l'égalité ou l'équité, censé présider à toutes décisions.

Ces dernières années, l'évolution alimentaire la plus nette concerne la consommation de la viande halal²¹⁴. Son accès étant désormais facilité, certains enfants ne connaissent que ce mode d'abattage : « Avant, on avait des élèves qui ne mangeaient pas de porc, c'était évident, le porc, l'alcool, c'était interdit. Et petit à petit, on a vu monter cette pratique avec la viande halal » (2.07.G). Le cadre laïque interdit de proposer de la viande halal, mais accepte néanmoins les plats de substitution (Bidar, 2012). Les comportements des enseignants et des établissements diffèrent sensiblement de l'un à l'autre. Dans le cadre des sorties de longue durée (classes vertes, classes de mer, classes transplantées, voyages à l'étranger...), ceux qui ont évoqué ce sujet, font généralement en sorte qu'une telle possibilité soit offerte aux élèves, afin de diminuer le risque de désistement des familles. Cette démarche nécessite du temps pour négocier et informer les familles, un temps plus long au primaire qu'au secondaire, où l'enseignant s'adresse directement aux élèves sur le temps de classe. Toutefois, ont été rapportés les cas de collègues ne comprenant pas ces accommodements et n'acceptant pas de les pratiquer : « Quand on part en voyage, il y a deux menus, le menu sans porc, de la viande, et le menu végétarien pour ceux qui ne mangent que de la viande halal. Donc on a trouvé cette solution. Alors certains m'ont fait remarquer que c'était pas laïque » (2.06.G).

²¹³ Notons qu'un certain nombre d'enseignants, voire d'écoles, ont décidé de supprimer les bonbons voire les goûters, pour des questions d'hygiène alimentaire et de prévention des allergies, supprimant de fait la visibilité de cette question.

²¹⁴ Halal : ce terme désigne tout ce qui est permis par la loi islamique, ne concerne pas seulement la nourriture et les boissons, mais aussi les habitudes de vie. Il s'oppose à ce qui est interdit « haram ».

Le rejet de la visibilité religieuse et la perception que le halal constitue une marque d'intégrisme conduisant à biaiser le regard porté sur les élèves et à infléchir la manière d'échanger avec eux :

Vu de l'extérieur, y en a qui pensent que ce sont vraiment des intégristes parce qu'ils veulent leur halal etc., et donc automatiquement... ils s'imaginent plein de choses, certains vont dire mais pourquoi vous faites du végétarien, ils ont qu'à manger, et s'ils mangent pas on s'en fout (2.06.G).

Le blocage des situations est loin d'être unilatéral. Apparaissent au contraire clairement les effets de blocage du stigmatisme (au sens goffmanien) sur la relation entre le porteur du stigmatisme et le « normal », peu enclin à l'ouverture.

Bien que la présence de menus de substitution s'avère ancienne dans la restauration scolaire, cette question est apparue récemment problématique, faisant ainsi soudainement la Une de l'actualité : « Je me rappelle à la cantine, quand j'étais enfant, il y avait déjà des plats de substitution » (2.02.F). Les décisions prises en la matière par les établissements du secondaire²¹⁵ n'apparaissent pas uniformes. Ainsi, j'ai rencontré des établissements proposant aux élèves de un (donc, sans menu de substitution) à trois plats. Le choix d'un plat unique est justifié au nom de la laïcité et fondé sur la certitude d'être bienveillant avec les élèves ne mangeant pas de viande, puisqu'il leur est possible de prendre plus d'accompagnement pour compenser. L'un de mes répondants a découvert pendant l'entrevue, que les élèves ne mangeant qu'halal ne mangeaient que cet accompagnement, illustrant que les enseignants connaissent pas ou peu le fonctionnement de la cantine. Les établissements, proposant au moins deux plats, offrent généralement un plat sans viande (à base de poisson, d'œuf ou sans protéine animale), leur permettant de cuisiner aussi du porc s'ils le souhaitent. Le plat végétarien pourrait constituer une substitution possible satisfaisant tant les musulmans pratiquants que les courants végétariens voire végétans.

²¹⁵ Au primaire, les cantines scolaires relèvent du choix des mairies.

Dans tous les cas, les établissements qui ne proposent qu'un plat ne semblent pas exposés à des réactions ou des revendications des familles, non engagées dans une demande de halal. Une enseignante s'étonne que son établissement mette plus d'énergie à encadrer les questions vestimentaires que les questions alimentaires et qu'il ne soit pas offusqué par des élèves payant plein tarif pour un repas que l'on sait initialement incomplet et déséquilibré : « Imaginons que je suis maman musulmane. Je mets mon enfant à la cantine. Si mon enfant n'est pas boursier, je paie la cantine. Je paie trois euros, pour que mon fils, mange une assiette de lentilles ? Oh, sans blagues. Ça me gêne » (2.08.F). Une réaction des parents lui apparaîtrait très compréhensible, mais elles demeurent marginales. Ces observations infirment les fréquents clichés fondés sur l'idée que les cantines proposeraient systématiquement de la viande halal ou que l'institution plierait devant les attentes religieuses toujours plus nombreuses, voire vindicatives, des familles musulmanes. Par ailleurs, le fait de ne proposer qu'un plat, privant de fait ces enfants de protéines et de repas équilibré, au nom de la laïcité, paraît contestable, d'abord en regard des attentes de l'article 1 de la loi de 1905 garantissant le libre exercice du culte et, ensuite, en regard des missions santé de l'école en matière d'hygiène alimentaire et de lutte contre l'obésité, que l'on sait sévère dans les quartiers défavorisés²¹⁶.

7.2.6 Antisémitisme et autres racismes

La question de l'antisémitisme croissant dans la société française, attribué en particulier aux musulmans, revient régulièrement dans les médias qui évoquent la peur des Français de confession juive et leur volonté de déménager vers Israël. Ce constat semble trouver un certain écho auprès des répondants qui rencontrent de

²¹⁶ Les écoles concernées s'appuient certainement sur la circulaire du 16 août 2011 émise par le Ministère de l'intérieur, relative aux demandes de régimes alimentaires particuliers dans les services de restauration collective du service public, qui stipule que les demandes particulières, fondées sur des motifs religieux, ne peuvent justifier une adaptation du service public, même si « le service s'efforce de prendre en compte les convictions des usagers dans le respect des règles auquel il est soumis et de son bon fonctionnement », d'autant que la cantine scolaire est un service public facultatif.

manière récurrente, en particulier au secondaire, un certain antisémitisme chez leurs élèves. Celui-ci semble vécu comme fréquent, même si un enseignant estime qu'il ne doit toutefois pas concerner plus de 10% des élèves. Cet antisémitisme apparaît plus clairement fondé sur un ressentiment lié au conflit israélo-palestinien qu'à une question de liturgie, très mal connue à l'exception de quelques élèves. Le plus souvent, ils n'aiment pas les juifs, mais ne savent pas pourquoi. Compte tenu de l'absence de mixité des populations dans ces établissements, cet antisémitisme s'exprime oralement et n'a pas l'occasion de se transformer en geste physique. Toutefois, deux enseignants d'établissements différents ont évoqué la terreur de deux élèves juifs qui ne souhaitaient absolument pas que leur religion soit connue.

Si les commentaires ou autres propos désobligeants vis-à-vis des juifs apparaissent récurrents, cela n'empêche pas les professeurs d'histoire d'aborder des sujets tels que la Shoah. Ce sont plutôt les enseignants d'autres matières qui peinent à trouver les bonnes réponses pour lutter contre les propos antisémites : « Je les rappelle à l'ordre, en leur disant : "Là tu commences à être raciste quand tu dis ce genre de choses", mais à part ça... » (2.03.F). Certains n'y répondent pas du tout, par manque d'outils et par peur de la réaction de la classe : « Parfois, y a des collègues qui ferment les yeux sur les discours antisémites, ils arrivent pas, ils ont vingt élèves qui prônent la même parole, même si c'est erroné » (2.01.G). Ils ont rencontré ce cas de figure à la suite de drames de l'actualité, après lesquels ont été prononcées des paroles insoutenables, comme après les assassinats perpétrés par Mohamed Merah en 2012 ou les attentats de l'Hyper Cacher en 2015. En l'absence de formation, les réponses sont laissées à l'entière subjectivité des enseignants, conduisant parfois à des réponses totalement opposées sur le même sujet. Lorsque les élèves mettent en perspective de la censure de Dieudonné avec le plébiscite national pour les caricatures de Mahomet, les enseignants peuvent donner des réponses opposées : « Je leur ai dit que, moi-même, je ne comprends pas pourquoi Dieudonné on l'empêche de parler", et que là on trouvait les limites de notre liberté d'expression » (2.07.G) ; « Je

leur ai dit "Imaginez quelqu'un qui tape, qui fait de l'humour tout le temps sur les arabes, vous en penseriez quoi ?", "Qu'il est raciste", "Et s'il est arabe ? ", "Là il peut". Et j'ai dit, "Dieudonné, il est juif ?", "Non", "Et bien voilà" » (3a.04.F).

7.2.7 Autres manifestations religieuses

Les récits des répondants permettent de dresser un long catalogue de petites anecdotes liées au religieux : refus que les enfants soient sur les photos de classe, quelques cas de prières, refus de chanter, danser ou écouter de la musique... Compte tenu de leur apparition marginale dans ces récits, elles ne seront pas approfondies pour laisser la place à celles plus fréquemment citées, bien que pas forcément beaucoup plus courantes. Ces dernières, bien que rares, ont fortement marqué les esprits. Dans tous les cas, toutes ces manifestations religieuses comportent un point commun : leur caractère chronophage, découlant des discussions, pour ne pas dire des négociations, avec les familles nécessaires pour régler sereinement ces situations.

Je m'attarderai néanmoins sur les cours de piscine qui ont quand même été cités par neuf répondants, principalement au primaire (60%), niveau où sont donnés les cours de natation. Dans les débats publics, la question de la piscine revient régulièrement en matière d'atteinte à la laïcité, alors que pourtant, les cas ont l'air finalement relativement rares. En revanche, ils semblent les marquer profondément, même lorsqu'ils n'ont pas été touchés directement. Ils se rappellent l'attitude fermée des parents, la durée des discussions, les certificats d'inaptitude à la baignade délivrés par des médecins qu'ils soupçonnent de complaisance et la posture éventuellement laxiste de leur hiérarchie, à laquelle ils reprochent parfois de ne pas vouloir faire de vague, c'est-à-dire de ne pas contrarier le choix des familles.

J'ai assisté à un intéressant phénomène de déformation d'information, dans le cadre d'une anecdote relative à la piscine vécue très intensément l'année précédant mon enquête, au point de m'être racontée par trois enseignantes d'une même école. Ce

genre d'épisode y apparaît rarissime, d'ailleurs aucun problème de piscine n'a eu lieu durant l'année en cours. Voici les faits objectifs : une famille refuse que leur fille se mette en maillot pour l'activité de piscine. Le reste de l'histoire varie en fonction de qui me la raconte. L'une de mes répondantes (profil très républicain) affirme que sa collègue est restée inflexible face à la demande de la famille et déplore l'absence de soutien de la hiérarchie qui l'aurait désavouée en acceptant un habit plus couvrant. De son côté, l'enseignante qui a vécu la situation explique que c'est elle qui a proposé cette solution et qu'elle n'a jamais été lâchée par son inspecteur. Cet épisode constitue un micro-laboratoire d'étude de la formation des rumeurs, mettant en évidence comment les faits sont déformés et dramatisés dès qu'ils sont rapportés par d'autres personnes : si le processus débute au sein même de l'établissement, on imagine comment le récit peut continuer à se déformer ultérieurement en l'absence de ses acteurs.

7.2.8 Au lendemain des attentats

Compte tenu du fait que cette recherche démarre avec la prise de décisions politiques au lendemain des attentats, il apparaît éclairant de décrire ce qui s'est passé dans les établissements à ce moment-là.

Trente-quatre répondants (85%) ont évoqué la période des attentats, s'accordant sur le fait qu'ils ont vécu plus facilement les jours suivant l'attentat du Bataclan du 13 novembre 2015 que ceux suivant l'attentat de Charlie Hebdo et de l'Hyper Cacher de janvier. Non parce que les enseignants commençaient à s'aguerrir à ce genre d'exercice ou que l'institution s'est montrée plus présente et plus efficace dans les consignes transmises, mais parce que les élèves n'ont pas réagi de la même manière à la seconde vague d'attentats qu'à la première. Si tous ont manifesté le même effroi que leurs enseignants en novembre, les attentats visant Charlie Hebdo ont reçu le soutien (selon les cas, réel, irréfléchi, provocateur...) d'un certain nombre d'élèves qui ont montré assez peu de compassion vis-à-vis des victimes. Les discussions entre

eux et leurs enseignants ont été plus faciles au primaire qu'au secondaire, bien que ces derniers aient été parfois choqués par les propos extrêmes tenus par quelques jeunes enfants, qui reprenaient certainement ceux de leurs parents.

Il est difficile d'estimer, même approximativement, la proportion des élèves porteurs de tels propos. Les souvenirs de mes répondants semblent régulièrement biaisés par leurs émotions, les empêchant de se montrer réellement objectifs. Face à ce drame que beaucoup ont vécu comme personnel, plusieurs se sont montrés très choqués par des paroles qui ont dévoilé certains de leurs élèves sous un jour nouveau, dénués de compassion et remplis de haine. Certains ont développé une sourde culpabilité face à ce qu'ils considèrent comme l'échec de l'éducation citoyenne de ces élèves.

Il s'agit néanmoins de nuancer le portrait un peu caricatural des « gentils profs » et des « méchants élèves », puisqu'il émerge des entrevues une grande variété de portraits selon les témoignages. Les enseignants ont montré divers degrés d'émotion vis-à-vis de l'évènement, parfois très vive, en particulier chez les profils républicains du secondaire, dont certains en sont venus à pleurer en classe devant leurs élèves ou à placarder dans leur établissement des affiches reproduisant les caricatures problématiques ou portant le « Je suis Charlie ». Ces deux dernières attitudes ont rencontré la critique d'autres collègues (des profils inclusifs, mais aussi de plusieurs intermédiaires) qui y ont vu une transgression de la neutralité attendue et une provocation peu professionnelle. Plusieurs enseignants ont refusé d'en parler en classe, soit parce qu'ils ne s'en sentaient pas capables (trop d'émotion, peur du débordement ou manque de connaissances pour aborder la question), soit parce qu'il leur paraissait préférable de laisser redescendre la tension avant de le faire, déléguant, volontairement ou non, la tâche à ceux assurant les cours d'après, en particulier les professeurs d'histoire. D'autres ont essayé au contraire de discuter avec leurs élèves pour répondre à leurs questions ou à leurs commentaires et là, ils ont été confrontés à des paroles parfois difficiles à entendre. Une majorité les a prises, douloureusement,

au premier degré. Toutefois, ceux, moins nombreux, qui ont essayé de dépasser ces paroles, malgré le malaise qu'elles leur inspiraient, sont parvenus à mieux cerner la position des élèves et à dépasser la conclusion immédiate d'élèves radicalisés : même si ces derniers étaient nombreux à évoquer avoir été blessés par les caricatures, au cours des débats sur la liberté d'expression, nombre d'entre eux ont montré qu'ils adhéraient à ce principe et qu'ils étaient en désaccord avec ceux qui légitimaient les attentats. La plupart ont condamné ces actes et quelques-uns se sont inquiétés de l'image qui allait rejaillir sur les musulmans. Plusieurs répondants ont rencontré le cas d'élèves agitateurs, sur-jouant leur contestation et exagérant leurs propos, de sorte que ce comportement soit analysé, en particulier par dans les profils inclusifs, comme une contestation adolescente plutôt que comme un signe de radicalisation.

La minute de silence a été organisée et traitée de manière variable : seul dans sa classe ou toutes les classes réunies dans la cour, acceptation ou non du refus de certains élèves d'y participer, signalement ou non des contestataires, dynamisme (ou non) de la hiérarchie pour l'impulser et enfin retrait de certains enseignants²¹⁷. Globalement, lorsque les professeurs ont discuté avec leurs élèves et ont réellement accueilli leur parole, la minute de silence n'a pas ou peu rencontré d'hostilité.

7.3 L'association de la laïcité et de l'égalité femmes-hommes

Bien que contestable théoriquement, les prescriptions institutionnelles en matière de laïcité intègre depuis plusieurs années, voire décennies, le respect de l'égalité femmes-hommes. Même si les programmes ne visent aucune religion clairement, force est de constater que cette tendance est apparue à la suite des affaires du voile de

²¹⁷ Une d'entre eux voit dans la minute de silence une communion religieuse (ce qui ne manque pas d'ironie), une autre regrette le caractère ethnocentrique de cette commémoration, jamais pratiquée pour les victimes du reste du monde, au risque de développer le sentiment d'une asymétrie de traitement selon les populations touchées.

1989 et que mes répondants n'évoquent, dans ce cadre, que le cas des musulmanes, à l'exception de quelques exemples d'élèves gitanes. Par suite, rien d'étonnant de constater que 40% des entrevues abordent la question du sexisme dans leur argumentaire sur la laïcité, le plus souvent à propos des relations entre élèves, mais aussi parfois vis-à-vis des enseignants.

C'est la question de l'assignation genrée des rôles, qui revient le plus souvent. Dès le primaire, les enfants manifestent des comportements très différenciés : les garçons veulent se réserver le foot (et donc l'usage de la cour de récréation) et refusent les tâches ménagères. Pour leur part, les filles maghrébines ou comoriennes s'attèlent généralement spontanément à ces tâches de nettoyage et de rangement, voire en revendiquent l'exclusivité comme chez les fillettes gitanes, qui refusent de les partager avec les garçons à la stupéfaction des enseignants. Par ailleurs, si la demande que les filles ne soient pas assises à côté des garçons n'est pas récente (bien que non régulière), celle de les inscrire dans une classe menée par une enseignante et non un enseignant est nouvelle, même si pour l'instant marginale.

Au secondaire, se manifeste également un fort sexisme, qui apparaît d'abord dans les discours et les argumentations. Il apparaît responsable de désaccords réguliers entre filles et garçons sur leurs places sociales respectives. Les filles aspirent à élargir le champ de leurs possibilités, tandis que beaucoup de garçons n'imaginent ni occuper des rôles traditionnellement féminins, ni partager avec les filles leurs places habituelles. Certains évoquent même leur regret qu'elles disposent du droit de vote. Les discours peuvent s'accompagner d'actes : refus de serrer la main aux filles, banalisation de la violence envers elles, difficulté pour elles à porter une jupe, de jouer au foot... Ce sexisme courant trouve des réponses soit dans la réaction des filles elles-mêmes, soit dans les mesures prises par les établissements. Par exemple, les filles du lycée professionnel de l'un de mes répondants semblent avoir tendance à se déplacer en groupe pour ne pas être importunées, tandis qu'un autre établissement a

renvoyé trois jours un élève, qui avait giflé une fille après avoir été éconduit. Ce sexisme ne se déploie pas seulement entre élèves, mais aussi dans les relations entre les élèves et leurs enseignantes. On m'a donné l'exemple d'élèves (garçons et filles, illustrant ainsi l'intériorisation du patriarcat) exprimant leur désapprobation, qu'en tant que femme, leur professeure puisse donner des directives aux auxiliaires de vie scolaire (AVS)²¹⁸ masculins, ceux-ci devant en éprouver de la honte. La sanction n'est, bien entendu, pas le seul moyen de répondre à ce sexisme. La plupart des enseignants se disent attentifs et prêts à y réagir immédiatement. Cette question est travaillée en amont par la mise en place d'actions ou de dispositifs systématiques. La répartition mixte des tâches, en particulier celles de nettoyage, est la modalité la plus mentionnée, j'ai aussi rencontré la volonté d'imposer un plan de classe alternant fille et garçon ou l'organisation de débats sur l'assignation genrée des attentes de rôles.

Les répondants ont également raconté des anecdotes relatives aux parents comme le refus de serrer la main d'un enseignant du sexe opposé pour des raisons religieuses et le refus d'un père de discuter avec une enseignante, prétextant ne pas parler aux femmes : l'équipe a très mal vécu que le chef d'établissement demande à celle-ci de sortir de son bureau, plutôt que de l'appuyer. Toutefois, bizarrement, alors que le sexisme ne cesse d'être associé à la laïcité dans les entrevues, ce n'est pas la laïcité (en tant que séparation des lois et attentes religieuses) ou les attentes constitutionnelles d'égalité femmes-homme qui ont été au centre de la critique de mes répondants vis-à-vis des parents. Dans le premier cas (non serrage de mains), ce sont plutôt le choc culturel et le constat courroucé de l'absence des codes sociaux attendus dans une rencontre²¹⁹ qui ont été mentionnés et, dans le second, la stratégie d'évitement, du type « pas de vague », de la part de la hiérarchie.

²¹⁸ AVS : personnel chargé d'accompagner les élèves en situation de handicap.

²¹⁹ Ce cas illustre clairement un bris du rite des interactions décrit par Goffman. En refusant de serrer la main à son interlocuteur, celui-ci a perdu la face. En l'absence de geste de réparation convainquant (le fait d'expliquer sa pratique religieuse n'a pas été accepté comme tel), on assiste à une rupture

Bien qu'ils ne cessent de parler du sexisme de leurs élèves et d'évoquer que la laïcité permet de lutter contre, les enseignants n'indiquent pas toujours explicitement qu'ils pensent que le sexisme quotidien de leurs élèves prend son origine dans le religieux. Les exemples qu'ils fournissent le laissent implicitement penser, mais j'ai eu l'impression qu'à nouveau les réponses étaient traversées par une sorte d'autocensure, sans doute la crainte d'être vu comme raciste. Au final, rares ont été les témoignages plus explicites associant religion et discrimination des genres : « Il y a quand même une forme d'islam qui est sexiste, oui je pense » (2.08.F). Par suite, il est difficile de savoir cette association entre sexisme et laïcité découle de l'injonction institutionnelle ou bien de leur certitude que le sexisme s'inscrit dans le religieux.

7.4 Des questions relatives à la laïcité variables selon le niveau des établissements

7.4.1 Les différences liées au public (parents ou élèves)

La synthèse des éléments précédents met en évidence l'existence de spécificités entre primaire et secondaire en matière de laïcité.

La première spécificité tient aux acteurs prescripteurs des demandes ou responsables des situations : les familles au primaire et les élèves dès le collège. Par suite, ces attentes sont plus chronophages pour les professeurs des écoles qui se voient mobilisés régulièrement hors du temps de classe pour traiter ces questions avec les parents. Au secondaire, elles le sont moins, sauf pour les professeurs principaux, puisque ces questions sont principalement réglées en classe avec les élèves, sauf en cas de besoin de convoquer les parents.

relationnelle qui a conduit au départ des deux enseignants qui m'ont raconté leur expérience. Une troisième, inversement, a accepté l'explication, ajoutant que le principal était que les familles soient là pour parler de leurs enfants. La réussite communicationnelle est aussi une question de priorité personnelle.

La seconde spécificité concerne la nature des situations. Les différences entre primaire et secondaire apparaissent très visiblement dans le tableau 7.2.

Tableau 7.2 : les situations associées à la laïcité classées par type d'établissement

	PRIMAIRE	SECONDAIRE		
MANIFESTATIONS ET PUBLIC	ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE	COLLEGE	LYCEE GENERAL	LYCEE PRO.
Public demandeur	Parents	Élèves	Élèves	Élèves
Gêne dans les activités liées au voile et signe des parents	Oui	Non	Non	Non
Voiles et tenues des élèves	Non	Peu	Oui	Oui
Piscine	Oui	Non	Non	Non
Registres des savoirs / incrédulité / contestations	Rare	Incrédulité	Incrédulité et +	Incrédulité et +
Ramadan	Oui	Peu	Non	Non
Prosélytisme	Non	Rare	Rare	Non évoqué
Alimentaire	Oui	En sorties de longue durée		Non évoqué
Antisémitisme	Non	Oui	Oui	Non évoqué
Danse	Oui	Non évoqué	Non évoqué	Non
Chant	Oui	Pas de répondant en musique et aucune anecdote rapportée		
Photos	Oui	Non	Non	Non
Lieux de culte	Oui	Peu	Non	Non
Égalité de genre	Oui	Oui	Oui	Oui

Au primaire, dominant le thème du voile des mères (100%), la question alimentaire en classe (liée ou non au ramadan) (92%) et celle de la piscine (62%). On rencontre aussi, mais beaucoup plus rarement, des questions liées aux activités de photos, danse et musique. Au secondaire, compte tenu de l'affirmation progressive de la maturité des élèves, émergent la question vestimentaire des filles (89%), l'incrédulité et doutes supposés des élèves vis-à-vis des contenus enseignés (81%) et les discours antisémites et homophobes (40%).

Les éléments émergeant au secondaire ont tendance à contrarier moins l'organisation quotidienne de la classe que les valeurs profondes des enseignants, de sorte que les dilemmes évoqués semblent plus difficiles à gérer qu'au primaire, induisant des répercussions sur la classe et les relations qu'ils ont avec leurs élèves. Cette dimension conflictuelle est favorisée par la coprésence des résistances respectives des adultes et des adolescents, ces derniers disposant, par ailleurs, d'une volonté et d'une capacité plus fortes qu'au primaire de s'affirmer, de contester ou de s'opposer.

Il existe toutefois quelques points communs aux deux niveaux d'enseignement, principalement la question permanente du sexisme et de manière ponctuelle, mais régulière, la croissance de l'absentéisme pendant la période du jeûne et les réactions de défiance vis-à-vis des autres cultes.

7.4.2 L'influence des spécificités structurelles des établissements

Si les différences entre niveaux d'établissement tiennent principalement à l'âge des élèves, pour autant, il s'agit de ne pas évacuer les dimensions plus structurelles, qui ont également un impact. D'abord, les enseignants du primaire suivent les mêmes élèves pendant les vingt-quatre heures hebdomadaires, alors que ceux du secondaire ne suivent chaque classe qu'une toute petite poignée d'heures (parfois une seule pour des matières telles que les arts plastiques ou la musique), durée insuffisante pour établir une relation approfondie avec eux et pour les connaître finement.

Ensuite, les différences d'organisation hiérarchique entre le primaire et le secondaire peuvent également générer, au moins théoriquement, une influence. Les inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) ont leur bureau à l'extérieur des écoles primaires, de sorte qu'il existe une certaine distance entre eux et les équipes qu'ils encadrent. Cette distance, tant physique que parfois psychologique, nuit à la qualité et la réciprocité de la communication (tant dans les sens montant que descendant), de sorte que les IEN ne connaissent pas toujours aussi bien qu'ils le devraient ce qui se passe dans les écoles. En ce qui concerne spécifiquement la laïcité, les professeurs des écoles formulent trois types de reproches à leurs IEN : méconnaissance voire ignorance de certains aspects légaux en matière de laïcité (la non-connaissance des BO (Bulletins officiels) encadrant les absences pour raisons religieuses...), le manque de soutien lors de situations tendues avec les familles (refus d'aller à la piscine, certificat médical de complaisance...) et/ou la méconnaissance des situations concrètes rencontrées quotidiennement (par exemple celles liées au ramadan...) : « J'ai personne qui me renvoie au BO que vous m'indiquez, moi j'ai posé la question, personne ne m'a renvoyé à ça... y a une méconnaissance générale » (1.08.G) ; « Le ramadan... tout ça, ça ne remonte pas du tout, mon IEN ne pose pas de questions là-dessus, je suis sûr qu'il est loin d'imaginer ce qui se passe actuellement à l'école » (1.09.G). Face à la distance perçue, l'envie de communiquer diminue chez les équipes échaudées, nuisant à une coopération qui, lorsqu'elle existe, constitue un atout considérable : « Quand on a une hiérarchie de proximité qui est dans le même état d'esprit que nous, ça fonctionne bien, mais quand on a une hiérarchie de proximité qui est dans l'institutionnel et qui travaille pas comme nous, c'est extrêmement difficile » (1.09.G).

Au secondaire, le chef d'établissement se situe en contact direct et permanent avec l'équipe enseignante et ne peut manquer d'information. Cette proximité peut autant être un gage d'efficacité qu'une source de critiques. En ce qui concerne spécifiquement la transmission de la laïcité, nombre de mes répondants reprochent un

manque de leadership en la matière, soulignant des effets d'annonce à la rentrée, peu suivis d'actions concrètes au cours de l'année : « Tout le monde s'en fout, même le chef d'établissement. En gros il va essayer de dire : « Oui, on va essayer de le faire », on est déjà en juin, on a fait aucune réunion sur ça » (2.06G). Il leur est aussi parfois reproché un défaut d'information (par exemple une communication insuffisante à propos des formations sur la laïcité proposées par le rectorat) et un défaut d'autorité voire de courage vis-à-vis des élèves ou de leur famille (vécus comme un manque de solidarité ou de soutien), les enseignants ayant parfois l'impression d'une délégation d'autorité : « Avant, les enseignants étaient mieux protégés, la direction était plus dans le soutien, maintenant on est mis facilement en concurrence avec les parents, y a une peur de débordement, mais dans la relation aux élèves, je trouve qu'on y perd » (2.12.G). On ressent un clivage entre ceux qui s'opposent ou ceux qui soutiennent la hiérarchie : « Moi, j'ai à cœur le respect de la hiérarchie ; aujourd'hui on a un contre-pouvoir en salle des profs, il y a des enseignants qui se donnent des prérogatives de chef d'établissement et veulent impulser leur manière de voir » (2.11.F).

7.5 Conclusion du chapitre VII

Le chapitre VII met à jour que la plus grande majorité des répondants disent observer une forte religiosité mais pas de problèmes religieux. Globalement, les établissements enregistrent peu de demandes et de manquements à la laïcité. Lorsqu'il existe des demandes, elles ne présentent ni arrogance, ni volonté de défier l'institution et visent uniquement à dispenser l'élève d'une activité pour respecter une croyance. Certes ce type de demande contrevient au fonctionnement stipulant l'interdiction des demandes religieuses, mais il est intéressant de constater qu'elles relèvent plus d'une logique consommatoire et privée que d'une volonté prosélyte d'imposer un choix à la classe.

La forme qui déclenche le plus d'hostilité (tout en restant très limitée) concerne la dimension vestimentaire, principalement quelques cas de tenues très couvrantes, interprétées comme religieuses et tombant de ce fait sous le coup de la loi de 2004, mais aussi le voile que les élèves concernées comprennent mal qu'elles ne peuvent pas remettre lorsque les activités scolaires sont extérieures à l'établissement. Rencontrer les parents permet de constater qu'ils ne sont généralement pas à l'origine de ce choix.

En revanche, les enseignants ne connaissent pas ou peu de contestations de cours. Ils constatent une incrédulité au pire des objections légères, mais exceptionnellement des contestations frontales. L'âge des élèves et l'inexpérience de l'enseignant favorisent les possibles « frottements ».

Les situations liées au religieux qui deviennent problématiques semblent le plus souvent relever d'une relation pédagogique mal gérée : des situations d'ordre interculturel mal analysées débouchant sur une incompréhension réciproque, l'instrumentalisation du religieux pour chahuter des enseignants réactifs à ce sujet, l'instrumentalisation du religieux par des élèves pour intimider d'autres élèves, l'oubli du caractère adolescent de l'élève au profit de son affiliation religieuse... Quatre types de stratégie relationnelle se rencontrent : 1) les intransigeants, retranchés derrière la loi, 2) les dissonants, souhaitant maintenir la relation avec les élèves sans renoncer à leurs valeurs, 3) les pragmatiques qui peuvent s'accommoder d'entorses à la loi pour arriver au maintien de la relation et de l'activité et 4) les experts (les plus rares) qui pratiquent une approche éthique et décentrée, très ouverte sur la prise en compte des différences des élèves.

Même si ces situations ne sont pas problématiques, les enseignants y réagissent régulièrement et de manières différentes, de sorte que ce mode de transmission de la laïcité n'est pas uniforme et peut brouiller tant le message institutionnel que le projet de transmission uniforme d'une culture commune.

CHAPITRE VIII

APPRENTISSAGE DE LA LAÏCITÉ À L'ÉCOLE

Si le chapitre VII présente une première forme de transmission scolaire de la laïcité, se déployant dans les réponses que les enseignants opposent aux propos ou demandes à caractère religieux émis par les élèves ou leurs familles, le chapitre VIII se propose d'étudier comment les enseignants de diverses disciplines répondent aux injonctions institutionnelles, qu'elles appellent un enseignement conceptuel formel ou une transmission plus expérientielle de la laïcité.

Cette recherche s'inscrivant dans un contexte post-attentat à l'origine d'un certain nombre de nouvelles injonctions en matière d'apprentissage de la laïcité, il est apparu nécessaire d'étudier quel regard portaient les répondants sur l'évolution de l'application de la laïcité dans leurs établissements. Après un survol global, un regard plus spécifique est porté sur la charte de la laïcité et l'Enseignement moral et civique (EMC), afin de saisir comment les enseignants s'en emparent selon leur niveau d'enseignement ou leur discipline. Ce sera l'occasion de distinguer les actes d'enseignement de ceux de transmission. J'entends par « enseignement », l'ensemble des actions généralement programmées prenant la laïcité pour objet et visant son apprentissage sous forme de connaissances conceptuelles et normalisées. J'entends

par « transmission » les autres gestes, programmés ou non, familiarisant à la laïcité en tant que cadre, le plus souvent par imprégnation.

8.1 Rupture et continuité dans les établissements après janvier 2015

La période post-attentats en janvier 2015 a connu une succession d'injonctions autour de la laïcité visant les enseignants, au point que nombre de mes répondants y voient le moment où ils ont commencé pour la première fois à parler de laïcité à leurs élèves. Pourtant l'expérience des plus anciens atteste que l'évolution des pratiques religieuses des élèves débute il y a près de vingt ans et s'intensifie depuis une dizaine d'années, suscitant plusieurs types de réactions relatives à la laïcité, bien avant 2015. On constate ainsi l'émergence dans les établissements, d'une part, de dispositifs, facilitant l'harmonisation des réponses à donner et, d'autre part, de stratégies individuelles permettant aux enseignants de concilier trois impératifs : les attentes légales, leurs valeurs personnelles et l'efficacité pragmatique attendue par le terrain. Toutefois, il semble qu'en dehors de quelques cas exceptionnels, le plus souvent liés à une question vestimentaire qui suscite toujours beaucoup d'émotion depuis 1989, en particulier chez les enseignantes, les établissements ne connaissent pas régulièrement d'incidents relatifs au religieux, ce qui semble confirmé par les statistiques du rectorat. En conséquence, jusqu'aux attentats de janvier 2015, la question de la laïcité n'était abordée que par les enseignants d'histoire et les professeurs des écoles. En cela, cette période constitue un réel moment charnière, du fait que les autres disciplines sont désormais enjointes à y participer.

L'année 2015 apparaît bouillonnante d'un point de vue institutionnel : un regain d'activité à la hauteur de l'émotion profonde et durable suscitée par ces attentats, qui ne cessera d'être ravivée jusqu'en 2016 par la survenue d'autres attentats perpétrés en France et en Belgique. Cette effervescence se traduit par une succession d'injonctions

du ministère de l'Éducation nationale en matière de valeurs de la République et de laïcité, à destination des établissements et de leurs enseignants. Si une partie de ces injonctions constituent des réponses élaborées dans l'urgence à des événements la veille encore inimaginables, d'autres relèvent de politiques déjà existantes, en particulier celle de « refondation de l'école de la République » entreprise en 2013 par le ministre de l'éducation précédent, Vincent Peillon, à laquelle la ministre suivante, Najat Vallaud Belkacem, insufflera une teinte plus personnelle, plus proche de sa conception inclusive de l'intégration nationale .

Les courants politiques principalement à droite et l'extrême droite (mais pas seulement) qui prônaient depuis longtemps le besoin de réaffirmer la transmission des valeurs de la République et du cadre laïque pour lutter contre l'ennemi intérieur trouvent soudain une légitimation nouvelle après la survenue des attentats de janvier²²⁰. L'apparente fièvre réformatrice qui succède aux attentats, que quelques observateurs analysent comme un opportunisme politique plutôt que comme une nécessité pédagogique, s'inscrit en fait en filiation et en continuité d'un processus réformateur de l'enseignement moral et civique, dont le tournant actuel débute sous Peillon (Lorcerie et Moignard, 2017), mais succède en fait aux réformes antérieures initiées dès le début des années 2000 (Ogien, 2014). De manière plus large, la littérature atteste que l'institution a connu de réguliers pics d'intérêts vis-à-vis de la laïcité depuis 1989, configurant par à-coup la manière dont on se la représente actuellement (Delphy, 2004; Lorcerie, 2005b; Nordmann, 2004). Le sursaut de 2015 ne constitue finalement que le dernier rebond en date, participant à son tour à élargir les représentations que l'on a de ce principe.

En dépit de ce constat de continuité, force est de constater que les enseignants rencontrés ont plutôt tendance à souligner les nouveautés et les changements, qu'ils

²²⁰ Fin janvier 2015, est annoncée l'opération de « grande mobilisation de l'école autour des valeurs », tandis qu'en juin, l'introduction de l'EMC dès la rentrée scolaire de septembre 2015 est inscrite au journal officiel.

perçoivent comme des réponses contextuelles, post-attentat, rompant avec les pratiques du passé : aucun souligne l'inscription de certaines de ces mesures dans une réflexion approfondie et durable, à l'image de l'introduction de l'EMC prévue dans la loi de refondation de l'école en 2013. Pour autant, les entrevues sont parsemées d'éléments illustrant une continuité des pratiques, qu'ils ne relèvent pas ou peu comme telles.

8.1.1 L'après janvier 2015 : une période riche en injonctions nouvelles

a) L'impression d'un avant-après janvier 2015

Tous les répondants notent qu'à la suite des attentats de janvier 2015, l'institution accorde une attention nouvelle à la laïcité et aux valeurs. Elle manifeste en effet des attentes qui leur paraissent inédites, impliquant la modification de leurs pratiques. Si l'immense et durable émotion suscitée par les attentats successifs participe très certainement à ce sentiment de moment charnière, configurant une impression d'un avant et d'un après janvier 2015, le martèlement d'un nouveau discours institutionnel relatif à la laïcité et aux questions de radicalisation et terrorisme contribue aussi fortement à consolider cette impression. Par ailleurs, les médias participent également largement à ce matraquage.

Cette charnière se manifeste visiblement dans le propos des répondants par des expressions telles que le « réveil de l'institution » ou « mettre le paquet sur la laïcité », illustrant l'idée qu'auparavant il ne se passait rien ou pas grand chose dans les écoles à ce sujet. Concrètement, au lendemain des attentats, ces enseignants deviennent soudain l'objet d'une correspondance abondante, principalement par voie de courriels, mais aussi d'instructions laissées dans leur casier professionnel. Cet engouement nouveau peut aussi se transmettre oralement et constituer une ambiance générale, à l'image de ces quelques enseignants vaguement au courant des mutations, bien qu'affirmant n'avoir rien reçu de particulier par écrit. Ces communications

visent deux types d'objectifs : 1) guider les enseignants durant les jours suivant immédiatement les attentats²²¹, et 2) leur fournir de la documentation, principalement par le portail Éduscol²²² ou par le site du réseau Canopée²²³ (nouveau nom du Centre national de documentation pédagogique ou CNDP), pour les aider à enseigner et à faire vivre laïcité et valeurs de la République. De manière plus marginale, elles comprennent aussi, selon le niveau d'enseignement, des convocations aux formations obligatoires à la laïcité (premier degré) ou des informations pour s'inscrire à des séminaires facultatifs.

L'intensification des communications et injonctions institutionnelles semble les avoir persuadés qu'il ne se passait rien en matière de laïcité avant 2015 : trois-quarts des entrevues donnent l'impression d'un réel silence sur ce sujet les années précédant 2015, une impression qui ne résiste ni à l'étude des différents documents officiels publiés au fil de ces vingt dernières années ni au récit de leurs pratiques. Bien que cette idée d'un « avant » silencieux traverse la majorité des témoignages, elle ne signifie pas pour autant la présence d'un consensus. Au contraire, ce « silence » s'explique de manière très variée : 1) l'institution et ses agents ayant toujours respecté la laïcité et leur devoir de neutralité, il n'y avait pas besoin d'en parler sans arrêt, 2) la grande majorité des familles ne posant pas problème en la matière, pourquoi lancer des actions particulières, 3) la laïcité étant abordée « en creux », c'est-à-dire implicitement, du fait de l'interdiction tacite de parler du religieux à l'école, la laïcité n'avait pas à être enseignée, mais juste à se vivre et, enfin, 4) la question était évacuée par laxisme institutionnel et par peur de « faire des vagues ».

²²¹ Si la réaction de la ministre s'est longuement fait attendre le jeudi 8 janvier, laissant les enseignants démunis toute la matinée pour traiter cette question avec les élèves, le ministère était mieux préparé à affronter les attentats du 13 novembre et ont bénéficié du temps de la fin de semaine pour donner des consignes aux enseignants pour le lundi matin.

²²² Portail Éduscol : <http://eduscol.education.fr/>

²²³ Site du réseau Canopée : <https://www.reseau-canope.fr/>

Les répondants, qui ont tendance à trouver que la laïcité à l'école ne souffrait pas de problème auparavant, vivent assez mal la focalisation nouvelle dont elle est l'objet, y voyant une manière de créer des problèmes où il n'y en a pas, notamment en stigmatisant les populations musulmanes. En revanche, ceux qui reprochaient le laxisme passé se montrent plutôt satisfaits, l'évolution des pratiques voire les attentats donnant raison aux alertes qu'ils avaient lancées en vain. Quelques enseignants du premier degré évoquent des situations, jugées inquiétantes et signalées à leur hiérarchie, qui furent classées sans suite car considérées comme de l'ordre du privé. Des enseignants du second degré évoquent la présence, depuis plus de dix ans, de mosquées salafistes à proximité de leur établissement, dont ils perçoivent l'influence dans les propos des élèves et contre lesquelles, selon eux, rien n'a été fait jusque-là. Un répondant évoque l'action d'une association laïque d'aide aux devoirs qui tente de ne pas céder ce terrain aux associations jugées islamistes, mais qui peine néanmoins à recruter sur place ou à fidéliser les étudiants extérieurs, en raison du maigre salaire proposé et d'un réseau de transport peu pratique.

b) De nouvelles injonctions régulièrement critiquées

Des injonctions très variées

Cet engouement nouveau se traduit par une intensification tant quantitative (récurrence accrue) que qualitative (diversité plus grande) des injonctions. Compte tenu de cette diversité, il apparaît moins utile d'en rédiger une liste exhaustive (serait-ce possible d'ailleurs ?) que d'en établir une rapide typologie, fondée sur la régularité d'occurrence des faits auxquels ces injonctions sont associées. Cette typologie en comprend trois types : 1) les injonctions liées aux faits rares et imprévisibles (accueillir les réactions des élèves au lendemain des attentats, accompagner une minute de silence, signaler les élèves suspects de radicalisation religieuse violente), 2) celles liées aux faits rares, mais prévisibles ou périodiques (organiser une simulation annuelle d'intrusion et de confinement dans le cadre du Plan Particulier de

Mise en Sécurité ²²⁴, organiser la journée de la laïcité tous les 9 décembre²²⁵...) et 3) celles liées à des faits réguliers, principalement les pratiques de classe (enseigner l'EMC, développer l'esprit critique par l'usage du débat ou de l'étude des médias, ou enfin utiliser la charte de la laïcité...).

Critiques et résistances

Trois-quarts des répondants se montrent très réservés vis-à-vis de ces nouvelles injonctions. Au-delà de moult critiques transversales (effets d'annonce, alibi attestant d'une pro-activité gouvernementale, exclusion des enseignants des débats préparant les réformes, manque de profondeur de réflexion, absence de nouveauté dans les propositions présentées comme réformatrices...), ces injonctions recueillent aussi des reproches spécifiques à leur type. Les injonctions de type 1 manqueraient de recul : elles répondraient aux situations dans l'urgence et conduiraient finalement à prendre des décisions parfois inadaptées, pouvant mettre les enseignants en défaut. C'est le cas notamment de l'injonction, très mal vécue, de parler à chaud des attentats avec les élèves, soit parce que l'exercice était trop douloureux à titre personnel, soit parce qu'ils estimaient que cette discussion rapide et sans recul s'avérerait mauvaise pour les élèves, soit enfin, et de manière très minoritaire, parce qu'ils ne voyaient pas de lien direct à faire entre ces événements tragiques et la réaffirmation de la laïcité. Les

²²⁴ Le Plan Particulier de Mise en Sécurité (PPMS) prévoit les attitudes à adopter face à toutes sortes de dangers pouvant toucher l'école (feu, pollution chimique, attaque terroriste...). Ce projet réfléchi de longue date tardait à être mis en place. Les attentats de 2015 en ont accéléré la formalisation. Il prévoit l'organisation périodique de diverses simulations de sécurité. Celle relative aux intrusions, notamment terroristes, vise à apprendre aux enseignants à confiner les élèves dans leur classe et à les faire se cacher en silence sous les tables.

²²⁵ Depuis 2016, le dispositif de la journée de la laïcité, fixée au 9 décembre, commémore l'anniversaire du vote de la loi de 1905. Cette journée est l'occasion de travailler la laïcité sous différents aspects, à la liberté des établissements. Plusieurs partenaires associatifs sont conviés à cette opération, toutefois leur nombre limité entraîne une concurrence dans les inscriptions pour le jour J. Certains établissements obtiennent des dérogations pour différer la programmation de la journée afin de pouvoir bénéficier de l'aide de ces partenaires. Une répondante s'est montrée mécontente de l'un des animateurs, qui prônait une laïcité de combat et traitait les élèves voilées de « Dark Vador ». Cet épisode illustre à nouveau la difficulté à diffuser un message uniforme de la laïcité.

injonctions de type 2 sont peu commentées, au mieux considère-t-on comme exagérées et inutiles les simulations de confinement du PPMS. Enfin, les injonctions de type 3 sont souvent perçues comme rédigées par des personnes méconnaissant la réalité du terrain, conduisant à des enseignements inadaptés. Elles sont aussi critiquées pour leurs dimensions provisoires ou transitoires. On ressent nettement chez ces enseignants une lassitude et une méfiance vis-à-vis de la notion de « réforme », habitués qu'ils sont à les voir s'enchaîner au gré des changements de ministres et/ou à les suspecter d'intentions cachées (par exemple dissimuler des logiques plus comptables que pédagogiques...). De fait, ils montrent peu d'enthousiasme pour s'y investir ou y adhérer pleinement, d'autant qu'ils soulignent le manque d'accompagnement financier, matériel et humain de ces réformes et le défaut de formation. De manière générale, la majorité reproche surtout à ces injonctions d'avoir été plus prescriptives que descriptives : à l'injonction de « faire », ils opposent leur besoin de « comment faire ». L'absence de proposition d'exemples « clés en main » a même conduit une majorité d'entre eux à ne finalement rien modifier dans leur fonctionnement de classe.

Parmi les injonctions qui suscitent une hostilité particulière, j'en retiendrai plus particulièrement deux. La première concerne le signalement des élèves suspectés de radicalisation et la seconde l'introduction de l'EMC et des débats en classe.

- La critique de la demande de signalement des élèves suspectés de radicalisation

Cette demande de signalement a émergé suite aux réticences voire refus, inattendus, de certains élèves de participer à la minute de silence organisée en l'honneur des victimes des attentats de janvier²²⁶. Par la suite, elle s'est étendue plus largement au

²²⁶ Quelques réactions d'opposition à la minute de silence organisée à la suite des attentats de Charlie hebdo ont été enregistrées chez les élèves par l'Éducation nationale et ont ensuite été très largement médiatisées, tant cette réaction contrevenait à la manière supposée admise par tous de réagir aux événements.

repérage de tout comportement ou propos suspect observé dans l'école, notamment dans le cadre des nouveaux débats que les enseignants sont invités à organiser dans leurs classes. Cette injonction est particulièrement mal vécue par les enseignants qui se sont prononcés sur le sujet et ce, pour trois raisons principales : 1) le fait qu'ils ne sont pas des « flics » (cette demande ne rejoint nullement leur mission pédagogique initiale), 2) la crainte de se tromper et 3) la peur que ce signalement suive durablement les élèves et leur porte préjudice... La mise en œuvre de cette injonction varie considérablement d'un profil à l'autre : le refus catégorique de signaler un élève se rencontre plutôt chez les inclusifs et modérément inclusifs, tandis qu'inversement l'adhésion au signalement au motif qu'il faut lutter contre les risques d'attentat, quitte à envoyer au commissariat de jeunes enfants comme l'actualité a pu le rapporter²²⁷, se rencontre plutôt chez les profils à tendance républicaine. Toutefois, on observe aussi dans tous les profils des tiraillements ou de l'indécision entre les valeurs personnelles (opposition à la délation) et le devoir du fonctionnaire (obéir à la hiérarchie) : la demande d'avis des pairs puis de la hiérarchie constitue un moyen de différer son engagement dans cette démarche et de réduire sa dissonance cognitive. Charger les enseignants de cette détection aurait par ailleurs une mauvaise influence sur leur qualité d'écoute, puisque cela les pousserait à lire et interpréter toutes les situations en ce sens, au risque de négliger, voire rater, d'autres aspects importants. Par ailleurs, parler du djihad et de DAESH ne signifie pas pour autant être radicalisé. Ces thématiques émergent dans les productions de leurs élèves depuis quelques années (écrites, cinématographiques...), notamment la dimension du « départ », mais souvent pour en repousser l'éventualité. L'émergence de ces sujets ne surprend pas, ils sont abordés dans les cités des élèves au même titre que la drogue ou la prison... Une enseignante souligne ironiquement qu'il y a plus de chances que ces élèves abordent ces thèmes que la taille de la piscine de leur jardin...

²²⁷ Le point janvier 2015 : un enfant de huit ans convoqué au commissariat à la suite des attentats de Charlie http://www.lepoint.fr/societe/polemique-sur-la-convocation-d-un-enfant-de-8-ans-dans-un-commissariat-29-01-2015-1900692_23.php consulté le 29 janvier 2018.

- La critique de l'EMC et des débats en classe

L'introduction de l'enseignement moral et civique (EMC) et des débats dans les classes, sur laquelle je reviens plus en détail ultérieurement, reçoit également nombre de critiques, qui s'inscrivent parfaitement dans celles faites aux injonctions de type 3, à savoir des propositions identiques à ce qui se fait déjà en classe et formulées par des personnes très éloignées du terrain et peu au fait de ce qu'il s'y fait ou de ce qu'il est possible d'y faire. Une première critique émane spécifiquement des professeurs d'histoire, chargés de la dimension conceptuelle de l'EMC. Pour eux, seule la terminologie est réellement nouvelle, tandis que le contenu enseigné ou les formes à adopter, en particulier celles du débat, ne diffèrent guère de ce qu'ils disent pratiquer. Ils reconnaissent néanmoins que le débat est absent chez leurs collègues, ce qui semble confirmé par les témoignages des enseignants d'autres niveaux ou disciplines. Si les enseignants du primaire se montrent plutôt ouverts à l'idée de développer cette activité, exprimant uniquement des craintes méthodologiques, ceux du secondaire manifestent plus d'anxiété à se lancer dans ce type d'activité, par crainte de perdre la maîtrise de leur classe, en particulier au lycée. Les critiques soulèvent aussi le paradoxe d'encourager les enseignants à prôner, d'une part, des débats authentiques, libres et ouverts et, d'autre part, de les enjoindre à signaler les élèves dont les propos dérangerait. Lorsqu'ils sont favorables à l'idée des débats, ils regrettent souvent de se voir imposer une telle activité sans y être formés. Des critiques identiques émanent aussi des enseignants-stagiaires, qui pourtant bénéficient des dernières évolutions en matière de formation, et qui reprochent malgré tout de ne pas avoir reçu de séances « clés en mains » pour l'EMC et de ne pas avoir été formés au débat.

Des injonctions qui élargissent les représentations en matière de laïcité

À la suite des attentats, les discours politico-médiatiques mobilisent largement la laïcité dans les discours relatifs à la lutte contre la radicalisation religieuse, qu'elle soit entrevue comme une pratique religieuse particulièrement rigoureuse ou comme

un passage à l'acte violent, les deux étant d'ailleurs de plus en plus corrélés. Cette association entre laïcité et radicalisation qui reçoit la faveur des médias, se voit également reprise par l'institution scolaire. En effet, les enseignants, objets d'injonctions simultanées, elles-mêmes fruits de généalogies variées (réforme de l'enseignement civique et moral, lutte contre la radicalisation religieuse violente...), ne sont pas seulement spectateurs de cette association, mais en deviennent aussi les acteurs. Ils sont en effet invités à repérer et signaler les comportements des élèves. Si institutionnellement, le projet initial de lutte contre la radicalisation n'affiche aucun lien avec la laïcité²²⁸, il m'apparaît que la synchronicité et le rapprochement de ces dimensions, originellement distinctes, finissent par les articuler, conduisant à la reconfiguration de la représentation que la majorité des enseignants se font de la laïcité. En témoigne l'observation, déjà évoquée au chapitre V, de la large association établie entre la laïcité et les attentats dans les cinq premières minutes de la rencontre, association qui n'aurait jamais été établie quelques mois auparavant et qui montre clairement la plasticité de la laïcité narrative, en regard de la stabilité de sa dimension juridique (Ferrari, 2009).

Compte tenu du contexte terroriste, les injonctions à la laïcité prennent une nouvelle envergure en revêtant un caractère d'urgence qu'elles ne connaissaient pas jusque-là, renforçant le sentiment d'un « avant-après » évoqué précédemment. De ce point de vue, nous assistons bien en 2015 à une extension résolument nouvelle de la représentation de la laïcité et de sa portée, en regard de son développement historique, constituant en cela un moment charnière presque aussi important que 1989. À cette date, la représentation de la portée de la laïcité a cessé de concerner uniquement les enseignants et l'institution pour glisser subitement vers les élèves (tendance finalement fixée par la loi de 2004) voire leur famille (tendance n'ayant pour l'instant

²²⁸ Il est à noter que le plan de prévention de la radicalisation institué en 2014 ne comprend aucun lien avec la laïcité, mais s'oriente plutôt vers la question de la délinquance.
<http://www.education.gouv.fr/cid92084/la-prevention-de-la-radicalisation.html> consulté le 3 février 2018.

pas été transformée en prescription légale, même si l'évocation, en 2017, de l'aversion du ministre de l'éducation Blanquer envers le port du voile des mères accompagnant les sorties laisse penser que la situation pourrait être amenée à changer²²⁹). Sachant qu'il a fallu quinze ans entre 1989 et 2004 pour que la nouvelle vision de la laïcité se traduise dans le droit, il ne semble pas improbable qu'une future loi formalise les évolutions actuelles, étendant la portée de la laïcité à un périmètre plus large que l'actuel, par exemple l'espace public.

Le sentiment de nouveauté ressenti par une majorité d'enseignants s'explique donc de manière quantitative, en lien avec la force et la régularité avec lesquelles l'institution martèle son message, et de manière qualitative, c'est-à-dire dans la manière qu'elle a de le marteler : il apparaît nettement qu'une composante nouvelle s'est agrégée, volontairement ou non, à la représentation collective de la laïcité : celle de rempart à la radicalisation, qu'elle soit religieuse ou violente.

8.1.2 La continuité de certains dispositifs

Si les enseignants rencontrés ont tendance à parler plus spontanément des injonctions récentes, au cours des entrevues, il leur arrive aussi d'évoquer des dispositifs préexistants à 2015, pour les critiquer, évoquer leurs atouts ou parfois juste pour les mentionner sans réellement les évaluer.

J'appelle « dispositif » tout cadre permettant d'induire un comportement collectif s'imposant aux décisions individuelles. Les enseignants n'y adhèrent pas toujours à titre personnel, mais les respectent le plus souvent au nom de la cohésion du groupe et de l'harmonisation des décisions prises. Leur transgression constitue souvent le signe que l'équipe n'est pas soudée, voire en conflit. Ces dispositifs peuvent relever

²²⁹ Europe 1, 10 décembre 2017 : Blanquer : pas de voile "normalement" pour une mère en sortie scolaire. <http://www.europe1.fr/societe/blanquer-pas-de-voile-normalement-pour-une-mere-en-sortie-scolaire-3516599>, consulté le 25 février 2018.

d'une échelle nationale (loi, injonction institutionnelle...) ou au contraire constituer une spécificité locale, parfois à l'échelle d'un seul établissement. Les enseignants en évoquent un nombre restreint, laissant l'impression qu'ils sont le plus souvent seuls face aux situations rencontrées et réduits à des réponses personnelles ou à l'avis du supérieur hiérarchique. Mais force est de constater que les réponses données par cette hiérarchie varient, selon l'époque ou selon le supérieur, mettant en évidence la composante subjective de l'interprétation des textes en vigueur et confirmant la rareté de cadres de réponse stables à la disposition des enseignants.

À l'échelle locale, j'ai rencontré des dispositifs en matière vestimentaire et alimentaire. Par exemple, j'ai visité un établissement proposant depuis plusieurs années un aménagement original de son entrée : un sas, muni d'un miroir, devant lequel les élèves peuvent se dévoiler en arrivant et réajuster leur voile en partant. Élément efficace de la communication et des relations avec les élèves, ce dispositif perdure en dépit de la succession des proviseurs, soutenu par l'ensemble de l'équipe, consultée lors de son implantation. Si individuellement, les enseignants se montrent inégalement ouverts à la question du voile, cet aménagement permet d'adopter une posture commune conduisant à des réponses harmonisées à donner aux élèves. Au-delà des effets positifs sur les relations avec les élèves, cette durabilité m'apparaît imputable tant à la dimension consultative préalable qu'à l'origine locale du projet, non ressenti comme parachuté ou en décalage avec la réalité du terrain²³⁰. Un enseignant, fraîchement nommé sur cet établissement et qui assumait, face aux élèves, une position ouvertement hostile au voile, a rencontré la franche désapprobation de l'équipe, dont le fonctionnement harmonieux risquait d'être brisé : l'enseignant a été finalement déplacé administrativement. J'ai également rencontré dans quelques établissements une volonté identique de faire dépareiller les couleurs

²³⁰ Son originalité est telle qu'il a été l'objet d'une certaine couverture médiatique. Sans dire qu'il soit unique en son genre, c'est le seul que j'ai rencontré en tout cas dans les établissements que j'ai visités durant mon terrain.

du haut et du bas des tenues jugées religieuses. Ce dispositif récurrent montre l'existence de relations entre les établissements. Une répondante a d'ailleurs évoqué le dialogue entre le CPE²³¹ de son collège et celui du lycée voisin, afin d'harmoniser attentes et éventuellement sanctions entre les deux établissements. En matière alimentaire, c'est souvent au niveau local que se décident les pratiques des cantines scolaires, ouvrant sur la décision de proposer ou non un plat de substitution. Ceux qui n'en prévoient pas ne semblent pas recevoir d'objections des enseignants (sauf une), ou des familles, même si les élèves pratiquants ne mangeant pas de viande (puisque non halal) sont ainsi privés de protéines.

Lorsque les dispositifs viennent du ministère, ils sont plus ouverts à la critique et objets de résistances, à l'exception de la loi de 2004, respectée par les élèves et plébiscitée par de nombreux enseignants, car elle permet aux établissements d'opposer une réponse homogène aux jeunes filles souhaitant porter un voile²³² ou une tenue religieuse dans l'enceinte scolaire, bien que dans ce dernier cas, les réponses soient moins homogènes²³³. Cette loi se voit surtout critiquée par les profils très inclusifs, qui la respectent néanmoins, mais avec plus ou moins de zèle. Alors qu'un grand nombre de mes répondants exerçaient en ZEP au moment de son vote, seulement un tiers (majoritairement des profils très inclusifs) évoquent la situation d'avant 2004 et soulignent la rareté des cas d'adolescentes voilées à l'époque. Si des hypothèses sont formulées pour justifier la loi en amont, peu de répondants me donnent d'exemples concrets des effets (positifs ou négatifs) enregistrés après la loi.

²³¹ CPE : conseiller principal d'éducation

²³² À sa suite, la plupart des établissements ont amendé leur règlement intérieur en étendant l'interdiction au port de tous les couvre-chefs, permettant non seulement de parer à toute éventualité de remplacement du voile par d'autres coiffures, mais aussi de régler le port des casquettes ou des capuches chez les garçons.

²³³ La loi porte une dimension évaluative qui introduit une interprétation subjective de ce qui est ou non une tenue religieuse. Par suite, tous les établissements ne réagissent pas de la même manière : de l'accommodement (dépareiller le haut et le bas) au refus suivi d'une obligation de se dévêtir : <https://www.islametinfo.fr/2015/02/23/une-eleve-musulmane-de-11-ans-obligee-de-se-deshabiller-par-son-college/> consulté le 21 mai 2018.

Alors que celle-ci porte sur le temps scolaire, sont plutôt évoquées ses conséquences en dehors de ce temps-là : des avis contradictoires opposent les idées que la loi participe au fait que les filles ne sont pas voilées après l'école ou au contraire que la loi a stimulé un port du voile réactionnaire et identitaire chez certaines femmes musulmanes.

Inversement, un autre dispositif institutionnel emporte une faible adhésion : la charte de la laïcité. Censée être collectivement étudiée en amont et rappelée en cas de situation litigieuse, elle n'est mobilisée que par peu d'enseignants, principalement ceux d'histoire. Si l'on observe une continuité entre son affichage en 2013 dans les établissements et l'extension de cet affichage à toutes les classes après les attentats de 2015, j'observe aussi, de manière volontairement espiègle, une continuité dans sa non-utilisation.

8.2 Outils et dispositifs au service de l'apprentissage de la laïcité

Le chapitre I a mis en évidence que le projet d'école laïque de Jules Ferry n'incluait pas d'enseignement formel de la laïcité et dissociait l'instruction civique, incluse dans l'éducation intellectuelle, de l'éducation morale, visant à faire des élèves des personnes meilleures. Ce projet prenait corps dans une école laïcisée, certes, mais non fermée au religieux, comme en attestent différents éléments montrant la réelle prise en compte du haut degré de pratique de la population de la fin du XIX^e : les rédacteurs des programmes ne voyaient aucune contradiction entre religion, éducation morale et/ou esprit critique, pas plus qu'entre religion et citoyenneté.

L'école française actuelle se montre donc totalement différente en tout point, puisque non contente d'associer désormais les enseignements civique et moral, elle comporte un enseignement formel de la laïcité, intègre l'idée que les élèves puissent contrevenir à la laïcité, ne leur permettant désormais plus de porter de signes ostensibles et,

surtout, porte une relative défiance vis-à-vis du religieux en général et de l'islam en particulier, conduisant à l'idée courante que l'apprentissage de l'esprit critique nécessite une stricte mise à distance des élèves vis-à-vis du religieux. En 2015, le ministère de l'éducation s'est montré très détaillé sur la forme que doit prendre le partage des valeurs de la République et de la laïcité, réaffirmant sa volonté que tous les enseignants se sentent responsables de l'apprentissage de celle-ci, les associant pour ce faire, à la diffusion de la charte de la laïcité et à l'enseignement moral et civique (EMC). Comment mes répondants répondent-ils à ces injonctions ?

8.2.1 La charte de la laïcité

Qu'ils s'en servent ou non, la charte est mentionnée par la moitié des répondants. Les prescriptions ministérielles d'affichage ne semblent pas avoir été toujours suivies : des chefs d'établissement ont jugé qu'en l'absence de problème, ils ne l'afficheraient pas, dans la mesure où elle mettrait surtout de l'huile sur le feu et stigmatiserait les populations musulmanes : « Vu qu'on n'a pas de souci avec la laïcité, j'ai rien mis en place de particulier avec les parents. Je ne voulais pas revenir sur ce point particulier, alors qu'il n'y avait pas de tension » (1.03.G). Deux répondants témoignent ne pas l'avoir dans leur classe (REP+) ou dans l'école (une enseignante-stagiaire exerçant dans une école non REP). Le plus souvent, les répondants, au primaire comme au secondaire, déclarent qu'elle est là pour « décorer » et ne fait pas souvent l'objet d'un travail particulier : deux-tiers de ceux qui en parlent ne l'utilisent pas ou plus. Deux d'entre eux ne l'ont même pas lue du tout. Les enseignants d'histoire la présentent plus régulièrement, mais la trouvent difficile d'accès et inadaptée au public des REP/REP+, témoignant de rédacteurs peu conscients des réalités du terrain. Par suite, en début de collège, la version destinée aux enfants est encore utilisée : « Que ce soit des élèves issus de ce milieu ou de milieux plus favorisés, l'accès au vocabulaire, avec toute sa finesse, l'intention de ceux qui ont rédigé ces textes, je ne suis pas du tout convaincue qu'elle passe » (2.08.F) ;

En sixième on a travaillé sur la charte des enfants. Je leur ai expliqué que c'était un document à destination des enfants. Je leur ai montré le document original... Là il y en a un très bon élève qui m'a dit : « Moi, je veux travailler avec celui des adultes ». Donc je lui ai remis. Il l'a lu deux secondes et il m'a dit : "Reprenez le, ce n'est pas possible, je n'y arrive pas" (2.02.F).

Quel que soit leur niveau d'enseignement, il semble que les enseignants aient tenté de l'utiliser une première fois pour respecter l'injonction hiérarchique, mais ont cessé depuis. Quelques-uns lui reprochent, par ailleurs, une visée sous-jacente antimusulmane et une personnification de la laïcité qu'elle dote de pouvoirs « magiques » : « La laïcité fait ci, la laïcité fait ça... » (1.11.F).

8.2.2 L'enseignement moral et civique et enseignement du fait religieux

Programmé depuis septembre 2015 à tous les niveaux d'enseignement, l'EMC comprend une composante d'acquisition notionnelle ainsi qu'une composante plus comportementale, se travaillant tant par le biais des débats, que par une volonté transversale de faire vivre la laïcité et les valeurs de la République au sein de tous les enseignements. En conséquence, l'EMC propose un enseignement conceptuel de la laïcité ainsi qu'une transmission de son cadre par imprégnation, familiarisant les élèves, d'une part, aux idées de liberté de conscience, de tolérance et de respect ... et, d'autre part, à la neutralité de l'institution et de ses enseignants.

Trois-quarts des enseignants évoquent explicitement l'idée de la transmission ou de l'enseignement de la laïcité. Vingt-trois parlent d'enseignement et seulement quinze (moins de 40%) parlent de l'EMC en utilisant son sigle ou son nom complet, deux ignorant même ce que c'est : « Je ne sais pas ce que tu évoques » (2.09.F). Ce cours n'est généralement pas vu comme une nouveauté, mais plutôt comme une continuité : « L'EMC, ils ont juste mis un nouveau nom sur ce qui se faisait. Ils ont tout mélangé, tout mis dans un ordre différent, y a rien de nouveau en fait, le message véhiculé par l'EMC ou par l'éducation civique par le passé. C'est pas une grande nouveauté

(3b.03.F). Aucun ne fait référence à la nouvelle approche par les quatre dimensions mentionnées dans le « Journal Officiel » de juin 2015 : le sensible, le normatif, le jugement et l'engagement. Au mieux, une ou plusieurs de ces dimensions apparaissent implicitement dans les entrevues, notamment le sensible lié à l'expérience vécue et le normatif lié au rappel à la loi. L'expression du jugement transparaît dans l'idée d'argumentation et de débat, qu'ils sont 70% à évoquer sans pour autant montrer de la motivation à le pratiquer : si au primaire ne se posent que des questions techniques, au secondaire, on s'inquiète des risques de perdre la maîtrise de sa classe. L'engagement constitue, pour sa part, la dimension la moins mise en œuvre.

a) L'EMC au primaire

L'introduction de l'EMC et la demande de pratiquer des débats est actée par tous mes répondants au primaire. Toutefois, la plupart semblent aborder cet enseignement moins comme une nouveauté que comme une continuité de ce qu'ils faisaient auparavant : « Bon, l'EMC, moi j'ai pas beaucoup changé ce que je faisais avant par rapport à ce qu'il y a dans les nouveaux programmes » (1.11.F). Quelques éléments récurrents se rencontrent dans toutes les classes tels que les symboles et les valeurs de la République (la devise, le drapeau, la Marseillaise...), mais plusieurs m'ont aussi expliqué tenter de raccrocher cet enseignement à des situations concrètes rencontrées à l'école, favorisant ainsi un apprentissage expérientiel. Tel un vestige d'un passé où l'on ne parlait pas de laïcité, aucun n'indique vraiment formaliser ce qu'est la laïcité, deux revendiquant même le fait de ne pas le faire, préférant apprendre aux élèves à agir concrètement (une application implicite de la dimension de l'engagement) que de se contenter d'en parler. Malgré l'accent ministériel mis sur ce nouvel enseignement, les écoles des répondants ne semblent pas s'être lancées dans une réflexion de cycle (c'est-à-dire entre plusieurs classes), qui permette de développer une réelle progression des enseignements. En conséquence, les enseignants travaillent seuls,

sans connaissance de ce que font leurs collègues, risquant, au terme de l'école primaire, que les élèves accumulent lacunes et/ou répétitions telles que le fait de faire colorier le drapeau chaque année. En intégrant cet enseignement au projet d'école, il pourrait ainsi plus facilement devenir collectif et s'articuler à des pratiques réelles, plutôt que de rester théorique et déconnecté. Peu évoquent l'idée de chanter ensemble et régulièrement la Marseillaise, afin de travailler l'appartenance nationale :

Il y a quelque chose à réfléchir au niveau de l'école, parce que chaque enseignant fait quelque chose de son côté dans sa classe. Il faudrait qu'on se réunisse par cycle, voir ce qu'on fait chez les petits. On pourrait dire qu'une fois par semaine, on peut se réunir pour chanter la Marseillaise, on pourrait se répartir des thèmes qui reviennent, qui soient progressifs, peut-être ne pas faire colorier le drapeau chaque année (rires), faut qu'on le fasse, et la laïcité interviendrait là-dedans, en expliquant aux enfants en quoi ça consiste, pourquoi comment, dans ce cadre-là, mais la laïcité toute seule comme ça, non, c'est un peu plaqué (1.03.G).

Mes répondants reprochent régulièrement le manque de formation et de supports dédiés pour ce nouvel enseignement. Par suite, ils se contentent de « bricoler » avec leur matériel et attendent des exemples qu'ils pourraient ensuite adapter :

Et là y a rien, c'est toujours faire du neuf avec du vieux. Mais pour faire du neuf, il faut un peu du neuf. Tu ne peux pas toujours faire du neuf avec du vieux. Y a des gens qui pourraient réfléchir à des constructions de parcours EMC. On n'a qu'à faire des propositions et après les gens ils s'approprient les propositions : tu ne fais jamais ce qu'on te dit de faire, tu l'arranges toujours à ta sauce (1.12.F).

L'introduction du débat est perçue positivement, compte tenu du fait que les élèves ont rarement la parole : il apparaît comme un atout pour apprendre à argumenter :

Débattre, oui ! C'est l'occasion de leur donner un peu plus la parole, parce qu'ils ont très peu la parole, c'est une place que l'on néglige un peu trop souvent, chaque enfant aurait moins de deux minutes de parole par jour. Si on veut apprendre l'argumentation, ce n'est pas possible (1.10.G).

Sa pratique varie de la discussion simple à l'organisation de réels débats philosophiques, permettant aux enfants d'apprendre à argumenter, à respecter l'ordre de parole et à respecter et/ou « rebondir » sur les propos des autres. Parfois, les enseignants invitent des intervenants extérieurs, spécialistes du débat, qui les aident en les guidant sur ce type de questions : faut-il gérer soi-même les discussions, faut-il confier cette tâche aux élèves, faut-il conclure par une trace écrite, ou donner la réponse qui paraît la bonne à l'issue des échanges : « Est-ce qu'on doit imposer aux élèves notre point de vue, diriger le de loin ? » (1.01.F). Les professeurs des écoles ne craignent pas de perdre la maîtrise de la classe. Ils s'interrogent prioritairement sur des points méthodologiques qui nécessiteraient une formation adéquate : « Tu pourrais former des enseignants à la technique du débat, pas forcément sur les questions de la religion et de la laïcité, tu peux faire des débats sur tout. Il ne faut pas des choses qui soient trop affectives » (1.12.F).

Les attentes d'enseignement du fait religieux inquiètent nombre enseignants qui ne se sentent pas assez formés pour l'aborder correctement : « J'aimerais bien qu'on puisse me former sur comment on présente les différentes religions, quelles sont leurs différences, parce que si moi je ne le sais pas, j'aurai du mal à leur expliquer comment on peut se respecter les uns les autres » (1.01.F).

Outre les dimensions formelles, qu'ils enseignaient déjà par le cours d'instruction civique, les professeurs des écoles transmettent aussi le cadre laïque et les attentes de l'EMC par d'autres biais. La séparation des registres du savoir de ceux du religieux tient tellement de l'évidence institutionnelle qu'elle n'est jamais soulignée pour décrire leur pratique professionnelle concrète en matière de laïcité. En revanche, conformément au discours institutionnel, l'égalité filles-garçons est incluse dans les prescriptions relatives à la laïcité et c'est d'ailleurs elle, plus que toute autre dimension liée au religieux, qui se voit travaillée régulièrement. Si quelques-uns évoquent des débats sur l'attribution des rôles de genre, la majorité des répondants

instaurent des pratiques concrètes (par exemple le nettoyage en commun du matériel après les arts plastiques ou par la pratique mixte de l'EPS²³⁴) qui permettent selon eux à tous les enfants de s'imprégner quotidiennement de l'égalité filles-garçons et plus largement du cadre laïque :

À l'école, je me suis aperçue dès le départ de ma carrière, que les filles avaient toujours le réflexe de tout ranger : on fait de la peinture, elles se lèvent elles rangent, et les garçons, ils font rien. Du coup, chaque année dans mes classes, on réfléchit à ça, dans le quotidien, dans l'organisation de la classe, on essaie de faire ressortir cette égalité, de leur faire comprendre aussi, qu'ils ont un modèle familial, mais qu'en société c'est pas comme ça (1.11.F).

Les enseignants mentionnent moins la pratique de l'EPS pour indiquer d'éventuelles réticences religieuses des familles (notamment pour la piscine) que pour souligner son utilisation dans la déconstruction de l'assignation des rôles de genre. Nombre d'entre eux proposent, dans ce but, les mêmes sports (du soccer à la danse) à tous les élèves, en faisant attention d'assurer la mixité des équipes et de faire en sorte que les filles ne soient pas mises de côté pendant les matchs : pour ce faire, par exemple, les buts des filles sont pondérés plus fortement pour inciter les garçons à les recruter et à leur passer ensuite le ballon : « Je ne sais pas si c'est propre à nos quartiers, mais les garçons ont vraiment du mal à jouer avec les filles [...] : quand une fille marque, elle a trois points automatiques. Ça les oblige à faire des passes » (1.06.F). C'est parfois l'occasion pour eux de découvrir que certaines filles sont meilleures qu'eux.

Toutefois, la transmission du cadre laïque via ces activités sportives se voit largement contrariée par une simple question matérielle. De nombreuses écoles des quartiers les plus populaires sont démunies en matière d'installations sportives : elles s'avèrent souvent distantes et peu accessibles, voire pas ou peu entretenues en regard de ce qui se passe dans les quartiers plus favorisés. Une telle asymétrie de traitement témoigne

²³⁴ EPS : Éducation physique et sportive

d'une discrimination sociale, contradictoire avec l'idée d'égalité qui soutient le projet de l'école publique et laïque. Par suite, l'enseignement de l'EPS peut se faire un peu au rabais dans ces quartiers, par manque d'équipement : « Tout ce qui est plateau de sport, tout ça, ça faisait partie de l'école et ça, ça a été abandonné complètement [par la mairie] (1.08.G). Un constat identique d'asymétrie de traitement entre quartiers nord et quartiers sud se rencontre pour l'entretien des bâtiments scolaires, à la charge de la mairie. Cette négligence municipale fait régulièrement la Une des médias et a même été qualifiée d'« indigne de la République » par la ministre Najat Vallaud Belkacem²³⁵ en visite à Marseille en 2016. L'environnement offert par l'institution met à mal les efforts des enseignants d'inculquer les valeurs républicaines d'égalité ou de fraternité, les élèves étant très tôt sensibles à l'injustice.

Cette asymétrie se rencontre aussi dans l'Éducation nationale, notamment dans la baisse des moyens attribuée à l'enseignement spécialisé ou à l'encadrement médical. L'affectation territoriale des personnels de santé proportionnellement au nombre d'élèves d'une zone se montre inadéquate, compte tenu de besoins différents d'un secteur à l'autre. Par suite, ceux comportant un grand nombre de familles vulnérables pâtissent d'un encadrement médical plus faible et d'un suivi moins efficace, d'autant que les personnels en congé de maladie sont rarement remplacés. L'organisation structurelle de l'Éducation nationale crée donc des inégalités, en contradiction avec le projet d'égalité que porte l'école publique et laïque et l'on assigne aux enseignants la tâche de compenser le désistement institutionnel :

On ne donne pas plus de moyens sur des choses importantes, comme la médecine scolaire, les psychologues scolaires, le travail des enseignants spécialisés. Tout ça, ça disparaît petit à petit, on se bat pour ça, et ça disparaît, et qu'est-ce qu'on dit aux enseignants : "Vous allez devoir réfléchir et changer vos pratiques". Une fois de plus, on leur dit : "Vous ne faites pas bien votre travail" (1.09.G).

²³⁵

http://www.lemonde.fr/education/article/2016/02/05/controverses-sur-les-ecoles-insalubres-a-marseille-l-etat-saisit-le-prefet_4860016_1473685.html (lu le 10 février 2018)

b) L'EMC au secondaire

Au secondaire, les enseignants de plusieurs disciplines, autres que l'histoire et les lettres, s'interrogent sur comment intégrer cet enseignement à leur cours, compte tenu de la distance existant entre leur propre matière et leurs représentations de ce que doit être l'EMC. D'ailleurs, il apparaît nettement que peu d'enseignants ont changé leur manière d'enseigner en regard de ce qu'ils faisaient avant. Cela s'explique tant par l'absence de réelle incitation de l'institution, que par le temps que prendrait le travail à effectuer en amont pour changer les pratiques. Toutefois, la plupart d'entre eux en intègrent plusieurs dimensions à leur enseignement, sans en avoir toujours conscience. C'est notamment le cas lorsqu'ils ont à répondre à des situations de classe inopinées et éventuellement problématiques, impliquant le rappel des vertus de la tolérance et du respect de l'autre ou le caractère incontournable de l'égalité femmes-hommes : « Même au niveau des rapports fille-garçon, au niveau du sexisme, j'arrive aussi à rebondir là-dessus » (2.03.F). C'est aussi le cas lorsqu'ils intègrent volontairement à leur séquence des objectifs transversaux de savoir-être. Toutefois, ces moments, qui relèvent plutôt de la transmission des valeurs et non de l'enseignement conceptuel de la laïcité, ne sont pas vus comme de l'EMC, mais comme des évidences professionnelles incontournables : mes répondants savent qu'enseigner en éducation prioritaire impose des tâches éducationnelles, auxquelles ils se plient volontiers, même s'ils ne préféreraient qu'enseigner : « Moi j'aimerais pouvoir n'avoir que mon rôle d'enseignant, avec des petits apartés justement sur le bien vivre-ensemble sur la vie en communauté, ça il n'y a pas de problème, je veux tout à fait bien être dans ce rôle d'éducation » (2.03.F).

Aussi intéressantes que soient leurs interventions, le fait qu'elles soient spontanées ou non volontairement articulées à l'EMC empêche qu'elles balayent systématiquement les quatre dimensions (le sensible, la loi, la jugement, l'engagement) attendues par le programme, de sorte que certaines sont insuffisamment mobilisées. Il émerge de ce

constat qu'une part importante de la transmission du cadre laïque se fait par imprégnation du cadre de vie instauré en classe et dans l'établissement, tant du point de vue des valeurs transmises que de la neutralité religieuse, présente sans pour autant être rappelée en permanence. Plusieurs répondants se sont montrés réticents à l'injonction institutionnelle d'enseigner, voire de marteler, spécifiquement le principe de laïcité, y voyant en effet un geste contre-productif, la plupart de leurs élèves étant persuadés qu'elle a été inventée contre les musulmans. D'ailleurs une enseignante de lettres, ayant fait étudier les discussions autour du vote de la loi de 1905, a constaté leur surprise à la découverte que la laïcité visait initialement l'Église catholique : « J'ai montré à mes élèves le débat sur la loi de 1905 et ils sont tombés des nues, en disant : " Ah bon, mais, elle a été contre les chrétiens, contre les catholiques ? Pour nous, la laïcité, ça s'opposait au monde musulman " » (3a.05.F).

En cours d'histoire et d'EMC

Les professeurs d'histoire, comme les professeurs des écoles, sont chargés à la fois de l'enseignement et de la transmission de la laïcité. Pour ce faire, ils disposent d'un horaire dédié à son enseignement, au cours duquel ils sont supposés en présenter les principales caractéristiques conceptuelles. La transmission quant à elle se rencontre tant durant cette période spécifique que dans le reste du temps du cours assuré par ces enseignants, notamment par la pratique de débats en classe et par l'enseignement du fait religieux. Bien que leur activité semble encadrée par les instructions officielles, sur le terrain, la pratique apparaît toutefois assez labile, compte tenu de l'absence de programmes précis pour chaque classe et/ou de réflexion de cycle, conduisant les enseignants à faire à leur guise : « En réalité, il n'y a pas de suivi, chacun fait un peu ce qu'il veut » (2.06.G). Parfois, certains enseignants adoptent des stratégies d'évitement vis-à-vis de sujets délicats lorsqu'ils craignent que ceux-ci ne les mettent en danger, attitude condamnée par deux répondants. Il s'ensuit pour les élèves des acquis réduits et hétérogènes, le plus souvent limités à la connaissance de l'interdiction du voile à l'école. Par ailleurs, notons qu'il arrive à ces enseignants de

rogner sur le temps de l'EMC en faveur des autres matières dont ils ont la charge et qu'ils jugent sans doute plus prioritaires (histoire pour tous et géographie ou français selon l'établissement) : « L'an dernier, c'était du bricolage, j'avais quatre classes, ça [l'EMC] passait vraiment en dernière position, quand j'avais fait l'obligatoire. Au bout de deux heures, je bricolais quelque chose, histoire de dire que j'avais fait de l'éducation civique » (3c.01.F). Deux enseignants ont évoqué l'inclusion de cet enseignement dans des projets interdisciplinaires les associant avec des enseignants de SVT ou d'arts plastiques.

Si selon Ogien (2012) l'accent institutionnel porte avant tout sur l'enseignement moral, il ne semble pas qu'en pratique ce soit réellement le cas. La dimension civique semble régulièrement privilégiée, apparemment plus motivante et moins délicate. En effet, elle comprend un programme clair, des notions à apprendre, tandis que la dimension morale semble plus floue et plus délicate à mettre en œuvre :

En fait, l'éducation morale et civique n'est vécue que comme de l'éducation civique et pas comme de l'éducation morale. On fait les institutions de la V^e République, on fait de l'éducation civique et pas morale. Je ne sais pas pourquoi les professeurs ne veulent pas en faire, je pense qu'il faut être suffisamment fort dans sa tête pour pouvoir en faire en fait, il faut accepter que ce soit le bordel, il faut accepter le débat et forcément qui dit débat, dit avoir un avis contradictoire au sien (2.04.F).

Afin que les élèves déconstruisent l'idée d'une laïcité antimusulmane, certains enseignants d'histoire tentent de la resituer dans le cadre large des caractéristiques de l'article 1 de la Constitution et de se limiter à énoncer les grands traits de la loi de 1905 (liberté de conscience, séparation et neutralité). D'ailleurs, les porteurs de cette stratégie (des profils inclusifs, mais aussi intermédiaires) se montrent assez critiques envers les collègues (d'histoire ou non) qui n'expliquent la laïcité qu'à l'aune des attentats et non en tant que simple constituant de la République. L'enseignement de la laïcité s'articulant bien à l'enseignement du fait religieux, la majorité des enseignants

d'histoire rencontrés se sont montrés favorables à l'expression des élèves sur les questions religieuses.

D'un point de vue matériel, ils utilisent des supports variés : vidéos, affiches, articles, textes divers et débats contradictoires. Ils sont les seuls au secondaire à utiliser la charte (une seule enseignante l'a abandonnée invoquant son manque de pertinence) : étude ou discussion autour de chacun de ses articles, utilisation du document officiel ou de sa forme simplifiée à destination des enfants, mise en relation des articles avec des situations historiques rencontrées tout au long de l'année (guerres de religion, révolution française, nazisme...) ou à des situations rencontrées en classe...

En cours de SVT et de physique

Les cinq professeures de sciences rencontrées n'enseignent pas directement la laïcité. En revanche, elles répondent involontairement à certaines attentes de l'EMC, en désirant avant tout doter les élèves des connaissances essentielles pour asseoir leur jugement. Pour ce faire, elles les préparent à séparer les registres scientifique et religieux et tentent de leur inculquer les cultures de la preuve et du doute, mises au service de l'esprit critique. Il s'agit de leur apprendre in fine à distinguer faits, savoirs et croyances, une compétence transférable à tous les domaines : « Moi, de par le fait que je suis prof de sciences, ce que j'essaie de leur enseigner, c'est la culture de la preuve, la culture du doute, la différence entre un fait, un savoir, une croyance... voilà et ça c'est quelque chose qui est applicable à tout » (2.10.F). C'est aussi l'occasion de leur faire comprendre comment se construisent les savoirs scientifiques et pourquoi ceux-ci sont amenés à évoluer (mettant en évidence le rôle positif du doute et les écueils du dogmatisme). Concrètement, et en s'adaptant à l'âge et à la capacité de leurs élèves, elles leur proposent des situations, qui les poussent à s'inverser dans la démarche scientifique : de manière plus ou moins guidée, elles les invitent à émettre des hypothèses et à se lancer dans un protocole de recherche dont l'issue validera ou non les hypothèses initiales : « Je vais peut-être pas leur fournir

trop d'hypothèses à formuler, je ne vais pas trop les faire écrire beaucoup, mais je tiens à garder la démarche scientifique..., c'est à dire qu'une notion est comprise à partir du moment qu'on a démontré un fait expérimental » (3a.06.F).

Dans les faits, quatre de ces cinq de ces répondantes ne respectent pas fidèlement ce qui est attendu chez les professeurs de sciences : les registres ne sont pas seulement séparés, mais se voient parfois hiérarchisés, soit par conviction personnelle soit par certitude d'une attente institutionnelle en ce sens (alors que cette attente est inverse) : « Je rappelle qu'au final c'est quand même le message que je dois faire passer, parce que sinon on tombe dans un relativisme grave pour moi, de laisser le choix de choisir entre le discours scientifique et un discours créationniste » (3a.06.F). J'ai parfois rencontré une tendance à vouloir remplacer la culture ou l'éducation familiales par le savoir scolaire, par certitude de leur influence négative sur l'esprit des élèves. D'ailleurs, l'idée que ces derniers oublieront tout dès qu'ils seront retournés dans leur milieu génère chez quelques répondants une grande frustration : « On a parfois l'impression que dès qu'ils sortent c'est déconstruit, il y a ce poids de l'environnement, du quartier et aussi de la religion, puisque, en plus en tant que prof de science, j'ai vraiment l'impression de vraiment parler dans le vide » (2.10.F). Leur propos demeure néanmoins ambivalent, puisque ils concèdent aussi simultanément que le fait d'être très croyant n'empêche pas pour autant d'être bon élève !

Toutefois, malgré la prégnance de cette culture religieuse, et contrairement à ce que l'on entend régulièrement, mes répondants indiquent rencontrer peu de contestations, de sorte qu'ils n'ont pas à mettre en œuvre une pédagogie réellement spécifique de ce point de vue là. Les efforts d'adaptation pédagogique touchent surtout d'autres aspects (maîtrise de la langue, niveau d'exigence abaissé...). Le plus souvent, ils rencontrent une incrédulité discrète, et ce, principalement autour de trois thématiques : 1) le Big bang dont les élèves soulignent le caractère théorique afin de laisser leur place aux explications des écritures sacrées, 2) la théorie de l'évolution

qui s'oppose au créationnisme adopté par de nombreux élèves, et 3) les questions relatives au genre et à la sexualité (incluant notamment le coït, la contraception, l'avortement ou l'orientation sexuelle). La question de la sexualité bouscule au premier abord la morale des élèves, suscitant parfois une forte gêne, en particulier chez les jeunes filles. Toutefois, cet enseignement suscite aussi une multitude de questions, car c'est un sujet apparemment non abordé chez eux et dont les représentations sont fortement influencées par la pornographie. L'enseignement laïque permet ici de prendre de la distance avec les dimensions morale et religieuse, pour n'aborder ce sujet que du point de vue scientifique (vocabulaire adéquat, schémas, explication des divers fonctionnements...). Il permet aussi de visiter la question des relations sexuelles afin d'en transmettre une vision moins violente et moins dégradante, certains rappelant d'ailleurs l'influence positive de l'amour sur la qualité de ces relations. L'éducation sexuelle constitue d'ailleurs une manière d'aborder l'égalité entre les femmes et les hommes, répondant dans le même temps, même si involontairement aux attentes de l'EMC. D'autres domaines et objectifs de cette discipline y répondent aussi indiscutablement, comme les chapitres relatifs à la génétique, à l'eugénisme, au clonage ou aux théories raciales qui sont l'occasion non seulement de travailler les questions d'éthique et de discriminations, mais aussi d'apprendre aux élèves à séparer morale et science, un exercice parfois difficile: « Quand ça commence à toucher des sujets qui les concernent, comme l'humain, la valeur de l'humain, ils n'arrivent pas à séparer les registres, ils font toujours entrer la morale dans une science qui se veut amoral, pas immoral » (3a.06.F).

En cours de lettres et de langues

Les professeurs de lettres participent aussi à l'enseignement et à la transmission de la laïcité : découverte de sa genèse et de sa conceptualisation par la lecture de différents types de textes (philosophiques, littéraires, historiques, politiques...), mais aussi imprégnation des valeurs de la République traversant une palette extrêmement large d'œuvres anciennes ou contemporaines. Ils abordent également le fait religieux, par le

biais de la littérature ou de la philosophie, mais aussi par la comparaison de textes sacrés issus de différentes confessions, afin par exemple d'y repérer des invariants. J'ai aussi rencontré quelques enseignants étendant cette prise de contact avec l'altérité religieuse à la visite de lieux de culte, parfois même au cours de voyages à l'étranger. Enfin, ils abordent l'argumentation et le débat, par le biais de l'étude d'exemples marquants, tels que les discussions parlementaires autour de la loi de 1905, mais aussi par leur pratique au sein de la classe, de sorte que les attentes de l'EMC sont totalement satisfaites.

Ces enseignants considèrent que leur discipline permet de se distancier et de relativiser le religieux, un réel apprentissage pour des élèves qui ont souvent tendance à prendre leur religion comme une vérité non négociable : « Si on la [la religion] resitue historiquement, si on leur montre que l'islam est né à un moment donné, et qu'on voit que rien ne naît de rien, ils arrivent à comprendre » (2.07.G). Ce processus de prise de distance passe aussi par la mobilisation de littérature étrangère ou d'œuvres d'art, une manière de surprendre, déstabiliser et finalement d'enrichir les analyses sur des sujets parfois délicats. Les miniatures des « Mille et une nuits » permettent à une enseignante de faire découvrir à ses élèves que les Chiites représentent le prophète : « Je leur fais l'historique : petit à petit il a eu une espèce d'auréole lumineuse et puis ensuite ça a été la flamme sur le visage, puis la flamme tout court pour le symboliser, juste pour essayer de relativiser, pas pour les convaincre » (3a.04.F). Les philosophes des Lumières sont largement mis en avant, pour leur approche du discours fallacieux, idéale pour traiter la notion de théorie du complot. Par ailleurs, leurs écrits critiques sur la religion catholique constituent un moyen indirect de faire réfléchir sur les autres religions.

Ces enseignants travaillent aussi la connaissance de soi et le respect des autres, pour répondre aux objectifs de leur discipline, sans forcément être conscients qu'ils sont pleinement en train d'appliquer les attentes de l'EMC. Ces objectifs sont travaillés de

manière programmée ou parfois dans le cadre d'une situation inopinée. Une professeure de lettres raconte que ses élèves manifestent souvent de la honte vis-à-vis de leur culture d'origine, ayant notamment intériorisé que leur langue familiale était laide. Elle relate l'exemple de l'une de ses classes qui avait refusé de déclamer un poème d'un auteur arabophone, affirmant que ce ne serait pas beau. Au prix de stratégies presque théâtrales, elle était parvenue finalement à les convaincre de le faire. Selon elle, l'intériorisation de la critique de la culture d'origine constitue un futur levier de manipulation possible, qu'il s'agit de désarmer. Dans la même veine, deux enseignantes sont à l'origine d'un projet d'écriture interdisciplinaire (lettres et sciences), conduisant à un joli recueil de nouvelles valorisant les trajectoires migratoires de membres de leur famille, mettant en lumière les points communs entre ces différents récits de vie, en dépit des origines différentes. Un tel travail permet clairement de développer une meilleure connaissance et un respect mutuels²³⁶.

Pour leur part, si les cours de langues participent peu à l'enseignement conceptuel de la laïcité, ils la transmettent implicitement par d'autres voies : « Je trouve que la laïcité on la travaille beaucoup mieux si on n'en parle pas, [...] en étant prof de langue, y a des côtés plus faciles pour ça, puisque ce n'est pas juste l'enseignement d'une langue, c'est aussi l'enseignement de l'altérité » (2.05.G). Pour ce faire, ils mobilisent l'approche comparative des pays, en particulier pour étudier leur rapport au religieux. Les élèves découvrent alors d'autres pratiques sociales, telles celles relatives à la visibilité religieuse dans les pays anglo-saxons, ou bien d'autres fonctionnements politiques, à l'image de la longue influence de l'Église catholique sur le pouvoir espagnol. L'étude de celle-ci permet de réfléchir au principe de séparation et à ses bienfaits, à partir du constat des dérives et des dangers des liens trop serrés entre religion et État. Si le sujet de l'islam n'est pas abordé directement,

²³⁶ Ces nouvelles, inspirées ou nourries par les histoires familiales, ont permis aux élèves de découvrir la singularité et les récurrences des expériences d'immigration. Ce travail a été aussi l'occasion de travailler sur les arbres généalogiques et sur les industries marseillaises (savonneries, industrie minière, industrie chimique...), haut lieu d'embauche pour les populations immigrées fraîchement arrivées.

les élèves parviennent à créer des liens avec l'actualité et acquièrent de manière indirecte un recul que les enseignants aimeraient qu'ils appliquent vis-à-vis de leur propre religion : « Je suis très sévère avec la religion catholique quand j'en parle en classe, volontairement, pour qu'ils puissent essayer de voir les liens entre la manipulation religieuse et leur propre expérience du religieux » (3a.07.F).

Finalement, professeurs de lettres ou de langues semblent trouver plus efficace de traiter la laïcité sans en parler directement, préférant plutôt au contraire l'aborder par le biais de sujets ne mettant pas immédiatement leurs élèves sur la défensive. Cette ruse pédagogique vise à la fois un pragmatisme éducatif et une volonté de respecter la face de l'interlocuteur, qui parviennent 1) à maintenir le rite des interactions malgré le caractère délicat du sujet traité et 2) à développer connaissances et compétences, satisfaisant par ailleurs totalement les attentes de l'EMC.

Dans les autres disciplines

Plus la discipline enseignée s'éloigne de l'histoire, des matières littéraires et de la SVT, moins les professeurs ont l'impression que leur enseignement possède un lien avec la laïcité ou l'EMC, souvent parce qu'ils conçoivent de manière abstraite l'enseignement de la laïcité et des valeurs, alors que leur matière leur permet d'aborder ces questions de manières concrètes et expérientielles. Sans en être toujours conscients, ils satisfont néanmoins régulièrement certaines des attentes de l'EMC. Sans se lancer dans un catalogue exhaustif, voici quelques exemples observés dans des disciplines très différentes. Le volet de l'EMC relatif au respect et à la tolérance est celui qui se voit le plus régulièrement abordé dans la pratique de classe. La grande majorité des enseignants, quel que soit leur niveau d'enseignement ou leur discipline, y accordent de l'importante.

L'éducation physique et sportive (EPS), par le biais des sports collectifs, travaille constamment ces valeurs, que ce soit au moment de la constitution des équipes ou durant les matchs, puisque le respect doit toucher tout autant les partenaires que les

adversaires. Cette discipline participe également à la lutte contre le sexisme, notamment en développant une réelle mixité des équipes et, comme vu précédemment, par des dispositifs de pondération favorisant la participation des filles.

Même si les disciplines techniques peuvent paraître distantes des attentes de l'EMC, elles participent pourtant à la mise en évidence de la séparation des registres et à son imprégnation. Un professeur d'électricité en offre à ce titre un exemple édifiant, même si le fait de n'aborder ni Dieu ni le destin lui donne l'impression de ne pas « faire de la laïcité ». Pourtant, en dotant ses élèves des gestes professionnels permettant leur protection, il leur inculque implicitement cette séparation des registres et les imprègne du cadre laïque attendu. C'est sans compter par ailleurs sur les valeurs de respect et de tolérance qu'il entretient entre les élèves tout au long de ses cours et qui satisfont pleinement les attentes de l'EMC :

Dans la mesure où moi c'est une matière professionnelle que j'enseigne, j'estime qu'il n'y a pas grand-chose de particulier à faire [en matière de laïcité]. Tu dois mesurer la force de la tension pour être sûr de ne pas mourir ? [...] Alors je t'enseigne comment on vérifie l'absence de tension, parce que c'est dangereux. Quand je leur enseigne la protection des personnes, je ne leur parle jamais du destin, ou du jour où dieu a décidé qu'on allait mourir. Je leur apprends juste le métier tel qu'on le pratique. Donc finalement, de la laïcité, j'en fais pas vraiment (3b.04.G).

Dernier exemple : l'enseignement des arts plastiques. Outre le développement de la dimension créative, ils permettent de travailler nombre d'aspects moraux et citoyens. Le nu, par exemple, est une occasion de confronter les élèves à des dilemmes permettant tout à la fois de réfléchir à la relativité de la morale (religieuse ou non) et de l'esthétique ou bien de se pencher sur les différences corporelles et le respect qu'elles méritent (âge, couleur de peau, taille, poids...). L'autoportrait est une autre manière de travailler sur la corporéité, l'estime de soi et les normes esthétiques discriminatoires. Je retiens notamment l'exemple de ces élèves comoriennes, qui ne se représentent ni noires ni avec leurs tresses sauf lorsque l'enseignante les y incite en

valorisant leur coiffure ou la beauté de leur peau : dans ces autoportraits, disparaît l'africanité de ces jeunes filles. Comme déjà vu précédemment dans un cours de français, ces élèves tentent de dissimuler ou d'écarter les traits qui les éloignent des normes de beauté en vigueur qu'ils ont intériorisées et qu'ils semblent tenir pour seules valables. De tels exemples confirment les propos de Goffman vis-à-vis des stigmatisés, qui par leur socialisation primaire intériorisent les normes dominantes et finissent aussi par y souscrire, de sorte qu'ils développent un déficit d'estime personnelle, à l'égard de leur physique ou de leur culture :

Je pense arriver à les mettre en confiance assez sur ces questions-là, c'est à dire d'accepter de se représenter : les filles noires se dessinent rarement noires avec des tresses, donc il m'arrive de m'approcher très vite d'un dessin et de dire "Mais c'est pas du tout ta coiffure, regarde comment tu es coiffée aujourd'hui, c'est génial" (2.09.F).

Sans avoir besoin de conceptualiser la laïcité, les activités plastiques offrent la possibilité de réfléchir tant sur les diktats moraux des religions, que sur ceux ayant cours dans la société française, au fondement des normes esthétiques en vigueur, et dont l'intériorisation conduit à de réelles pratiques discriminatoires, sans doute involontaires mais tangibles. Dans le cadre de l'attente d'une laïcité élargie qui lutte contre les discriminations, ce dernier exemple atteste d'une réelle action de ces enseignants.

Les enseignants des « autres matières » ont souvent l'impression de ne pas enseigner la laïcité ou l'EMC et se montrent d'ailleurs peu enthousiastes à l'idée d'avoir à le faire. Or, les derniers exemples, ainsi que ceux de la SVT, du français et des langues, montrent clairement que les deux peuvent se transmettre à la fois de manière non conceptuelle et non intentionnelle. Ces approches concrètes permettent aux élèves de découvrir que la laïcité n'est pas juste un mot et un signifiant sacralisé (Lorcerie, 2012), mais un cadre de pensée et de fonctionnement dans lequel ils baignent depuis leur entrée à l'école. Ce cadre est à ce point intériorisé par tous les acteurs qu'il

s'oublie, se contentant de transparaître implicitement à tout moment, quelle que soit la discipline. Finalement, le projet de son apprentissage n'a rien de nouveau, mais la réforme l'a teinté d'une solennité que les enseignants ne sont pas toujours prêts à assumer, d'autant qu'ils doutent de leurs propres compétences.

8.2.3 Quelques exemples de laïcité mobilisée abusivement

Qu'ils soient favorables ou non à l'injonction institutionnelle d'enseigner ou de transmettre la laïcité, la plupart des enseignants semblent avoir inclus dans leurs pratiques quelques modifications, parfois subtiles, allant dans le sens de la demande, tout en se permettant de refuser d'appliquer ce qui ne leur convient pas (par exemple la Charte de la laïcité) ou de privilégier dans certains cas leurs valeurs personnelles. Cette dimension subjective apparaît aussi parfois dans la surinterprétation de la tâche à remplir, que l'on peut rencontrer dans les cas d'adhésion forte à la dimension contraignante de la laïcité, dans les cas d'interprétation très personnelle et/ou dans les cas de respect zélé des devoirs du fonctionnaire, qui se rencontrent même chez des enseignants pourtant très opposés à la loi de 2004. Finalement, en posant ces gestes restrictifs au nom de la laïcité, ces enseignants finissent eux-mêmes par en distordre les attentes et à communiquer aux élèves une idée erronée de sa portée réelle.

Ce zèle les pousse parfois à inventer des règles tout à fait personnelles, qu'ils établissent pour limiter le religieux dans les propos des élèves. Ainsi, une enseignante refuse que ses élèves aspirent le H lors qu'ils parlent du prophète Mohammed, y voyant une déférence religieuse particulière tandis qu'un autre interdit à ses élèves de jurer en utilisant le terme « Wallah » qui, selon lui, invite Allah dans la classe au lieu de le laisser dans les cœurs. Je n'ai malheureusement pas songé sur le moment à l'interroger sur l'attitude qu'il adopterait face à des expressions qui m'apparaissent tout aussi vernaculaires et sécularisées, mais d'origine plus chrétienne, telles que « Dieu sait où », « Mon Dieu », « Dieu sait quoi »... c'est-à-dire contenant un mot « Dieu », totalement masqué par la pratique linguistique majoritaire. Il apparaît que se

manifeste ici une possibilité de discrimination bien involontaire mais réelle. De manière joueuse, j'aurais envie d'assister à la rencontre de tels enseignants avec des élèves québécois scolarisés en France, jurant des « câlissse ! » ou autres « ciboire ! ».

Ce zèle pousse parfois à des erreurs pédagogiques, puisque la résistance voire le blocage vis-à-vis du religieux empêche de saisir la réelle question sous-jacente. Par exemple, lors d'un cours de SVT, une élève demande ce que deviennent les organes quand une personne monte au ciel. Plutôt que de traduire cette dernière expression comme une manière pudique de parler de la mort, l'enseignante s'est lancée dans une grande leçon sur la distinction entre le biologique et le religieux, indiquant que la laïcité lui intimait de ne parler que de faits observables. Finalement, il semble que l'enseignante n'a pas répondu à la question du devenir des organes, alors que cela aurait été une occasion de montrer comment la science et le discours laïque peuvent aborder une thématique également traitée par le religieux, sans que les deux ne s'excluent, puisque parler des organes n'invalide pas une croyance en l'âme. Une telle réponse ne permet finalement pas aux élèves d'envisager la mort autrement que par le religieux, voire leur inculque de ne plus poser de question sur ces sujets, de sorte qu'ils se voient privés du regard scientifique sur ces questions : « Je suis là pour te parler du fonctionnement des organes, [...] je ne suis pas là pour te parler de la vie après la mort... nous on travaille avec des organes qui fonctionnent, effectivement sur une personne qui est vivante. Pour moi la laïcité c'est ça » (2.11.F). Un dernier exemple reprend le cas de la professeure d'anglais ayant refusé, au nom de la laïcité, la réponse d'une élève argumentant vouloir aller étudier en Angleterre pour pouvoir porter le voile. La répondante qui rapporte cette anecdote a rappelé à l'autre enseignante que la loi n'attendait pas une telle interdiction, mettant en évidence l'existence d'échanges relatifs à leurs interprétations respectives de laïcité, mais sans informer s'ils permettent de faire évoluer les positions.

Si ces exemples d'application erronée du cadre laïque apparaissent ponctuels voire marginaux, il est impossible de les occulter. D'abord parce qu'ils sont présentés comme des actions volontaires et réussies de transmission de la laïcité, ce qui constitue un problème. Ensuite, parce que si ces petits gestes ont été retenus par certains, il est très probable qu'un nombre conséquent de micro-actions erronées jalonnent les cours auxquels assistent les élèves sans que les enseignants en aient conscience. Si on les cumule celles-ci avec la variété des compréhensions de la laïcité, il apparaît clairement que l'imprégnation du cadre laïque par les élèves sera régulièrement parsemée d'erreurs et de contradictions acquises auprès d'enseignants portant des visions différentes, mais dont la parole aura un impact certain puisque porteuse du savoir légitime. L'étude de la transmission de la laïcité ne peut donc se limiter à l'étude de ce qui est programmé (curriculum prescrit), mais doit aussi prendre en compte ce qui est réellement fait (curriculum réel) et ce qui est transmis involontairement (curriculum latent) (Forquin, 2008).

8.3 La forte association entre laïcité et citoyenneté

Trois-quarts des répondants relient citoyenneté et laïcité. Toutefois, à l'exception d'un enseignant revenant plusieurs fois sur la primauté de la citoyenneté sur le religieux, les autres les ont associées de manière moins construite, sans appui militant, juste comme une évidence, comme l'élément incontournable à évoquer lorsqu'on parle de laïcité scolaire. Le contexte post-attentats de ma recherche a largement contribué à cette association, notamment avec la mise en doute de la capacité de l'école laïque à former des citoyens et le débat sur la déchéance de nationalité pour les terroristes, qui a largement divisé les Français.

Si l'évocation de la citoyenneté se révèle récurrente, peu d'enseignants exposent ce qu'ils entendent vraiment par ce terme. Une seule a proposé une définition faisant de

la citoyenneté l'aboutissement d'un processus individuel de prise de conscience de n'être pas seul et de faire partie d'un groupe, d'une société : « Un citoyen, c'est quelqu'un qui sait qu'il n'est pas tout seul, qui a vraiment en tête l'idée d'une société et d'une société qui est complexe » (2.08.F). Malgré l'absence de définition formelle, il ressort deux conceptions dominantes : celle d'une appartenance à un collectif, induisant une idée de « commun » et de démocratie, puis celle d'une citoyenneté associée cette fois à la nationalité. Cette dernière posture, présente dans 20% des entrevues, comporte une dimension pessimiste insistant sur les problèmes ou obstacles entourant la construction ou l'expression de cette citoyenneté, tandis que la première conception, présente dans les 40% des entrevues, se montre plus optimiste et positive, fait confiance à l'école pour en favoriser l'apprentissage.

8.3.1 Peu d'actions favorisant le sentiment d'appartenance ou le bien commun

L'introduction de l'EMC s'est accompagnée de la mise en place d'un parcours dit « citoyen » permettant de relever et mettre en valeur les actions citoyennes des élèves tout au long de leur scolarité. Toutefois, à l'exception des enseignants d'histoire ayant vraiment l'impression d'enseigner l'EMC, le parcours citoyen est peu, voire pas, évoqué par les répondants. Il n'est pas mis en œuvre, d'une part, parce que l'école française pousse globalement peu à l'engagement citoyen, laissé à l'initiative individuelle des enseignants ou des élèves et, d'autre part, parce l'abondance d'autres parcours déjà en vigueur (santé, artistique...) commence à lasser les meilleures volontés et à nuire à leur mise en œuvre. Voici quelques dispositifs institutionnels qui m'ont été présentés comme visant le développement du sentiment d'appartenance, même s'ils apparaissent, dans les faits, relativement négligés. Il est intéressant de constater que quelques enseignants sont allés puiser leur inspiration dans des pratiques rencontrées à l'étranger, principalement dans les pays anglo-saxons (aménagement de l'espace scolaire, relations entre enseignants et élèves, uniforme,

hymne national, drapeau, port du voile dans les écoles) et en Allemagne (pratique usuelle de la délibération).

a) L'hymne et le drapeau

J'ai rencontré peu de partisans d'une école qui construirait la citoyenneté des élèves selon un modèle patriotique, présenté comme « américain », comprenant par exemple le fait de chanter quotidiennement (ou tout au moins régulièrement) l'hymne national et d'accroître la référence au drapeau. L'apposition de celui-ci sur le fronton des établissements est pourtant obligatoire depuis la loi Peillon de 2013, mais n'apparaît pas répondre à une attente soutenue de la profession. Un répondant m'a d'ailleurs raconté s'être senti assez seul avec quelques collègues, après les attentats, en proposant de remplacer leur drapeau en piteux état par un neuf pour souligner le rassemblement de la communauté nationale autour de ce symbole républicain : le reste de l'équipe n'a montré aucun enthousiasme vis-à-vis de cette proposition.

b) La nécessité de développer les activités de délibération

Le sentiment d'appartenance au groupe croise régulièrement l'idée de la possibilité ou non de s'y exprimer. C'est ainsi qu'émergent les idées de débat démocratique et/ou de délibération. Pour autant, plusieurs répondants se sont montrés conscients que les établissements scolaires constituaient des espaces peu démocratiques et accordant peu d'importance à la parole de l'élève. En partant de l'idée que l'insertion du débat constitue une première étape pour retrouver l'Agora athénienne et favoriser ainsi l'action du citoyen dans sa « Cité » (au sens grec du terme), plusieurs dispositifs ouvrant à la délibération ont été mentionnés, toutefois régulièrement assortis d'un certain nombre de réserves.

Au primaire, plusieurs directeurs rencontrés portent le projet de développer des Conseils d'enfants. Ceux-ci sont composés de représentants, élus dans chaque classe, permettant d'abord d'initier les élèves aux pratiques électives, puis de les entraîner à

celles de délibération autour de projets visant le bien commun. Bien que les conseils d'élèves soient connus de longue date et remportent l'enthousiasme des intéressés, ils demeurent rares ou à peine en gestation dans la plupart des écoles, dont j'ai rencontré les enseignants. Les équipes sont confrontées à des questions logistiques, notamment quand et comment organiser ces rencontres, par qui les encadrer, puisqu'elles se déroulent soit pendant le temps de classe (les enseignants sont alors indisponibles puisque avec les autres élèves) soit en dehors de ce temps (généralement pendant la pause méridienne, durant laquelle les enseignants et les élèves ne restent pas toujours dans l'établissement). L'équipe enseignante tient généralement au fait que ces Conseils constituent une réelle opportunité d'action concrète pour les élèves et ne demeurent pas juste une activité artificielle dans le cadre de l'EMC.

Au secondaire, les élèves sont habitués à élire des délégués de classe, mais cette pratique ne s'accompagne pas vraiment d'une pratique délibérative, puisque la mission de ces délégués se limite à la transmission, au moment du conseil de classe, de ce qui va ou ne va pas. Les adultes y siégeant leur demandent rarement s'ils ont des projets à proposer. En revanche, il existe un autre type de délégués, élus pour siéger dans des instances destinées à la délibération : les conseils à la vie collégienne (CVC) et conseils à la vie lycéenne (CVL), susceptibles de mettre en place des projets utiles pour l'ensemble de l'établissement (par exemple, celui (accepté) de modifier les horaires d'entrée et de sortie de l'établissement). Force est de constater que ces instances n'ont pas l'air très actives. Un enseignant les a même qualifiées de « coquille vide », tandis que deux autres observent une absence d'activité, suggérant prudemment n'être peut-être pas assez au courant. Seul l'enseignant d'un autre établissement a évoqué un CVL dynamique, mené par des élèves très impliqués. Les répondants les plus âgés ont évoqué avec nostalgie les foyers socio-éducatifs autogérés de leur jeunesse, qui leur paraissaient plus ouverts à de réelles délibérations entre élèves et donc plus formateurs en matière démocratique et citoyenne. Aujourd'hui, ces foyers seraient trop encadrés par les adultes, nuisant ainsi à

l'apprentissage de l'autonomie des élèves. Compte tenu du faible dynamisme de l'école en matière de délibération et de la faible présence de syndicats ou de partis politiques spécifiques pour la jeunesse, cette dernière disposerait de peu de lieux de confrontation d'idées et donc de peu d'occasions de s'exercer à la citoyenneté.

Parallèlement à ces espaces de paroles structurés et institutionnalisés, les enseignants évoquent également des formes plus informelles d'apprentissage et d'exercice de la citoyenneté, notamment les sorties et les projets (je reviens plus tard sur le sujet).

8.3.2 La perception de son altérité : un obstacle au sentiment d'appartenance nationale

a) Une construction citoyenne à envisager sur le long terme

Près d'un quart des répondants mentionnent le fait que leurs élèves ne se sentent pas français ou pas totalement. Ce sentiment est souvent aggravé par l'occurrence, parfois simultanée, de l'un des quatre phénomènes suivants : confusion entre l'origine des parents et la citoyenneté des enfants, primauté de la religion sur la citoyenneté, confusion entre l'origine ethnique et la citoyenneté et enfin confusion entre la citoyenneté et la religion. Ainsi des élèves de nationalité française peuvent sans aucun problème se définir ou se présenter comme arabes, turcs, gitans ou musulmans, selon les différentes origines géographiques, ethniques ou religieuses de leurs parents, et par suite méconnaître leur nationalité réelle. Plus ils sont petits, plus ils rencontrent des difficultés à comprendre ces différentes dimensions et plus les affiliations tant religieuses que familiales semblent primer sur leur conscience citoyenne et leur sentiment d'appartenance nationale.

Au collège, la fragilité de la conscience de leur appartenance à la communauté nationale transparaît dès lors qu'ils sont en position d'être regardés comme des étrangers, de sorte que les discours d'expulsion des étrangers du Front National les

inquiètent profondément : « [à propos d'une potentielle élection de Marion Maréchal Le Pen en région PACA] Y a eu un élève qui a dit à un moment donné : "Oulala, si elle passe, on va devoir partir". Beaucoup d'élèves ont dit : "Mais non, je suis français, parce que je suis né en France" » (2.06.G).

L'usage spontané de cette autodéfinition perdure jusqu'au lycée, même si c'est un âge où ils finissent tous par se déclarer français. Toutefois, la conscience de leur citoyenneté-nationalité reste fragile et varie en fonction du contexte. En effet, ils semblent se sentir français, tant qu'ils ne sont pas au contact d'une personne estampillée « française », auquel cas ils se définissent à nouveau de manière altérée : « Quand ils parlent d'eux, ils sont français, mais quand un autre est vu comme français, ils ne sont plus français » (3a.07.F).

Quelques enseignants indiquent que si leurs élèves ne s'identifient pas comme tels, leur mode de vie et de pensée s'avèrent, eux, complètement français, doutant même que ces jeunes supportent réellement de vivre dans le pays auquel ils s'affilient. Cette distance entre l'autoreprésentation et le comportement de leurs élèves leur saute particulièrement aux yeux lorsqu'arrivent de nouveaux élèves en provenance des pays, dont certains de leurs élèves, français, se disent originaires, mettant en évidence à quel point ils sont différents et à quel point ces jeunes sont bien plus intégrés à la société française qu'ils ne le croient ou le disent.

Cette qualification de « non-Français » semble subséquemment manifester un double processus intériorisé d'altérisation : soit subi par hétéro-définition illustrant la notion de « frontière externe » de Juteau ou bien activé par autodéfinition selon l'idée d'une « frontière interne ». Ces frontières sont renforcées par la territorialisation des populations issues de l'immigration dans des cités périphériques ou dans des quartiers plus centraux, connaissant peu de mixité avec les populations anciennement présentes sur le territoire. Les discours et les agressions verbales qu'ils subissent dans la rue depuis les attentats n'aident pas à se sentir inclus dans la communauté nationale :

« Ils se font beaucoup plus agresser depuis, avec des propos vraiment haineux à leur égard. Y a deux élèves, c'est vraiment deux petites filles sages, on a essayé de les écraser rue St Ferréol, on les traite de terroristes » (3a.07.F).

b) La construction citoyenne : un travail quotidien

Compte tenu de la propension des jeunes enfants à reprendre l'affiliation de leurs parents, on observe une volonté de développer au plus tôt la conscience des élèves de leur appartenance à la communauté française : « Si on leur pose la question, ils vont dire : "Je suis arabe" ou "Je suis turc". Mais ils ne vont pas dire : "Je suis français". Donc il faut plus se battre là-dessus, leur dire : "Vous êtes français" » (1.04.F). Le vocabulaire des élèves trahit une vision binarisée de la société de type Eux/nous, que les enseignants, agacés, se font un devoir de rectifier, reprenant les « Vous, les Français » (utilisés souvent pour marquer une différence de pratique culturelle) ou les « Nous, on ne connaît pas de Français » qui semblent traduire cette absence de sentiment d'appartenance nationale. Malgré ce réflexe fréquent d'affiliation exogène, l'action continue de l'École (mais peut-être pas seulement) permet aux élèves de prendre conscience de leur appartenance à la communauté nationale : « Quand des élèves disent : "Vous les Français", y en a toujours pour dire : "Mais non, on est français nous aussi" » (2.06.G). C'est un exercice régulier mené par tous les enseignants que celui de persuader ces élèves qu'ils sont français. Les modes d'actions sont variables, liés à la personnalité et à la posture des enseignants, mais le plus souvent s'expriment sous la forme injonctive et/ou comparative : « Vous êtes français, vous êtes français comme moi » (2.07.G).

Une autre voie consiste à saisir des situations qui les touchent, comme le sport et en particulier le football (soccer). C'est l'occasion d'aborder les symboles de la République et de rappeler comment ils participent à la communion nationale, à l'expression du patriotisme. Une enseignante regrettait que ses élèves comprennent mal l'injonction faite aux footballeurs de chanter la Marseillaise, témoignant selon

elle d'un déficit de sentiment citoyen. Cette position largement partagée par les discours politico-médiatiques semble s'être développée depuis que nombre de joueurs descendants des anciennes colonies françaises ou issus des départements et territoires d'outre-mer ont rejoint l'équipe de France. Cette attente de chanter ostensiblement l'hymne national n'existait pas il y a moins d'une génération lorsque les origines étaient plus métropolitaines ou européennes, à l'image de l'époque de Platini, joueur emblématique des « Bleus ». Curieusement, cette attente n'émerge pas ou peu pour les sports individuels.

c) Une vision dichotomique de la société présente aussi chez les enseignants

Il est aussi à noter que si les enseignants reprochent à leurs élèves une vision dichotomisée de la société de type Nous/Eux et tentent de faire évoluer leur conception, les propos de plusieurs d'entre eux sont tout autant traversés par cette vision altérée et altérissante. Cela passe par une présentation des élèves par nationalité plutôt que par origine, alors que la plupart sont français : « Il y a des Turcs, des Kurdes, y a des Comoriens, etc. » (1.11.F). Cela passe aussi par l'utilisation d'expressions équivoques, qui, même chez les enseignants dotés des meilleures intentions, mettent à distance les élèves et leurs familles, à l'image de formules telles que « ces gens-là », « ces quartier-là » : « Qu'est-ce que vous voulez faire avec ces gens-là ? » (1.06.F) ; « Si ces gens-là tiennent à leur religion, il faut les respecter » (2.07.G).

Cette mise à distance émane aussi de formulations inadaptées, manquant de tact ou portant des représentations clairement négatives : « Une femme peut aussi décider du moment où elle veut avoir ses enfants, comme je leur dis, elle n'est pas obligée de faire l'équipe de foot avec les remplaçants quand même (rires) » (2.11.F) ; « Je n'avais quasiment personne, que l'on pourrait appeler poliment "ressortissants étrangers", [...] Je n'ai pas trop eu de soucis, cette année, mais, parce que c'est un quartier où on est clairement d'influence judéo-chrétienne » (3c.01.F).

Si altérisation et/ou condescendance jaillissent en entrevue, elles peuvent tout autant surgir en cours, trahissant des visions personnelles dépréciatives. Une telle dérive nuit au projet égalitaire de l'école, contribue à l'hétéro-définition altérée et dégradée des élèves et concourt à la dégradation de leur estime d'eux-mêmes.

8.4 Laïcité et esprit critique

Tout au long de son mandat, la ministre Vallaud-Belkacem n'a cessé de renforcer la mise en valeur du lien entre laïcité et esprit critique : dans les « onze mesures » de janvier 2015, la mention à l'esprit critique concerne l'éducation aux médias ; en juin, le BO spécial réformant l'EMC indique que la finalité de ce dernier est l'acquisition conjointe d'une culture morale et civique et d'un esprit critique ; le document de novembre reliant laïcité et EMC (Annexe I) introduit la notion de « jugement critique » ; enfin, en décembre 2016, la ministre a confié à une région académique pilote, Provence-Alpes-Côte d'Azur, le projet de développer une réflexion et un travail sur l'esprit critique. L'action qu'elle mènera concerne en particulier la formation de formateurs et la production de ressources pédagogiques, au service des autres académies.²³⁷ Près de la moitié des répondants (dix-huit) évoquent la thématique de l'esprit critique. Toutefois, le plus souvent, ils ne formalisent pas de lien direct avec la laïcité, ne le mentionnant que comme une des missions incontournables dévolues à l'école. Subséquemment, cette association est bien moins

²³⁷ Dans cette région pilote, sept groupes de travail participent à cette action sur les sujets suivants : 1) Esprit critique et sciences (développer les pédagogies de l'esprit critique), 2) Discussion à visée réflexive (apprendre à penser par soi-même), 3) Ateliers démocratiques pour une expression réflexive (améliorer le climat scolaire par le débat), 4) Éthique et déontologie de l'enseignant (développer son esprit critique envers son métier), 5) Mémoire et citoyenneté (agir au présent contre les intolérances), 6) Esprit critique et contre-discours (construire un contre-discours en réponse à des propos haineux, racistes ou discriminatoires) et 7) Démocratie scolaire (développer l'expression et l'engagement des élèves). Un premier séminaire, organisé le 14 février 2018, a été l'occasion pour ces groupes de présenter l'état de leur réflexion. Depuis lors, deux autres ateliers se sont ajoutés, dont un portant sur les croyances des élèves et l'enseignement du fait religieux.

immédiate et spontanée que celle établie avec la citoyenneté. L'Académie d'Aix-Marseille ayant intensifié ses interventions en la matière à la suite de mes entrevues, il est possible qu'une collecte de données réalisée aujourd'hui présente une évolution des réponses. 8.4.1 Une vision hétérogène de l'esprit critique

8.4.1 Disposer d'esprit critique pour enseigner l'esprit critique

Développer l'esprit critique des élèves

Les principes généraux de l'enseignement de l'EMC établissent que cette éducation à l'esprit critique s'appuie d'abord sur l'apprentissage de savoirs (littéraires, scientifiques, historiques, juridiques...) ²³⁸. Bien que cette injonction s'adresse à toutes les classes, du début du primaire à la fin du secondaire, elle ne stimule pas mes répondants de la même manière selon le niveau d'enseignement. Au primaire, seuls deux répondants l'ont évoquée : il s'agit de ceux ayant poursuivi un doctorat de sociologie, attestant d'un intérêt personnel et spécifique pour la posture critique, qu'ils souhaitent absolument développer chez leurs élèves : « Mon objectif est de mettre les élèves dans des situations où ils vont pouvoir construire des outils suffisamment critiques pour élaborer des connaissances. C'est là où je concilie un peu ma vie personnelle, intellectuelle, et professionnelle » (1.10.G). Au secondaire, 60% des enseignants ont en revanche abordé cette thématique. Ce sont les enseignants d'histoire qui l'évoquent le plus régulièrement, mais elle rencontre aussi du succès auprès d'autres disciplines : plus de 80% des enseignants d'histoire, deux-tiers des professeurs de langues et 50% des enseignants de SVT et de lettres.

Si de manière générale, la construction de l'esprit critique s'entend sur le long terme, en vue de former des adultes complets, quelques enseignants se plaignent cependant du peu d'esprit critique de leurs élèves, parfois par dépit en regard de leurs réponses, parfois par crainte qu'ils ne soient manipulables. :

²³⁸ Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial n°6, 25 juin 2015

Ce qui me pose le plus problème, c'est leur rapport aux savoirs, leurs capacités à croire ce qu'on leur dit sans faire le tri, sans le passer par le filtre de ce qu'ils peuvent avoir appris par ailleurs. Y a vraiment je trouve une capacité à croire le dernier qui a parlé ou celui qui pour eux est une autorité, mais sans mettre les éléments en liens et sans user de leur esprit critique. Il y a une absence très importante d'esprit critique (2.10.F)

À ce propos, le livret de laïcité rappelle de ne pas attendre d'un élève qu'il maîtrise des outils avant que l'école ne les lui ait appris (p.17).

L'esprit critique ne s'improvise pas, même chez les enseignants

Si les élèves se doivent d'élargir leur culture pour pouvoir asseoir leur jugement critique, quelques répondants étendent cette attente de culture aux enseignants eux-mêmes, qualifiant leur profession « d'intellectuelle ». Ils se sont d'ailleurs montrés sévères envers ceux de leurs collègues qui lisent peu ou actualisent rarement leurs connaissances : « Les gens ne savent pas assez qu'ils font un métier intellectuel, dans lequel il faut réactualiser ses connaissances, il faut continuer d'approfondir ses connaissances, se former tout le temps » (1.10.G). Par ailleurs, les plus âgés de mes répondants se montrent dubitatifs vis-à-vis de la capacité des nouvelles générations d'enseignants à éduquer à l'esprit critique, compte tenu du fait qu'ils n'y auraient pas été aussi bien préparés qu'eux-mêmes, tant durant leur formation universitaire disciplinaire que durant leur formation professionnelle initiale : « [Former les élèves à l'esprit critique] renvoie à la formation des enseignants et à l'enseignement qu'ils ont reçus. Le problème est que ça fait quand même vingt ans que l'esprit critique est pas trop à l'ordre du jour » (1.12.F).

Trois postures différentes en matière d'esprit critique

De manière générale, l'ensemble des enseignants ont une bonne opinion de l'éducation à l'esprit critique. Toutefois, tous n'ont pas le même diagnostic quant à ce qu'elle recouvre. En conséquence, se dégagent trois profils. Deux semblent partager l'idée que l'école fournit le terreau idéal pour y parvenir. Toutefois, ils diffèrent dans

la mesure où le profil 1 souhaite outiller les élèves pour qu'ils puissent être critiques en toute circonstance, considérant donc que tout objet est bon à questionner. Le profil 2 porte un discours identique, mais ne le mène pas à son terme, dans la mesure où il accepte difficilement la critique des élèves envers leur propre enseignement, la laïcité, l'Éducation nationale... Pour ce dernier profil (qui n'est pas forcément conscient de lui-même, se vivant plutôt comme un profil 1), faire preuve d'esprit critique correspondrait à une capacité de critiquer des objets jugés illégitimes à l'aide des outils et savoirs fournis par l'école, plutôt qu'à une réelle capacité de prise de recul « tout terrain », adaptable à tous les sujets, y compris la critique de l'école. Le profil 3 englobe ceux ayant une vision particulièrement noble et ambitieuse de ce que doit être l'éducation à l'esprit critique et qui jugent que l'école ne donne pas les moyens suffisants et adéquats pour y parvenir, se contenant de diffuser un prêt à penser, autrement dit une pensée unique. Esprit critique et pensée unique : un antagonisme présent à l'école

J'ai conservé l'expression « pensée unique », alors qu'elle n'apparaît que deux fois dans les entrevues, car elle traduit une idée exprimée par plus du tiers des répondants (quatorze) à propos d'une sorte de « prêt à penser » que l'institution serait uniquement capable de véhiculer :

Ils [Les enseignants] véhiculent une pensée, ils ne font pas penser les élèves, y a pas de choix de pensée quand on n'a que seize ans. Je n'ai pas eu l'impression dans mes propres études qu'il y ait un choix de pensée jusqu'au bac, de liberté de pensée, autrement que dans les clous, « bien penser », en fait, j'ai pas l'impression que ça ait changé (2.04.F).

Selon les répondants, la formulation « pensée unique » traduit la critique ou la valorisation d'un savoir institutionnel très balisé. Cette limitation voire cette contrainte s'oppose à l'idée d'éducation à l'esprit critique, que ce soit dans le cadre de l'organisation des débats de classe, ou dans celui de l'école. Si l'apprentissage de l'esprit critique est perçu généralement comme l'une des tâches nobles de l'école, ces

répondants montrent que l'institution véhicule des injonctions paradoxales (parler d'esprit critique et refuser, voire signaler, les propos d'élèves qui ne lui conviennent pas) et que certains de leurs collègues ne sont pas réellement prêts à se lancer dans une éducation qui offrirait aux élèves un moyen supplémentaire de les mettre en défaut (profil 2). En conséquence, une majorité des adeptes de cette éducation se montrent sceptiques vis-à-vis du nouveau projet de débat : loin de douter de l'intérêt intrinsèque du projet, ils craignent toutefois que son fort degré d'encadrement, voire l'idée du signalement des élèves, nuise au développement d'un réel débat d'idées et à terme de celui de l'esprit critique. Subséquemment, il n'y a pas de formation possible à l'esprit critique si les enseignants se contentent d'opposer leur vérité aux dires de leurs élèves, se limitant à remplacer des croyances par d'autres croyances, sans travailler sur le raisonnement :

Est-ce que je suis obligé d'aller jusqu'au bout et de convaincre tous les élèves que c'est moi qui ai raison parce que j'apporte ces arguments, et que eux, ils ont tout faux... ? Mais si on leur apprend de notre part, c'est biaisé, "Moi je vous apporte des choses elles sont vraies, et vous, tout ce que vous allez apprendre d'autres sites et tout ça est faux...". Comment on leur apprend à raisonner... ? On leur apprend la pensée unique ! [...] Qu'est-ce qu'on en fait... ? Je le signale à la préfecture comme étant un délinquant résistant à la pensée ? Est-ce qu'il faut que je le convainque à tout prix ? Je suis la NSA ? C'est ça les questions. Non, le débat est biaisé, ce n'est pas ça. Apporter le débat, c'est laisser penser les gens librement, et après, voilà, argumenter, et pas dire "Je vais vous piéger dans vos arguments " (2.01.G).

8.4.2 Apprendre par le débat

Un certain nombre de répondants doutent de la pertinence d'organiser des débats compte tenu du peu d'heures dont ils disposent pour traiter leur programme : ils y voient une occasion de perdre du temps : « La discussion avec les élèves n'a que peu de place, il faut faire le programme en trois heures et on n'a pas une demi-heure de discussion à perdre » (2.04.F). Inversement, d'autres voient dans la pratique du débat

bien des atouts pédagogiques, dépassant la simple éducation à l'esprit critique. Les enseignants aguerris au débat ne visent pas seulement à apprendre à débattre, mais à apprendre en débattant. C'est une méthode qui peut avantageusement soutenir voire remplacer la pédagogie traditionnelle verticale. Le sujet à la fois ardu et tendu qu'est la laïcité trouve avantage à passer par cette voie. Par le débat, les élèves peuvent parvenir à reconstituer la logique qui préside à l'organisation laïque, par exemple le refus de la viande halal à la cantine :

Le débat, c'était pourquoi y a pas de viande halal. Est-ce que la viande halal est la même que les autres, est-ce que tout le monde peut en manger, est-ce que si je suis d'une autre religion je n'aurais pas envie d'autre chose, est-ce que ça coûte plus cher ? Et après, on est arrivé à comprendre que cette viande halal allait coûter un peu plus cher, [...] que les autres ne seraient peut-être pas d'accord pour donner de l'argent dans cette religion... Du coup c'est eux qui l'ont sorti tout seuls, que c'était contre le principe de laïcité. Parce qu'ils ont dit qu'on doit être neutre et que si on achète avec l'argent public de la viande halal, une partie revient pour le culte musulman, et donc s'il y avait des juifs ils pourraient être contre, s'il y avait des chrétiens, ils pourraient être contre, et à la fin, certains ont compris qu'en effet, dans ce cas là, c'était prendre une position particulière (2.06.G).

Cet exemple illustre comment un débat peut déjouer les résistances des élèves vis-à-vis de sujets sensibles, les pousser à découvrir par eux-mêmes les enjeux centraux, les problèmes posés et leur permettre d'en tirer des conclusions, qu'ils acceptent mieux que lorsqu'elles sont assénées abstraitement et verticalement par l'enseignant sans cette démarche horizontale de co-construction des connaissances :

J'avais écrit au tableau : "Pourquoi ne pas mettre de la viande halal au collège ? ". Après, on avait essayé d'en discuter. Moi je n'essaie pas de les convaincre, on essaie juste d'argumenter, parce que si on essaie de les convaincre, en fait ils vont baisser la tête, ils vont attendre, ils ne vont pas parler. Pour moi, l'idée c'est vraiment qu'ils disent ce qu'ils pensent, et qu'à un moment donné, je demande aux autres s'ils sont d'accord, pas d'accord (2.06.G).

D'autres enseignants mobilisent la connaissance du monde des élèves pour travailler la notion de tolérance, dans le cadre de la transmission de la laïcité, en particulier leur expérience positive de la cohabitation, dans un même quartier, de jeunes d'origines et de religions différentes : « On voyait un groupe rassemblé, avec toutes ses différences, et c'est ça qui m'a aidé justement à développer et défendre le concept de laïcité, parce qu'ils voyaient bien que malgré leurs différentes croyances, ils étaient ensemble et s'aimaient bien quoi » (3b.04.G).

8.4.3 L'éducation aux médias : un élément négligé

Le ministère de l'Éducation nationale a réaffirmé sa volonté de dynamiser l'éducation aux médias et à l'information (EMI) dans les établissements. En effet, développer la capacité des élèves, futurs citoyens, à faire face de manière éclairée, distanciée et critique au flot d'images et d'informations qu'ils reçoivent constitue un réel enjeu démocratique.

Si une majorité de mes répondants se montrent intéressés et persuadés de son intérêt (ils sont près de 60% à aborder au moins un aspect de la question), pour autant s'observe une fragmentation des intérêts et des questionnements traduisant l'absence d'un registre d'actions commun à mettre en œuvre. Les quatre axes revenant le plus régulièrement concernent les médias consultés par les élèves (25%), l'étude de la crédibilité des sources (22,5%) et, à égalité, les théories du complot et les risques d'internet (20%). Revient souvent l'idée d'une EMI négligée et réduite le plus souvent à un saupoudrage ponctuel, peu susceptible d'outiller les élèves : « Tout ça, c'est prévu, l'éducation aux médias, regarder un journal télévisé de façon.... Tout est prévu, mais pas grand-chose ne se fait » (2.04.F) ; « Ça reste malheureusement, très léger quoi par rapport au milliard d'heures, qu'ils passent à être abrutis devant la télé, on n'a aucune chance en fait » (2.05.G). Il apparaît que le dynamisme de cette éducation relève exclusivement de la motivation des enseignants : « Ce n'est pas dans le programme, mais moi je le fais, je pense que c'est important » (2.05.G).

Le peu de place accordée à l'éducation aux médias semble d'autant plus étrange, que l'enseignement des professeurs se heurte régulièrement aux informations trouvées par les élèves sur Internet, qui sèment le trouble dans leur esprit. Il n'est pas rare que le crédit qu'ils leur accordent finissent par déprécier voire disqualifier les propos de leurs enseignants : « Je suis adulte, je suis toujours mieux informé, mais ils vont me sortir : "Vous avez vu la vidéo de Youtube ? " » (2.01.G). À nouveau, comme pour le débat, le faible nombre d'heures dont disposent les professeurs pour enseigner le programme prescrit les dissuade de se lancer dans cette éducation transversale. Une voie possible résiderait sans doute dans l'idée de ne pas l'envisager uniquement comme un apprentissage séparé, mais plutôt comme un vecteur d'apprentissage, rappelant une formule décrivant la pratique du débat : « ne pas juste apprendre à débattre, mais débattre pour apprendre ».

8.4.4 La maîtrise de la langue française au service de la compréhension de la laïcité

La maîtrise de la langue constitue l'une des missions prioritaires historiques de l'école (article L111-1 du Code de l'éducation), qui se traduit par son classement dans les premières compétences du répertoire que les enseignants se doivent de posséder, avant même la maîtrise de leur propre discipline. Les recherches en sciences de l'éducation confirment régulièrement le fort lien existant entre littératie et inclusion (Hébert et Lafontaine, 2010). Cet apprentissage, essentiel quel que soit le public, pour garantir l'accès aux études et à l'emploi, se montre encore plus crucial dans les établissements d'éducation prioritaire : « Dans un quartier avec beaucoup de familles immigrées, où la maîtrise de la langue n'est pas une chose bien acquise, notre rôle est de permettre aux élèves de réussir leur vie. La maîtrise de la langue me paraît fondamentale pour ça » (2.07.G). Bien que minoritaire, le cas des élèves non francophones immigrés récemment montre le rôle essentiel de l'école dans l'acquisition de la langue. Ces derniers doivent rapidement servir d'interprètes à leur famille : « L'enfant étant huit heures par jour au collège, il baigne dans le français, il

acquiert une certaine fluidité, une autonomie au niveau de la compréhension, et bien souvent c'est le gamin qui traduit à ses parents pour arriver à comprendre » (2.11.F). L'école constitue alors une voie laïque participant à l'intégration de toute la famille, afin de leur assurer non seulement un meilleur accès aux services, au logement, à l'emploi, mais aussi une compréhension plus fine des attentes de la société française.

Lors de la publication des « onze mesures » et de leur volet portant sur le « chantier prioritaire » de la maîtrise de la langue, plusieurs organisations se sont félicitées d'une telle mesure compte tenu du rôle de la langue dans les enjeux d'intégration et de mixité sociale. Toutefois, elles ont dans le même temps souligné le paradoxe de parler de « chantier » tout en réduisant les horaires de français ou les activités permettant une large exposition des élèves à la langue²³⁹. Ce type d'incohérence provient peut-être d'une mauvaise évaluation des réels besoins, comme le montre le commentaire du ministre Peillon vis-à-vis de sa charte qu'il jugeait rédigée dans une langue simple et accessible à tous, alors que son inadaptation au public d'éducation prioritaire en fait un outil le plus souvent inexploitable. Une enseignante de lycée professionnel regrettait d'ailleurs que les rédacteurs des programmes surestiment le niveau des élèves et évacuent au lycée la poursuite des cours de grammaire : « Le programme de français... les points d'orthographe et de grammaire sont complètement mis de côté » (3b.03.F). La diminution des horaires des matières générales incluse dans la réforme des lycées professionnels présentée en 2018 accentuera cette tendance²⁴⁰.

²³⁹ Site de la Fondation IFRAP : L'Éducation nationale et les suites des attentats de début janvier : désarroi et confusion (article du 5 février 2015)
<http://www.ifrap.org/education-et-culture/education-nationale-et-les-suites-des-attentats-de-debut-janvier-desarroi-et>

²⁴⁰ Réforme du lycée professionnel : "La destinée de nos élèves ? Devenir des ouvriers dociles et mal formés" (article du 27 septembre 2018)
<https://www.marianne.net/societe/reforme-du-lycee-professionnel-la-destinee-de-nos-eleves-devenir-des-ouvriers-dociles-et-mal>

Le quart des répondants ont associé la maîtrise de la langue à la laïcité ou bien à des domaines connexes, tels que la citoyenneté, l'intégration... Dès l'école primaire, mes répondants observent de grandes difficultés pour acquérir la maîtrise de la langue, parfois même dans ses fondamentaux. D'ailleurs, certaines écoles, accueillant une proportion importante de familles récemment immigrées, font le choix de continuer l'apprentissage pour les lecteurs débutants, même à un niveau de classe où cet apprentissage premier est généralement terminé. Quelques répondants articulent cette maîtrise de la langue à l'acquisition de la laïcité, élément constitutif de l'intégration : « C'est une évidence, pour moi, qu'il faut les [Laïcité et maîtrise de la langue] mettre en perspective... un élève qui ne maîtrise pas la langue française, c'est un handicap à l'intégration, c'est certain » (1.09.G). Toutefois, ils constatent par la même occasion que l'accent mis sur la lecture se fait forcément aux dépens d'autres disciplines (EMC, Histoire...), nuisant ainsi au projet d'acquisition d'une culture générale nécessaire à la construction citoyenne et la découverte d'autres registres du savoir :

L'histoire-géo c'est vrai que c'est quelque chose à côté de quoi on passe. Mais malheureusement, nous, on se débat dans des difficultés scolaires... et on fait encore au CM1²⁴¹ des groupes d'élèves qui travaillent sur le décodage en lecture (1.09.G).

Les moyens actuels²⁴², en termes de taille de classe et d'horaire officiel alloué au français, ne permettent pas de combler l'écart entre ces enfants et ceux issus des classes moyennes, en matière d'acquisition du langage et de familiarité avec le monde de l'écrit, de sorte que les élèves de ces quartiers qui accèdent au secondaire ont le plus souvent un niveau en français inférieur à la moyenne nationale, marqué

²⁴¹ Équivalent de la quatrième année au Québec.

²⁴² Le ministre Blanquer a instauré à partir de la rentrée 2017 le dédoublement des classes de CP dans les écoles REP, qui devrait se suivre en 2019 par le dédoublement des classes de CE1, en vue d'améliorer l'acquisition de la lecture. Si cette décision montre déjà des résultats positifs, elle se heurte à quelques difficultés : manque de locaux dans certains établissements, obligeant deux classes à partager la même salle, suppression du dispositif « Maître PARE », permettant à un enseignant d'intervenir ponctuellement aux côtés d'enseignants du CE2 au CM2, pour travailler avec les élèves en difficulté.

notamment par la pauvreté de leur vocabulaire. Cette réalité questionne la possibilité pour ces élèves de bien comprendre la laïcité : « Moi, ce qui me choque le plus, c'est le niveau de français [...]. Je pense vraiment que la langue française que les enfants ne maîtrisent pas joue un très grand rôle sur les problèmes liés à la laïcité » (2.05.G). Pourtant, malgré ces constats, les moyens demeurent faibles en regard des besoins, de sorte que même les élèves récemment installés en France ne bénéficient pas tous des dispositifs spécifiques²⁴³ et perdent leur temps : « En FLE²⁴⁴, on n'a pas assez de profs, on a une enseignante, mais il y a beaucoup de primo arrivants, qui restent dans les classes normales : ils sont muets, ils comprennent rien, et ils sont livrés à eux-mêmes » (2.01.G).

L'amélioration de la situation se heurte à plusieurs obstacles. D'abord, une logique comptable soutenant les politiques scolaires, peu encline à augmenter les crédits alloués l'enseignement. Ensuite, des enseignants, qui majoritairement, se déchargent de cet objectif sur les professeurs de lettres, bien que la maîtrise de la langue soit supposée relever de tous : « Tous les profs se déchargeaient sur le prof de français, en disant : "C'est ton boulot" » (3b.02.F). Enfin, il existe un concurrent externe : la télévision. Les familles étrangères regardent régulièrement des programmes dans leur langue d'origine ou bien des programmes de télé réalité français, faciles d'accès, mais peu performants du point de vue du vocabulaire : « Nous, à l'école on a du mal parce qu'en fait les mamans turques ne veulent pas apprendre le français, cette année j'avais deux enfants turcs qui avaient beaucoup de mal avec le français et on sait qu'à la maison, ils ne regardent la télé qu'en turc » (1.11.F).

²⁴³ En particulier le dispositif UP2A : Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

²⁴⁴ FLE : français langue étrangère. Les classes de FLE réunissent un petit nombre d'élèves pour apprendre les rudiments de la langue, de sorte que ces élèves n'assistent pas aux autres cours. Équivalent au FLS au Québec.

8.5 Porosité ou imperméabilité des frontières de l'espace scolaire

8.5.1 L'espace scolaire : entre lieu de vie et lieu d'apprentissage

Cette section compile les réponses données à la demande explicite de définir ce qu'est l'espace scolaire. Selon les cas, les répondants définissent cet espace en fonction de ce qui s'y passe ou en fonction de ses contours ou de ses frontières, révélant des options différentes quant à ce qu'on peut faire de ou dans cet espace. Les répondants ont proposé vingt-trois manières différentes de le définir (tableau 8.1).

Tableau 8.1 : définir l'espace scolaire

	Catégories	#		Catégories	#
1	Un espace où l'on se sent bien	14	13	Espace qui permet de questionner les apprentissages familiaux	4
2	Un espace de liberté (notamment d'expression, y compris religieuse)	14	14	Un lieu qui permette d'être soi - un lieu de construction	4
3	Espace neutre	14	15	Lieu de transmission des valeurs	4
4	<i>Un espace difficile qui prépare à la dureté de la vie</i>	9	16	Un lieu d'émancipation	3
5	Espace de connaissance	8	17	Un lieu d'échange confiant avec l'adulte	2
6	Espace où l'on apprend à vivre-ensemble	7	18	<i>Un espace anxiogène - un espace d'enfermement</i>	2
7	Un lieu où l'on transforme, où l'on fait avancer la société	6	19	<i>Un espace de sanction, un espace limité</i>	2
8	Espace d'apprentissage ou d'études	5	20	Un lieu où les enseignants sont en sécurité	1
9	Un lieu bienveillant avant la dureté de la vie	5	21	<i>Un espace en décalage avec la société</i>	1
10	Un lieu qui prépare l'avenir, donne une chance aux élèves	4	22	Un espace qui les prépare à l'entreprise	1
11	Un lieu d'apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté	4	23	<i>Un lieu d'injustice</i>	1
12	Un espace où l'on ignore la religion des autres	4			

Le lieu	Catégories	Valence
	Type 1 : un lieu de vie et un espace relationnel (agréable ou non)	<i>Négatif</i>
	Type 2 : un lieu d'action, d'apprentissage et d'émancipation	Positif

Comme pour les définitions de la laïcité, on observe une individualisation des propositions et une absence de réel consensus sur des points précis, puisque les trois éléments les plus cités ne le sont que par le tiers des répondants. Ces réponses se classent en deux types : le type 1 concerne la vision d'une école « lieu de vie » (dix catégories et trente-trois répondants), tandis que le type 2 aborde l'école comme un lieu « d'apprentissage et d'émancipation » (onze catégories et vingt-deux répondants). Le type 1 se voit privilégié par tous les répondants en regard du type 2. Notons cependant que les enseignants du primaire se sont généralement peu exprimés sur la manière dont ils percevaient l'espace scolaire, bien qu'ils semblent toutefois également préférer le premier type au second, évoqué par un seul professeur des écoles. Ce second type motive en revanche plus les enseignants de lycée (tableau 8.2).

Tableau 8.2 : types 1 et 2 en fonction de l'origine des répondants

	Primaire	collège	Lycée général	Lycée professionnel	total
Type 1 : Lieu de vie, espace relationnel	8	11	9	5	33
%	62	92	100	83	83%
Type 2 : Lieu d'action d'apprentissage, et d'émancipation	1	8	8	5	22
%	8	67	89	83	55%

Ces deux tableaux permettent de dresser un premier constat semblant souligner la volonté de ces enseignants que l'école constitue un lieu où l'on peut « être » (83%) avant d'être un lieu où l'on peut « faire » ou où l'on « devient » (55%). Cette asymétrie apparente ne signifie pas pour autant que ce dernier aspect est négligé, mais que la dimension du climat scolaire semble prévaloir, constituant une condition essentielle pour assurer ensuite les apprentissages. La forte proportion de professeurs du lycée proposant le type 2 témoigne, qu'au-delà de leur volonté d'assurer un climat

scolaire adéquat, ils ont une conscience et une volonté plus aigüe de la nécessité d'une transmission de contenus, en raison de la proximité de l'avenir professionnel ou étudiantin de leurs élèves. De la même manière, l'apparente indifférence des répondants de l'école primaire vis-à-vis du contenu témoigne sans doute plus de leur culture professionnelle attachée au bien-être des élèves, que d'un désintérêt pour leurs apprentissages, conclusion qui trahirait toutes les observations et leur volonté de transmettre les apprentissages fondamentaux, support de tous les autres.

Selon le tableau 8.3, il émerge que si certaines catégories se rencontrent plus particulièrement chez certains profils, ce n'est pas le cas de toutes. C'est notamment le cas de l'école « Espace où l'on se sent bien », « Lieu de connaissance » et « Lieu bienveillant ».

Tableau 8.3 : répartition par profil des premières catégories

<i>en %</i>	Républicain	Républicain modéré	Intermédiaire	Inclusif modéré	Inclusif
Espace où l'on se sent bien	33	43	33	43	25
Espace de liberté d'expression (y compris religieuse)	22	14	33	71	37,5
Espace neutre	22	57	33	29	37,5
Espace difficile pour préparer à la vie	56	14	22	0	12
Espace de connaissance	11	14	33	14	25
Apprendre à vivre-ensemble	0	14	11	43	25
Lieu pour transformer la société	0	14	22	14	25
Lieu d'apprentissage	11	29	0	14	12
Parenthèse bienveillante	11	14	11	0	25

En revanche d'autres catégories se montrent plus associées à certains profils. Ainsi la liberté d'expression attire peu les profils républicains, alors qu'inversement les deux

profils inclusifs la classent en tête de leur classement respectif. Ces derniers semblent aussi bien plus enclins à voir l'école comme un espace où l'on vit ensemble (dimension quasiment occultée par les républicains) ou à voir l'école comme un lieu de transformation sociale. Pour leur part, les républicains semblent plus prêts à voir l'école comme un lieu difficile permettant de se préparer à la vie future et comme un lieu d'apprentissage (contenus disciplinaires). Les modérés semblent miser sur la neutralité du lieu. Toutefois, la moyenne lissée des profils républicains et inclusifs laisse apparaître un relatif équilibre entre les profils.

Tableau 8.4 : répartition des types par profil et par établissement

		Républi	Républicain modéré	Intermédiaire	Inclusif modéré	Inclusif
Primaire	Type 1	3	0	1	3	1
	Type 2	0	0	0	1	0
Collège	Type 1	3	2	3	2	1
	Type 2	3	2	1	1	1
Lycée général	Type 1	2	2	2		3
	Type 2	2	1	2		3
Lycée professionnel	Type 1	0	1	2	1	1
	Type 2	1	1	2	1	0
Total Type 1		8	5	8	6	6
<i>% de chaque profil</i>		89	71	89	86	75
Total Type 2		6	4	5	3	4
<i>% de chaque profil</i>		67	57	56	43	50

Le tableau 8.4 expose la répartition des types 1 et 2 en fonction des profils. Si la vision d'une école « lieu de vie » (type 1) change peu de l'un à l'autre, la vision « lieu d'apprentissage » (type 2) est privilégiée par les profils républicains. Ce dernier constat (s'ajoutant à celui du tableau 8.3) va dans le sens d'une superposition entre le discours républicain sur l'école (Dupeyron, 2011) et celui des profils républicains en matière de laïcité.

Un deuxième indice allant dans le sens de cette superposition se rencontre dans le tableau 8.5, qui enregistre la répartition par profil et établissement de ceux qui ont proposé une catégorie à valence négative pour définir l'espace scolaire.

Tableau 8.5 : répartition des catégories négatives en fonction des profils

		Républicain	Républicain modéré	Intermédiaire	Inclusif modéré	Inclusif
Primaire	Type 1				1	
	Type 2					
Collège	Type 1	1	1			1
	Type 2	2				
Lycée général	Type 1					
	Type 2	2		1		1
Lycée professionnel	Type 1					
	Type 2	1	1	1		
Total Type 1		1	1	0	1	1
% de chaque profil		11	14	0	14	13
Total Type 2		5	1	2	0	1
% de chaque profil		56	14	22	0	13
	Total	6	2	2	1	2
	% total	67	29	22	14	25

Trois catégories relèvent du type 1 (quatre répondants, tant républicains qu'inclusifs) et deux du type 2 (neuf répondants, dont deux-tiers par des profils républicains (6) et plus particulièrement très républicains (5)). Au final, 67% des très républicains et près du tiers des républicains ont proposé une catégorie négative (de type 1 ou 2), alors que les autres profils ne l'ont fait que de manière bien plus marginale. Si le type 2 est relatif à l'apprentissage, les catégories négatives qu'il comprend ne désignent pas des contenus disciplinaires, mais plutôt des comportements, la maîtrise des codes sociaux et la vie en société en général, traduisant l'idée que l'école se doit d'être difficile et contraignante, au pire injuste, afin de préparer efficacement les élèves à leur future vie d'adulte. La contradiction apparente avec leur volonté d'une école « lieu de vie » s'explique peut-être par une dissonance entre cette envie d'offrir un

lieu agréable à leurs élève et leur volonté de mettre en place, à contre cœur, mais pour la bonne cause, un cadre strict plus adapté à leurs besoins. Cette hypothèse conduit à l'idée que le profil républicain dans les ZEP se manifesterait moins dans l'attente d'un savoir encyclopédique que dans une approche stricte de l'éducation à la citoyenneté.

En résumé, tous les répondants définissent l'espace scolaire de manière positive et optimiste, à l'exception de quelques remarques négatives émises par les profils républicains. La tendance générale privilégiant une vision « école-lieu de vie » m'apparaît liée à la forte volonté de préserver le climat scolaire en éducation prioritaire. Toutefois, derrière cette apparente unanimité, demeure une distance entre les priorités de chaque profil, les républicains apparaissant centrés sur l'apprentissage, une éducation stricte et une vision sombre de la vie, tandis que les inclusifs le sont plus sur les libertés, un vivre-ensemble indifférent aux particularismes et le pouvoir que donne l'école de transformer la société.

8.5.2 L'espace scolaire mis en tension entre fermeture et ouverture

Dans cette deuxième section, l'analyse porte sur des données provenant de l'ensemble des entrevues et non uniquement des définitions de l'espace scolaire qui ont été données. La question des limites de l'espace scolaire préoccupe beaucoup les répondants puisque 85% d'entre eux se sont exprimés sur le besoin de le fermer ou de l'ouvrir. À l'heure actuelle, cet espace est jugé plutôt fermé et une petite majorité semble aspirer à plus d'ouverture. Toutefois, cette ouverture n'est pas inconditionnelle et doit se faire à leur rythme et selon leurs conditions, sans que l'extérieur ne s'impose à eux.

L'école : un espace fermé

Vingt-six répondants abordent la fermeture de l'espace scolaire, dont une minorité pour s'en plaindre. Cet espace se voit attribuer de nombreux qualificatifs traduisant

cette clôture : sanctuaire, bastion, citadelle, refuge ou rempart. « Sanctuaire » se rencontre dans seize entrevues, tandis que les autres termes ne sont utilisés le plus souvent qu'une seule fois. Malgré le succès du terme « sanctuaire », il ne revêt pas la même acception selon les répondants :

Je pense que ça fait gardien de la vérité, de la bonne parole, de quelque chose de figé, de ça fait vraiment vieille madame assise sur sa chaise, qui détient le livre du savoir. Je n'ai pas envie d'une école sanctuaire. Après si on prend « sanctuaire » dans le sens de « refuge », de « sécurité », de « bienveillance », d'un endroit où on doit être bien ou on doit être soi, ou on doit être protégé, ou on doit être accepté, comme une famille ordinaire c'est à dire une famille qui t'accepte comme tu es, alors oui, mais je ne pense pas que ce soit dans ce sens que c'est pris, en fait (2.04.F).

J'en ai rencontré trois interprétations principales : 1) l'idée d'une école « havre de paix » offrant aux enfants bienveillance et protection vis-à-vis de la violence (physique et sociale) du milieu environnant, 2) l'idée d'une école « rempart » qui protège des pressions religieuses de la famille ou du milieu et enfin 3) l'idée d'une école « lieu de connaissances ». Le premier type est soutenu par huit répondants, très majoritairement de profil inclusif. Notons que la sécurité dont il est question relève uniquement d'une ambiance d'école sereine et non de moyens techniques tels que des portiques de sécurité à l'entrée des collèges (évoqués une seule fois)²⁴⁵. Le second type est également proposé par huit répondants (dont une majorité ne mettaient pas de côté la dimension sereine et bienveillante, mais privilégiaient la rupture de l'école avec les idées extérieures). Enfin, le dernier type n'est évoqué que par trois répondants. J'ai tendance à penser que le contexte de l'entrevue et celui de l'éducation prioritaire ont largement influé sur cette répartition. Il m'apparaît probable que l'école « lieu de connaissances et ou d'apprentissage » remporte plus de voix dans des établissements hors ZEP et dans un contexte d'entrevue non lié à la

²⁴⁵ Le Conseil départemental a commencé à installer des portiques de sécurité dans les collèges des Bouches du Rhône à partir d'avril 2016 : https://www.lemonde.fr/societe/article/2016/04/19/installation-de-portillons-de-securite-dans-des-colleges-des-bouches-du-rhone_4904997_3224.html

laïcité. On observe donc que le terme « sanctuaire » initialement mobilisé par le discours républicain se voit utilisé par tous les profils, mais investi de sens variés.

Une petite majorité d'enseignants ont évoqué leur désir d'une école plus ouverte. Sa fermeture leur apparaît contre-productive, puisqu'elle désolidarise l'école de la société, faisant courir le risque que les élèves réifient les acquis scolaires, les empêchant de les réinvestir à l'extérieur. Quelques répondants (10%) ont toutefois évoqué la mauvaise foi d'une institution s'affirmant comme fermée, alors que pénétrée de manière incessante par les influences extérieures : du contexte social (la pauvreté et ses conséquences concrètes) au discours néolibéral, en passant par l'actualité et le religieux.

Cette fermeture se décline sous plusieurs formes, mais le plus souvent selon une logique sécuritaire et de surveillance. Elle s'inscrit dans différentes échelles : nationale comme avec la loi de 2004, départementale comme par exemple avec l'installation des portiques de sécurité²⁴⁶ et aussi locale avec des décisions qui relèvent des établissements, comme le fait d'obliger les élèves à « pointer » ou non à l'entrée ou bien de décider si les parents sont les bienvenus ou non dans l'école. Dans ce contexte, j'ai souvent croisé une ambivalence quant à l'envie que l'école soit fermée ou ouverte : « Dans un monde merveilleux oui, y a des parents un peu leaders, c'est dangereux de leur laisser trop de place, ils sont vite pénibles » (1.03.G) ; « Je pense que ça doit être un espace ouvert, y compris aux parents, mais en même temps, il faut qu'on se protège de l'extérieur, du coup on est obligé de se fermer » (3b.04.G).

²⁴⁶ L'action de sécurisation des établissements tend à les transformer en prison : « À la Ciotat, ils ont bouclé les établissements scolaires avec des barrières gigantesques, avec un passage à tourniquet. Je trouve ça trop. Même si ça peut rassurer à certains parents, je trouve que l'on fout nos gamins en prison » (2.03.F).

Ouvrir l'école

Vingt-deux personnes se sont exprimées favorablement sur ce sujet en évoquant deux axes principaux : l'ouverture sur le monde et l'ouverture aux familles. En ce qui concerne le premier axe, le manque de connaissance des élèves de ce qui se passe au-delà de leur environnement immédiat constitue un vrai problème, nuisant à leur capacité de développer une pensée critique. En conséquence, beaucoup d'enseignants souhaitent réduire cette carence en poussant les élèves à découvrir ce qui se passe à l'extérieur : « Les élèves me disent qu'en France, il n'y a que des Arabes, parce qu'ici 90% des personnes sont d'origine africaine ou nord africaine. Cette ghettoïsation, ça pose un réel souci, ça ne permet pas ou peu l'ouverture » (2.06.G) ; « On essaye de faire sortir nos élèves le plus souvent possible pour qu'ils voient le monde, parce qu'on a des gamins qui ne sortent pas de chez eux » (2.03.F). Toutefois, la faisabilité de ces sorties diffère selon les niveaux d'enseignement et la localisation des écoles.

Au primaire, 70% des enseignants abordent la question des sorties et semblent généralement prêts à en organiser. Toutefois ils butent sur différents obstacles qui les en dissuadent parfois : des obstacles administratifs comme les restrictions de sorties liées au « plan vigipirate » (un dispositif de protection contre les attentats), des obstacles juridiques comme l'implication de leur responsabilité en cas d'incident, mais aussi des obstacles matériels, en particulier financier, principalement le prix élevé des bus : « Moi je ne prends pas la responsabilité de toute façon, ça va tomber sur moi. S'il se passe quoi que ce soit, ça tombe sur moi » (1.04.F) ; « C'est difficile parce que sortir c'est cher, car... un car c'est quasiment 600€, c'est hors de prix... » (1.03.G). La plupart comptent peu ou ne comptent plus sur l'institution, qui accorde insuffisamment de subventions et refuse même des dossiers concernant des projets relatifs à des sorties vers des structures avec lesquelles elle a des partenariats comme

le Camp des Milles²⁴⁷. Compte tenu du peu de soutien institutionnel, les sorties sont conditionnées soit par le dynamisme personnel de l'enseignant.e et son acceptation du risque de prendre les transports en commun (tâche d'autant plus ardue lorsque leur quartier est excentré et éloigné des principales activités culturelles de centre-ville), soit par le dynamisme du coordonateur ou de la coordonatrice REP du secteur, pour trouver des financements: « C'est une coordo qui se bouge, tu fais des projets, tu fais des trucs, après, ça vient tout d'elle... C'est une question de personne qui trouve des financements, c'est pas l'institution » (1.03.G).

Au secondaire, les enseignants n'évoquent pas ces contingences et plusieurs disent sortir en vue d'ouvrir leurs élèves au monde. L'aspect financier n'est évoqué que pour le dispositif de « l'école ouverte », qui consiste à ouvrir les portes de l'école aux élèves pendant le temps des vacances, afin de leur proposer des activités sportives, voire des cours de rattrapage, pour qu'ils ne traînent pas dans la rue. J'ai rencontré parfois une certaine ironie vis-à-vis de l'évolution de ce dispositif, qui précédemment envoyait les enfants à la campagne, contribuant réellement à les changer de milieu, alors qu'aujourd'hui, l'ouverture ne concerne plus que les portes... Bien que ce dispositif puisse compter sur l'engagement d'enseignants motivés (pas par la rétribution...) et attire un nombre important d'élèves (attestant qu'il répond à un vrai besoin), l'évolution observée d'une baisse des moyens et des possibilités de réelles sorties hors du quartier témoigne d'un désengagement de l'État et d'un paradoxe avec les discours sur la construction citoyenne et les politiques publiques en matière éducative qui sont mises en place.

L'autre axe (l'ouverture des écoles aux parents) rencontre un accueil variable selon les équipes en place. Au primaire, généralement, les parents sont peu invités à entrer

²⁴⁷ Le Camp des Milles est un ancien camp de concentration réhabilité en vue de favoriser la pédagogie de la mémoire de la Shoah et des processus de discrimination. Etant situé à une petite trentaine de kilomètres de Marseille, le financement des bus est une condition incontournable pour y accéder.
https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_10541571/fr/service-educatif-de-la-fondation-du-camp-des-milles

dans l'école, sauf pour accompagner les sorties. Une majorité d'enseignants semblent vouloir préserver leur espace, suggérant l'idée de délégation éducative et de confiance que doivent leur accorder les parents, une posture encore plus courante chez les profils républicains : « Ils doivent déléguer en disant : "je fais confiance à l'enseignement, je fais confiance à l'école" » (1.05.F). Les deux profils inclusifs montrent plus d'envie de s'ouvrir réellement aux parents (avec quelques exceptions néanmoins). Dans des écoles montrant une vraie motivation en ce sens, les directeurs organisent des cafés des parents, les enseignants invitent des parents dans leur classe pour qu'ils racontent leur expérience (découverte culturelle...), voire pour qu'ils fassent bénéficier les élèves de leurs savoir-faire, par exemple en matière de bricolage, jardinage... : « Il manquait de faire entrer les parents dans l'école, de les faire s'approprier l'école. Donc y a le café des parents qui est une grande réussite, je n'aurais jamais pensé que ça marche aussi vite, on en a deux par période » (1.08.G) ; « Des parents sont venus expliquer aux élèves comment on plantait, d'autres sont venus expliquer comment fabriquer des jardinières : il y a ce côté pratique, mais y a un côté social, de construire une communauté éducative large » (1.10.G). Au secondaire, les enseignants ont peu évoqué de relations avec les parents en dehors des convocations pour régler un problème, sauf les professeurs de lycée professionnel, dont un tiers se sont montrés ouverts à ce que les parents viennent dans leur classe observer ce qui s'y fait.

L'ouverture est donc à la fois un moyen d'enrichir les élèves en élargissant leur connaissance du monde, ce qui répond directement aux attentes de l'EMC, mais aussi un moyen d'établir un lien de confiance entre les familles et l'institution. Bien qu'officiellement encouragée, cette ouverture dépend surtout des volontés locales. Les équipes ont longtemps peu sollicité les familles, voire les ont mises à distance, alors que simultanément celles-ci étaient régulièrement jugées démissionnaires ou peu présentes. Si les établissements tendent désormais à plus s'ouvrir, notamment par

le biais des cafés des parents, force est de constater que le système demeure vertical et prescriptif, l'école décidant seule des dates des rencontres, des sujets débattus... :

Plus on veut ouvrir l'école aux familles, moins l'école leur est ouverte. Parce qu'on veut l'ouvrir, mais sur notre mode de fonctionnement à nous. Dans la majorité des cas, on voudrait leur faire un café parent pour leur expliquer quelque chose, c'est toujours sur le mode prescriptif et péremptoire. C'est nous qui menons la danse sur tout. Si on veut ouvrir, ça veut dire, qu'on accepte l'échange équitable dans les deux sens, ce qui n'est pas le cas. On est dans un échange non équitable. À partir de là, c'est faussé, moi je serais parent, ça m'intéresserait pas (1.12.F).

Les bienfaits multilatéraux de l'ouverture de l'école en matière de laïcité

Les enseignants séduits par l'ouverture de l'école la considèrent comme un apport extérieur qui nourrit l'école et les enfants. En revanche, moins de 20% des répondants l'évoquent comme la possibilité d'un rayonnement de l'école sur son environnement. D'ailleurs, peu ont mentionné de projets visant réellement à rejaillir sur l'extérieur et permettant de restaurer ou d'entretenir un lien entre l'école et le monde qui l'entoure. Certains de ces projets sont menés par des adultes et comportent une dimension d'aide (aide aux devoirs, cours d'alphabétisation pour les parents...) ou une dimension d'animation (organisation de fêtes ouvertes sur le quartier dont une partie de la réalisation est confiée aux parents) : « L'école doit se positionner vers les quartiers, avoir une politique tournée vers l'extérieur... il faut aller dans les centres sociaux, créer du mouvement. Cette fête du collège ouverte aux parents, il y a eu un avant et un après » (2.12.G). À leur niveau, les élèves mènent également des projets, qui vont contribuer de manière très concrète, d'une part, à assurer leur éducation citoyenne et, d'autre part, à apporter un plus au quartier. Les projets rencontrés sont variés : développement des liens intergénérationnels et volonté de conserver la mémoire du quartier à partir de parcours biographiques²⁴⁸, désir d'embellir le quartier

²⁴⁸ Récit de l'histoire migratoire du quartier à partir de la mémoire des parents et grands-parents, (exercice rencontré au primaire et au lycée).

pour améliorer la vie quotidienne²⁴⁹, volonté d'informer et de tisser des liens tangibles entre l'école et le quartier (journal de quartier en ligne²⁵⁰)... Il est intéressant de constater que mon répondant le plus dynamique en matière d'ouverture sur le quartier n'a jamais spontanément évoqué la laïcité ou l'origine et la religion de ses élèves. Sa conception inclusive de l'école l'invite à pragmatiquement tenir compte du ramadan pour organiser des activités dans et hors de l'école, pouvant alors impliquer tous les acteurs, un moyen pour lui de faire vivre concrètement tolérance et liberté de conscience, une expérience sensible plus efficace qu'un cours abstrait.

Pour conclure, l'ouverture sur les quartiers présente beaucoup d'atouts, notamment celui de diffuser l'esprit de la laïcité. Au-delà de l'acquisition de connaissances et de savoir-faire divers, cette ouverture permet ainsi aux élèves d'expérimenter concrètement leur « savoir-être », auprès d'acteurs non scolaires, alors que les activités au sein de l'école comportent un caractère plus artificiel, moins propice au développement du jugement et de l'engagement préconisés par les instructions de l'EMC. Par ailleurs, le partage des compétences de parents de tout origine au sein des classes ou le développement d'activités bénéficiant à tous les habitants du quartier, quelles que soient leurs origines et religions, contribuent à distinguer de manière implicite les registres religieux de ceux de la connaissance et à souligner les vertus d'un lien social non lié au religieux. Ces actions participent ainsi au rayonnement interne et externe du caractère laïque de l'école, sans pour autant prononcer le terme de laïcité, devenu repoussoir chez certaines populations, car stigmatisant et discriminatoire.

²⁴⁹ Fabrication et de la pose de jardinières pour fleurir les rues du quartier.

²⁵⁰ Ce journal comporte une section « vie du quartier » dans laquelle les habitants peuvent se retrouver, et des sections relatives aux activités scolaires, mais pouvant intéresser un public plus large. <http://estaque.gare.free.fr/canard.htm>, consulté le 11 mai 2018.

8.6 Conclusion du chapitre VIII

Ce chapitre étudie comment les enseignants mettent en œuvre enseignement et transmission de la laïcité, conformément aux attentes postérieures à janvier 2015. Si l'introduction de l'EMC constitue une rupture du vocabulaire traditionnel, les pratiques s'inscrivent plutôt dans la continuité : les enseignants continuent à mobiliser ou non les dispositifs déjà existants, à confier l'EMC, comme en son temps l'instruction civique, aux seuls professeurs d'histoire. Ceux des autres disciplines se sont peu penchés sur son contenu, alors qu'ils étaient pourtant supposés assumer une partie de son apprentissage. Toutefois, malgré ce désengagement apparent, les enseignants de ces disciplines réussissent à satisfaire plusieurs attentes de nouvel enseignement, même s'ils n'en ont pas toujours conscience. D'abord, ils assurent la vitalité du cadre laïque par le biais de leur comportement (neutralité vestimentaire, séparation de leur enseignement et du religieux). Ensuite, ils participent efficacement à la transmission des valeurs de la République, qu'ils font vivre et respecter dans leur classe. En revanche, ils peinent, d'une part à rendre positive la notion de laïcité auprès d'élèves qui en ont une vision négative et, d'autre part, à transmettre uniformément ce principe lorsqu'ils le mobilisent pour répondre à des situations religieuses, du fait de la fragmentation de leurs compréhensions.

Si en filiation des attentes institutionnelles, les enseignants associent dans leurs propos la laïcité à divers sujets tels que la lutte contre les discriminations ou la citoyenneté, il semble que, dans leurs pratiques, ils ne prononcent pas toujours le terme devant leurs élèves lorsqu'ils abordent ces questions, soulignant qu'en parler pourrait s'avérer contreproductif. En effet, face à la suspicion qu'ont développée leurs élèves musulmans vis-à-vis de ce principe, l'utiliser pour pointer les discriminations dont ces derniers se rendraient coupables participerait plutôt à confirmer le curriculum latent qu'ils ont développé quant à une hostilité particulière de l'institution à leur égard. Ce curriculum se voit aussi alimenté par des réactions

parfois zélées et inadaptées d'enseignants qui sur-interprètent les attentes officielles lorsqu'il s'agit de contenir des propos contenant une dimension religieuse chez ces élèves.

Les enseignants n'évoquent pas plus ouvertement la question de la laïcité dans les activités liées à la pédagogie de l'esprit critique. Au-delà d'une éventuelle stratégie d'évitement liée au contexte, il est vraisemblable que la référence permanente à la laïcité n'apporte rien concrètement ni à l'acquisition de l'approche critique ni aux contenus prescrits, ceux-ci ont d'ailleurs été enseignés pendant très longtemps sans y recourir, soulignant le caractère nouveau des attentes.

Enfin ce chapitre aborde l'école en tant qu'espace. Élément de la sphère publique, en permanence « pénétré par » ou « ouvert sur » la sphère privée, cet espace constitue un espace complexe tiraillé entre une envie de fermeture et un besoin d'ouverture. Il est par ailleurs plus vu comme un lieu de vie par les enseignants de l'éducation prioritaire, que comme un lieu d'apprentissage, soulignant visiblement le prix que ces enseignants accordent au climat scolaire. Le chapitre IX revient sur certains de ces éléments.

CHAPITRE IX

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette recherche a abordé selon différents aspects la place des enseignants dans le projet national de formation des élèves français à la laïcité. Si le matériel très riche a permis d'aborder une large palette d'éléments, ce dernier chapitre se recentre sur l'analyse approfondie des principaux axes de résultats.

Le premier concerne le lien établi entre laïcité et islam. La référence à l'islam se montre centrale dans la plupart des entrevues et apparaît constituer, avec le discours républicain, l'une des grilles de lecture préférées. Ce lien apparaît d'autant plus incontournable que, selon certains répondants, les élèves musulmans se méfient de la laïcité, y voyant un dispositif spécifique, limitant leur visibilité et leur expression religieuse. Le deuxième axe concerne la coprésence d'un élargissement de la conceptualisation de la laïcité et d'un rétrécissement de son application aux questions touchant l'islam, conduisant ainsi à limiter le regard aux élèves et aux familles et à oublier, d'une part, les propres transgressions de l'institution et, d'autre part, le fait que la laïcité puisse en devenir le paravent. Le troisième axe concerne la diffusion de la laïcité et aborde tout à la fois sa double forme enseignement/transmission, sa possible dimension discriminatoire, la nécessaire prise en compte de la question relationnelle ainsi que la réflexion à porter sur la formation professionnelle à l'éthique. Pour finir, le quatrième axe interroge la question de l'espace, qui sera

abordée d'abord en revenant sur la distinction entre sphère publique et espace public, puis ensuite sous la forme d'une réflexion sur l'espace hybride que constitue l'école.

9.1 Une expérience scolaire analysée par les prismes de la laïcité et de l'islam

La très grande majorité des répondants ont intériorisé une grille de lecture centrée sur l'islam. En attestent, d'une part, les 85% d'entre eux qui ont associé spontanément laïcité et islam dans les cinq premières minutes ou le fait qu'en moyenne ce sujet revient une dizaine de fois au cours de chaque rencontre. La récurrence de cet élément explicatif pour analyser les situations évoquées illustre le concept de « contamination de la réalité » de Giasson (2010, p.438), y compris chez les enseignants cherchant à y échapper, mais demeurant contre leur gré limités par l'imposition des termes du débat médiatique. L'aspect incontournable des médias en ce qui concerne ce sujet transparaît dans le constat que la plupart des répondants y font référence au moins une fois, même si de manière critique.

9.1.1 La focalisation sur le lien laïcité-islam : l'illustration de la notion de « lecture préférée »

La focalisation sur l'islam constitue l'un des prismes les plus marquants de ces dernières décennies : elle soutient l'analyse de nombreux sujets (pluralisme et visibilité religieuse, violences urbaines, insécurité, banlieues, radicalisation, communautarisme, identité française...), au point de rendre l'islam incontournable dans les réflexions autour de la laïcité. Cette focalisation traduit l'ordre culturel dominant en France et correspond à la « lecture préférée » que la société française fait du monde. Cette lecture a fini par peu à peu naturaliser le lien entre la laïcité et l'islam, tout en invisibilisant les constructions sociales qui l'ont configuré ou ses limites et ses travers (Hall, 1994).

Malgré son caractère dominant, cet ordre culturel n'est toutefois pas irréfragable et peut se voir parfois contesté, même si cela suscite une résistance extrême du groupe majoritaire. En conséquence, il est difficile pour les porteurs de positions alternatives voire antagonistes, que Fraser nomme « les contre-publics subalternes », de faire entendre dans l'espace public leur contestation d'un lien entre laïcité et islam et de mettre en évidence l'existence d'autres modèles de laïcité actuellement marginalisés ou déconsidérés (Fraser, 2001, 2005; Hall, 1994). En conséquence, la « lecture préférée » de laïcité ne se voit, donc, que rarement questionnée ou remise en question par la société et par les vecteurs que sont les médias ou les politiques. Cette lecture dominante se rencontre chez une majorité de mes répondants qui adhèrent à ce prisme (ou codage) et qui pratiquent subséquemment une lecture (un décodage) de type « hégémonique » selon la terminologie de Hall (1994). Seuls les répondants du profil inclusif (et plus encore très inclusif) pratiquent une lecture « oppositionnelle », c'est-à-dire décodant le message de manière globalement contraire à son codage initial, à partir d'un autre cadre de référence. Ceci, d'ailleurs, peut leur valoir d'être invectivés verbalement, puisque traités « d'islamo-gauchistes », terme dont la portée insultante témoigne du degré de réaction développé dans le groupe majoritaire à l'écoute d'une lecture oppositionnelle.

De manière plus large, la véhémence avec laquelle l'exception française de la laïcité se voit régulièrement mise en avant (Baubérot et Milot, 2014) illustre combien le modèle dominant évacue toutes les autres options, qui inversement se voient drastiquement critiquées. C'est le cas du multiculturalisme anglo-saxon, régulièrement dénoncé comme un risque de balkanisation de la société et de mise en danger de son universalisme présumé (Bertheleu, 2007; Dhume, 2011). Pour autant, cette critique ne relève pas les formes insidieuses de balkanisation instillées par une République très discriminatoire.

9.1.2 Le filtre de l'islam analysé par la sociologie de l'ethnicité

Le concept de « frontières ethniques interne ou externe » développé par Juteau (1996, 2000) apparaît particulièrement pertinent pour analyser les propos de mes répondants vis-à-vis de leurs élèves. En effet, ceux-ci sont soit évoqués sous un jour auto-définitionnel (réel ou supposé), marquant une frontière interne, lorsque ces derniers parlent d'eux-mêmes et/ou de la communauté à laquelle ils se disent appartenir, soit selon un regard altérisé, marquant alors une frontière externe, particulièrement nette dans les discours de type Nous/Eux.

a) Universalisme abstrait et ethnicisation du regard : un paradoxe courant

Les entretiens ont régulièrement mis en évidence la capacité d'une partie des répondants à ne pas parler seulement d'élèves, mais à parler d'élèves musulmans. Ce fonctionnement apparaît paradoxal en regard d'une institution qui de son côté tend à l'universalisme abstrait, conceptualisant l'élève comme un individu dénué de tout particularisme. Quand bien même la prise en compte de ces composantes culturelles et religieuses (en complément d'autres facteurs) contribuerait parfois à mieux comprendre certains aspects des situations rencontrées (Lorcerie, 2012c), en particulier dans les établissements de l'éducation prioritaire accueillant une forte proportion d'élèves de cultures ou confessions minoritaires au niveau national, la distance sociale existant entre ces élèves généralement pauvres et une large majorité des enseignants de ces établissements, à la fois issus des classes moyennes et peu marqués par la diversité, peut conduire à des incompréhensions réciproques (Lec et Lelièvre, 2007). Si le discours institutionnel tend vers cet élève abstrait, j'ai donc, durant mon terrain, plutôt rencontré une prédilection pour les analyses centrées sur la supposée affiliation religieuse des élèves à l'exception de tout autre facteur. La sociologie de l'ethnicité et la notion de stigmatisme chez Goffman paraissent particulièrement fécondes pour analyser ce constat.

b) Une volonté d'autodéfinition parfois attribuée de manière extrinsèque

Il est important de rappeler que les données étudiées proviennent essentiellement des entrevues avec les enseignants et ne comportent pas de propos directement enregistrés auprès des élèves. Il s'agit donc de prendre avec prudence les exemples ou les analyses qui les concernent, puisque fondés sur l'interprétation non vérifiable de personnes tierces. Je fonde ma prudence d'abord sur une simple rigueur méthodologique, mais aussi sur mon impression régulière que ce que mes répondants me présentaient comme une forme d'autodéfinition de la part des élèves traduisait souvent leur propre grille de lecture. En effet, certains avaient tendance à présenter comme une revendication ou une affirmation identitaire des formes d'expression que rien ne permet d'affirmer que les élèves vivaient comme un élément définitionnel. En conséquence, il existe régulièrement un doute entre ce qui relève vraiment d'une autodéfinition et ce qui provient d'une hétéro-attribution d'un enseignant sur la base de sa propre grille de lecture de l'altérité ethnoculturelle et religieuse.

Si un certain nombre de ces enseignants voient dans certaines pratiques vestimentaires, alimentaires, morales... une manière d'affirmer ouvertement son identité (et cette remarque se teinte régulièrement d'une connotation négative ou suspicieuse), une petite minorité m'a relaté au contraire l'existence chez leurs élèves de représentations d'eux-mêmes très négatives, qui ne sont mises à jour que lorsque l'enseignant instaure une réelle démarche de compréhension vis-à-vis d'eux. Je reviens sur cet aspect ultérieurement.

Le filtre religieux s'impose immédiatement dans l'analyse des situations les plus visibles. Ainsi, le port des vêtements couvrants jugés religieux est interprété par les profils républicains et très républicains comme la preuve d'une affirmation identitaire, insufflée soit par une volonté d'islam politique soit par la pression religieuse de l'environnement. Pourtant, dès qu'un enseignant tente de comprendre ce qui se passe sans mettre en jeu sa propre grille de lecture, il découvre des raisons

insoupçonnées. Le plus souvent, il ne s'agit pas pour l'élève de défier l'institution ou de revendiquer publiquement une identité, mais de vivre un événement de manière très personnelle. C'est par exemple le cas de cette jeune fille qui s'est mise à arborer un large bandeau couvrant ses cheveux, à la grande crispation d'une partie de l'équipe enseignante, alors qu'elle ne faisait que vivre le deuil de sa mère pour une période qui est restée très limitée dans le temps.

Parfois le religieux n'est pas le but, mais un instrument. Par exemple, différents types de situations problématiques adolescentes (révolte contre les parents, complexes physiques...) trouvent dans le contexte religieux du quartier des solutions vestimentaire faciles d'accès (se différencier des parents, dissimuler ses formes...). Il fut un temps, lorsque ces habits n'étaient pas encore présents dans ces mêmes quartiers, où certaines élèves se rendaient au tableau en gardant leur sac scolaire au niveau de leurs fesses pour se dissimuler... Si ces exemples ne peuvent être généralisés, ils permettent néanmoins de souligner la multiplicité des raisons présidant au port de vêtements dits religieux et conduisent à se montrer prudents vis-à-vis des interprétations et des généralisations hâtives quant à la montée de la « radicalisation religieuse » des élèves. Ils invitent ainsi à tempérer l'idée que ces signes extérieurs marquent une autodéfinition identitaire, puisque les élèves ne les présentent pas forcément comme tels. L'affirmation d'une autodéfinition traduit plutôt la propre grille de lecture de l'observateur.

Il est à noter que certaines autodéfinitions ethniques proposées par les élèves eux-mêmes ne résistent pas à l'épreuve de la confrontation avec des migrants récents de la même origine. Cette rencontre permettrait en effet de mesurer combien les premiers ont déjà profondément intériorisé les normes françaises en regard du chemin restant à parcourir chez les nouveaux arrivants, faisant même douter certains enseignants qu'ils puissent réellement s'intégrer facilement au pays dont ils revendiquent l'appartenance.

c) Enseignants non issus de la diversité et élèves de l'éducation prioritaire : une tendance à établir des frontières ethniques externes

Le régulier usage de discours de type Nous/Eux met à jour l'existence d'une frontière externe entre des enseignants majoritairement non racisés et leurs élèves. Cette mise à distance n'est toutefois pas symptomatique des seuls enseignants, mais s'inscrit dans un usage extrinsèque à l'école. Elle caractérise les débats publics, comme peuvent en témoigner les Unes des médias ou les propos des politiciens, qui ne cessent de segmenter la population, en totale contradiction avec leur réaffirmation constante du respect nécessaire du caractère constitutionnel d'une République une et indivisible. Par suite, il ne faut guère s'étonner de rencontrer cette vision binarisée tant chez les élèves que chez les enseignants. Si les élèves, par leurs « Vous les Français » manifestent aussi une frontière externe que l'on peut justifier par l'inachèvement de leur construction citoyenne, il s'agit pour les professionnels de l'enseignement en contact avec des populations multiculturelles de disposer d'outils et de compétences leur permettant d'agir et réagir autrement qu'un grand public en proie à ses seules émotions et représentations. Il est indispensable de les former à ce titre sur plusieurs fronts : psychologie sociale, sociologie, éthique... de sorte qu'ils apprennent peu à peu à prendre de la distance vis-à-vis des objets rencontrés, à faire preuve de réflexivité sur leur pratique, à s'interroger sur leurs propres préjugés et stéréotypes et à faire oeuvre d'une réelle éthique professionnelle distinguant clairement les attitudes relevant de leur vie et de leur conscience morale individuelle de celles relevant de l'exercice professionnel.

d) Les apories analytiques liées à un regard altéré

Ce regard altéré tend à essentialiser les comportements des élèves en les figeant dans un carcan explicatif ethnoculturel et religieux, qui finit par s'exonérer des autres dimensions, telles que la psychologie adolescente, le propre rôle de l'enseignant dans la survenue de tensions relationnelles ou encore la question de la classe sociale,

pourtant au cœur de l'éducation prioritaire largement marquée par la réalité quotidienne de la pauvreté. La prise en compte de ce facteur devrait d'ailleurs constituer une priorité pour l'institution, dans la mesure où il se révèle déterminant pour comprendre et appréhender correctement les situations intrinsèques à l'éducation prioritaire. Rodrigue Coutouly, le proviseur à la vie scolaire du rectorat d'Aix-Marseille, souligne d'ailleurs l'enjeu essentiel de former les personnels de direction fraîchement nommés sur ces territoires. Il s'agit de les conscientiser à ce qu'est l'éducation prioritaire et à ce qu'induit la pauvreté sur les comportements des élèves ou des familles, afin qu'ils ne se contentent pas d'en interpréter les manifestations par le prisme culturel ou religieux. C'est dans ce but qu'il a mis sur pied une formation qu'il propose depuis trois ans aux chefs d'établissement, adjoints et gestionnaires. Ce séminaire spécifique à l'académie d'Aix-Marseille se caractérise par sa volonté de prise en compte du terrain afin de ne pas limiter la formation à l'exposé hors sol des attentes institutionnelles et déontologiques en matière de projet scolaire égalitariste. Il s'agit au contraire de faire prendre conscience aux nouvelles équipes en place de la spécificité des établissements situés dans des quartiers pauvres, afin de leur permettre de faire évoluer leur vision de « territoires difficiles » vers l'idée de population en difficulté et d'établissements complexes,

Réduire l'analyse des situations à la seule dimension ethnique et religieuse des élèves pousse à rabattre la responsabilité des tensions sur leur seule responsabilité et conduit par ailleurs à dépolitiser une question, dont une partie des réponses tient plutôt à des choix politiques et structurels. Deux exemples majeurs apparaissent : d'abord le déplacement de responsabilité induit par la loi de 2004 qui désormais fait des élèves les principaux responsables des atteintes à la laïcité, occultant celles de l'institution. Ensuite, l'absence de mixité sociale des établissements et des quartiers prioritaires, qui traduit un choix politique d'organisation du territoire et de répartition des populations. Si la logique économique soutenant les politiques scolaires actuelles revient régulièrement dans les entretiens, la lutte contre la « ghettoïsation » des

établissements et de leurs quartiers apparaît en revanche beaucoup plus rarement. Cette ghettoïsation découle principalement de choix d'urbanisme privilégiant la territorialisation de l'immigration et de la pauvreté, mais aussi de l'organisation de la carte scolaire qui limite peu les effets de ces choix, voire les aggrave. Il n'est pas toujours facile de déterminer pourquoi cet aspect émerge peu des entretiens : est-il vécu comme une fatalité sur laquelle ils n'ont pas de prise ou bien n'est-il pas questionné par adhésion tacite ? Un enseignant habitant dans le troisième arrondissement regrettait et comprenait à la fois que peu de classes moyennes vivent sur ces territoires et, quand c'était le cas, il constatait que très peu d'entre eux acceptaient de jouer le jeu de l'école publique au profit de l'école privée. Cela constitue un réel enjeu scolaire moderne à une époque où l'on ne cesse de parler de vivre-ensemble, l'organisation tant urbaine que scolaire permettant voire encourageant la séparation des populations. Dans ce contexte très dichotomisé, les enseignants n'évoquent d'ailleurs que deux horizons professionnels possibles (selon les cas, acceptés ou repoussés) : être enseignant de ZEP (par choix ou par contrainte) ou être enseignant hors ZEP, un avenir salvateur attendu ou inversement une perspective rejetée par peur du public (parents trop présents), des collègues (trop différents de soi), ou d'un milieu moins stimulant en regard de ses attentes professionnelles.

e) Un regard altéré réciproque traversé par orientalisme et occidentalisme

L'ethnisation des regards, tant chez les enseignants que chez les élèves, se manifeste dans des propos clairement influencés par des conceptions soit orientalistes soit occidentalistes. Si l'orientalisme de certains de mes répondants contribue parfois à marquer une frontière ethnique externe non forcément dépréciative vis-à-vis de leurs élèves, chez d'autres (plus rares), cette frontière se fait hiérarchisante et dévalorisante, alors même que leurs propos restent contenus, du fait du cadre de

l'entrevue²⁵¹. Cette tendance s'observe en particulier lorsque les échanges portent sur les élèves filles ou sur la question des femmes en général. Comme le soulignent les études postcoloniales et le féminisme postcolonial (Benelli *et al.*, 2006a ; Dechauffour, 2008 ; Said, 2005), Occident et Orient ont respectivement tendance à présenter l'autre selon un portrait péjoré, diamétralement opposé à l'image positive que chacun souhaite afficher de lui-même. L'occidentale.e essentialisant l'orientale comme misérable, soumise, opprimée et inculte, tout en voyant ses propres femmes comme indépendantes, émancipées, actives, instruites et sexy (Mohanty, 2003 ; Spivak, 2006). Inversement, l'Orient renvoie l'image d'une femme occidentale aux mœurs légères, mais aussi, et cela se sait moins, comme une femme violente et peu respectée par les hommes occidentaux (Nader, 2006). Une telle posture tend à réifier l'image respective que ces sociétés ont des femmes, de sorte que chacune d'elles propose plutôt une image idéalisée de LA femme, conduisant au caractère inaudible voire inacceptable de tout choix vestimentaire allant à l'encontre de cette représentation. Dans un Occident avide d'un « fun », qui se manifeste notamment par une volonté de voir et d'être vu et subséquemment, par une régulière monstration des corps, en particulier féminins, la volonté de dissimuler ces derniers constitue un comportement repoussoir en contradiction avec sa conception de la modernité. Dans les faits, les dynamiques d'exposition ou de dissimulation suscitent un mimétisme social et des pratiques mercantiles alimentant le capitalisme local (Simone, 2008).

J'ai rencontré cette attitude de rejet épidermique du voilement des corps plutôt chez les enseignantes de profils républicains et très républicains. Qu'elles revendiquent ou inversement se distancient ouvertement d'une pensée féministe, ces femmes promouvaient une féminité normative, limitée à une hyperféminité valorisant jupe et talons. Certaines, appliquant cette prescription à leur propre tenue, allaient même

²⁵¹ Une collègue doctorante dont l'enquête comprend une observation participante dans un établissement scolaire souligne cette différence de ton et de contenu entre les propos racistes lâchés en salle des professeurs et ce qui se dit ensuite en entretiens privés.

jusqu'à y voir une mission républicaine, s'imposant dans le contexte d'un public musulman. Ce choix personnel transformé en attente scolaire, voire de société, pouvait les conduire à communiquer aux élèves concernées leur déception de les voir adopter un habit connoté religieusement. Celles n'adoptant pas personnellement cette hyperféminité ont présenté néanmoins comme une victoire de l'institution sur l'imposition culturelle de leur endogroupe, le fait que leurs élèves-filles, généralement vêtues de tenues de sport larges, puissent venir en jupe (d'apparence occidentale) à l'occasion d'une fête... Une telle affirmation pose question, d'une part, parce que les explications peuvent être bien plus variées qu'une « victoire de l'institution » et que, d'autre part, on observe une limitation à l'option hyper-féminine de ce qui est valorisé en termes de tenue vestimentaire des filles. Cela trahit non seulement l'esprit féministe de liberté des choix et donc de liberté des corps, mais conduit aussi à se limiter à passer d'une prescription vestimentaire à une autre, illustrant les concepts de Guillaumin (1978a) de sexage et d'appropriation du corps des femmes, qui mettent en évidence l'idée que les corps des femmes ne leur appartiennent pas, qu'ils sont l'objet d'une propriété collective, privant les femmes de leur libre arbitre.

La crispation de ces répondantes apparaît tout aussi forte face aux réticences morales de certaines jeunes filles à porter des tenues peu couvrantes. Une première réaction négative provient des enseignantes hyper-féminines qui, piquées au vif, établissent aussitôt une comparaison avec leur propre tenue, trouvant inconcevable de pouvoir n'être pas vues comme correctes. La deuxième réaction émane des militantes féministes républicaines, qui évoquent une vision mal placée de la pudeur, plaçant celle-ci ailleurs. Force est de constater la dimension subjective qui se surajoute à la composante systémique d'appropriation des corps féminins. La profession gagnerait à recevoir une formation aux stéréotypes de genre, s'élargissant au processus de production de tous les stéréotypes, ainsi qu'une formation portant sur les injonctions faites aux femmes quelle que soit leur origine.

La vision orientaliste ne se rencontre pas seulement chez les femmes de profils républicains, mais aussi chez certains hommes de profil inclusif à très inclusifs qui, malgré leur volonté sincère de tolérance, se font parfois insidieusement le véhicule d'une vision réifiée des femmes, notamment de l'image d'une femme occidentale se devant d'être sexy : « Moi, ce que j'aime bien, c'est voir une femme voilée à côté d'une femme pas voilée, une femme sexy, une femme pas sexy » (2.07.G). En revanche, les femmes des profils inclusifs, dont deux se présentant comme sensibles aux féminismes postcolonial et/ou intersectionnel, n'ont pas exprimé d'éléments orientalistes.

f) Entre discours uniformisant et pratiques distinctives

Le projet d'école républicain fondé sur le refus des particularismes et la volonté d'uniformisation des élèves semble n'empêcher pas une partie des personnels de l'éducation de distinguer différentes catégories d'élèves sur la base de leurs origines ou de leurs religions, avec en plus une tendance à en essentialiser les membres. Cette hétéro-définition constitue un obstacle pour laisser chacun se définir librement, en choisissant librement son degré de lien à sa « communauté » ou à la société majoritaire, voire de modifier sa présentation identitaire selon les moments (Mc Andrew, 2000). J'ai par exemple observé l'étonnant refus d'envisager une capacité d'émancipation religieuse des élèves musulmans chez des enseignants ayant reçu une éducation catholique durable, alors qu'eux-mêmes affirment avoir pu s'en éloigner peu à peu, notamment par le biais des enseignements scolaires. Cet exemple illustre combien le fait religieux relatif à l'islam pâtit de présupposés négatifs non utilisés pour les autres confessions.

La logique républicaine d'uniformisation des élèves trouve une manifestation inattendue dans sa priorisation de la féminité normative. Il n'est donc pas étonnant de rencontrer dans les profils inclusifs des adeptes d'un féminisme postcolonial plus ouvert à la liberté de choix et d'expression. Si cette posture semble a priori mieux

répondre aux attentes institutionnelles en matière de respect, de tolérance et de lutte contre les discriminations, elle s'oppose toutefois au discours républicain dominant, de sorte qu'il semble exister une contradiction ontologique partielle au cœur même de l'institution dans l'association d'une volonté d'occultation des particularismes et celle d'étendre le sens de la laïcité à la lutte contre les discriminations.

9.1.3 Stigmate et ethnicisation du regard

a) Un stigmate qui crée des attentes de comportement

La mise en saillance dépréciative des caractères ethniques ou religieux joue le rôle de stigmate, entretenant chez celui qui ne le porte pas un sentiment de normalité, voire de légitimité à exiger que l'Autre se comporte comme lui. Dans le cadre scolaire, malgré l'affection que portent beaucoup d'enseignants à leurs élèves et malgré leur volonté de maintenir de bonnes relations avec eux, il n'en demeure pas moins que certains des choix (notamment vestimentaires) ou des propos de ces derniers (par exemple d'ordre sexiste ou ceux consécutifs aux attentats de janvier 2015) agressent mes répondants en heurtant leurs valeurs profondes, jusqu'à l'aversion ou le dégoût. Les réactions que ces adultes opposent à ces manifestations ne sont pas toujours conformes aux attentes de neutralité et d'éthique professionnelles. J'ai observé trois types de réponse différents : 1) un raidissement sur ses positions accompagné d'un évitement du sujet, 2) une opposition frontale aux élèves voire une attitude de provocation (pratique observée dans leur établissement, mais apparemment pas chez mes répondants) et 3) une volonté d'approfondir, de comprendre et d'éventuellement déconstruire chez les élèves ce qui a suscité leurs comportements ou propos choquants. Les deux réactions de fermeture semblent découler d'une propension à croire avec fatalité à l'aspect incontournable de la réaction de l'élève, compte tenu de son origine ou de sa religion, quand bien même cette réaction apparaît inattendue. Finalement l'identité sociale réelle de l'individu porteur du stigmate s'efface derrière une identité virtuelle essentialisée et collective imaginée par celui qui observe.

Autrement dit, l'affiliation ethnoculturelle ou religieuse de l'élève constitue un stigmate inscrivant à la fois son porteur et l'observateur dans deux registres attendus de comportement.

b) Socialisation et stigmate : le partage d'un même itinéraire moral

Malgré la différence des parcours biographiques, les porteurs d'un même stigmate partagent au moins partiellement un même itinéraire moral, construit au cours de leur socialisation, comme le souligne Goffman. Dans cette logique, c'est donc moins une incompatibilité entre islam et laïcité qui expliquerait la défiance des élèves vis-à-vis de ce principe, que l'existence d'une expérience commune d'une laïcité utilisée comme instrument de contention discriminant spécifiquement leur expression religieuse. Si les élèves non musulmans ne sont pas repris lorsqu'ils prononcent le mot Dieu contenu dans des expressions courantes, les élèves musulmans connaissent en revanche l'interdiction de ce genre de lexique, tel que les promesses sur Allah ou l'accentuation du H dans le nom du prophète MoHammed. La loi elle-même semble viser plus particulièrement leurs signes religieux, plus visibles que les traditionnels bijoux portés par les catholiques ou les juifs, les débats antérieurs à 2004 ne laissant d'ailleurs aucun doute sur la population visée (on parle bien de loi « contre le voile »). Cet itinéraire moral est également partagé par les enseignants de culture musulmane, tous (y compris les athées) reprochant la focalisation dont l'islam fait l'objet, un point commun qui induit une manière différente d'aborder la laïcité : meilleure connaissance que la moyenne de la règle de droit et faible propension à mobiliser le principe en cas de tension, du fait de leur moindre tendance à y déceler immédiatement une explication religieuse. Ces enseignants semblent partager avec leurs élèves cette expérience commune d'être musulmans dans une société qui ne l'est pas, mais bénéficient pour leur part d'un savoir leur permettant de saisir l'absence de volonté de discrimination du principe, son indifférence initiale à la question musulmane et tous les atouts qu'il présente. Cette expérience commune

n'entrave pas pour autant leur individualité, comme en témoigne la différence de leurs postures en la matière.

c) Estime de soi et intériorisation du stigmat

L'intériorisation progressive de son propre stigmat au cours de sa socialisation primaire se manifeste régulièrement dans l'autoreprésentation péjorée que plusieurs élèves développent envers eux-mêmes. Cette représentation négative se construit en porte-à-faux avec l'assimilation des normes majoritaires en matière d'esthétique ou de beauté, qui généralement contribuent à la dépréciation du trait qu'ils possèdent. Ce processus apparaît clairement dans l'occultation de la couleur de peau et de la coiffure tressée dans l'autoportrait dessiné par des collégiennes comoriennes ou dans le refus de lycéens maghrébins de déclamer un poème arabophone en raison de la laideur de leur langue maternelle. Au lendemain des attentats, plusieurs élèves ont verbalisés leur peur que les musulmans soient encore plus montrés du doigt, une crainte anticipative intellectualisée ou succédant à une expérience vécue, à l'image de ces élèves voilées accusées en pleine rue d'être des terroristes. Comprendre qu'ils portent un stigmat conduit ces élèves à deux types de stratégies documentés par Goffman : des stratégies de « faux semblants » les poussant à se rendre invisibles ou inversement des comportements de bravade excessive, laissant croire aux observateurs à une défiance identitaire vis-à-vis du groupe majoritaire, voire à du communautarisme et/ou à de l'endoctrinement. Le retournement de stigmat peut se limiter à rendre positif ce qui est dévalorisé afin de restaurer son estime de soi, mais il peut aussi être utilisé à des fins de résistance et/ou d'autoprotection portant des allures agressives aux yeux des enseignants, d'autant que leur manifestation sera renforcée à la fois par la dureté ou la maladresse de l'expression adolescente.

9.2 La laïcité scolaire : entre élargissement et rétrécissement

Si les mots utilisés semblent communs, l'analyse des entrevues a permis de mettre à jour combien les compréhensions de la laïcité ou de son application pouvaient se montrer variées, voire contradictoires, et ce, d'une personne à l'autre, mais aussi chez la même personne. Parfois elles tendent vers un élargissement du sens, parfois, vers son rétrécissement en regard du référentiel de départ qu'offre le Droit français. Celui-ci limite la laïcité à la question religieuse, une limite reprise par de nombreux chercheurs, francophones, tels Baubérot, Milot ou Portier, ou non francophones, tels Blancarte, Bhargava ou Motta. Toutefois, ce n'est pas toujours le cas, puisque Kintzler, par exemple, ne voit dans le religieux qu'un point d'appui permettant à la laïcité de s'étendre au-delà (1998).

9.2.1 Différentes formes d'élargissement des compréhensions de la laïcité

Par le terme « élargissement », j'entends à la fois l'extension de la portée légale centrée sur le religieux et la diversité des compréhensions individuelles. Deux méthodes ont été utilisées pour cerner les compréhensions conceptuelles du principe de laïcité : la première s'appuie sur l'étude de la totalité de l'entrevue tandis que la seconde ne s'appuie que sur le contenu de définitions brèves de la laïcité.

a) Laïcité : un plébiscite soutenu par des mots communs, mais à portée variable

Les entrevues mettent d'abord en évidence que les répondants nourrissent tous un sentiment positif vis-à-vis du principe de laïcité et que chaque profil (et plus nettement encore les extrêmes) semble vouloir la protéger des transgressions et des mauvaises compréhensions. Quelle que soit la méthode d'analyse, les répondants en montrent une compréhension plutôt libérale, en filiation de l'esprit de Briand et de la loi de 1905, tel que le présentent Baubérot et Milot (2011, 2014). Cette compréhension transparaît notamment dans le recours massif à la notion de tolérance

(75% des entrevues) la classant en deuxième position de leurs propositions. Cette vision libérale se manifeste aussi par la présence en haut du classement de trois des quatre principes structurant la laïcité proposés par Milot (2008) : la neutralité de l'État et des fonctionnaires (plus de 90% des répondants) et les deux visées morales que sont la liberté de conscience (85%) et l'égalité religieuse (plus de 70%). Seulement 60% citent le dernier principe proposé par Milot, la séparation des Églises et de l'État, ce qui surprend dans la mesure où la loi encadrant la laïcité en France est titrée « loi de séparation ». Compte tenu du succès de la catégorie « neutralité », on pourrait poser l'hypothèse que l'idée de séparation se voit totalement absorbée par celle de neutralité. Mais, l'impression générale des entrevues laisse peu croire à l'idée d'une prédominance de la neutralité, je ne retiens donc pas cette hypothèse.

Si ce préambule peut laisser penser que la compréhension des répondants se rapproche du modèle proposé par Milot, force est de constater qu'une étude qualitative minutieuse permet de nuancer la première impression d'une compréhension partagée, confortée par l'usage de termes identiques. Cette analyse comprend trois dimensions : l'étude proprement dite des propos associés à chacune des quatre catégories du modèle de Milot, l'étude de leur articulation avec les autres éléments de définition proposés et enfin la comparaison de ces éléments avec ceux apparaissant dans les définitions brèves. Cette analyse permet de mettre en lumière l'existence de postures très variées combinant une adhésion à un ou plusieurs des régimes de laïcité proposés par Milot (2011).

b) Une compréhension de la laïcité plus complexe qu'une simple polarisation

Généralement les analyses portant sur les compréhensions de la laïcité s'appuient sur l'idée que les acteurs se partagent entre une posture républicaine ou inclusive, selon qu'ils sont plutôt portés vers des éléments stricts ou libéraux. Cette polarisation nuit à la compréhension des phénomènes en présence. Dans un contexte québécois, Milot soulignait déjà, en 2012, combien un usage d'une telle dualité comportait un faible

gain analytique (Milot, 2012). Cette recherche, élaborée en contexte français, confirme ce constat et propose une méthodologie pour mettre en lumière la présence de postures plus complexes. Parmi mes répondants, seulement 40% correspondaient à l'un ou l'autre des profils polarisés, tandis que les 60% restants disposaient d'une compréhension plus nuancée dévoilant finalement cinq profils et non deux. Les répondants situés dans les profils extrêmes tendaient à reproduire ce schéma dichotomique, en apostrophant par mon intermédiaire les positions opposées, alors que les trois autres profils ne se situaient dans aucune approche, ce qui les amenaient d'ailleurs à pouvoir plus facilement mélanger les éléments stricts ou libéraux, sans être gênés par d'éventuelles contradictions. Par suite, leurs compréhensions apparaissent plus composites et parfois contradictoires. Dans tous les cas, leurs positions se voyaient difficilement assimilables à des postures strictement républicaines, telles que pourraient porter Badinter, Kintzler ou Peña-Ruiz (Badinter *et al.*, 1989; Kintzler, 2014; Peña-Ruiz, 2003b) ou à celles purement inclusives, déclinées entre les positions libérales francophones de Milot ou Baubérot ou plus communautariennes et anglo-saxonnes de Taylor. Au sein de mêmes profils quantitatifs, émergent de nettes différences qualitatives que l'on peut mettre en perspective avec les régimes de laïcité définis par Milot (2011) ou Baubérot (2014). Par exemple, dans le profil très républicain se côtoient des enseignants prioritairement favorables à une laïcité civique (ou identitaire), tandis que d'autres priorisent avant tout une laïcité anticléricale (ou antireligieuse). Seuls les très inclusifs présentent une dominante commune du fait de leur propension pour la laïcité de reconnaissance. Toutefois, le profil connaît aussi une diversité interne puisque peu partagent l'idée d'une laïcité de collaboration, préférant plutôt une ferme laïcité de séparation. Les intermédiaires associent les régimes de laïcité les plus inattendus (éventuellement contradictoires) et privilégient peu un régime spécifique. Le plus souvent, ils appliquent au niveau professionnel le régime qu'ils préfèrent à titre personnel, mais ce n'est pas toujours le cas, tel cet enseignant tenant d'une laïcité de

reconnaissance, que le zèle pousse à appliquer une laïcité assez autoritaire. De manière générale, la laïcité de séparation est le régime le plus couramment partagé et subséquemment celui de collaboration le moins rencontré, toutefois le succès de la laïcité gallicane souligne la possibilité de propositions contradictoires.

c) Une assimilation de la laïcité à la mission scolaire

L'étude de la totalité des entrevues a fait émerger un premier questionnement. Le fait que la catégorie « neutralité » devance largement toutes les autres paraissait étonnant, suggérant que la neutralité évoquée relèverait peut-être plus de la neutralité professionnelle dans son ensemble que de la neutralité religieuse spécifiquement attendue par le cadre laïque scolaire. L'analyse qualitative de l'usage du mot neutralité a confirmé cette spéculation, les répondants élargissant effectivement son sens bien au-delà du religieux. Pourtant, les grands principes du système éducatif (Annexe C) et les circulaires de Jean Zay de 1936 et 1937 (Annexe D) distinguent bien deux neutralités : l'une spécifiquement religieuse incluse dans les attentes de la laïcité et une autre réservée aux domaines politiques, philosophiques, commerciaux. Suite à cette confirmation, une analyse analogue du terme « égalité » a été effectuée, révélant également un usage au sens large, laissant finalement peu de place à une réelle égalité en matière religieuse, à l'exception de celle admise en son for intérieur.

Compte tenu de ces constats, il apparaît légitime de se demander si la compréhension de la laïcité à l'école n'a pas fusionné avec celle de la mission scolaire dans son ensemble, de sorte que la laïcité ne se limite plus à en constituer l'une de ses composantes, mais est devenue une entité un peu floue, chapeautant l'entièreté de « ce qui doit se faire à l'école ». La confirmation de ce doute a été apportée par l'analyse des définitions brèves qui classent de manière différentes les quatre principes retenus du modèle de Milot. Si la référence à ces quatre catégories décroît fortement entre les deux approches, la neutralité et pire encore l'égalité chutent drastiquement, respectivement de 73% et 76%, de sorte que seulement 25% des

définitions évoquent la neutralité et au plus 18% l'égalité. Même si l'on peut envisager que l'exercice de définition ait fait perdre leurs moyens à ceux qui se sont sentis mis en situation d'examen, leur faisant oublier certains aspects, les quatre principes du modèle étant potentiellement oubliables de la même manière, il émerge nettement que « neutralité » et « égalité » participent moins à la définition de la laïcité, confirmant l'hypothèse d'une compréhension scolaire de la laïcité « contaminée » par les attentes de la professionnalité enseignante. Les courtes définitions permettent, par ailleurs, d'affiner le premier portrait des compréhensions de la laïcité. Désarrimées du contexte scolaire, les courtes définitions accordent une primauté aux deux premiers articles de la loi de 1905, soit liberté de conscience (55%) et séparation (plus de 40%), témoignant du fait que c'est la loi qui constitue le principal critère définitionnel. Par ce biais implicite, la laïcité se voit d'une certaine manière réarrimée au religieux, à l'instar du modèle de Milot. Un bémol toutefois réside dans le fait que seulement neuf définitions les proposent simultanément, suggérant une maîtrise de la loi encore hésitante, souvent fondée sur un aspect ou un autre, mais rarement les deux et s'ouvrant même à des erreurs. Cette première étape d'étude a donc mis en évidence que les répondants disposent d'une compréhension de la laïcité scolaire, qui se fusionne avec la définition de leur mission, diluant ainsi la spécificité religieuse du principe, et qui s'appuie de manière théorique sur les caractéristiques d'une loi de 1905 plutôt libérale.

Si le principe de la neutralité se voit réaffirmé par la quasi-totalité des enseignants, les pratiques professionnelles qu'ils décrivent semblent régulièrement contredire la manière dont ils se représentent leur mission et la laïcité : un tiers des enseignants se sont exprimés en faveur d'une transgression assumée de la neutralité professionnelle, incluant tant l'évocation de leur affiliation religieuse personnelle que l'idée de juger ostensiblement les positions adoptées par leurs élèves et un autre tiers, s'affirmant neutres, finissent par céder si leurs valeurs sont en jeu, voire parce que cela favorise les relations avec leurs élèves (chapitre V). Il m'apparaît que cette question de

neutralité relève plus d'un discours professionnel, affiché et théorique, que d'une réelle pratique personnelle globalement partagée. Enfin, l'hypothèse que la séparation était totalement absorbée par la neutralité se voit doublement infirmée à l'aide des définitions brèves, qui renversent l'argumentation : ce serait plutôt la séparation qui porterait à elle-seule la notion de neutralité religieuse, n'ayant alors pas besoin d'être à nouveau exprimée, de sorte que dominerait plutôt une laïcité de type séparatiste définie par Milot (2011).

d) L'individualisation des définitions

Le chapitre V a montré que les entrevues utilisaient un vocabulaire, qui bien que commun (neutralité, liberté de conscience, égalité, séparation, tolérance), ne garantissait pas une compréhension uniforme, de sorte que cohabitent des volontés différentes de mise en œuvre concrète. L'étude des définitions brèves affine ce constat en laissant une individualisation des compréhensions et un affaiblissement de l'appui juridique. Les principes de Milot ne reviennent pas aussi régulièrement que dans la totalité des entrevues : 60% en proposent au plus un, et ceux qui n'en proposent aucun (10%) sont deux fois plus nombreux que ceux qui en proposent trois... Par ailleurs, comme chaque catégorie est proposée par peu de répondants et que les définitions contiennent près de quatre éléments en moyenne, il est facile d'en conclure que s'articulent au(x) principe(s) de Milot un large éventail d'éléments, plus ou moins essentiels, plus ou moins subjectifs et parfois même erronés. Cette diversité des définitions se rencontre dans tous les profils, confirmant de manière éclatante l'affirmation de Baubérot, comme quoi plébisciter la laïcité ne veut plus dire grand-chose si l'on ne précise pas le sens que l'on y met (Baubérot, 2015).

e) De la laïcité protectrice des pratiques à la « laïcité-bouclier »

Si l'on se réfère à Milot et Baubérot (2011), le développement de la laïcité vise l'égalité entre individus en matière de liberté de conscience religieuse, en vue de

rompre avec les persécutions que la pratique religieuse avait pu connaître par le passé. Dans ce cadre-là, la laïcité comporte un sens de protection du pratiquant. C'est une dimension rencontrée chez près de 40% des répondants. La laïcisation de l'école sous Ferry prend en compte cet aspect puisqu'on le retrouve clairement exprimé dans sa circulaire dite « lettre aux instituteurs » où il les enjoint d'être prudents quant à la manière de s'exprimer afin de ne pas heurter la sensibilité des élèves, laissant penser qu'il ne renie pas une certaine laïcité de reconnaissance. Toutefois, si cette laïcisation visait certainement à empêcher l'école d'influencer les élèves en leur imposant une éducation religieuse les privant de leur liberté de conscience, elle prévoyait surtout de les préparer à devenir de futurs citoyens partisans de la République. Le fait que les élèves soient largement catholiques les rendait d'autant plus réceptifs aux enseignements de cette religion, diminuant leur possibilité de recul critique. De ce point de vue, la laïcité devient un bouclier de protection à l'influence religieuse. Cette conception domine aujourd'hui, et se voit mentionnée par 45% des répondants. Toutefois, cette notion de bouclier peut s'analyser de différentes manières.

En premier lieu, il est extrêmement rare qu'elle soit mentionnée aujourd'hui comme un bouclier entre l'institution (ou ses enseignants) et les élèves. Très peu de répondants mentionnent une crainte personnelle d'influencer leurs élèves, inversement ils se montrent plutôt régulièrement persuadés de la séparation des enseignements. Pourtant, le constat du non-respect de la neutralité religieuse (et professionnelle en général) pourrait largement relativiser cette certitude, puisqu'au-delà même des indiscretions sur leur propre affiliation ou des remarques faites aux élèves vis-à-vis de leurs pratiques ou choix religieux, quelques-uns, en particulier en SVT, n'ont pas écarté l'idée de pouvoir hiérarchiser les registres religieux et scientifique.

Ce qui différencie profondément la laïcité-bouclier d'aujourd'hui de celle envisagée à la fin du XIX^e siècle réside dans la perception de l'origine du danger dont on doit se

préserver. Désormais, on ne craint plus les dangers venant de l'institution, mais plutôt ceux venant de l'extérieur, en particulier des parents d'élèves et des élèves. En premier lieu, la laïcité vise donc principalement à protéger l'élève de l'influence de sa famille. Par suite, la laïcité se voit de moins en moins envisagée comme une tolérance, mais plutôt comme un cadre normatif et contraignant qui s'impose aux acteurs (Peña-Ruiz, 2015). Du temps de Ferry, le choix éducatif religieux familial n'était à aucun moment remis en question, il était même protégé et aménagé puisque l'horaire hebdomadaire dégagait une journée destinée à cette éducation choisie par la famille (Baubérot, 2000). Une majorité de mes répondants adhèrent à l'idée que l'école doit être un lieu où l'élève s'émancipe de l'éducation et de l'autorité spirituelles de sa famille. Un tel constat ouvre sur deux remarques : d'abord, celle d'un paradoxe entre cette demande de rupture avec l'éducation parentale (jugée néfaste) et la demande récurrente d'une plus grande présence éducative des parents, surtout dans le milieu de l'éducation prioritaire, ce qui ouvre sur trois questions qui apparaissent en creux : l'école doit-elle devenir le juge des choix éducatifs des parents ? Quel est le repère étalon d'une bonne éducation parentale ? Les enseignants se doivent-ils de réparer cette éducation en fonction de leur propre point de vue ? Ces questions interrogent immédiatement les impératifs d'éthique et de neutralité associés à la profession. La deuxième remarque concerne le milieu dans lequel se déroule cette recherche : est-ce qu'une telle attente d'émancipation de l'éducation familiale, notamment religieuse, apparaîtrait dans les déclarations d'enseignants exerçant dans des quartiers plus sécularisés, plus catholiques ou plus athées ? Une majorité des enseignants rencontrés, même ceux qui apparaissent avoir les meilleures relations avec leurs élèves, marquant régulièrement et visiblement une claire frontière ethnique externe, selon la terminologie de Juteau (2000), le religieux devient une catégorie ethnique, se traduisant par des discours de type Nous/Eux. Si cette distinction du « Eux » demeure, pour la moitié des cas, descriptive, elle tourne régulièrement à la hiérarchisation avec la mobilisation d'un vocabulaire de mise à distance (de type

« ces gens-là »), parfois connoté très négativement. Cette frontière les conduit à problématiser l'éducation parentale donnée à leurs élèves et de la considérer comme incompatible avec la future émancipation de ces derniers. L'étude des propos des répondants de confession musulmane confirme la présence de cette frontière externe chez leurs collègues, puisque eux ne pratiquent pas cette division Nous/Eux ou cette mise à distance de l'éducation religieuse familiale. Pour eux, le danger vient plutôt, au contraire, d'un défaut d'éducation, y compris religieuse, les jeunes risquant d'être plus facilement manipulés et récupérés via des sources difficilement détectables, telles qu'ils peuvent en rencontrer sur Internet.

En second lieu, la laïcité dans le cadre scolaire représente aussi un bouclier au prosélytisme potentiel d'autres élèves (véhiculé par les signes ou par la parole), permettant d'évacuer les particularismes, d'uniformiser les élèves et de finalement faire de l'école un sanctuaire aux perspectives intégratives voire assimilationnistes, tel que l'entendent et l'attendent les profils républicains (Lassalle, 2011). Dans sa forme la plus extrême, cette laïcité-bouclier « protectrice de la pratique des autres » ne se limite pas à l'école et s'étend aussi à l'espace public dans le but de contenir la visibilité religieuse, principalement des musulmans (Portier, 2016). Cette tendance semble résulter du fort degré de sécularisation de la société, qu'elle soit envisagée d'un point de vue collectif ou individuel (Tschannen, 1992), entraînant que la visibilité de la pratique religieuse soit vécue comme un inconfort voire une menace. À partir des attentats de 2015, la portée du « bouclier » s'élargit à la lutte contre la radicalisation, mais semble moyennement acceptée par tous les enseignants, qui lui reprochent l'obligation de signalement qu'elle porte. Nombreux sont ceux qui craignent qu'il nuise au dossier scolaire des élèves.

Compte tenu du fait que les entrevues n'ont évoqué que la visibilité musulmane, évacuant tant celle des catholiques que celle des juifs²⁵², le recours à la laïcité dans l'espace public semble non seulement attester de l'élargissement de la portée du principe vers un espace qui ne le concerne pas, mais aussi intégrer une dimension discriminatoire contraire à l'esprit initial égalitaire de la laïcité.

f) L'élargissement du sens de la laïcité au-delà du religieux

J'ai rencontré plus de répondants exprimant explicitement que la laïcité s'étendait au-delà du religieux que de répondants la limitant à ce seul domaine. Pour autant, il n'est pas toujours facile pour eux d'expliquer de quelle manière la portée de la laïcité s'élargit, puisque leur exemplification a tendance au contraire à se limiter au religieux et à l'islam en particulier. Cette tendance illustre la question du prisme de l'islam, induisant l'usage d'une grille de lecture réduite qui limite les horizons de compréhension même chez les plus ouverts. Cet élargissement comprend trois facettes principales, même si le religieux ne demeure jamais loin : la lutte contre les discriminations, l'association à la citoyenneté et l'association à l'esprit critique.

La lutte contre les discriminations

Les documents institutionnels, en particulier le répertoire des enseignants ou les programmes d'instruction, éducation ou enseignement (le vocabulaire évoluant selon les époques) moral et civique, ne cessent d'associer la laïcité à d'autres domaines,

²⁵² Dans les quartiers comportant synagogues et écoles confessionnelles juives, la visibilité des juifs est régulière. Elle concerne majoritairement les familles dont la pratique ne s'exerce qu'en fin de semaine pour le shabbat : le vendredi, de nombreuses familles se dirigent à pied de chez eux vers la synagogue, traversant donc l'espace public physique avec leur signe religieux, puisque les hommes et les garçons portent alors la kippa. Dans certains quartiers, comme à St Tronc, dans le dixième arrondissement de Marseille, résident de nombreux juifs dits « orthodoxes » dont la présentation vestimentaire correspond à celle des juifs hassidiques de Montréal : garçons et hommes portant chapeaux, costumes et manteaux noirs et papillotes derrière les oreilles. Quant aux femmes, elles portent souvent des perruques, des habits sobres et couvrants, notamment des collants opaques, y compris l'été. La visibilité de leur pratique ne se limite pas qu'au vendredi. C'est une communauté qui n'entretient aucun contact avec le reste de la population, mais qui, en revanche, ne se voit pas dénoncée pour repli identitaire.

jugés nobles, principalement les questions relatives à l'égalité au sens large et, par corolaire, à la lutte contre les discriminations. Toutes les discriminations ne reçoivent pas le même intérêt : c'est principalement le sexisme des garçons et la régulière soumission intériorisée des filles qui sont relatés. Les répondants mentionnent aussi le régulier antisémitisme des élèves (qui apparaît plus fondé sur la projection du statut victimaire des Palestiniens sur leur propre existence que sur une question d'ordre réellement religieux) et leur courante homophobie. La laïcité paraît constituer un cadre parfait pour traiter l'antisémitisme, puisqu'elle permet de rappeler aux élèves concernés par cette discrimination leur responsabilité en matière de respect de la liberté de conscience des autres, de tolérance vis-à-vis des croyances des autres et finalement d'exigence d'égalité de traitement, dont ils espèrent très certainement bénéficier également. Ici la laïcité pouvait servir de cadre au travail contre une discrimination, à partir de son caractère protecteur des pratiques.

Inversement, le sexisme et l'homophobie découlant possiblement de dictats religieux ou d'une morale qui en est imprégnée même de manière lointaine, c'est le caractère bouclier qui sera mobilisé pour traiter ces discriminations, dans le cadre d'une laïcité utilisée pour « protéger contre la pratique ». Pour autant, est-ce réellement une bonne idée de mobiliser la laïcité dans ce cas-là ? Rien n'est moins sûr, et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, parce que j'ai pu constater que les réactions des enseignants pouvaient différer selon l'origine des élèves : par exemple, les analyses religieuses réservées aux élèves musulmans s'effacent au profit de l'idée de culture communautaire pour les élèves gitans, bien que ceux-ci fassent souvent preuve d'une forte piété catholique et que les jeunes élèves gitanes voient leur scolarisation précocement interrompue pour leur éviter d'être en contact avec des adolescents de leur âge. Par suite, l'effet communautaire entraîne une déscolarisation que l'on n'observe pas chez les élèves musulmanes, qui poursuivent au contraire parfois longuement leurs études, comme en attestent les débats autour du port du voile à l'université. Un tel constat suggère à nouveau la présence de la lecture préférée

centrée sur l'islam dans l'esprit des individus (Hall, 1994), les poussant à prioriser cette grille explicative et à mettre de côté des aspects bien plus contrariants. Ensuite, parce qu'il existe peu d'éléments juridiques spécifiques à la laïcité permettant aux enseignants de justifier son association avec la lutte contre toutes les discriminations, de sorte que leur propos risque de se limiter à une simple assertion non étayée du type « la laïcité ne permet pas... ». Ensuite encore, parce que l'argumentation fondée sur la laïcité risque d'être peu efficace pour des élèves musulmans pensant que la laïcité est une création qui vise spécifiquement leur confession, comme peut les en persuader l'asymétrie de traitement visant, au nom de la laïcité, la visibilité du voile alors que les autres religions ne sont que peu mises en cause. Enfin, parce que durant mon terrain, j'ai surtout rencontré des exemples où l'on évoquait l'usage de la laïcité pour lutter contre les discriminations dont les élèves se rendent coupables et peu celles dont ils étaient victimes. L'utilisation de la laïcité pour traiter la question ne peut alors que renforcer la perception évoquée au point précédent, surtout si dans le même temps le racisme et le sexisme qu'ils reçoivent de la part d'enseignants, d'individus privés ou enfin de représentants institutionnels (police, caisse d'allocations familiales, transports publics...) ne sont pas analysées en ces termes.

Ne serait-il pas plus pertinent de lutter contre les discriminations à partir des valeurs de la République, auxquelles ils adhèrent tous : égalité, respect, esprit de justice... et/ou à partir des lois encadrant spécifiquement les discriminations ? Compte tenu du fait que les compréhensions et les applications de la laïcité fluctuent et que nombre d'élèves de l'éducation prioritaire la perçoivent comme une injustice, il existe un risque fort de développer une grande distance entre curriculum prescrit par les programmes et curriculum latent correspondant à ce que les élèves ont réellement retenu, quels que soient les efforts des enseignants (Forquin, 2008, p. 8). Cette remarque met en lumière l'idée que l'association ou l'assimilation de la laïcité aux valeurs de la République n'est pas forcément féconde, dans la mesure où la première demeure assez abstraite, tandis que les secondes apparaissent plus faciles à

appréhender. Par ailleurs, alors que les lois de 1905 et de 1882 imposaient une action de l'État sur lui-même, visant sa propre séparation de toutes les Églises, l'idée que la laïcité scolaire soutienne la lutte contre les discriminations, et principalement celles commises par les élèves, illustre bien que le cadre laïque n'est plus envisagé comme le fait seul de l'État envers lui-même. Inversement, il s'envisage plus désormais comme une action de l'État envers les élèves, voire comme une action des élèves vis-à-vis de leurs camarades, rompant avec l'idée que la laïcité est avant tout un aménagement politique du religieux, un cadre que l'État se donne pour se distancier des religions. Il m'apparaît que cette évolution nuit tant à la portée de la laïcité, qu'à la lutte contre les discriminations, qui gagnerait à rester un champ à part entière, croisant éventuellement la laïcité lorsque la discrimination se fait contre une confession, mais sans se confondre avec elle, au risque d'une perte totale de lisibilité de leurs spécificités respectives et d'une perte de pertinence et d'efficacité respective.

Laïcité et citoyenneté

Un autre élargissement rencontré réside dans l'association entre laïcité et citoyenneté. Cette association se voit confirmée dans le texte de présentation des objectifs de l'EMC sur le site Éduscol qui indique bien que : « La morale enseignée est une morale civique en ce qu'elle est en lien étroit avec les valeurs de la citoyenneté (connaissance de la République, appropriation de ses valeurs, respect des règles, de l'autre, de ses droits et de ses biens) ». Ce lien stable est plutôt ancien dans les esprits, alors pourquoi le considérer comme un élargissement ? Je m'appuie pour cela d'abord sur le postulat initial que la laïcité ne concernait que le religieux. Dès lors, l'association à la citoyenneté constitue une extension de sens, une option qui par ailleurs est spécifique à la France et est loin de se rencontrer partout. Un choix qui d'ailleurs participe au sentiment des Français que leur laïcité est une exception. Deuxièmement, je m'appuie sur les instructions officielles du 2 août 1882, dans lesquelles la formation d'un citoyen n'inclut pas de cours spécifique sur la laïcité,

mais juste un apprentissage progressif des caractéristiques de la République dans son organisation politique, administrative et judiciaire. L'instruction civique relevait par ailleurs de l'éducation dite « intellectuelle » (essentiellement disciplinaire et notionnelle) et était donc distincte de l'éducation morale. Celle-ci ne mentionnait le terme « laïque » que pour se distinguer de l'éducation religieuse (deux occurrences). Aujourd'hui, les instructions officielles parlent de « morale laïque » (la pertinence de l'expression est en elle-même discutable) et la confondent avec une « morale civique », expression qui associe deux aspects séparés initialement. La nouvelle approche pédagogique retenue en 1882 s'inscrit dans l'approche dite « d'éducation à la citoyenneté » du fait de sa volonté de former les futurs citoyens de la collectivité nationale, en vue d'en assurer sa cohésion (Potvin, 2014). Différents éléments de la réflexion préalable ou ultérieure de la part de ses instigateurs (Buisson, Ferry, Janet...) témoignent de la volonté de prise en compte de la sensibilité religieuse spécifique des élèves et de leur famille, membre d'une société alors plutôt homogène, pour favoriser la réussite de leur projet. Les réformes récentes s'inscrivent, pour les mêmes raisons, dans cette approche d'éducation à la citoyenneté. Toutefois les époques sont très différentes notamment du fait de l'expérience de la colonisation et de la décolonisation, et de leurs effets tant sur les mémoires que sur l'hétérogénéisation de la société et de l'accroissement du pluralisme religieux. Si les inégalités que Ferry avait voulu gommer par la gratuité et le passage facilité au secondaire touchaient principalement la classe sociale, elles concernent aujourd'hui principalement l'origine géographique, ethnique et religieuse, voire la question de genre, dans la mesure où les filles sont les principales cibles des lois restrictives. Un tel constat tend à montrer que l'enseignement civique actuel, sans aller jusqu'au fameux « nos ancêtres les Gaulois » a tendance à, d'une part, occulter la nature systémique des inégalités et, d'autre part, à résumer l'enseignement civique à la transmission de la culture du groupe majoritaire, comme le souligne Potvin (2014).

L'écart entre les attentes des deux générations d'instructions officielles témoigne des effets successifs des « discours sur la laïcité », du type de celui qui a pu se développer sous le gouvernement anticlérical de Combes au début du XX^e ou bien lors des décennies suivantes sur l'élargissement progressif du sens de la laïcité à la citoyenneté. Cette dimension demeure prégnante aujourd'hui, puisque trois-quarts des répondants pratiquent cette association, y compris des représentants des profils inclusifs voire très inclusifs, confirmant le constat de Baubérot d'une domination du courant républicain en France (Baubérot, 2009, p. 120).

Si le lien entre laïcité et citoyenneté apparaît quasiment incontournable chez les enseignants, c'est qu'eux-mêmes le tiennent à la fois de leur propre parcours scolaire et de l'intériorisation du discours institutionnel qui a cours depuis plus de trente ans (d'abord en tant qu'élève puis en tant qu'enseignant), témoignant de la faculté de l'école républicaine, d'une part, à naturaliser ce lien et, d'autre part, à faire intérioriser profondément les normes laïques. En témoigne, par exemple, l'absence de questionnement vis à vis de la pertinence de la neutralité vestimentaire des agents publics, allant même chez les représentants des profils inclusifs la critique de la visibilité religieuse des fonctionnaires à l'étranger. Baubérot et Milot (2017, p. 68) soulignent d'ailleurs à ce propos que cette neutralité vestimentaire constitue une expression du choix français d'associer la laïcité à la construction de la citoyenneté, le fonctionnaire étant alors supposé montrer sa loyauté et ne pas pouvoir être prosélyte. L'association laïcité-citoyenneté apparaissant aujourd'hui évidente, personne ne cherche plus à l'expliquer. Seul un répondant très républicain a lourdement insisté sur cette prééminence de la citoyenneté sur le religieux. Ce non-dit général illustre l'affirmation de Baubérot (2009) d'une posture républicaine visant à développer une communauté de citoyens, partageant avant tout une égalité politique.

Si l'on prend en compte divers éléments épars au sein des entrevues, deux sens principaux se rattachent à cette notion de citoyenneté : d'abord les idées de commun

et de collectif, au sens d'une appartenance à un groupe au sens large, puis ensuite l'idée d'un collectif spécifiquement national, envisagé avant tout de manière identitaire. On aurait pu penser que cette dichotomie de conceptions se traduise visiblement dans les pratiques de terrain, mais dans les faits, pas réellement. Au mieux, les tenants de la première conception tendent à privilégier les sorties ouvrant sur le monde et les projets collectifs profitant à la classe, l'école voire au quartier, tandis que les autres s'attachent aux symboles républicains reliant les citoyens à la communauté nationale. Mais, les exceptions et les cas inverses ne sont pas rares. Le premier sens porte une vision du monde positive, tandis que le second inquiète. Ses partisans soulèvent l'idée d'un régulier défaut de sentiment national et le constat d'élèves s'auto-identifiant à partir de leur religion ou de l'origine de leurs parents et non en tant que français. Entendre les élèves dire « Vous les Français » provoque, même chez les profils inclusifs, un fort malaise et une volonté immédiate de rectifier ces propos, afin de leur rappeler leur identité française. Le creuset républicain d'intégration voire d'assimilation s'impose tellement sur les inconscients, même les plus ouverts à la différence et aux particularismes, que la revendication, même partielle, d'une identité autre que celle donnée par sa nationalité (puisqu'en France nationalité et citoyenneté se confondent) est plutôt mal vécue, d'autant plus si ces nationalités sont issues des anciens pays colonisés. L'exemple de l'usage des drapeaux lors des manifestations sportives est assez édifiant²⁵³. Si personne ne doute au Québec que les Québécois d'origine étrangère puissent, le temps d'une compétition, pavoiser leur balcon aux couleurs de leur patrie d'origine, sans que cela questionne leur intégration nationale, la pratique est, en revanche, assez mal vue en France et plus encore si les drapeaux concernés sont originaires du Maghreb²⁵⁴. Il y a

²⁵³ À la suite de troubles survenus dans différentes villes de France durant le mondial de 2014, le maire de Nice a édicté un décret le jour du match Allemagne-Algérie visant à interdire « l'utilisation ostentatoire des drapeaux étrangers ».

²⁵⁴ On observe une attitude asymétrique selon les origines. Ainsi, le coureur à pied Yohann Diniz n'a reçu aucune critique lorsqu'il s'est enveloppé, à l'arrivée d'une course, du drapeau portugais en l'honneur de son grand-père. En revanche, les drapeaux issus du Maghreb soulevés par des spectateurs

peu de place laissée à la possibilité de s'auto-définir de manières multiples, combinant à la fois une extranéité et son appartenance nationale. La France diffuse un certain nombre d'injonctions paradoxales vis-à-vis des minorités : d'un côté, elle promeut la liberté de conscience ou la lutte contre les discriminations, mais, d'un autre, elle nie l'existence de ces minorités en se réaffirmant indivisible, en refusant de les décompter statistiquement, tout en ne cessant d'avouer leur existence par le biais de lois spécifiques bien que libellées de manière neutre (2004, 2010). Si elle appelle d'abord à ce que ces minorités s'auto-définissent françaises sur le mode de cette frontière interne commune à la communauté nationale, elle ne cesse, par ailleurs, de les mettre à distance par le biais d'une frontière externe altérisante : de quoi devenir schizophrène²⁵⁵ ! Sans parler non plus de l'impossibilité qu'elle laisse aux individus de se situer librement, en deçà ou au-delà de la frontière qu'elle impose, voire de la déplacer comme bon leur semble (Mc Andrew, 2000).

français passent mal. Cette question s'associe par ailleurs au refus d'accepter de voir siffler la Marseillaise. Plusieurs cas en 2001 et 2002 ont conduit à la mise en cause de l'intégration de cette population issue de la deuxième voire troisième génération et donc née en France. Finalement, en 2003, le ministre de l'intérieur Nicolas Sarkozy crée le délit d'outrage au drapeau et à l'hymne national, tandis qu'en 2010, un décret reprécise l'incrimination de l'outrage au drapeau. Plusieurs acteurs tels que la ligue française des droits de l'homme alertent sur les risques encourus vis-à-vis de la liberté d'expression. Alors que les réactions d'opposition pourraient susciter un questionnement constructif pour comprendre les raisons de cette hostilité, afin de trouver les moyens d'y remédier, la France préfère instantanément faire taire la contestation en alourdissant l'arsenal de sanctions, illustrant les concepts de lecture préférée et de décodage hégémonique (Hall, 1994). Par ailleurs, les jeunes (et moins jeunes ?) ayant sifflé ou hissé un drapeau représentent un contre-public subalterne au sein de l'espace public, témoignant bien que l'espace public constitue une arène conflictuelle traversée de rapports de pouvoirs (Fraser, 2001; Macé, 2003). Cette liberté d'expression, éventuellement dérangeante, confirme toutefois le caractère démocratique de cet espace. En conséquence, la lecture préférée constitue un risque pour la démocratie, s'il n'existe pas de contre-pouvoir pour garantir les expressions antagonistes. Pour Arendt, il est nécessaire de faire l'effort de comprendre la violence manifestée à l'entrée de l'espace public comme un mécanisme permettant de restaurer l'équilibre d'une relation déséquilibrée (Peralva et Macé, 2002). Selon elle, l'altérisation constante des individus permet de les dénationaliser et finalement de les priver de tous leurs droits (Dorlin et Varikas, 2013, p. 194), une parfaite description anticipée du déroulement des événements conduisant au projet de déchéance de la nationalité à la suite des attentats, finalement abandonné en 2016.

²⁵⁵ Par exemple, alors que la République refuse les particularismes, les musulmans ont régulièrement été sommés de se positionner contre les terroristes après les attentats de janvier 2015.

Alors que l'auto-identification des élèves les dérange, une partie des enseignants mobilisent eux-mêmes avec une certaine facilité le discours duel de type Nous/Eux. On peut y voir clairement l'expression d'un privilège de dominant. L'établissement d'une frontière ethnique interne par auto-identification (Juteau, 2000) déstabilise, car elle prive le groupe majoritaire de sa faculté à déterminer où et comment il place la frontière avec les groupes minorisés. Cette autodéfinition contrarie, en outre, le projet d'une communauté de citoyens centré sur l'idée d'une appartenance nationale, tel que la vision républicaine le conçoit. Les fortes réactions des enseignants dans de telles situations illustrent leur degré de déstabilisation, parfois de manière très inattendue chez certains profils. La régulière association de la laïcité et de la citoyenneté rend très populaire la laïcité de foi civique Milot (2008, 2011), en particulier ses attentes d'allégeance aux valeurs du groupe majoritaire. Même les très inclusifs y font référence, sans toutefois exiger la discrétion des groupes minoritaires, ne considérant pas que leur visibilité empêche un sentiment citoyen.

Laïcité et esprit critique

L'élargissement de la mise en œuvre de la laïcité à l'esprit critique préoccupe plus pour l'instant l'institution que nombre d'enseignants, même si l'introduction du débat en classe commence à en semer l'idée. Dans les instructions officielles du 2 août 1882, ne se rencontre aucune mention directe à la pensée ou à l'esprit critiques. En revanche, on mentionne « de bonnes habitudes d'esprit, une intelligence ouverte et éveillée, des idées claires, du jugement, de la réflexion, de l'ordre et de la justesse dans la pensée » (Section 1 de l'Éducation intellectuelle), qui traduisent certainement quelque chose d'analogue exprimé dans le vocabulaire de l'époque. À partir de 2015, le lien entre laïcité et esprit critique semble constituer une priorité pour la ministre Vallaud-Belkacem. Pour preuve, elle ajoute au traditionnel triptyque « lire, écrire, compter » du XIX^e siècle, le nécessaire verbe « penser », précisant que c'est le cadre laïque qui en offre l'opportunité, tandis que réciproquement, la formation de l'esprit critique renforcerait la légitimité du principe de laïcité (Monjo, 2017, p.1).

Il est toutefois moins sûr que les répondants fassent un lien direct entre laïcité et esprit critique, puisque moins de la moitié d'entre eux ont associés les deux éléments durant les entretiens. Cette faible proportion paraît découler de plusieurs raisons : 1) d'abord, au moment du terrain proprement dit, le discours du 9 décembre 2016 réaffirmant la priorité à donner à l'esprit critique n'avait pas encore eu lieu, de telle sorte que cette association n'était pas encore mise en valeur d'un point de vue pédagogique et institutionnel ; 2) si la littérature scientifique ne manque pas de références liant laïcité et esprit critique, les ouvrages pratiques orientés plus directement vers l'enseignement de la laïcité sur le terrain se montrent moins explicites, à l'image des deux livres auxquels Baubérot a participé, dans lesquels n'existe aucune entrée spécifique pour le développement de l'esprit critique, ces ouvrages se centrant plutôt sur des sujets correspondant aux questionnements que j'ai rencontrés sur le terrain et portant sur le cadre légal, ce qui est permis ou non aux élèves, l'enseignement du fait religieux et l'enseignement conceptuel de la laïcité (Baubérot et le cercle des enseignants laïques, 2016; Diallo et Baubérot, 2015) ; 3) jusqu'à cette date, l'apprentissage de l'esprit critique ne semble correspondre qu'à un élément lointain de la laïcité, auquel on ne la relie pas toujours consciemment. Il est tout à fait possible que la collaboration du rectorat d'Aix-Marseille sur ce projet puisse augmenter le taux de réponse, si le terrain devait se dérouler à présent.

La laïcité a donc vu son sens s'élargir au cours du temps. Sa compréhension dépasse désormais le religieux, se fusionnant même avec celle de la mission scolaire. Les discours publics et institutionnels ont tendance à lui conférer une dimension quasi performative en matière de lutte contre les discriminations, de citoyenneté et d'esprit critique, relevant presque de la pensée magique. La section suivante montre que cet élargissement théorique ne transparaît pas dans leur exemplification très resserrée.

9.2.2 Différentes formes de rétrécissement

a) Un champ de vision rétréci par les médias

La médiatisation ne détermine pas les postures personnelles

Il est revenu plusieurs fois au cours des entrevues que les répondants se montraient persuadés de n'être pas influencés par les médias, tout au contraire de leurs collègues. La thématique de l'influence revient en permanence en sociologie des médias sous la forme d'une interrogation sur la réalité des effets des médias sur les individus (Maigret, 2003). Compte tenu du haut degré de médiatisation de la laïcité et du lien noué avec l'islam, la question s'est posée de savoir si et comment elle influençait la compréhension des enseignants. Au terme de cette recherche, il apparaît que la médiatisation ne détermine pas le plus souvent la compréhension de la laïcité des enseignants. Toutefois, elle occasionne trois effets indirects : 1) elle n'élargit pas la compréhension, mais cristallise et renforce les positions initiales (l'influence s'analyse donc surtout en termes d'intensité) ; 2) elle empêche d'élargir la réflexion en imposant un cadrage des débats et une limitation du vocabulaire et des enjeux exposés, réduisant alors le champ de réflexion et la capacité à développer une pensée critique individuelle. Enfin, 3) (et c'est une conséquence du point précédent) le répertoire d'exemples à disposition, abondants certes, mais peu diversifiés car focalisés sur l'islam, limite l'attention et l'exemplification des répondants sur ce sujet. Cette constance du répertoire favorise l'intériorisation du lien entre laïcité et islam qui ne cesse de se réactualiser depuis trente ans et, par suite, laisse peu de place à d'autres décodages que le décodage hégémonique (Hall, 1994). Les effets de loupe et de focalisation participent prioritairement à ce processus de rétrécissement.

La compréhension de la laïcité n'émerge pas ex-nihilo, mais semble au contraire découler avant tout des valeurs personnelles construites depuis l'enfance, d'expériences plus ou moins anciennes et, enfin mais plus rarement, de connaissances théoriques. Aucune entrevue n'a mis en lumière que les médias pouvaient être à

l'origine de cette compréhension. Ce constat se voit corroboré par le fait que des enseignants de profils opposés consultent les mêmes médias tout en gardant leur position. Cela infirme l'idée que les médias auraient un effet direct et global sur les spectateurs/auditeurs/lecteurs et parviendraient à modifier, à leur insu, leur positionnement personnel initial. J'ai au contraire assisté à l'illustration des théories de Macé (2006), selon qui, ce n'est pas le contenu médiatique qui induit le sens retenu, mais la rencontre de ce contenu avec l'expérience sociale et culturelle initiale du spectateur.

Les effets indirects des médias sur la compréhension de la laïcité

L'asymétrie du traitement médiatique transparaît dans les réponses des répondants, qui font très souvent référence aux acteurs médiatiques soutenant l'approche strictement républicaine, même s'ils ne les apprécient pas pour autant, et ne mentionnent que très rarement des acteurs partisans de l'approche opposée. Le format médiatique proposé participe ainsi à la polarisation des postures, sans même avoir besoin de d'inviter les deux bords. Ainsi, l'approche inclusive apparaît dans les débats le plus souvent par le portrait caricatural qu'en font ses opposants. Subséquemment, la connaissance précise de cette approche n'apparaît de manière plus documentée que chez les profils très inclusifs qui ont fait des recherches, à une exception républicaine près. Les représentants médiatiques de la posture républicaine sont parvenus à introduire l'idée d'une laïcité repoussoir, que quelques-uns de mes répondants taxent de laxisme ou d'aveuglement, y compris dans les profils intermédiaires, illustrant l'idée que les médias imposent l'orientation et les termes des débats. Dans tous les cas, les enseignants interrogés n'évoquent quasiment pas d'acteurs au positionnement nuancé. Le manque de visibilité des thèses et des acteurs non strictement républicains suggère alors que les médias n'apportent pas une vision globale des différentes facettes de la laïcité, de sorte qu'une amélioration de ses connaissances et de sa compréhension ne peut passer que par un effort personnel de recherche, limité par une faible envie de s'y consacrer.

Un rétrécissement du répertoire d'exemples qui entretient la lecture préférée

Bien que 45% des répondants considèrent que la laïcité s'étende au-delà du religieux, cette affirmation semble plutôt théorique et se concrétise peu dans les exemples donnés. Une grande partie de ces derniers puisent soit dans des questions/situations à caractère réellement religieux, soit dans des situations qui ne le sont pas de mon point de vue, mais qu'une majorité des répondants analysent comme telles. Toutefois ce prisme religieux peut encore être réduit, puisque généralement, il se limite à l'islam. Pour preuve de l'immédiateté de cette grille de lecture, 85% des répondants ont spontanément associés les deux thématiques, dans les cinq premières minutes d'entretien, par le biais des attentats, du voile ou des musulmans en général. Ces 85% comprennent aussi ceux qui rejettent cette grille de lecture, mais qui, en en parlant, témoignent de sa force et de leur certitude qu'elle est présente chez leur interlocuteur. En exprimant leur opposition, ils accréditent la thèse de Macé (2006) et de Dayan (2000) de l'existence simultanée de plusieurs publics aux lectures différentes et celle de Hall (1994) à propos des décodages hégémonique ou oppositionnel.

Cette prépondérance des exemples associés à l'islam découle d'un répertoire d'exemples médiatiques relatifs aux questions de laïcité centré principalement sur cette religion, au point de faire quasiment disparaître les anciennes situations qui y étaient associées, telles celles concernant l'école privée. Par suite, les personnes dont ce n'est pas le sujet de prédilection disposent de peu d'exemples pour éclairer la question autrement, dans la mesure où leur mémoire, voire leur réalité quotidienne, est « contaminée » par ce filtre (Giasson et Brin, 2010; Giasson, Brin et Sauvageau, 2010). Seules les questions du sexisme et de l'égalité entre les sexes pourraient de prime abord apparaître comme un élargissement du sens, mais finalement, elles se voient le plus souvent rabattues sur un sexisme culturel inscrit dans le religieux.

Cette focalisation sur l'islam a donc fini par imposer une grille de lecture essentialisante, consécutive à un lent processus d'altérisation des musulmans (Jodelet,

2005), correspondant à la mise en place symbolique d'une frontière ethnique externe (Juteau, 2000). Cette grille de lecture intervient à deux niveaux : d'abord, elle limite la détection des situations relatives à la laïcité uniquement à celles liées à la question de l'islam, évacuant ou occultant les autres ; ensuite, elle permet d'analyser les situations impliquant des musulmans en prenant l'islam comme facteur explicatif. Ce dernier aspect lui confère une vision largement déterministe, qui contredit la notion d'individualisation des pratiques développée par la sociologie de la sécularisation (Baubérot, 2012). L'asymétrie d'analyse apparaît particulièrement dans les portions de discussion touchant des élèves sans confession ou bien pratiquant une autre religion que l'islam. D'autres éléments sont mobilisés spontanément, élargissant la réflexion à d'autres aspects, en prenant en compte par exemple la psychologie de l'adolescence, les facteurs socio-économiques ou la culture de la communauté (pour les élèves gitans essentiellement). On peut voir dans cette tendance une illustration de l'expression « ethnicisation du religieux », non seulement parce que l'on assiste à une saillance des caractères religieux, mais en plus parce qu'elle assigne leurs porteurs à un groupe sans forcément qu'ils en aient eux-mêmes revendiqué l'appartenance (Bertheleu, 2007).

Les médias ne se limitent pas à associer laïcité et islam. Ils proposent également un récit sombre, quasiment dystopique, des méfaits de l'islam dans la société. Ce récit nourrit un certain nombre de représentations, qui sont à ce point tenaces chez certains enseignants, que même leur propre expérience positive du terrain ne parvient pas à les atténuer. L'imaginé dramatique semble préféré à la terne comptabilité des faits, de sorte que même s'ils ne rencontrent pas ou au jour le jour de situations problématiques, ils vont rapporter voire colporter des rumeurs sur ce qui se passe chez leurs collègues, en particulier de SVT ou d'histoire, alors que ces derniers dénie l'idée qu'ils ne puissent enseigner la théorie de l'évolution ou la shoah. Les rumeurs apparaissent encore plus graves et dramatiques lorsqu'elles proviennent d'autres établissements. En d'autres termes, le récit médiatique prépare les esprits à

croire on-dit et rumeurs sur le sujet, paralyse la capacité d'admettre l'absence de faits notables trop éloignée des représentations intériorisées, et enfin configure un regard altéré qui affecte les attitudes et contamine la relation pédagogique, en introduisant insidieusement des a priori sur les élèves.

Une médiatisation focalisant sur les subjectivités républicaines

Les politiques et les médias rapportent fréquemment l'existence de soucis d'ordre religieux à l'école. Pour autant les cas connus ne sont pas si nombreux et apparaissent surmédiatisés lorsqu'ils surviennent. Ce constat se perpétue de gouvernement en gouvernement et l'institution l'accrédite en instaurant de nouvelles réformes et/ou dispositifs, destinés à faire face à ces questions présentées comme cruciales. Pourtant, le chapitre VII a mis en évidence que les enseignants, quel que soit leur profil, considéraient rencontrer peu ou pas de problèmes liés au religieux. Cette observation rappelle un passé pas si lointain, où les élèves pouvaient encore afficher leur religiosité dans l'école, sans que quiconque n'y voit de problème de laïcité (Massignon, 2000). Compte tenu du faible nombre de situations religieuses problématiques, d'où vient la certitude de l'existence de graves problèmes ?

Il m'apparaît que la posture républicaine en matière de laïcité, portée tant par les médias (chapitre VI) que par les gouvernements successifs (chapitres I et II), a trouvé avantage à mobiliser quelques témoignages sincères, mais subjectifs, choisis stratégiquement pour leur dimension dramatique, afin d'établir un diagnostic à la fois partiel et partial de la situation scolaire qui convienne à ses attentes. Subséquemment, ces diagnostics successifs témoignent moins de la situation réelle que de subjectivités, dont le compte rendu peut effectivement bouleverser et inquiéter. Si je m'en tiens à ma propre expérience au terme du terrain, les longs récits d'expériences douloureuses se sont montrés plus marquants que les entrevues peu dramatisantes, suscitant une impression de gravité ou d'urgence. Toutefois, le codage et la quantification des entrevues a permis de redresser un portrait distordu par les émotions.

Les profils républicains apparaissent beaucoup plus prompts à qualifier comme problématiques les situations relatives au religieux. Ces anecdotes, bien que rares, occupent tout leur esprit, au point de distordre la réalité : focalisant sur l'exception, ils occultent une situation générale plutôt non problématique. Cette impression de déformation se confirme à la fois par la rareté des exemples donnés et par la précision et la longueur des descriptions données pour les événements marquants, soulignant, non seulement, à quel point ils leur accordent de l'intérêt, mais aussi combien les émotions liées à l'évènement ont contribué à les leur faire mémoriser dans le détail. Inversement, des anecdotes analogues sont racontées comme de micro-événements par les profils plus inclusifs. De quoi alimenter la durable querelle entre déclinistes et angéliques... Une distorsion qui semble dans les cas les plus extrêmes donner raison à Baubérot lorsqu'il parle d'intégrisme républicain (Baubérot, 2006b).

L'institution manifestant depuis trente ans la volonté politique de restaurer son autorité, elle a trouvé avantage à s'appuyer sur les diagnostics les plus inquiétants, préférant conserver des témoignages sincères, mais présentant une distorsion de la réalité, plutôt que les statistiques distancées enregistrées par les rectorats, qui traduisent une situation beaucoup plus sereine. Les expériences individuelles ont été instrumentalisées par les politiciens dont les motivations diffèrent largement de celles des enseignants, en particulier ceux exerçant en ZEP. Si à partir de 1989, émerge d'abord une argumentation fondée sur un féminisme dit « républicain », centré sur la protection des droits des femmes, et/ou sur une laïcité anticléricale relativement répandue, de 2002 à 2012, se développent ensuite divers discours identitaires, relatifs tant aux racines chrétiennes qu'à la laïcité positive (Milot, 2011). La laïcité s'est vue instrumentalisée en vue d'instaurer des frontières ethniques : une frontière interne, lorsque la communauté nationale s'auto-définit, et externe quand cette même communauté nationale prive les minorités du droit de s'en revendiquer (Juteau, 2000), mais n'est pas interrogé le paradoxe de mobiliser simultanément racines chrétiennes et laïcité, alors que celle-ci vise justement à se dissocier du religieux.

b) Une mise en œuvre plutôt stricte

Le principal rétrécissement observé chez les enseignants réside dans la mutation de leur conceptualisation théorique et libérale de la laïcité en une mise en œuvre bien plus stricte et bien plus subjective. Deux espaces ont retenu leur attention : l'espace public et l'école.

En matière d'espace public, même s'ils énoncent sans le discuter le droit qu'ont les individus d'y porter des signes religieux, d'autres réponses tempèrent l'idée qu'ils y adhèrent vraiment, laissant au contraire penser que la visibilité religieuse les dérange plus qu'ils ne (se) l'avouent et qu'il faudrait même, pour un certain nombre d'entre eux, envisager de la contenir. Ils semblent parfois même s'autocensurer, c'est-à-dire ne pas exposer leurs pensées profondes, éventuellement contraires à la loi. Ceux qui osent le faire semblent mal à l'aise, avouant parfois leur peur d'être mal jugés. Bien que contenue, transparaît une volonté de mettre la laïcité au service de la sécularisation de la société et d'orchestrer sur un temps court la laïcisation de l'espace public (Baubérot, 2006a ; Baubérot et Milot, 2011 ; Milot, 2002). Ce mode de laïcisation autoritaire modifierait alors le sens actuel de la laïcité, comme l'avait fait en son temps la loi de 2004 en incluant la neutralité des élèves aux attentes laïques (Lorcerie, 2005). Baubérot (2012) avait déjà repéré la tendance à mobiliser la laïcité dans le sens d'une restriction des droits individuels dans le rapport Baroin de 2003.

Seulement un tiers des répondants s'opposent à cette loi, confirmant leur inclination pour une laïcité plus contraignante dans le cadre scolaire que ne le laisse supposer leur conceptualisation libérale. Très peu (et uniquement des profils très inclusifs) questionnent la pertinence d'interdire aux élèves le port des signes ostensibles et le prosélytisme, alors que les deux sont autorisés dans l'espace public (Fortier, 2008). Cette différence de traitement illustre d'ailleurs que le Droit français distingue bien les différents espaces, même si sa définition de l'espace public dans la loi de 2010 porte à confusion. La volonté de restreindre l'expression religieuse parvient même à

dépasser le cadre légal, puisque nombre d'enseignants en outrepassent les attentes, en interdisant par exemple de parler religion alors même que la loi Jospin de 1989 en encadre le droit ou en proscrivant l'emploi ou l'accentuation de mot connoté religieusement, même dans un cadre non prosélyte. Je n'ai rencontré de tels cas que pour des mots en lien avec l'islam (Wallah, MoHAMmed). Il apparaît visiblement que ce n'est finalement pas tant le religieux en général qui pose problème, mais uniquement l'islam, confirmant le caractère stigmatisant de ce dernier. De tels cas de zèle se rencontrent chez les profils républicains, mais aussi chez les intermédiaires, voire chez quelques profils inclusifs modérés. Seuls les très inclusifs ne manifestent pas de telles envies, dans la mesure où le religieux retient peu leur attention.

L'évolution du cadre légal a participé aussi au rétrécissement du regard, puisque désormais la responsabilité des atteintes à la laïcité a changé de camp. Alors que les enseignants n'évoquent que rarement leur possible responsabilité (ils plaisantent même sur la manière dont ils transgressent la neutralité attendue), inversement les débats publics mettent régulièrement les élèves et leurs parents en demeure de la respecter ou les suspectent de ne pas le faire. D'ailleurs, de ce point de vue, l'extension récente de la laïcité à la lutte contre la radicalisation peut se suivre d'un rétrécissement si elle n'embrasse plus que cet aspect, au détriment des autres.

9.2.3 Une focalisation sur la laïcité favorable à l'entre-soi et à la logique néolibérale

L'assimilation de la compréhension de la laïcité scolaire à la mission de l'école tend à ne plus limiter l'égalité laïque à l'égalité religieuse, mais à l'étendre à tous les aspects, conduisant les répondants à établir une équation entre école laïque et école égalitaire. Toutefois, cet idéal laïque scolaire demeure au stade du vœux pieux puisque tous les indicateurs mettent en évidence l'inégalité de l'école française, caractérisée par un fossé entre les résultats des populations les plus privilégiées et ceux des populations qui le sont le moins (Baudelot et Establet, 2009 ; Felouzis, Fouquet-Chauprade et Charmillot, 2015). Cette tendance pourrait conduire au constat

qu'une école non égalitaire ne peut être laïque, mais rares sont ceux qui établissent ce lien mécanique, tout comme sont rares ceux qui évoquent les discriminations dont les élèves sont victimes au sein même de leur établissement.

Si la notion d'égalité revient chez trois-quarts des répondants, c'est surtout sous forme d'idéal philosophique : seulement 20% des enseignants abordent les inégalités concrètes (hors religion) rencontrées dans l'école, tant au niveau individuel et liées au milieu social d'origine, qu'au niveau du fonctionnement structurellement inégalitaire de l'école. Bien que connues, ces inégalités suscitent peu de réactions dans le grand public, alors qu'elles contredisent la mission même de l'école exprimée dans l'article L.111-1 du code de l'éducation : « Le service public [...] contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. [...] Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés ». L'égalité en matière de liberté religieuse rencontre à peine plus d'intérêt, mais elle se voit plus mentionnée comme un idéal philosophique, que comme une volonté de l'appliquer concrètement, certains répondants acceptant même l'idée de tolérer l'expression catholique et de refuser celle des autres confessions, puisque l'une relève de la culture majoritaire tandis que les autres semblent vouloir s'imposer à la communauté nationale. Cette tendance traduit encore et toujours une ethnicisation du religieux au service de l'imposition d'une frontière ethnique externe, permettant de mettre les groupes minoritaires à distance et de disqualifier toutes leurs demandes. Une telle asymétrie valide aisément la notion de catho-laïcité (Baubérot, 2006b, 2012).

Au final, et c'est sans aucun doute très triste, les débats publics semblent s'accommoder plus facilement d'une école inégalitaire que d'une école, à leurs yeux, insuffisamment laïque. Sur le terrain, pourtant, la recherche a bien montré que les enseignants de l'éducation prioritaire souffraient bien plus des dimensions socio-économiques affectant leurs élèves ou leurs établissements que des questions de

laïcité et de religieux, beaucoup plus secondaires. L'explication se trouve à la fois dans la tradition élitiste de la société française (Coq, 2012) qui s'accommode de cette approche inégalitaire et dans la volonté d'un entre-soi intolérant à la diversité tant religieuse qu'ethnique : la laïcité permettant d'asseoir un privilège d'homogénéité. Par ailleurs, la focalisation sur la laïcité détourne l'attention des réels problèmes de l'école française, notamment le caractère nuisible de l'application durable de la logique néolibérale à toute l'école, mais dont les répercussions sont encore plus graves dans l'éducation prioritaire. À Marseille par exemple, les écoles primaires prioritaires pâtissent de l'entretien désastreux de ses bâtiments scolaires (vétusté, présence d'amiante peu prise en charge de sorte qu'élèves comme enseignants demeurent depuis de longues années dans des locaux qui en sont truffés...), de la rareté ou du manque d'entretien des installations sportives, de la faible accessibilité des activités culturelles pour celles en périphérie ou enfin de la répartition inadéquate des personnels scolaires de santé. Par ailleurs, alors que les débats publics n'ont de cesse d'évoquer les dangers liés à l'émergence du communautarisme et ses risques pour la laïcité à l'école, la logique économique de réduction des budgets tend à créer et entretenir les processus dénoncés. Par exemple, compte tenu de la restriction des budgets, les services publics dans ces quartiers ont cédé du terrain en raison de la réduction des effectifs de police de proximité, de la poste, de l'école et des travailleurs sociaux. Par ailleurs, la diminution des financements associatifs (dans le domaine social, sportif, caritatif...) nuit à l'entretien du lien social, de sorte que les espaces libérés sont comblés à présent par des groupes religieux qui proposent services et lien social que la République ne se donne plus les moyens d'assurer. Par ailleurs, en dépit d'un discours de lutte contre les discriminations, l'organisation actuelle de l'école publique ne cesse d'en produire. L'un des causes principales réside dans la chute drastique des heures d'enseignement depuis trois décennies, avec pour conséquence trois types d'effets : 1) moins de temps pour assimiler les programmes et les enseignements transversaux, nuisant ainsi sur le projet de formation de citoyens

pleinement éclairés, 2) stimulation d'une approche consumériste de l'école où les plus fortunés peuvent offrir à leurs enfants des cours de soutien pour compenser ce que l'école ne fait plus, contribuant ainsi au creusement des inégalités relevées par les évaluations PISA et, 3) diminution du temps de présence des élèves dans l'école au profit d'un temps libre non encadré dans le quartier.

9.2.4 Une nouvelle approche épistémique de la laïcité : la laïcité sensible

Les chapitres VI et VIII ont respectivement mis à jour l'influence des parcours biographiques sur la compréhension du principe de laïcité des enseignants et des élèves. Qu'il s'agisse de ce qui a participé à leur configuration du monde (éducation, socialisations primaire et secondaire, discours politiques et médiatiques...) ou des situations vécues ou observées de mise en œuvre de la laïcité, force est de constater que ce parcours expérientiel personnel prime sur tout autre source, notamment les formations ou les recherches personnelles qui ont tendance à se limiter à confirmer l'opinion initiale en la matière. Ainsi, le souvenir de la manière d'appliquer la laïcité dans leur école d'enfance semble déterminer la manière que les enseignants souhaitent la voir appliquer à l'âge adulte, tandis que l'expérience de discrimination vécue par les élèves musulmans et leur famille, à l'image des mamans voilées refusées aux sorties scolaires ou d'un regard plus systématique porté sur leurs propos à caractère religieux, tend à leur faire développer l'idée d'une laïcité développée spécifiquement à leur intention.

Un tel constat me conduit à développer la notion de « laïcité sensible » pour compléter le duo des « laïcité narrative » et « laïcité juridique » développées par Ferrari (2009). Si la laïcité narrative projette dans un futur potentiel (la laïcité devrait être comme ceci ou comme cela) et si la laïcité juridique s'enracine dans un présent durable marqué par la stabilité du droit (la laïcité c'est...), la « laïcité sensible » quant à elle prend son origine dans le passé et dans l'expérience vécue, tout en se vivant au présent et en déterminant éventuellement les postures de l'avenir. Elle se caractérise

donc principalement par des dimensions subjectives et relationnelles, qui impliquent une obligatoire diversité interprétative. Pour l'instant, le caractère naissant de cette notion limite la réflexion à un stade embryonnaire, appelant à être retravaillée, tant théoriquement qu'empiriquement.

9.3 Former à la laïcité

9.3.1 Enseigner ou transmettre ?

Le projet de la ministre Najat Vallaud-Belkacem avait pour caractéristique de ne pas limiter l'action de formation à la laïcité aux enseignants généralement assignés à l'enseignement de l'instruction civique (professeurs des écoles et professeurs d'histoire principalement) et à ceux contribuant aussi à enseigner le fait religieux (principalement les professeurs de français, philosophie et langues), mais d'en étendre la prise en charge à tous les enseignants. Ce projet prônait de ne pas s'en tenir à la seule conceptualisation et de s'ouvrir aux expériences concrètes permettant de faire vivre la laïcité et les valeurs de la République. Cette extension du projet à l'ensemble de la communauté enseignante permettait que le curriculum prescrit (Forquin, 2008) soit pris en main par tous les acteurs, afin que les élèves reçoivent un message uniforme. La mission se voyait donc partagée entre les enseignants traditionnels, qui gardaient leurs prérogatives et des enseignants complètement néophytes. Il s'agissait que tous se mettent à « faire de l'EMC » en vue de transmettre les valeurs de la République et la laïcité. La demande, d'ailleurs, n'était pas très claire, puisque tous les documents n'utilisaient pas les mêmes formulations, de sorte qu'il était difficile de savoir si valeurs et laïcité se superposaient ou s'additionnaient.

Finalement, la mesure n'a pas été bien perçue pour plusieurs raisons. D'abord, parce que cette incompréhension des enseignants entre valeurs et laïcité tendaient à leur faire garder leur distance, ensuite parce qu'il y avait visiblement une peur de la

nouveauté, en particulier dans un contexte particulièrement tendu et « casse-gueule ²⁵⁶ ». Les enseignants craignaient, certes, de ne pas maîtriser des contenus très éloignés de leur formation initiale, mais redoutaient surtout les dérapages ou la perte de contrôle de leur classe. D'où la tendance courante d'éviter certains sujets et de s'en défaire sur le professeur d'histoire. Ce genre d'attitude ne se rencontre pas ou peu au primaire, dont les enseignants chargés d'enseigner toutes les matières ne peuvent se décharger sur un collègue. Par ailleurs, ils ne connaissent pas les contraintes d'une culture disciplinaire, qui pourrait se sentir menacée par un élargissement de la charge d'enseignement, et sont subséquemment plus habitués à en intégrer de nouveaux dans leurs pratiques, même si l'accumulation n'est pas toujours bien vécue. Au secondaire, j'ai observé régulièrement un manque de temps et d'envie de s'investir dans une dimension éloignée de son champ disciplinaire et qui nécessiterait un gros investissement personnel pour se mettre à niveau, d'autant plus qu'elle pourrait être amenée à disparaître avec le prochain ministre ! Comme le souligne Bernstein (1997), cette notion de culture disciplinaire peut conduire à des attitudes protectionnistes, afin de se prémunir de toute tentative d'en renégocier les frontières.

Si la tâche d'enseignement des professeurs traditionnellement attirés était clairement délimitée (concepts, fait religieux...), le rôle des autres se montrait beaucoup moins facile à cerner, puisqu'il s'agissait de « faire vivre la laïcité », la question première émergeant alors étant : « comment ? ». D'ailleurs, les enseignants en formation recherchaient visiblement plus à se doter d'exemples pratiques que de longs cours théoriques. Mais l'approche pédagogique a peu fait l'objet d'attention de la formation professionnelle, initiale et continue, frustrant les attentes des stagiaires. Le curriculum prescrit n'apparaissait pas très clair, notamment à cause de l'ambiguïté entre laïcité et valeurs de la République. Sur le terrain, peu d'enseignants ou d'écoles ont planifié une progression des enseignements permettant d'introduire un apprentissage

²⁵⁶ Terme employé par un répondant.

échelonné. Habitué au « curriculum cloisonné », les enseignants des « autres disciplines » ont été perturbés par la transversalité de cet enseignement, s'apparentant plus à un « cursus intégré » (Bernstein, 1997, p. 168;189).

Le chapitre VIII a mis en évidence la différence existant entre enseignement et transmission. Elle tient autant au cadrage du contenu qu'à la manière de le faire passer. Les enseignants chargés de l'enseignement ont reçu une formation sur ces sujets depuis leur première formation universitaire. Peu de risque de dérapages majeurs, malgré des compréhensions différentes. Les autres enseignants n'ont pas reçu une telle formation, conduisant à multiplier les compréhensions et offrir aux élèves des applications divergentes. En regard du projet de mobilisation des valeurs et de la laïcité, il apparaît d'ailleurs nécessaire de distinguer nettement la transmission de ces deux aspects. La transmission de valeurs résulte d'une attente de longue date faisant intégrer des objectifs de savoir-être dans la préparation des activités. Le fait que les enseignants comme les élèves les comprennent bien et partagent une interprétation commune entraîne une facilité à les mobiliser dans leurs cours. Par suite, il y a une relative adéquation entre le curriculum prescrit et le curriculum réel (Forquin, 2008, p. 8) à moins qu'il n'y ait pas de congruence entre paroles et actions chez l'enseignant.

En revanche, la transmission de la laïcité ne se révèle pas aussi simple. La multitude des compréhensions donne l'occasion de fournir une diversité de réponses aux élèves, conduisant à des curriculums réels à la fois diversifiés et distants du curriculum prescrit. Durant leur scolarité, ils auront rencontré les effets d'une loi de 2004 potentiellement contradictoire avec la garantie de la liberté de conscience de la loi de 1905 ou avec la neutralité de l'État. Plusieurs élèves auront subi ou assisté au dépassement des attentes légales en matière de liberté d'expression religieuse conduisant à la limitation spécifique de leur vocabulaire ou de leurs dires, expérience inconnue de leurs camarades non-musulmans. Quelques-uns encore ont parfois même

connu la transgression de la neutralité de certains de leurs enseignants et de leurs commentaires sur leurs choix spirituels. Il y a toutes les chances pour que, par le biais de pratiques inappropriées de quelques adultes, l'école ait contribué à persuader une partie des élèves musulmans que la laïcité constituait une discrimination spécifique envers eux et que cette expérience commune constitue un réel apprentissage scolaire, non prescrit, mais bien présent, l'illustration même du curriculum latent (*Ibid.*, p. 8).

9.3.2 L'EMC : une invitation très républicaine peu ouverte à l'inclusion

L'introduction de l'EMC s'inscrit dans une approche pédagogique de type « éducation à la citoyenneté », compte tenu du fait qu'elle promeut les droits humains et les valeurs démocratiques. L'ensemble vise à former les futurs citoyens de la collectivité nationale et à en assurer la cohésion (Potvin, 2014). Il apparaît toutefois que derrière cette définition générale se logent de grandes différences selon comment l'approche est mise en place. Ainsi, en France, elle se teinte fortement d'esprit républicain. L'on pourrait penser que c'est une tendance qui perdure à l'identique depuis Ferry, or la comparaison des instructions officielles de 1882 et de 2015 atteste d'un renforcement très net de la rhétorique républicaine. Cette évolution se manifeste par une forte mutation des éléments de langage, notamment par une inflation de certains termes tels que « République », « valeur » et des dérivés du mot « citoyen »²⁵⁷ par exemple, inflation qui finit par leur conférer une dimension incantatoire. La comparaison nous permet par ailleurs de constater que le programme d'alors n'envisageait ni d'enseigner la laïcité ni de la transmettre, la considérant seulement comme un cadre de neutralité et séparation vis-à-vis du religieux et non

²⁵⁷ Le terme République apparaît deux fois en 1882 contre dix en 2015. Par ailleurs, l'esprit de la République ne cesse de revenir par le biais de l'expression « Journal Officiel de la République » utilisé une quarantaine de fois, alors que l'expression d'usage raccourcie, « Journal Officiel », aurait tout aussi bien convenu.

Le terme « citoyens » (au pluriel) est présent trois fois en 1882 et le terme « citoyenneté » n'apparaît pas. Tandis qu'en 2015, le terme « citoyenneté » apparaît environ vingt-cinq fois et celui de « citoyen.e.s » près de trente.

Le terme « valeur » n'apparaît pas en 1882 et une cinquantaine de fois en 2015.

Le terme « démocratique » apparaît une quarantaine de fois en 2015 contre une fois en 1882.

comme un objet d'enseignement. Par ailleurs, la section de « l'éducation morale » ne rappelait ce cadre que pour distinguer cette éducation de l'éducation religieuse.

Il est intéressant par ailleurs de discerner l'évolution de ces objectifs d'enseignement entre 1882 et 2015 en la resituant dans la perspective de la critique qui avait été adressée à l'école de ne plus être capable de former des citoyens. Si l'éducation morale de 1882 manifestait une volonté de parfaire l'individu, pour son bien propre, pour le rendre meilleur, en 2015, la part personnelle n'apparaît guère dans les principes généraux au profit d'une priorité donnée à la dimension collective, centrée sur la vie commune et la capacité à vivre ensemble. La notion centrale du « vivre-ensemble » qui domine les débats publics semble avoir infléchi l'orientation de cet enseignement. Les principes généraux du Bulletin Officiel de 2015 rappellent d'ailleurs que la République est indivisible (article premier de la Constitution de 1946, ultérieure à l'école de Ferry), sous-entendant un effacement des particularismes, tandis que les instructions de 1882 ne les évacuaient pas, même si elles priorisaient ce que les humains ont en commun, y compris dans leur confession respective :

Plus tard, devenus citoyens, ils seront peut-être séparés par des opinions dogmatiques, mais du moins ils seront d'accord dans la pratique pour placer le but de la vie aussi haut que possible, pour avoir la même horreur de tout ce qui est bas et vil, la même admiration de ce qui est noble et généreux, [...] pour se sentir unis dans ce culte général du bien, du beau et du vrai qui est aussi une forme, et non la moins pure, du sentiment religieux.

Malgré sa volonté de transmettre les valeurs ou de lutter contre les discriminations, le rappel régulier du caractère indivisible de la République induit une préférence pour une approche de type « éducation à la citoyenneté démocratique » plutôt que pour une éducation inclusive, et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, parce que cette dernière approche postule que la diversité est la norme, alors qu'actuellement le principe français d'indivisibilité et le refus de quantifier la réalité ethnique par la statistique

empêchent de donner une réelle visibilité au phénomène. Ensuite parce que sa volonté que l'école s'adapte aux élèves et non le contraire (Potvin, 2017, p. 102) s'oppose à la vision républicaine d'une école autoritaire à laquelle l'élève obéissant se soumet²⁵⁸. Enfin, l'identification des facteurs de production d'inégalités dans les sociétés multiculturelles, au fondement de l'approche inclusive, nécessite des préalables non encore atteints en France. Actuellement, l'absence d'action d'envergure contre les discriminations, scolaires ou non, s'explique par différentes raisons allant du clientélisme politique à l'indifférence personnelle, en passant par le fatalisme ou le cynisme vis-à-vis des questions sociales et bien entendu par le fondement idéologique hostile à la reconnaissance de la composante ethnique et religieuse, par crainte de la fameuse « balkanisation » de la société française. L'approche inclusive nécessite, par ailleurs, la conscientisation du caractère discriminatoire, mais corrigeables, de certains fonctionnements au sein même de l'école (Potvin, 2014). Une telle démarche transforme l'idée d'égalité scolaire, en ne se limitant plus à une égalité d'accès ou de traitement, mais en s'ouvrant à l'idée d'égalité de résultats, d'acquis et de succès éducatifs (Potvin, 2017), une révolution qui ne peut se faire sans l'appui des enseignants, ni de la nation (c'est-à-dire à la fois le peuple et l'État qu'il se donne).

²⁵⁸ On pourrait d'ailleurs s'interroger sur la possibilité que les mesures de restriction de la visibilité et de l'expression religieuses, justifiées au nom de la laïcité, puissent être liées au désir de restauration d'une autorité de l'école en déclin face à des familles de moins en moins révérencieuses. Cette évolution s'appuierait sur trois leviers consensuels permettant d'oublier le caractère ciblé voire discriminatoire des décisions : 1) le consensus national autour du rejet de l'islam et de la peur qu'il inspire, 2) l'attente de l'opinion publique d'un retour de l'autorité dans une société jugée de plus en plus anémique et en perte de repères (pour autant, il semble que cette demande s'applique toujours aux autres et jamais à soi...) et 3) l'accueil favorable manifesté par les enseignants qui y trouvent un moyen de retrouver un ancrage autoritaire dans leur classe, non considéré comme subjectif ou arbitraire, puisqu'encadré par la loi.

9.3.3 La nécessaire intégration de l'éthique dans la formation professionnelle

- a) Les apories d'une réflexion limitée à la formation à la laïcité plutôt qu'à la posture professionnelle dans sa globalité

La laïcité, un sujet qui intéresse peu

En dépit des efforts de l'Éducation nationale pour centrer l'attention sur la laïcité, force est de constater que le sujet suscite peu d'enthousiasme tant chez les formateurs que chez les étudiants ou les stagiaires. D'ailleurs, quelques acteurs institutionnels regrettent que les actions entreprises sur le terrain demeurent « dérisoires »²⁵⁹. Toutefois, plutôt que de se désoler de ce manque d'intérêt ou de cette absence d'action, peut-être s'agit-il de s'interroger si cette opération politique vise juste et correspond réellement aux besoins de l'école et des enseignants ? La focalisation sur la laïcité n'empêche-t-elle pas de réfléchir de manière plus globale aux problèmes auxquels l'école fait face, aux réponses structurelles qu'ils impliquent et, de manière plus ciblée, à l'amélioration globale de la formation des enseignants ?

Former les enseignants à agir plutôt qu'à réagir

En se penchant sur la question des problèmes liés à la question religieuse, les chapitres VI et VII ont été l'occasion de montrer que la perception du caractère problématique d'une telle situation et la manière de la traiter relevaient moins des faits objectifs que d'éléments spécifiques aux enseignants eux-mêmes, en particulier leur parcours biographique, leur capacité de réflexivité et de distanciation en regard de la situation rencontrée et la qualité de la relation avec leurs élèves. En conséquence, la réalité de ces situations problématiques apparaît très subjective, avec

²⁵⁹ EducPros (6 janvier 2016) : Après Charlie, la laïcité peine à s'imposer dans la formation des enseignants.

<https://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/formation-des-futurs-profs-a-la-laicite-ce-que-charlie-a-change.html> (Consulté le 24 avril 2018)

pour conséquence que la tension qui traverse certaines de ces situations, jusqu'au blocage, puisse régulièrement découler d'une propension de certains enseignants à se laisser guider plus par leur réactivité personnelle que par leur réflexivité professionnelle, l'individu privé prenant alors le pas sur le professionnel ! Ce constat soulève deux questions : d'abord la question large de la professionnalisation et donc de la formation des enseignants et, ensuite, celle plus spécifique de leur neutralité.

Il est apparu très clairement tout au long de cette thèse, que si le cadre institutionnel était inducteur de discriminations directes²⁶⁰ et/ou indirectes (loi de 2004 par exemple), les gestes des enseignants pour mettre en application les directives en matière de laïcité pouvaient occasionner également des discriminations directes. Ce constat pousse donc à retravailler le contenu et surtout les objectifs de la formation professionnelle des enseignants, afin de passer de la conception d'un enseignant expert de sa discipline à celle d'un enseignant expert de sa profession. Cela signifie, que la formation de l'enseignant ne peut plus se centrer principalement sur l'apprentissage de la didactique d'une ou plusieurs matières, mais doit également comprendre tout un ensemble de solides connaissances extra-disciplinaires, nécessaires au développement des gestes professionnels favorisant et facilitant l'apprentissage, les relations aux élèves et surtout la réelle égalité de traitement de ces derniers, rejoignant ainsi l'esprit de la laïcité (Diallo et Baubérot, 2015). Cela signifie aussi, que la solution aux situations problématiques liées au religieux se pose moins en termes de formation à la laïcité, qu'en termes de formation à d'autres dimensions constitutives de la professionnalité.

²⁶⁰ Une enquête menée à Genève et portant sur les résultats PISA français s'interroge sur les facteurs induisant l'infériorité des résultats obtenus par les élèves étrangers ou issus de l'immigration en regard de ceux des élèves natifs. Par la question « Discontinuité culturelle ou discrimination systémique ? », cette enquête relativise la part culturelle à attribuer à ces résultats au profit des effets d'une discrimination qu'elle qualifie de systémique. Elle a en effet mis à jour que les écarts entre immigrés et natifs sont plus importants pour la deuxième génération que pour la première, semblant attester d'inégalités migratoires accrues, se manifestant notamment de l'augmentation de la ségrégation ethnique dans les écoles et « la dégradation des conditions d'apprentissage dans les établissements qui scolarisent le plus d'élèves non natifs » (Felouzis, Fouquet-Chauprade, Charmillot, 2015, p.21).

Ces compétences et habiletés sont de plusieurs ordres (théoriques et pratiques). Toutes concourent à développer la capacité de décentration des enseignants, afin qu'ils n'assoient plus leurs actions et réactions sur leurs seules émotions, mais sur d'autres éléments constitutifs d'une posture professionnelle de qualité. La formation doit donc non seulement les conduire à accepter de développer une réflexivité sur leur pratique, mais aussi à concrètement modifier les gestes qu'ils posent en présence de leurs élèves. La formation des enseignants doit leur apprendre à « agir » devant une situation et non plus à seulement « réagir ». Pour ce faire, différents champs de la sociologie ou de la psychologie sociale pourraient positivement enrichir leur bagage professionnel (Perez-Roux, 2012). Ces disciplines leur permettraient de prendre conscience de leurs propres stéréotypes et préjugés et de rompre avec les réponses et analyses de sens commun réservées à « monsieur/madame toutlemonde » au profit d'actions et analyses expertes échappant aux fausses évidences (Mainardi Crohas et Acklin Muji, 2009). Mieux connaître le fonctionnement des processus discriminatoires leur permettrait de ne pas involontairement d'en produire (Giroux *et al.*, 1989)²⁶¹. Si Potvin (2014) estime que l'expérience quotidienne de l'égalité et de la coopération est un bon moyen d'acquérir ces compétences, la formation demeure nécessaire parce que le milieu d'exercice ne fournit pas toujours d'exemples de ces pratiques inclusives. Par ailleurs, il apparaît incontournable que ce type de profession se dote de solides outils communicationnels. Cela concerne non seulement les fondements théoriques permettant de comprendre les enjeux, les ressorts et les pièges émergeant des interactions, mais aussi les habiletés concrètes à mettre en œuvre au quotidien pour favoriser des interactions saines et non conflictuelles (DeVito, Chassé, et Vézeau, 2008 ; Goffman, 1973, 1974 ; Watzlawick, Beavin, et Jackson, 1979). De tels éléments ne peuvent s'acquérir en quelques heures saupoudrées durant la formation initiale, mais doivent faire l'objet d'une formation approfondie et répétée.

²⁶¹ Pour Giroux *et al.*, la connaissance des facteurs d'exclusion comprend la découverte du processus de rapports de pouvoir, l'interrelation des modes d'oppression et l'ensemble des facteurs qui interagissent pour générer des situations discriminatoires (Giroux, McLaren, et McLaren, 1989).

Les obstacles entravant l'idée d'une formation tournée vers la réflexivité

Plusieurs obstacles entravent le projet de doter les enseignants d'une position réflexive s'appuyant sur un fondement théorique. D'abord, les enseignants sont réputés ne pas être attirés par ces formations réflexives et préférer l'acquisition de savoir-faire pouvant être immédiatement réinvestis sur le terrain (j'ai régulièrement entendu le terme de « recette »). Pour « respecter » ces attentes, la formation ne les y préparerait donc pas (Harlé, 2009, 2012; Perez-Roux, 2012). Mes observations rejoignent ce constat : peu est fait pour contrecarrer la résistance ou le désintérêt que manifestent les enseignants pour ce qui semble les éloigner de la pratique immédiate. Finalement, l'organisation actuelle de la formation respecte et entretient cette propension pour les seuls acquis pratiques, en ne tentant pas d'élargir la prise de conscience des intéressés vis-à-vis d'autres éléments, pourtant incontournables, de leur professionnalité. Un autre obstacle réside dans l'organisation même de la formation professionnelle initiale. Sa mastérisation²⁶² contraint les étudiants à cumuler simultanément des logiques différentes et concurrentes : travaux de recherche et de rédaction de mémoire inhérents aux attentes des masters I et II, préparation du concours de recrutement et pratique de stages in situ tout au long de la deuxième année. Le mélange des genres nuit à l'apprentissage durable et approfondi des gestes et postures professionnels. L'allongement du temps de formation pourrait constituer une solution. Pour ce faire, pourquoi ne pas envisager de débiter le cursus professionnel d'enseignement dès le début de la licence (équivalent du baccalauréat au Québec), permettant de mener de front apprentissage disciplinaire et professionnel, dans une logique plus proche de ce que connaît le Québec ? Une telle transformation de la formation professionnelle nécessite aussi une mutation de la culture enseignante, en particulier au secondaire, où le courant républicain a tendance à maintenir l'image d'un métier structuré par la dépréciation des méthodes

²⁶² Le concours de recrutement depuis 2011 se fait au niveau du master I et non plus au niveau de la licence.

pédagogiques au profit de l'autorité du maître sur l'élève et de l'enseignement d'un savoir encyclopédique. Toutefois, la proposition d'un tel changement rencontrera certainement résistance et hostilité défensive, car pourra être perçue comme une atteinte à la culture professionnelle, ainsi que le mentionne Bernstein (1997).

L'intégration à la formation de la dimension éthique

Limiter le projet de formation à celle portant sur la laïcité semble donc ne pas répondre aux réels besoins développés par les enseignants sur le terrain, notamment pour les situations de dilemmes où s'agrègent les valeurs personnelles et les attentes professionnelles. Les enseignants gagneraient à être formés aux questions éthiques leur permettant de se positionner plus clairement dans ce type de situation dilemmatique. Les gains sont multiples et profitent tant à l'enseignant qu'aux élèves, puis qu'ils permettent d'inscrire les actions posées dans la logique de l'intérêt premier de l'enfant. À ce propos, Potvin (2014) rappelle que la posture éthique assure 1) la reconnaissance de la légitimité de la diversité, 2) la croyance en l'unicité de l'expérience de chaque individu et 3) le principe d'éducabilité pour tous (p. 189-190). Proposer de mettre l'accent sur la formation à l'éthique découle de l'observation que ces trois derniers éléments ne transparaissent pas toujours comme une évidence préalable chez certains de mes répondants. J'ai pu en effet observer des discours de type Nous/Eux soutenus parfois par un vocabulaire dévalorisant, des propos trahissant une vision essentialisante de leurs élèves musulmans et niant de fait la croyance en l'unicité des expériences et, enfin, la certitude de l'existence d'un déterminisme social, familial et religieux, qui constituerait un obstacle incontournable à leur apprentissage. L'idée serait de passer d'une volonté « d'agir pour ou sur les élèves » à un « agir avec », qui aurait un impact direct sur la manière de se comporter avec eux et transformerait le rite des interactions (Goffman, 1973, 1974) : en cas de situations potentiellement conflictuelles, quels gestes seraient-ils prêts à faire? Se limiter à l'évitement des situations et des personnes en se retranchant derrière le cadre

légal ou au contraire, recourir à des échanges réparateurs qui permettraient de reprendre, au moins minimalement, la dynamique interactionnelle ?

Dans le contexte spécifique des situations à caractère religieux, le chapitre VII a mis en évidence quatre types de stratégies relationnelles, faisant généralement intervenir plutôt l'éthique personnelle que professionnelle. Les trois premiers types de stratégies ont en commun d'être centrés sur l'enseignant : le premier peut aller au blocage et à la suppression de l'activité sous couvert de la loi (stratégie d'évitement de Goffman) ; les deux autres comportent une part de négociation jonglant avec les possibilités offertes par le cadre institutionnel et visant soit à se protéger personnellement, soit à maintenir l'activité (parfois les deux à la fois), mais dans les deux cas, elles visent le maintien de la relation avec l'élève (stratégies et gestes réparateurs chez Goffman). Si l'on se réfère à Goffman et à son analyse des rites d'interactions, dans le cas des « intransigeants », la négation de la « face » de l'élève au profit de la loi pousse au blocage. Dans le cas des « dissonants » et des « pragmatiques », il y a protection des deux « faces » respectives avec l'intervention de gestes réparateurs, ce qui permet à la relation de perdurer, mais la prise en compte de la « face » de l'élève n'est qu'instrumentale : les dissonants pour prioriser leur éthique personnelle et les pragmatiques pour permettre à l'enseignant d'arriver à ses fins. De Certeau (1990) appelle ces stratégies des « ruses », puisqu'elles traversent les pratiques quotidiennes, en demeurant peu visibles, car rarement verbalisées ouvertement, constituant une activité cachée. Chacun « bricole » à sa manière avec les injonctions officielles (de Certeau parle de « braconnage ») dans des espaces de micro-liberté, ce qui permet de rendre son quotidien vivable, malgré les vicissitudes rencontrées. L'éducation prioritaire est un milieu difficile où les enseignants connaissent une réelle souffrance professionnelle (Baunay *et al*, 2010; Lantheaume et Hélou, 2008). Leur « braconnage » constitue alors un moyen salvateur d'adaptation et de défense. Au-delà de ce constat, l'articulation de ces stratégies avec les interprétations subjectives de chaque enseignant donne à voir et à vivre la laïcité selon des facettes variées,

développant chez les élèves des expériences sensibles de ce principe très différentes. Subséquemment, le curriculum latent variera largement d'un individu à l'autre. Cette absence de continuité dans la mise en œuvre dessert d'ailleurs la laïcité dans son ensemble : elle peut sembler s'exercer à géométrie variable, s'adaptant selon les cas aux désirs des enseignants ou à l'origine des élèves, s'ouvrant ainsi à des risques de discrimination.

Le chapitre VII évoque aussi un quatrième type de stratégie, plutôt rare, « les experts », qui se centrent moins sur leurs désirs propres que sur une vision globale de l'élève, tentant de prendre en compte le plus possible de paramètres, de sa personnalité à des facteurs qui lui sont extrinsèques. Il s'agit pour eux de refuser de partir de présupposés voire de préjugés et de bannir les positions en surplomb, les jugements aprioristes ou les recettes toutes faites (Prairat, 2015, p. 31-33), déconnectés de la compréhension réelle des situations (Moreau, 2007, p. 72). Si cette stratégie semble prioriser le relationnel, c'est que ce dernier constitue un élément incontournable pour favoriser l'apprentissage des élèves.

La rareté de cette stratégie s'explique par la faible formation des enseignants français aux gestes professionnels, la formation ayant longtemps plutôt favorisé les disciplines, pour faire de ces enseignants des experts de leur matière. Pour autant, sont-ils des experts de leur profession ? Il apparaît plutôt qu'ils acquièrent leurs compétences professionnelles sur le tas, parfois dans la douleur et souvent de manière incomplète. Une réelle formation à l'éthique et aux gestes professionnels consisterait un réel atout pour les enseignants, tant dans la formation initiale que continue. Par ailleurs, l'absence de formation en la matière renforce leur tendance à asseoir spontanément leur jugement sur leur propre éthique.

9.4. Le casse-tête des espaces

9.4.1 La confusion entre sphère publique et espace public

a) Une instabilité du vocabulaire

Les chapitres I et II ont été l'occasion de mettre en avant la question de la confusion entre sphère publique et espace public, faisant d'abord émerger un problème lexical : dans la littérature, auteurs et traducteurs utilisent souvent les deux expressions de manière interchangeable, de sorte que se perdent les spécificités de chacune. Pour autant, la plupart des auteurs distinguent bien des espaces différents, celui réservé aux pouvoirs publics (que j'ai appelé « sphère publique »), ceux réservés à la discussion et à la déambulation (que je regroupe sous le terme « d'espace public » et, enfin, celui réservé à la vie totalement privée des individus (que je désigne par « espace privé »), la « sphère privée » regroupant l'espace public et l'espace privé, dans la mesure où des intérêts privés et des usages privés se déploient dans l'espace public. Ces auteurs pêchent vraiment par un manque de rigueur vis-à-vis du vocabulaire employé, de sorte que l'usage inconsidéré des termes de « sphère publique », « sphère privée » ou « espace public » tend à non seulement pérenniser l'incompréhension de la réalité que recouvrent ces espaces, mais surtout contribue à une mauvaise compréhension de la portée de la laïcité.

Si l'on prend les trois dimensions de la définition de la laïcisation chez Baubérot (2006a), deux portent clairement sur l'État (les relations entre lui et le religieux puis l'idée de l'association du religieux à l'identité symbolique de la nation), tandis que la troisième, établissant le religieux comme instance de socialisation, ouvre à plus de confusion, puisqu'elle interfère avec la notion de sécularisation, qui renvoie non plus à l'État, mais à la société civile et donc à la sphère privée. Tout s'éclaire lorsqu'on intègre l'idée de Fraser (2005) de non imperméabilité des espaces, faisant en sorte qu'il puisse y avoir des influences réciproques ou des actions de l'un sur l'autre.

C'est ainsi que le troisième seuil de laïcisation part bien de l'espace public, avec la volonté de désarrimer certaines pratiques sociales du joug religieux. Cette séparation rejoint la sphère publique dès lors qu'elle est sanctionnée par une loi, tel que ce fut le cas pour la contraception, l'avortement ou le mariage entre personnes de même sexe, illustrant l'idée, à première vue paradoxale de « laïcisation des mœurs » (Baubérot, 2000, p. 109). Reste maintenant à informer le grand public que le vocabulaire varie, mais que les limites sous-jacentes demeurent, et que ce sont celles-ci qui vont compter pour assurer la compréhension de la laïcité, à la fois dans sa conceptualisation et dans sa mise en œuvre. J'ai, en effet, bien constaté chez mes répondants, que certains de ceux qui semblaient le plus assurés de leur compréhension se sont vus déstabilisés par une demande de précisions sur leur conception de l'espace public ou de la sphère privée.

b) L'expression « vivre-ensemble » et ses apories

L'association de la laïcité avec le terme populaire de « vivre-ensemble » m'apparaît contribuer à une confusion entre les espaces et subséquemment à une compréhension erronée de la laïcité. Le chapitre V montre que cette expression ne désigne aucun espace particulier et peut s'appliquer tant à la sphère publique qu'à l'espace public. Par ailleurs, elle peut à la fois signifier la volonté de cohabitation de tous les membres uniformisés d'une population, c'est-à-dire ne souhaitant pas voir les particularismes des autres, ou inversement traduire l'indifférence à la différence, voire le plaisir de vivre dans une société plurielle et bariolée. De l'alternative « ensemble et pareils » ou « ensemble et différents », le discours majoritaire en France a préféré retenir la première possibilité, en filiation de l'universalisme républicain appliqué à un citoyen abstrait, s'incarnant dans des corps uniformes, dont les différences sont gommées, ce qui affecte en premier lieu les populations minoritaires. Or, force est de constater que malgré la dissimulation des signes, la stigmatisation perdure quand même, comme l'illustre les pratiques discriminatoires de l'école. Par suite, le stigmate n'a pas besoin

d'être visible pour agir, il suffit que l'on croie à son existence pour qu'il agisse (Goffman, 1975). Ce constat rejoint alors l'idée de Guillaumin, ancienne mais toujours aussi efficace, que la discrimination précède la marque (Guillaumin, 1978b, 2002).

L'évacuation de cette « marque » religieuse dans la sphère publique est finalement assez ancienne. Elle se manifeste par exemple dans la demande de neutralisation vestimentaire des agents de la fonction publique. Cette attente est à ce point intériorisée qu'elle n'est pas questionnée. Même les plus inclusifs de mes répondants y sont favorables et montrent des doutes vis-à-vis des pratiques anglo-saxonnes. Par ailleurs, la volonté d'être « ensemble-pareils » dans l'espace public n'est pas non plus nouvelle, puisqu'elle a été posée immédiatement après la loi de 1905, lorsque les prêtres ont été enjoints par la frange de la population la plus anticléricale de quitter la soutane à l'extérieur des églises. Pendant plusieurs décennies, la question de cette visibilité religieuse ne s'est plus vraiment posée. La société française a évolué au rythme lent de la sécularisation, tandis que la sécularisation interne intimée par Vatican II renforçait cette certitude d'une tendance à la disparition des signes. Il existe néanmoins des « poches d'exception » telles celles accordées au judaïsme : en tant que membre des cultes reconnus durant le Concordat, les juifs ont acquis une légitimation tacite de leurs particularismes, confortée par une présence de longue date (Massignon, 2000). Depuis le XIX^e siècle, la France a régulièrement montré sa difficulté à accepter l'altérité, à commencer par l'altérité géographique, à l'image de ce qu'ont vécu les vagues migratoires polonaises, italiennes, espagnoles, portugaises ou arméniennes²⁶³. Les suivantes, d'origines extra-européennes et souvent issues d'anciennes colonies, ont cumulé facteurs ethniques, religieux et sans doute

²⁶³ Vocabulaire dévalorisant, ségrégation territoriale... Volonté de ne pas se mélanger notamment par mariage exogame. Les processus d'altérisation rencontrés par les populations européennes sont les mêmes que ceux utilisés pour les populations extra-européennes lors de vagues de migration plus tardives comme en témoigne la thèse de l'historien Ralph Schor (1980).

historiques. Lorsque « l'islam des hommes » des années 1960-1970 s'est muté en « islam des familles » à la suite du « regroupement familial » et que la religiosité musulmane s'est fait plus visible, notamment du fait des voiles des femmes, la question d'un « vivre-ensemble-pareils » s'est imposée plus que jamais (Deltombe, 2007; Liogier, 2012; L. Mucchielli, 2002; Sedel, 2009). La médiatisation en faveur de l'idée d'un ennemi intérieur a contribué à parachever l'idée que le « vivre-ensemble-différents » n'était pas envisageable.

Ma recherche rejoint la littérature dans l'observation d'une distinction entre conceptualisation libérale de la laïcité (après-tout la France n'est-elle pas un pays démocratique, le pays des droits de l'homme ?...) et volonté de mise en application stricte, mettant en évidence une France écartelée entre la brillance de ses idées philosophiques et la difficile mise en contact avec la réalité de l'altérité, en quelque sorte une France « à l'ombre de ses Lumières ». Dans ce contexte, l'association de la laïcité avec une idée de « vivre-ensemble-pareils » contribue à en resserrer la compréhension à son interprétation la plus limitative et à persuader de l'attente légitime de neutralité dans l'espace public, une attente visant principalement la religion musulmane. Toutefois, compte tenu du fait que la laïcité n'a pas de pouvoir légal contraignant dans cet espace, ce rapprochement lexical et sémantique apparaît inapproprié selon un double point de vue. D'abord la laïcité narrative, c'est-à-dire la compréhension actuelle dominante, met à mal l'esprit libéral de la loi de 1905 et risque, ensuite, comme les débats publics y sont parvenus en 2004, de modifier la laïcité juridique (Ferrari, 2009) dans le sens de plus de restrictions, débouchant sur l'« Anschluss » de l'espace public par la laïcité²⁶⁴. Celle-ci se verrait alors transformée en un instrument de contrôle social au sens large, en lieu et place d'un

²⁶⁴ Petit clin d'œil aux références historiques de la deuxième guerre mondiale avec le « Munich de l'école républicaine » ou le « Vichy des immigrés » contenus dans chacun des manifestes publiés au moment de la première affaire du voile (Baubérot et Milot, 2011, p. 293-294)

cadre d'égalité et de liberté qu'elle incarne actuellement dans la sphère publique (Milot, 2008, 2011a), et qui s'applique aussi dans l'espace public.

Dans ce contexte d'hostilité envers la visibilité religieuse, l'usage de l'expression « vivre-ensemble » a eu tendance à déplacer et banaliser les désirs d'application des contraintes laïques hors de la sphère institutionnelle et à les étendre à l'espace public. La mobilisation du « vivre-ensemble », appliquée à l'école par exemple, me semble contribuer à nuire à la clarté de la laïcité juridique, non seulement en brouillant les frontières de l'espace où elle est censée s'appliquer, mais aussi en brouillant l'idée des catégories de personnes devant neutraliser leur expression religieuse. Le fait que dans le contexte d'une recherche portant sur la laïcité à l'école, trois-quarts de ceux ayant parlé de vivre-ensemble ont aussi parlé du religieux dans l'espace public atteste de l'existence dans leur esprit d'une porosité de la frontière entre ces deux milieux que rien, dans l'état actuel du droit, ne justifie. La protection des limites de la laïcité actuelle doit donc passer par son désarrimage de la notion globale de vivre-ensemble et par l'introduction de deux expressions, l'une limitant son sens à cette cohabitation à la sphère publique et l'autre à l'espace public. La pérennisation de l'association actuelle paraît faire courir le risque d'une possible révision du droit en matière de laïcité. L'histoire de la laïcité retient que la loi de 2004 a transformé en transgression de la laïcité la visibilité religieuse des élèves, pourtant longtemps admise car légale (Massignon, 2000). La mobilisation du couple « laïcité-vivre-ensemble » risque de légitimer à nouveau une demande de modification du droit susceptible de bouleverser sa portée actuelle, en l'étendant cette fois à l'espace public. Une manière de satisfaire ceux qui sont persuadés qu'il n'est pas laïque de porter dans la rue un signe religieux tel que le voile. Ce serait l'instrumentalisation ultime d'un principe initialement destiné à réguler les relations l'État avec le religieux, pour en faire un outil régulant l'ordre social et visant l'uniformisation des individus. Par ailleurs, l'assimilation de la laïcité au vivre-ensemble déplace la responsabilité étatique de la gestion de la question religieuse vers une responsabilisation individuelle, de telle sorte que les

manquements de l'État en matière de laïcité ne sont plus repérés et commentés, tandis que les gestes d'individus isolés sont largement mis en lumière et dénoncés.

c) L'imaginaire du territoire de la citoyenneté

Quatre associations de mots se rencontrent fréquemment dans la littérature. Mises bout-à-bout, on observe comment il est facile de sauter d'une idée à l'autre avec l'impression trompeuse d'un lien logique et, par suite, de se perdre : espace public-territoire / territoire-citoyenneté / citoyenneté-laïcité / laïcité-sphère publique. La notion de territoire articule celles d'espace public et de citoyenneté et par suite ouvre la porte à la confusion. Le territoire est un espace physique et politique, délimité par des frontières, au sein duquel se développe une identité nationale. Ces différents aspects le rattachent d'abord à l'espace public : l'espace public institue du territoire et réciproquement, le territoire institue de l'espace public, notamment parce que le territoire permet d'instaurer des repères physiques ou symboliques de reconnaissance (Raoul, 2013). L'espace public est l'occasion de véhiculer des imaginaires territoriaux qui ne s'appuient pas uniquement sur le présent, mais convoquent aussi le passé, comme l'illustre le recours aux racines chrétiennes de la France. L'espace public, dans sa forme médiatique, contribue à mettre en récit ce territoire et à mettre en scène les éléments narratifs préférés (Hall, 1994), de sorte qu'il contribue à la fois à sa permanence et à sa mutation (Noyer, Raoul et Paillart, 2013). L'émergence de nouveaux signes de reconnaissance non partagés, tel le voile des musulmanes, bouleverse la donne et l'espace médiatique se voit modifier son récit. La transformation des discours sur l'islam contribue à développer une envie de protection de son territoire, tant vis-à-vis de l'extérieur (par un contrôle de l'immigration), que de l'intérieur face à ce potentiel ennemi complice de l'étranger. Dans ce contexte, la loyauté à la nation des Français de confession musulmane a souvent été mise en doute : ce fut le cas en janvier 2015 après les attentats de Charlie Hebdo, mais cela avait déjà été le cas à l'époque de la guerre du Golfe où les médias

s'étaient interrogés sur l'allégeance de cette population si la France avait eu à se positionner durant le conflit (Bouzar, 2004). Ce doute s'adosse notamment à la mondialisation de l'islam : les discours les plus catastrophistes craignent que la loyauté envers l'Umma devance l'appartenance nationale (Bouzar, 2001). Un tel exemple souligne le caractère fragile du territoire et de son espace public associé. Ce qui se passe en France n'est désormais plus limité à ses frontières, mais se voit discuté à l'international par la voie des médias, une tendance accentuée par Internet. La discussion peut même céder la place à l'action, puisque par exemple le vote de la loi de 2004 a motivé l'enlèvement de deux journalistes français en Irak, illustrant les concepts de transnationalisation de l'espace public et de contre-publics-subalternes développés par Fraser, faisant de l'espace public une arène à ce point conflictuelle que le recours à la violence devient une option possible (Fraser, 2001, 2005).

L'ouverture de l'espace public, du fait de l'élargissement de l'aire de diffusion médiatique (Noyer *et al.*, 2013), engendre un inconfort de la population dite « native » au sein du territoire. Non seulement, elle ne sait pas « quel étranger de l'étranger » va prendre connaissance d'éléments censés ne concerner que les citoyens locaux, mais en plus les résidents locaux d'origine étrangère, même si de nationalité française, deviennent suspects dès lors qu'ils s'intéressent à l'actualité d'au-delà des frontières territoriales, hypothéquant définitivement leurs chances d'être vus comme des Français, d'être vus comme intégrés ou intégrables. Dans ce contexte de peur, de doute, de désignation de qui est français ou non, d'assignation à une identité religieuse revendiquée ou non, l'espace public physique cette fois, devient l'enjeu d'une reconnaissance d'un entre-soi, d'un vivre-ensemble sur un sol pratiqué et fréquenté de manière commune. L'espace public prend une signification collective, il constitue un espace d'appartenance collective et ne peut alors tolérer la visibilité de l'altérité.

9.4.2 L'école : un drôle d'espace !

Alors qu'en tant qu'entité institutionnelle gérée par le droit public, l'école est une composante de la sphère publique, son espace se montre singulier dans sa façon d'établir en permanence des relations avec les deux composantes de la sphère privée : espace public et espace privé. Ainsi, l'école ne se limite pas seulement à être un lieu de transition entre les deux sphères comme le suggère Balibar (2004), mais contribue à imbriquer public et privé tant dans son propre espace physique qu'à l'extérieur. Clos par une enceinte fermée, les établissements scolaires forment des îlots de sphères publiques au sein de l'espace public. Pour autant, cette frontière demeure poreuse, l'école ne cessant, volontairement ou non et dans un mouvement à double sens, d'accueillir des aspects ne relevant pas de la sphère publique ou inversement de sortir de son enceinte et de pénétrer la sphère privée : au-delà des moments programmés (sorties scolaires, visite de partenaires extérieurs ou actions de signalement d'élèves conduisant à l'accompagnement éducatif au sein des familles...), surgissent des moments plus inopinés, telle l'importation de la vie privée des acteurs qui y travaillent ou la fréquentent (peuvent être citées tout à la fois l'importation dans l'établissement des émotions extérieures, à la fois privées et intimes, ou bien la cohabitation dans la « salle des profs » d'une dimension professionnelle, telle que la correction des copies, et de la dimension personnelle que constitue le besoin de repos ou de s'évader le temps de la pause). S'ajoutent à cela notamment l'irruption de l'actualité (attentats de 2015...) ou la poursuite en son sein des débats publics à l'image de ceux autour de la laïcité. Par suite, l'affirmation républicaine de son caractère clos résiste mal à l'épreuve du réel.

Les élèves fréquentant l'école publique représentent une photographie relativement fidèle du milieu environnant, de sorte que la mixité ou l'absence de mixité sociale des quartiers où ils se situent se transpose en grande partie à l'intérieur des établissements, y important ainsi une dimension privée. L'école n'étant pas

imperméable aux contextes qui l'entourent, elle se voit touchée de manières multiples : problèmes sociaux, questions culturelles et religieuses, mais aussi visions consuméristes et condescendantes vis-à-vis de l'institution de certaines familles aisées et diplômées. Le quartier n'est pas reproduit exactement à l'identique en raison de l'existence d'écoles privées qui créent ou aggravent l'absence de mixité. Dans l'éducation prioritaire, les quelques familles dites « natives » (c'est-à-dire non issues de l'immigration) et certaines issues de l'immigration y recherchent un entre-soi préservé des effets de la diversité et de la pauvreté, certains établissements limitant même cet entre-soi aux familles natives (Merle, 2015). L'enseignement privé contribue donc à réduire l'ouverture scolaire au monde extérieur. Ces non-mixités scolaires, qu'elles soient publiques ou privées, ne suscitent que peu de réactions, mettant en évidence l'adhésion sociale qu'elles emportent.

Le discours républicain promeut une vision très fermée de l'espace scolaire, fondé sur un vocabulaire imagé, tel que « sanctuaire » ou « citadelle », qui introduit l'idée d'une menace extérieure dont il faut se protéger, conduisant à une mise entre parenthèses protectrice des élèves. Cette idée de protection transparait dans la conception de l'école comme un lieu de vie agréable et sécurisé où les élèves peuvent « être » (chapitre VIII), tandis que la laïcité les protège de la pratique religieuse des autres (voire de leur propre famille). Il existe donc des aspects personnels tolérés et d'autres qui ne le sont pas ou peu comme l'expression religieuse. La réception de celle-ci dépend des compréhensions individuelles des enseignants. En conséquence, dans cette institution publique, la vie privée des élèves se voit confrontée aux postures subjectives et tout aussi privées des enseignants, une illustration des frottements évoqués par le concept de « vie privée publique » de Sennett ou de surgissement d'espaces privés dans la vie publique (Flichy, 1991), même si ces deux idées concernaient plutôt l'espace public que la sphère publique. Ce surgissement de la sphère privée dans la sphère publique est traité de manière asymétrique selon qu'il est le fait des enseignants ou des élèves. Le chapitre V a montré que les enseignants

assumaient régulièrement la transgression de leur neutralité professionnelle, le plus souvent sur la base du respect de leur éthique personnelle et de la certitude de leur engagement. En revanche, les dimensions privées des élèves ne sont pas toutes envisagées avec la même bienveillance : si certaines sont acceptées plutôt facilement (des coiffures et tenues vestimentaires « ordinaires » aux nécessités liées à la maladie), les manifestations religieuses sont reçues et vécues différemment selon les enseignants, jusqu'à pouvoir être jugées problématiques. En conséquence, il n'est pas rare que les enseignants exigent plus de leurs élèves en matière de neutralité religieuse, qu'ils ne le font envers leur propre devoir de neutralité professionnelle.

Par ailleurs, se pose la question de savoir si l'école transformée en un espace fermé et fréquenté par des élèves uniformisés constitue la bonne voie pour répondre à ses projets de construction citoyenne et de préparation à un vivre-ensemble dans une société plurielle ? L'évacuation des particularismes et l'absence de mixité sociale (qu'il s'agisse d'écoles de quartiers aisés ou de l'éducation prioritaire) limitent la prise de conscience des diversités sociales, culturelles et religieuses. Loin de constituer une représentation fidèle de la société française, cet espace peut-il préparer efficacement l'élève à côtoyer paisiblement ces diversités sans y avoir été au préalable familiarisé ? Ne serait-il pas plus approprié que l'école applique l'adage « C'est en forgeant qu'on devient forgeron » ? Alors que l'action de l'école se voit souvent présentée comme une initiation au vivre-ensemble et comme une intégration de futurs citoyens à la communauté nationale, la mésalliance évoquée précédemment entre la laïcité et le vivre-ensemble ne contribue-t-elle pas à entraver la mission qu'elle s'est assignée ? Si cette thèse a montré que le focus sur la laïcité risquait d'étendre à l'espace public la suspicion vis-à-vis de la visibilité religieuse, elle montre aussi que le processus de suspicion ne peut s'inverser dans l'avenir puisque l'application d'une réticence laïque vis-à-vis de la composante religieuse des élèves dans l'espace scolaire ne les prépare pas correctement à leur vie future en évacuant une réelle construction des valeurs de respect et de tolérance en la matière. Non

seulement elle y nuit par absence d'entraînement et de connaissance mutuelle, mais elle contribue aussi à développer un curriculum latent faisant intégrer aux élèves (en particulier les élèves musulmans plus particulièrement concernés, mais aussi les observateurs) que l'État n'aime ni leur religion ni leur famille, comme dans le cas par exemple des mères voilées qui se sont vu refuser d'accompagner les sorties solaires. En dépit de l'apparente rationalité des motivations de ceux qui en ont décidé, la peine et la vexation accompagnant la socialisation primaire des élèves touchés par cette décision ont pu profondément configurer leurs représentations quant à l'approche de l'institution scolaire en matière religieuse, d'autant plus que les émotions renforcent la mémorisation des situations vécues (Berger et Luckmann, 1996). Or, cette expérience précoce semble déterminer l'approche retenue à l'âge adulte, tel qu'en témoignent les récits de jeunesse scolaire de mes répondants, alors qu'ils n'étaient pourtant qu'observateurs et non objets de la manière dont leur école répondait à ces questions religieuses.

Si le discours républicain insiste sur le côté fermé de l'école, le courant néolibéral tente au contraire depuis longtemps d'ouvrir l'école au monde économique (Dupeyron, 2011). Cette orientation de la politique éducative est d'ailleurs à l'origine de la tension permanente opposant les partisans d'une formation généraliste repoussant le plus tard possible la visée professionnelle à ceux souhaitant adapter les enseignements de l'école à leurs besoins de formation de la main d'œuvre. Cette ouverture à l'entreprise, entités de droit privé, pose parfois des problèmes en matière de laïcité, les exigences étant différentes d'avec l'école. Les opposants au discours républicain, sans pour autant être porteurs d'un discours néolibéral, craignent qu'une école trop fermée conduise à être vue par les élèves comme séparée de la « vraie vie », ne leur permettant pas de comprendre que leurs apprentissages visent surtout à être transférés et appliqués à l'extérieur.

Pour l'instant, l'ouverture volontaire et programmée de l'espace scolaire dans l'éducation prioritaire apparaît relative car elle demeure très encadrée. Compte tenu du fait que les élèves sortent peu de leur quartier, nombre d'enseignants souhaitent ouvrir l'école en accueillant des intervenants extérieurs ou mieux encore en faisant sortir leurs classes, et ce, malgré la difficulté à trouver des financements pour les transports. Il s'agit que ces jeunes prennent conscience de leur appartenance à une communauté nationale plus diversifiée que la connaissance immédiate qu'ils ont de leur environnement. Toutefois, ces sorties se faisant plus sur un mode « visite » que « rencontre », peu de réels contacts se nouent entre les élèves et les habitants des quartiers visités. Parfois, certaines classes reviennent avec des expériences de rencontres douloureuses de racisme de la part de ces personnes et même de la part d'enseignants ou d'élèves de ces « beaux » quartiers, expériences qui refroidissent la motivation des enseignants organisateurs. Ces mésaventures contribuent à développer chez ces élèves un curriculum latent peu positif vis-à-vis de cet « extérieur », pouvant les persuader que la sécurité et la non-discrimination sont à trouver dans leur quartier d'origine, et les pousser à une grégation locale que l'extérieur pourrait analyser ensuite comme un repli ou une forme d'entre-soi, souvent qualifié de « communautarisme ». Finalement, les grands moments sportifs nationaux semblent leur offrir, plus couramment et plus intensément, la possibilité de vivre concrètement cette appartenance à la communauté nationale, sur la base d'émotions partagées autour d'objet commun, autrement dit par l'expérience sensible de cette allégeance nationale et du sentiment d'appartenance qui en découle.

Cette ouverture apparaît parfois même partiellement factice, à l'image de l'évolution du dispositif de « l'école ouverte », qui, par manque de moyens, n'ouvre plus réellement les élèves au monde, mais s'assure juste qu'ils ne trainent pas dans la rue sur des temps non-scolaires. À l'image aussi de l'ouverture aux familles par des cafés des parents dont les sujets débattus sont rarement établis en collaboration avec elles. Cette manière de contenir ces relations témoignent d'une certaine inquiétude à se

laisser envahir, l'école apparaissant aussi comme un territoire professionnel à défendre et que l'on ne souhaite pas partager. On peut y voir à nouveau la crainte de perte de son autorité, s'exprimant aussi dans la peur d'organiser les débats en classe. Pourtant, les rares initiatives de réelles coopérations entre l'école et l'environnement immédiat, que j'ai observées, semblent particulièrement fructueuses, tant du point de vue des acquis des élèves, que des réalisations profitant tant au quartier qu'à l'image de l'école chez des parents, qui n'en avaient pas toujours une représentation positive. De ce point de vue-là, ces expériences apparaissent aussi comme un moyen efficace de diffuser implicitement l'esprit laïque en matière de neutralité et de séparation. Mais ces projets relèvent uniquement du dynamisme de quelques individus particulièrement motivés et non d'une action institutionnelle, pas toujours présente.

L'école constitue donc un lieu singulier dans la mesure où il articule sphères publique et privée, sans toujours profiter de cette opportunité pour mener à bien son projet de formation à la citoyenneté et aux valeurs incontournables dans une société plurielle. Les dimensions idéologiques liées à la laïcité, mais aussi aux logiques économiques, contribuent fortement à limiter l'ouverture de cet espace, offrant une moindre chance aux jeunes des populations démunies de prendre contact avec les différentes facettes de la société dont ils sont les futurs citoyens. Ces logiques économiques publiques ont par ailleurs un impact potentiellement dramatique sur la vie privée des personnels et des élèves, si l'on considère le laxisme de l'entretien des bâtiments scolaires en matière de travaux de désamiantage, dont la mise à jour progressive persuade des conséquences délétère à venir sur la santé des personnels et des élèves.

CONCLUSION

Cette thèse avait pour ambition de dresser un panorama de la question de l'enseignement de la laïcité à l'école publique à partir du regard des enseignants, et ce, après trente ans de débats polémiques autour d'une laïcité en danger, d'une école menacée par le religieux et, plus récemment, d'une école accusée au lendemain des terribles attentats de 2015 de ne plus savoir former de citoyens. Cette recherche s'est intéressée à la manière dont les enseignants d'éducation prioritaire ont fait face aux mesures prises cette année-là pour les impliquer dans l'apprentissage de la laïcité et des valeurs de la République par les élèves. Alors que la communication politique et médiatique demeure alarmiste et s'appuie principalement sur la publication de quelques ouvrages brossant un portrait inquiétant, pointant les élèves musulmans²⁶⁵, peu de publications scientifiques font état de ce qui se passe réellement dans les établissements. Dans le même temps, les ouvrages plus mesurés²⁶⁶ ou plus critiques vis-à-vis des discours catastrophistes suscitent moins d'engouement médiatique et politique. Par exemple, lorsque le Comité National d'Action Laïque (CNAL) publie en 2018 un rapport faisant état de faibles atteintes à la laïcité dans les établissements scolaires²⁶⁷, les médias retiennent surtout la crainte des enseignants que la situation ne

²⁶⁵ Bernard Ravet (2017) : *Principal ou Imam de la République*, Kéro, 240 pages

Iannis Roder (2018) : *Allons z'enfants...la République vous appelle*, Odile Jacob, 272 pages

Gérard Davet et Fabrice Lhomme (2018) : *Inch'allah : l'islamisation à visage découvert*, Fayard, 300 pages

²⁶⁶ Béatrice Mabilon-Bonfils et Geneviève Zoïa (2014) : *La Laïcité au risque de l'autre. La Tour d'Aigues*: Éditions de l'Aube, 240 pages

Benoît Falaize (2018) : *Territoires vivants de la République*, La Découverte, 328 pages

²⁶⁷ France Info, 12 juin 2018. https://www.francetvinfo.fr/societe/religion/laicite/les-atteintes-a-la-laicite-a-l-ecole-sont-tres-minoritaires-mais-en-augmentation_2798001.html

se dégrade. Cette tendance à préférer l'imaginé dramatique à la terne réalité comptable des faits n'a cessé d'émerger de mes rencontres avec ces enseignants.

Pour autant, le décompte statistique peut aussi tromper les perceptions, à l'image des statistiques lexicographiques non suivies d'une analyse qualitative des propos ou de la mise à jour du sens réel que les mots revêtent chez ceux qui les prononcent. Par exemple, cette recherche s'est efforcée de dépasser à la fois le décompte et le sens apparent des mots pour comprendre ce que les répondants y associaient vraiment et déceler la complexité des situations et des expériences vécues. L'idée sous-jacente consistait à dévoiler, au-delà des mots communs à la plupart, non seulement les représentations et les expériences individuelles, mais aussi ce que dissimulent les catégorisations héritées des discours politiques et médiatiques. Cette volonté de compréhension fine a permis par exemple non seulement de faire émerger cinq profils de compréhension de la laïcité, rompant avec la dualité habituelle entre postures républicaine et inclusive, près des deux-tiers des répondants ne se positionnant pas de manière aussi tranchée, mais aussi de mieux cerner la distance existant entre leur manière de définir la laïcité et leur volonté de l'appliquer.

Face au catastrophisme ambiant, le résultat le plus inattendu de cette recherche réside, au chapitre VII, dans le constat de la rareté des manquements à la laïcité à l'école. Certes, la religion se montre très présente dans la vie des élèves et les situations relatives au religieux sont nombreuses, mais les enseignants distinguent bien les simples manifestations religieuses des situations liées au religieux qui poseraient problème. Ce constat est d'autant plus marquant que l'une des limites de ce travail réside dans l'absence d'observation de situations impliquant des élèves au profit d'expériences rapportées et donc filtrées par les grilles de lecture des répondants : un écueil méthodologique qui aurait pu contribuer à noircir le tableau. Finalement, cette thèse enregistre plutôt les succès de la laïcité scolaire et le fait qu'en dépit d'un fort taux de religiosité des élèves, l'école n'est que peu perturbée par ces questions. S'il

existe quelques tensions quant à la question vestimentaire, celle des « contestations de cours » perd son caractère dramatique dès lors que les enseignants expliquent ce qu'ils entendent par cette formule, mettant plutôt à jour une incrédulité ou des objections légères de la part des élèves, mais exceptionnellement des contestations frontales. Par ailleurs, il apparaît que les situations de blocage tiennent souvent à un déficit de la relation pédagogique entre enseignants et élèves et que la prise en compte de la parole de ces derniers joue très favorablement sur le dénouement des tensions. Inversement, certains élèves repèrent et instrumentalisent les crispations de certains enseignants en matière religieuse afin de les chahuter, alors qu'ils n'abordent jamais le sujet avec ceux qui sont moins tendus sur la question. Enfin, quelques élèves instrumentalisent aussi le religieux pour intimider d'autres élèves, moins dans une visée prosélyte que comme un moyen réactualisé de dominer les plus faibles.

Malgré le constat d'un quotidien ayant finalement peu besoin de rappeler les exigences laïques, force est de constater que le regard des enseignants a intégré ce prisme pour analyser les situations impliquant les élèves musulmans. Il se voit mobilisé même dans des situations qui ne relèvent pas de la laïcité. Même si nombre de répondants jugent n'avoir que peu ou pas changé leurs pratiques professionnelles depuis les injonctions ministérielles de 2015, cette grille de lecture semble s'imposer à leur regard, aux dépens d'autres grilles, notamment sociales, psychologiques ou encore communicationnelles. Les chapitres V et IX montrent que ce filtre s'accompagne d'un autre centré sur l'islam, que les médias ont contribué à développer depuis trois décennies. Alors que l'école ne constitue que rarement un lieu où les familles musulmanes négocient ou pire encore imposent leur volonté religieuse, une majorité d'enseignants font pourtant de l'affiliation religieuse, supposée, des élèves musulmans un critère d'analyse prioritaire, et ce, au détriment d'autres souvent plus pertinents, tels que les effets de la pauvreté des familles, le caractère adolescent des élèves ou la qualité de la relation pédagogique. Certains adoptent même un discours du type Nous/Eux alors qu'ils encouragent dans le même

temps leurs élèves à renoncer à cette dichotomie en vue de développer leur sentiment d'appartenance national. Cette dualité manifeste une perméabilité de la profession au discrédit de l'islam et à la méfiance qu'il inspire, voire dans certains cas une ouverture aux postures racistes et discriminatoires assumées.

Cette émergence des options morales privées dans la pratique professionnelle interroge la neutralité que les enseignants sont supposés observer. Si cette caractéristique s'affiche en tête de leur liste des éléments expliquant la laïcité, ce bon classement semble plutôt découler du fait qu'elle constitue un attendu prioritaire de leur profession. Dans les faits, les pratiques ne corroborent pas toujours cette déclaration, puisque le recours à leur éthique personnelle plutôt qu'à la déontologie professionnelle semble monnaie courante pour résoudre tant les dilemmes moraux sérieux que les cas moins épineux et plus quotidiens (chapitre V). Ils sont également nombreux à avouer préférer enseigner ce qu'ils sont et/ou comment ils sont, se justifiant par leur droit de liberté pédagogique, de sorte que l'individu privé envahit souvent le professionnel. Inversement, une majorité d'entre eux se montrent moins ouverts à l'irruption en classe de la dimension privée des élèves, en particulier religieuse, même lorsque celle-ci est acceptée par la loi (chapitre VIII) : au final, leur lecture personnelle de la neutralité à observer dans le cadre scolaire leur offre une souplesse et une liberté de ton et d'action, qui n'est pas ou peu accordée aux élèves.

Cette rigidité découle d'une conception souvent stricte de la mise en œuvre de la laïcité en milieu scolaire (à part pour les représentants du profil « très inclusif » et quelques-uns du profil « modérément inclusif ») qui tranche avec leur conceptualisation plutôt libérale du principe (chapitre V). Cette distance suggère à la fois une intériorisation des attentes légales et du vocabulaire retenu, et une adhésion limitée à sa portée libérale, trop distante de leurs convictions profondes. Si la grande majorité montre à la fois une volonté que leurs élèves réussissent ainsi qu'un fort engagement professionnel, les postures en matière de compréhension et de mise en

œuvre de la laïcité diffèrent, car elles proviennent principalement des parcours biographiques de chacun et de la grande variété des valeurs qui en découle : fonds antireligieux, gallicanisme, féminisme universaliste républicain ou inversement féminisme intersectionnel et postcolonial, méfiance vis-à-vis de l'islam, voire racisme ou au contraire militance antiraciste... En dépit de cette variété axiologique, les modes de mise en œuvre de la laïcité demeurent teintés malgré tout pour près de deux-tiers des répondants par des attentes républicaines fortes. Le chapitre VIII mentionne même l'existence de comportements zélés, encouragés par une surinterprétation des attentes légales. La fragmentation des compréhensions finit par nuire à l'efficacité d'un projet de transmission homogène d'un principe qui se veut commun, un projet qui se voit d'autant plus contrarié que l'expérience vécue par les élèves musulmans les pousse à croire que la laïcité les vise spécifiquement, réduisant la possibilité de les convaincre de sa portée positive.

Ces constats, en apparence pessimistes quant à la faisabilité du projet, nécessitent d'être nuancés. D'abord, parce que la très grande majorité des enseignants transmettent implicitement le cadre laïque, principalement en respectant tout à la fois la neutralité vestimentaire attendue, le principe de séparation et la distinction entre les registres du croire et du savoir. Ensuite parce que la plupart parviennent également à transmettre les valeurs de la République dans leurs classes, aidés en cela par la compréhension commune qu'ils en ont avec leurs élèves. Même s'il s'agit de ne pas sous-estimer le travail restant à faire en termes de lutte contre les discriminations (notamment en matière de sexisme, d'homophobie et d'antisémitisme), les enseignants ont l'occasion quotidiennement de rappeler et faire vivre un certain nombre de valeurs au sein de leur classe. D'où l'intérêt de ne pas confondre dans l'analyse la transmission de la laïcité (obérée par la variété des compréhensions respectives) avec celle des valeurs de la République (bien plus facilement applicable du fait de compréhensions plutôt partagées).

Si l'école prévoit un enseignement conceptuel de la laïcité, la plus grande partie de sa diffusion passe par une transmission plus expérientielle. Deux chapitres montrent la force et l'influence des parcours biographiques sur la vision de la laïcité tant chez les enseignants que chez les élèves. Le chapitre VI souligne notamment comment ce que les enseignants ont vécu lors de leur jeunesse en matière de traitement du religieux à l'école détermine souvent les conceptions qui les animent à l'âge adulte, sans oublier cependant l'ensemble des expériences rencontrées dès la socialisation primaire. Le chapitre VIII fait un constat identique pour les élèves, montrant que les micro-situations qu'ils compilent tout au long de leur scolarité contribuent à configurer un curriculum latent qui s'imposera sur le curriculum institutionnel prescrit. C'est d'ailleurs par cette voie expérientielle que les élèves musulmans et leur famille semblent développer une suspicion vis-à-vis de la laïcité. L'observation de la force des parcours individuels sur la configuration des compréhensions pousse cette thèse à développer l'idée d'une « laïcité sensible » complétant les notions de laïcités « narrative » et « juridique » développées par Ferrari (2009). Cette laïcité sensible se caractériserait par des dimensions subjectives et relationnelles et aurait pour conséquence la manière de se positionner vis-à-vis des injonctions qu'elles soient narratives ou légales. Par ailleurs, le constat de la force des parcours personnels suggère une responsabilité partagée des origines des compréhensions et, pousse à croire subséquemment, au caractère illusoire de la réussite d'un projet limité à la seule échelle de l'école et ne questionnant pas la responsabilité des acteurs extrinsèques (politiques, médias, intellectuels, professionnels du monde de l'éducation...). Pourtant, le degré de qualité, d'exactitude et de véracité des informations que ces derniers diffusent, tout comme le choix des prismes d'approches qu'ils retiennent, plutôt dramatiques ou inversement plutôt apaisés, participent largement à configurer les représentations individuelles en matière de laïcité. La conclusion pourrait même aller au-delà, en s'interrogeant sur la réelle pertinence de mettre en place un projet de formation des élèves à la laïcité : d'abord, parce que leurs

atteintes au principe sont rares, ensuite parce que le cadre laïque porté par l'institution elle-même (programmes et enseignants) est globalement respecté et, enfin, parce que la variété des compréhensions ne permet par une transmission et un traitement homogènes des situations et conduit même à une discrimination spécifique des musulmans, qui va à l'encontre des fondements de la laïcité. Il semble même que plus l'institution invite les enseignants à se montrer attentifs à cette question, plus les dérives et la mésinformation augmentent, à l'opposé des attentes initiales.

Compte tenu de cette force des expériences personnelles, la formation telle qu'elle est configurée actuellement a peu de chances de modifier des représentations et des pratiques professionnelles bien ancrées, héritées notamment des parcours scolaires personnels. Au-delà même d'une meilleure connaissance de la laïcité, les enseignants gagneraient à ce que leur formation, tant initiale que continue, leur permette de rompre avec certaines de ces pratiques en leur offrant notamment une éducation, systématique et régulièrement actualisée, à l'éthique et aux approches réflexives et décentrées. Ce type d'approche enrichirait leur propre réflexion sur l'esprit critique, résolvant ainsi le paradoxe d'attribuer, à des enseignants peu aguerris à la question, la charge de former correctement l'esprit critique de leurs élèves. D'ailleurs, le référentiel français des compétences professionnelles des enseignants gagnerait à s'inspirer du référentiel québécois, qui dès la première compétence appelle à « agir en professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions », poussant notamment à « porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles ». Point de dimension critique et réflexive dans les compétences exigées chez les enseignants français.

Cette approche enrichie leur permettrait de se positionner plus aisément face à des dilemmes qui ne se posaient pas ou peu avant 1989 et plus encore avant la loi de 2004, lorsque la religiosité des élèves était légale à l'école. La variété des interprétations en présence induit un certain arbitraire dans le traitement des

situations, même mineures. Les débats publics autant que cette loi ont donc eu tendance à transformer et déplacer le regard en matière de contrôle du respect de la laïcité. Ils ont fait des élèves et des familles les uniques sources potentielles de sa transgression, édulcorant la possibilité que l'institution, tant par ses choix que par les propos des enseignants, puisse aussi y porter atteinte. Pire, la focalisation sur la laïcité et sur les dangers liés à l'islam semble constituer un paravent à une double discrimination : elle dissimule, d'abord, la stigmatisation des élèves musulmans affectés par une interprétation abusive de la laïcité à leur égard et ensuite elle permet d'occulter les effets de la logique néolibérale sur l'école dans son ensemble et sur l'éducation prioritaire en particulier. Cette durable approche comptable creuse toujours plus le fossé existant entre les milieux aisés et ceux qui le sont moins, au détriment de l'esprit d'égalité de la laïcité, pris dans son sens élargi. La logique néolibérale s'imprime aussi sur la politique de la ville appliquée aux quartiers déshérités, favorisant le recul concret des services publics et la baisse du financement des associations « laïques ». Cette désaffection de l'État contribue d'abord à susciter chez les habitants de ces quartiers le sentiment d'être des citoyens de seconde zone (ce qui ne facilite pas la mission de l'école de persuader ensuite les élèves qu'ils sont pleinement citoyens) et ensuite à confier implicitement le lien social assuré initialement par ces associations à des groupes religieux qui interviennent désormais dans l'aide aux devoirs, le sport, l'aide solidaire... Bref, une politique de la ville paradoxale, qui crée ce qu'elle se promet d'éradiquer, en l'espèce un renforcement de la présence religieuse dans les quartiers.

Trois ans après mon terrain, ma durable collaboration avec le groupe laïcité du rectorat d'Aix-Marseille m'a permis d'observer que les chefs d'établissements prioritaires de Marseille enregistrent tout comme moi peu de manquements à la laïcité. Ils mentionnent plutôt des questions sociales liées à la pauvreté ou à l'évolution de la société impliquant que l'école se voie convoquée pour résoudre des questions qui lui sont extérieures et s'importent en son sein, comme des conflits entre

familles ou des cas d'intimidation sur les réseaux sociaux. Par ailleurs, si quelques établissements non REP font des demandes d'intervention en matière de laïcité, ce n'est pas le cas des établissements de l'éducation prioritaire. De ce constat, émerge deux idées non mutuellement exclusives : soit que la proximité avec une population à la forte religiosité réduit la tendance à y déceler un caractère problématique soit que l'exception religieuse dans un milieu sécularisé ou dominé par une autre religion attire l'attention sur celle qui est minoritaire, favorisant ainsi son signalement.

S'il apparaît peu de problèmes liés au religieux, pour autant l'école n'est pas exempte de soucis et la question du sexisme des élèves apparaît sans doute comme l'une des préoccupations majeures auxquelles elle a à faire face. À une époque où ne cesse de se confirmer la dimension systémique des pratiques sexistes, confirmée par l'émergence de mouvements internationaux tels que « Moi aussi/Me too », il m'apparaît fécond que le traitement qui en est fait à l'école soit désarrimé de la laïcité, d'une part parce ce que, comme le dit Joan Scott (2018) « Il faut cesser de croire que la laïcité garantit l'égalité des sexes » et, d'autre part, parce que l'association du sexisme avec un principe lui-même associé à l'islam contribue à pérenniser implicitement l'idée d'une responsabilité particulière des musulmans en matière de violences faites aux femmes.

ANNEXES

ANNEXE A

LOI DE 1881 SUR LA GRATUITÉ SCOLAIRE (TEXTE ORIGINAL)

JOURNAL OFFICIEL

DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Un an, 10 fr. — Six mois, 5 fr. — Trois mois, 3 fr. Paris et Département — Envoyer un mandat par la poste — A francir	Les abonnements partent des 1 ^{er} et 16 de chaque mois Joindre aux renouvellements et réclamations la dernière bande — 1 fr. motif	
LES MANUSCRITS EN DÉSIRS ne sont pas rendus.	DIRECTION, RÉDACTION ET ADMINISTRATION A PARIS, QUAI VOLTAIRE, N° 51	ABONNEMENTS ET RÉCLAMATIONS S'adresser au Chef de service.

Les demandes d'abonnement sont reçues : 1^o directement à l'Administration; 2^o par lettres affranchies adressées au Chef de service, du Journal officiel. — Les abonnements (le trois mois, six mois ou un an) doivent être envoyés, pour la Caisse du Journal officiel, au prix net de 10, 20 ou 40 francs. — Les abonnements en timbres-poste sont rigoureusement refusés. — Chaque demande de changement d'adresse doit être accompagnée d'une bande imprimée et de la somme de vingt-cinq centimes pour frais de réimpression.

Loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques

Le Sénat et la Chambre des députés ont adopté;

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Art. 1^{er}. Il ne sera plus perçu de rétribution scolaire dans les écoles primaires publiques, ni dans les salles d'asile publiques.

Le prix de pension dans les écoles normales est supprimé.

Art. 2. Les quatre centimes spéciaux créés par les articles 40 de la loi du 15 mars 1850 et 7 de la loi du 19 juillet 1875, pour le service de l'instruction primaire, sont obligatoires pour toutes les communes, compris dans leurs ressources ordinaires et votés sans le concours des plus imposés.

Les communes auront la faculté de s'exonérer de tout ou partie de ces quatre centimes en inscrivant au budget, avec la même destination, une somme égale au produit des centimes supprimés, somme qui pourra être prise soit sur le revenu des dons et legs, soit sur une portion quelconque de leurs ressources ordinaires et extraordinaires.

Art. 3. Les prélèvements à effectuer en faveur de l'instruction primaire sur les revenus ordinaires des communes, en vertu de l'article 40 de la loi du 15 mars 1850, porteront exclusivement sur les ressources ci-après énumérées :

1^o Les revenus en argent des biens communaux ;

2^o La part revenant à la commune sur l'imposition des chevaux et voitures et sur les permis de chasse ;

3^o La taxe sur les chiens ;

4^o Le produit net des taxes ordinaires d'octroi ;

5^o Les droits de voirie et les droits de location aux halles, foires et marchés.

Ces revenus sont affectés jusqu'à concurrence d'un cinquième aux dépenses ordinaires et obligatoires afférentes à la commune pour le service de ses écoles primaires publiques.

Sont désormais exemptées de tout prélèvement sur leurs revenus ordinaires les communes dans lesquelles la valeur du centime additionnel au principal des quatre contributions directes n'atteint pas vingt francs (20 fr.).

Art. 4. Les quatre centimes spéciaux établis par les articles 40 de la loi du 15 mars 1850, 14 de la loi du 10 avril 1867, et 7 de la loi du 19 juillet 1875, au principal des quatre contributions directes, pour le service de l'instruction primaire, sont obligatoires pour les départements.

Toutefois, les départements auront la faculté de s'exonérer de tout ou partie de cette imposition, en inscrivant à leur budget, avec la même destination, une somme égale au produit des centimes supprimés, somme qui pourra être prise soit sur le revenu des dons et legs, soit sur une portion quelconque de leurs ressources ordinaires ou extraordinaires.

Art. 5. En cas d'insuffisance des ressources énumérées aux articles 2, 3 et 4 de la présente loi, les dépenses seront couvertes par une subvention de l'État.

Art. 6. Le traitement des instituteurs et institutrices, titulaires et adjoints actuellement en exercice, ne pourra, dans aucun cas, devenir

inférieur au plus élevé des traitements dont ils auront joui pendant les trois années qui auront précédé l'application de la présente loi.

Le taux de rétribution servant à déterminer le montant du traitement éventuel établi par l'article 9 de la loi du 10 avril 1867 sera fixé chaque année par le ministre, sur la proposition du préfet, après avis du conseil départemental.

Un décret fixera la quantité des traitements en ce qui concerne les salles d'asile ou les classes enfantines.

Art. 7. Sont mises au nombre des écoles primaires publiques donnant lieu à une dépense obligatoire pour la commune, à la condition qu'elles soient créées conformément aux prescriptions de l'article 2 de la loi du 10 avril 1867 :

1^o Les écoles communales de filles qui sont ou seront établies dans les communes de plus de quatre cents âmes ;

2^o Les salles d'asile ;

3^o Les classes intermédiaires entre la salle d'asile et l'école primaire, dites classes enfantines, comprenant des enfants des deux sexes et confiées à des institutrices pourvues du brevet de capacité ou du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile.

La présente loi, délibérée et adoptée par le Sénat et la Chambre des députés, sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 16 juin 1881.

JULES GREVY.

Par le Président de la République :
Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Le ministre de l'intérieur et des cultes,
JEAN CONSTANS.

Fac-similé du Journal officiel du 17 juin 1881

ANNEXE B

LOI DE 1882 SUR L'ÉDUCATION OBLIGATOIRE ET LA LAÏCISATION DE
L'ÉCOLE PUBLIQUE (TEXTE ORIGINAL)**JOURNAL OFFICIEL**

DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Un an, 40 fr. — Six mois, 23 fr. — Trois mois, 10 fr.		Les abonnements partent des 1 ^{er} et 16 de chaque mois	
Paris et départements — Envoyer un mandat en la poste — 4 francs		Joindre aux renouvellements et rétroactions la dernière bande — 4 francs	
LES ABONNÉS S'ENTRETIENNENT de tout pas erreur.	DIRECTION, RÉDACTION ET ADMINISTRATION A PARIS, QUAI VOLTAIRE, N° 12	ABONNEMENTS ET RÉCLAMATIONS S'adresser au Chef de service.	

Les demandes d'abonnement sont reçues : 1^{re} directement à l'Administration ; 2^e par lettres adressées au Chef de service du Journal officiel. — Les abonnements (le trois mois, six mois ou un an) doivent être envoyés, pour la Colonne du Journal officiel, au prix net de 10, 23 ou 40 francs. — Les abonnements en timbres-poste sont rigoureusement refusés. — Chaque demande de changement d'adresse doit être accompagnée d'une bande imprimée et de la somme de soixante centimes pour frais de réimpression.

Loi du 28 mars 1882 sur
l'enseignement primaire obligatoire

Le Sénat et la Chambre des députés
ont adopté.

Le Président de la République
promulgue la loi dont la teneur suit :

Art. 1^{er}. — L'enseignement primaire
comprend :

L'instruction morale et civique ;
La lecture et l'écriture ;
La langue et les éléments de la
littérature française ;

La géographie, particulièrement celle
de la France ;

L'histoire, particulièrement celle de la
France jusqu'à nos jours ;

Quelques notions usuelles de droit et
d'économie politique ;

Les éléments des sciences naturelles
physiques et mathématiques ; leurs
applications à l'agriculture, à l'hygiène,
aux arts industriels, travaux manuels et
usage des outils des principaux métiers ;

Les éléments du dessin, du modelage
et de la musique ;

La gymnastique ;

Pour les garçons, les exercices
militaires ;

Pour les filles, les travaux à l'aiguille.

L'article 23 de la loi du 15 mars 1850
est abrogé.

Art. 2. — Les écoles primaires publiques
vaqueront un jour par semaine, en outre
du dimanche, afin de permettre aux
parents de faire donner, s'ils le désirent, à
leurs enfants, l'instruction religieuse, en
dehors des édifices scolaires.

L'enseignement religieux est facultatif
dans les écoles privées.

Art. 3. — Sont abrogées les dispositions
des articles 18 et 44 de la loi du 14 mars
1850, en ce qu'elles donnent aux
ministres des cultes un droit d'inspection,
de surveillance et de direction dans les
écoles primaires publiques et privées et
dans les salles d'asile, ainsi que le
paragraphe 2 de l'article 31 de la même

loi qui donne aux consistoires le droit
de présentation pour les instituteurs
appartenant aux cultes non catholiques.

Art. 4. — L'instruction primaire est
obligatoire pour les enfants des deux
sexes âgés de six ans révolus à treize
ans révolus ; elle peut être donnée soit
dans les établissements d'instruction
primaire ou secondaire, soit dans les
écoles publiques ou libres, soit dans les
familles, par le père de famille lui-
même ou par toute personne qu'il aura
choisie.

Un règlement déterminera les
moyens d'assurer l'instruction primaire
aux enfants sourds-muets et aux
aveugles.

Art. 5. — Une commission municipale
scolaire est instituée dans chaque
commune pour surveiller et encourager
la fréquentation des écoles.

Elle se compose du maire,
président ; d'un des délégués du
canton, et, dans les communes
comprenant plusieurs cantons, d'autant
de délégués qu'il y a de cantons,
désignés par l'inspecteur d'académie ;
de membres désignés par le conseil
municipal en nombre égal, au plus, au
tiers des membres de ce conseil.

A Paris et à Lyon, il y a une
commission pour chaque
arrondissement municipal. Elle est
présidée : à Paris, par le maire, à Lyon,
par un des adjoints ; elle est composée
d'un des délégués cantonaux, désigné
par l'inspecteur d'académie, de
membres désignés par le conseil
municipal, au nombre de trois à sept
par chaque arrondissement.

Le mandat des membres de la
commission scolaire désignés par le
conseil municipal durera jusqu'à
l'élection d'un nouveau conseil
municipal.

Il sera toujours renouvelable.
L'inspecteur primaire fait partie de
droit de toutes les commissions
scolaires instituées dans son ressort.

Art. 6. — Il est institué un certificat
d'études primaires ; il est décerné après
un examen public auquel pourront se
présenter les enfants dès l'âge de onze
ans.

Ceux qui, à partir de cet âge, auront
obtenu le certificat d'études primaires,
seront dispensés du temps de scolarité
obligatoire qui leur restait à passer.

Art. 7. — Le père, le tuteur, la personne
qui a la garde de l'enfant, le patron chez
qui l'enfant est placé, devra, quinze jours
au moins avant l'époque de la rentrée des
classes, faire savoir au maire de la
commune s'il entend faire donner à
l'enfant l'instruction dans la famille ou
dans une école publique ou privée ; dans
ces deux derniers cas, il indiquera l'école
choisie.

Les familles domiciliées à proximité
de deux ou plusieurs écoles publiques
ont la faculté de faire inscrire leurs
enfants à l'une ou à l'autre de ces écoles,
qu'elle soit ou non sur le territoire de
leurs communes, à moins qu'elle ne
compte déjà le nombre maximum
d'élèves autorisé par les règlements.

En cas de contestation, et sur la
demande soit du maire, soit des parents,
le conseil départemental statue en
dernier ressort.

Art. 8. — Chaque année, le maire dresse,
d'accord avec la commission municipale
scolaire, la liste de tous les enfants âgés
de six à treize ans, et avise les personnes
qui ont charge de ces enfants de l'époque
de la rentrée des classes.

En cas de non déclaration, quinze jours
avant l'époque de la rentrée, de la part
des parents et autres personnes
responsables, il inscrit d'office l'enfant à
l'une des écoles publiques, et en avise
la personne responsable.

Huit jours avant la rentrée des classes,
il remet aux directeurs d'écoles
publiques et privées la liste des enfants
qui doivent suivre leurs écoles. Un

double de ces listes est adressé par lui à l'inspecteur primaire.

Art. 9.- Lorsqu'un enfant quitte l'école, les parents ou les personnes responsables doivent en donner immédiatement avis au maire et indiquer de quelle façon l'enfant recevra l'instruction à l'avenir.

Art. 10.- Lorsqu'un enfant manque momentanément l'école, les parents ou les personnes responsables doivent faire connaître au directeur ou à la directrice les motifs de son absence.

Les directeurs et les directrices doivent tenir un registre d'appel qui constate, pour chaque classe, l'absence des élèves inscrits. A la fin de chaque mois, ils adresseront au maire et à l'inspecteur primaire un extrait de ce registre, avec l'indication du nombre des absences et des motifs invoqués.

Les motifs d'absence seront soumis à la commission scolaire. Les seuls motifs réputés légitimes sont les suivants : maladie de l'enfant, décès d'un membre de la famille, empêchements résultant de la difficulté accidentelle des communications. Les autres circonstances exceptionnellement invoquées seront également appréciées par la commission.

Art. 11.- Tout directeur d'école privée qui ne se sera pas conformé aux prescriptions de l'article précédent sera, sur le rapport de la commission scolaire et de l'inspecteur primaire, déféré au conseil départemental.

Le conseil départemental pourra prononcer les peines suivantes : 1° l'avertissement ; 2° la censure ; 3° la suspension pour un mois au plus, et, en cas de récidive dans l'année scolaire, pour trois mois au plus.

Art. 12.- Lorsqu'un enfant se sera absenté de l'école quatre fois dans le mois, pendant au moins une demi-journée, sans justification admise par la commission municipale scolaire, le père, le tuteur ou la personne responsable sera invité, trois jours au moins à l'avance, à comparaître dans la salle des actes de la mairie, devant ladite commission, qui lui rappellera le texte de la loi et lui expliquera son devoir.

En cas de non-comparution, sans justification admise, la commission appliquera la peine énoncée dans l'article suivant.

Art. 13.- En cas de récidive dans les douze mois qui suivront la première infraction, la commission municipale

scolaire ordonnera l'inscription, pendant quinze jours ou un mois, à la porte de la mairie, des noms, prénoms et qualités de la personne responsable, avec indication du fait relevé contre elle.

La même peine sera appliquée aux personnes qui n'auront pas obtempéré aux prescriptions de l'article 9.

Art. 14.- En cas d'une nouvelle récidive, la commission scolaire ou, à son défaut, l'inspecteur primaire devra adresser une plainte au juge de paix. L'infraction sera considérée comme une contravention et pourra entraîner condamnation aux peines de police, conformément aux articles 479, 480 et suivants du code pénal.

L'article 463 du même code est applicable.

Art. 15.- La commission scolaire pourra accorder aux enfants demeurant chez leurs parents ou leur tuteur, lorsque ceux-ci en feront la demande motivée, des dispenses de fréquentation scolaire ne pouvant dépasser trois mois par année en dehors des vacances. Ces dispenses devront, si elles excèdent quinze jours, être soumises à l'approbation de l'inspecteur primaire.

Ces dispositions ne sont pas applicables aux enfants qui suivront leurs parents ou tuteurs, lorsque ces derniers s'absenteront temporairement de la commune. Dans ce cas, un avis donné verbalement ou par écrit au maire ou à l'instituteur suffira.

La commission peut aussi, avec l'approbation du conseil départemental, dispenser les enfants employés dans l'industrie, et arrivés à l'âge de l'apprentissage, d'une des deux classes de la journée ; la même faculté sera accordée à tous les enfants employés, hors de leur famille, dans l'agriculture.

Art. 16.- Les enfants qui reçoivent l'instruction dans la famille doivent, chaque année, à partir de la fin de la deuxième année d'instruction obligatoire, subir un examen qui portera sur les matières de l'enseignement correspondant à leur âge dans les écoles publiques, dans des formes et suivant des programmes qui seront déterminés par arrêtés ministériels rendus en conseil supérieur.

Le jury d'examen sera composé de : l'inspecteur primaire ou son délégué, président ; un délégué cantonal ; une

personne munie d'un diplôme universitaire ou d'un brevet de capacité ; les juges seront choisis par l'inspecteur d'académie. Pour l'examen des filles, la personne brevetée devra être une femme.

Si l'examen de l'enfant est jugé insuffisant et qu'aucune excuse ne soit admise par le jury, les parents sont mis en demeure d'envoyer leur enfant dans une école publique ou privée dans la huitaine de la notification et de faire savoir au maire quelle école ils ont choisie.

En cas de non déclaration, l'inscription aura lieu d'office, comme il est dit à l'article 8.

Art. 17.- La caisse des écoles, instituée par l'article 15 de la loi du 10 avril 1867, sera établie dans toutes les communes. Dans les communes subventionnées dont le centime n'excède pas trente francs, la caisse aura droit, sur le crédit ouvert pour cet objet au ministère de l'instruction publique, à une subvention au moins égale au montant des subventions communales.

La répartition des secours se fera par les soins de la commission scolaire.

Art. 18.- Des arrêtés ministériels, rendus sur la demande des inspecteurs d'académie et des conseils départementaux, détermineront chaque année les communes où, par suite d'insuffisance des locaux scolaires, les prescriptions des articles 4 et suivants sur l'obligation ne pourraient être appliquées.

Un rapport annuel, adressé aux Chambres par le ministre de l'instruction publique, donnera la liste des communes auxquelles le présent article aura été appliqué.

La présente loi, délibérée et adoptée par le Sénat et par la Chambre des députés, sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 28 mars 1882.

JULES GREVY.

Par le Président de la République :

Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

JULES FERRY.

ANNEXE C

LES GRANDS PRINCIPES DU SYSTÈME ÉDUCATIF (COPIE DU SITE
MINISTÉRIEL)²⁶⁸



education.gouv.fr **POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE**

Repères, histoire et patrimoine

Les grands principes du système éducatif

Le système d'enseignement français est fondé sur de grands principes, certains inspirés de la Révolution de 1789, de lois votées entre 1881 et 1889 et sous les IV^e et V^e Républiques ainsi que de la Constitution du 4 octobre 1958 : "l'organisation de l'enseignement public obligatoire gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État".

La liberté de l'enseignement

En France, le service public d'enseignement coexiste avec des établissements privés, soumis au contrôle de l'État et pouvant bénéficier de son aide (en contrepartie d'un contrat signé avec l'État).

²⁶⁸ <http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html>

La liberté d'organiser et de dispenser un enseignement est une manifestation de la liberté d'expression : elle est définie par la "loi Debré" n°59-1557 du 31 décembre 1959 sur la liberté de l'enseignement et les rapports avec l'enseignement privé.

Cependant l'État est le seul habilité à délivrer diplômes et grades universitaires : les diplômes délivrés par les écoles privées n'ont pas de valeur officielle sauf s'ils sont reconnus par l'État. La réglementation des examens se fait à l'échelle nationale.

La gratuité

Le principe de gratuité de l'enseignement primaire public a été posé dès la fin du XIXe siècle par la loi du 16 juin 1881. La gratuité a été étendue à l'enseignement secondaire par la loi du 31 mai 1933. L'enseignement dispensé dans les écoles et les établissements publics est gratuit.

Les manuels scolaires sont gratuits jusqu'à la classe de troisième, ainsi que les matériels et fournitures à usage collectif. Dans les lycées, les manuels sont le plus souvent à la charge des familles.

La neutralité

L'enseignement public est neutre : la neutralité philosophique et politique s'impose aux enseignants et aux élèves.

La laïcité

Le principe de laïcité en matière religieuse est au fondement du système éducatif français depuis la fin du XIXe siècle. L'enseignement public est laïque depuis les lois du 28 mars 1882 et du 30 octobre 1886. Elles instaurent l'obligation d'instruction et la laïcité des personnels et des programmes. L'importance de la laïcité dans les valeurs scolaires républicaines a été accentuée par la loi du 9 décembre 1905 instaurant la laïcité de l'État.

Le respect des croyances des élèves et de leurs parents implique

l'absence d'instruction religieuse dans les programmes

la laïcité du personnel

l'interdiction du prosélytisme

La liberté religieuse a conduit à instituer une journée libre par semaine laissant du temps pour l'enseignement religieux en dehors de l'école.

L'obligation scolaire

Depuis la loi Jules Ferry du 28 mars 1882, l'instruction est obligatoire. Cette obligation s'applique à partir de 6 ans, pour tous les enfants français ou étrangers résidant en France.

À l'origine, la scolarisation était obligatoire jusqu'à l'âge de 13 ans, puis 14 ans à partir de la loi du 9 août 1936. Depuis l'ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959, elle a été prolongée jusqu'à l'âge de 16 ans révolus.

La famille a deux possibilités

scolariser dans un établissement scolaire public ou privé

assurer l'instruction des enfants elle-même (avec déclaration préalable)

Le domaine de l'éducation est régi par des principes fondamentaux dont certains sont formulés dans la Constitution de la République, d'autres par la loi. L'ensemble des textes réglementaires concernant l'éducation sont réunis dans le code de l'éducation.

ANNEXE D

CIRCULAIRES DU MINISTRE DE L'EDUCATION JEAN ZAY A PROPOS DE
LA NEUTRALITE POLITIQUE ET RELIGIEUSE DE 1936 ET 1937**Circulaire de Jean Zay* du 31 décembre 1936 sur l'absence
d'agitation politique dans les établissements scolaires**

Mes prédécesseurs et moi-même avons appelé déjà à plusieurs reprises votre attention sur les mesures en vue d'éviter et de réprimer toute agitation de source et de but politiques dans les lycées et collèges. Un certain nombre d'incidents récents m'obligent à revenir encore sur ce sujet d'importance capitale pour la tenue des établissements d'enseignement du second degré et d'insister d'autant plus que des modes coutumiers d'infraction font place à des manœuvres d'un genre nouveau.

Ici le tract politique se mêle aux fournitures scolaires. L'intérieur d'un buvard d'apparence inoffensive étale le programme d'un parti. Ailleurs, des recruteurs politiques en viennent à convoquer dans une « permanence » un grand nombre d'enfants de toute origine scolaire, pour leur remettre des papillons et des tracts à l'insu, bien entendu, de leurs parents et les envoyer ensuite les répandre parmi leurs condisciples.

Certes les vrais coupables ne sont pas les enfants ou les jeunes gens, souvent encore peu conscients des risques encourus et dont l'inexpérience et la faculté d'enthousiasme sont exploitées par un esprit de parti sans mesure et sans scrupule. Il importe de protéger nos élèves contre cette audacieuse exploitation. A cet effet, toute l'action désirable devra être aussitôt entreprise auprès des autorités de police par MM. les chefs d'établissements, les inspecteurs d'académie et vous-mêmes.

On devra poursuivre énergiquement la répression de toute tentative politique s'adressant aux élèves ou les employant comme instruments, qu'il s'agisse d'enrôlements directs ou de sollicitations aux abords des locaux scolaires. Je vous rappelle que les lois et règlements généraux de police permettent sans conteste aux autorités locales d'interdire les distributions de tracts dans leur voisinage lorsqu'elles sont de nature à troubler l'ordre, tout spécialement quand le colportage est l'œuvre de mineurs non autorisés. Une circulaire de M. le ministre de l'Intérieur, en date du 20 mai 1936, a précisé en cette matière les pouvoirs de l'autorité administrative. Il conviendra, le cas échéant, d'appeler sur ce texte l'attention de MM. les préfets.

Eventuellement aussi, on indiquera aux parents qu'un recours leur est ouvert contre les personnes se trouvant, par leur intervention, à la source des sanctions prises contre les enfants. Quant aux élèves, il faut qu'un avertissement collectif et solennel leur soit donné et que ceux d'entre eux qui, malgré cet avertissement, troubleraient l'ordre des établissements d'instruction publique en se faisant à un titre quelconque les auxiliaires de propagandistes politiques, soient l'objet de sanctions sans indulgence. L'intérêt supérieur de la paix à l'intérieur de nos établissements d'enseignement passera avant toute autre considération.

Toute infraction caractérisée et sans excuse sera punie de l'exclusion immédiate de tous les établissements du lieu où elle aura été commise. Dans les cas les plus graves, cette exclusion pourra s'étendre à tous les établissements d'enseignement public. Tout a été fait dans ces dernières années pour mettre à la portée de ceux qui s'en montrent dignes les moyens de s'élever intellectuellement. Il convient qu'une expérience d'un si puissant intérêt social se développe dans la sérénité. Ceux qui voudraient la troubler n'ont pas leur place dans les écoles qui doivent rester l'asile inviolable où les querelles des hommes ne pénètrent pas ».

Circulaire du 15 mai 1937 Interdisant le prosélytisme religieux

« Ma circulaire du 31 décembre 1936 a attiré l'attention de l'administration et des chefs d'établissements sur la nécessité de maintenir l'enseignement public de tous les degrés à l'abri des propagandes politiques. Il va de soi que les mêmes prescriptions s'appliquent aux propagandes confessionnelles. L'enseignement public est laïque. Aucune forme de prosélytisme ne saurait être admise dans les établissements. Je vous demande d'y veiller avec une fermeté sans défaillance ».

* Jean ZAY, avocat, ministre de l'Education nationale dans le gouvernement du Front populaire, arrêté par le régime de Vichy, kidnappé en juin 1944 dans sa prison puis assassiné par un commando de la Milice française, organisation politico-militaire gouvernementale constituée pour lutter contre la résistance par tous les moyens (assassinats, tortures, exécutions sommaires, arrestation des juifs...).

ANNEXE E

CIRCULAIRE SUR LES AUTORISATIONS D'ABSENCE LORS DES FÊTES
RELIGIEUSES

06/01/2017

**L'AUTORISATION D'ABSENCE
LIEE A DES FETES LEGALES ET RELIGIEUSES**

- Loi n°84-53 du 26 janvier 1984 modifiée portant dispositions statutaires relatives à la Fonction Publique Territoriale.
- Circulaire du 16 mars 1982 relative aux congés des fonctionnaires et agents des administrations de l'Etat.
- Circulaire ministérielle (NFP/901) du 23 septembre 1967 relative aux congés pouvant être accordés aux fonctionnaires pour participation à des cérémonies religieuses.
- Circulaire MFPF/202144C du 10 février 2012 relative aux autorisations d'absence pouvant être accordées à l'occasion des principales fêtes religieuses des différentes confessions.

L'article 59 de la loi du 26 janvier 1954 3° précise que des autorisations spéciales d'absence qui n'entrent pas en compte dans le calcul des congés annuels sont accordées aux fonctionnaires à l'occasion de certains événements. Ces autorisations d'absence peuvent être accordées conformément au calendrier des fêtes légales ou pour motifs religieux.

La Circulaire MFPF/202144C du 10 février 2012 étant pérenne, la présente circulaire reprend donc les dates des fêtes légales et religieuses qui y sont mentionnées, en tenant compte du calendrier 2017.

Fêtes légales – jours fériés

Les fêtes légales (circulaire du 16 mars 1982) permettent d'établir la liste annuelle des jours fériés.

CALENDRIER DES FETES LEGALES
(circulaire du 16 mars 1982)

	Liste des fêtes légales	En 2017
Référence : Circulaire FP n°1452 du 16 mars 1982.	• Jour de l'an	• dimanche 1er janvier
	• Lundi de Pâques	• lundi 17 mars
	• Fête du travail	• lundi 1er mai
	• Victoire de 1945	• lundi 8 mai
	• Ascension	• jeudi 25 mai
	• Lundi de Pentecôte*	• lundi 5 juin
	• Fête nationale	• vendredi 14 juillet
	• Assomption	• mardi 15 août
	• Toussaint	• mercredi 1er novembre
	• Armistice 1918	• samedi 11 novembre
	• Noël	• lundi 25 décembre

* Sous réserve des dispositions de l'article 6 de la loi n°2004-626 du 30 juin 2004, relative à la Solidarité pour l'autonomie des personnes âgées et des personnes handicapées.

Le calendrier des jours fériés revêt un caractère nécessairement aléatoire, et ne saurait être pris en compte pour l'attribution de jours de congés exceptionnels en « compensation » d'une fête légale ayant lieu un dimanche ou un samedi.

Un jour férié inclus dans une période de congé annuel n'est pas imputé sur la durée de ce congé.

Un « pont » est un jour de congé entre deux jours non travaillés, comme par exemple un lundi entre un dimanche et un mardi férié.

La rémunération est versée pendant les jours fériés et les ponts.

Fêtes religieuses

Le respect des convictions religieuses attaché au principe de laïcité autorise les autorités territoriales à accorder des congés pour les principales fêtes religieuses des différentes confessions.

S'agissant d'autorisation d'absence, leur bénéfice ne constitue pas un droit pour les intéressés. Elles sont accordées dans la limite de leur compatibilité avec le fonctionnement normal du service.

CALENDRIER DES FETES RELIGIEUSES

	Objet	En 2017
Référence : Circulaire N.FP 901 du 23 septembre 1967.	Communauté arménienne : • Théophanie (fête de la Nativité) • Fête apostolique arménienne des Saints Vartanants • Jour de commémoration du génocide arménien	• vendredi 6 janvier • samedi 11 février • lundi 24 avril
	Confessions catholique et protestante : • Lundi de Pâques • Ascension • Lundi de Pentecôte • Assomption • Toussaint • Noël	Ces principales fêtes sont prises en compte au titre du calendrier des fêtes légales
	Confession israélite : • Chavouot (Pentecôte) • Roch Hachanah (Jour de l'An) • Yom Kippour (Jour du grand pardon)	• mercredi 31 mai et jeudi 1er juin • jeudi 21 et vendredi 22 septembre • vendredi 29 et samedi 30 septembre
	Confession musulmane* : • Al Mawlid Ennabi • Aid el Fitr • Aid el Khebir	• vendredi 1er décembre • lundi 26 juin • vendredi 1 ^{er} septembre
	Confession orthodoxe : • Théophanie : - selon le calendrier julien - selon le calendrier grégorien • Grand Vendredi Saint • Ascension (selon le calendrier julien)	• jeudi 19 janvier • vendredi 6 janvier • vendredi 14 avril • mercredi 7 juin
	Fête bouddhiste* : • Fête du Vesak (Jour du Bouddha)	• mercredi 10 mai

* Les dates de ces fêtes étant fixées à un jour près, et comme celles-ci commencent parfois la veille au soir, les autorisations d'absence pourront être accordées, sur demande de l'agent, avec un décalage de plus ou moins un jour.

ANNEXE F

CHARTRE DE LA LAÏCITÉ À L'ÉCOLE 2013

1 La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi, sur l'ensemble de son territoire, de tous les citoyens. Elle respecte toutes les croyances.

2 La République assure la séparation des religions et de l'État. L'État est neutre à l'égard des convictions religieuses des citoyens. Il n'y a pas de religion d'État.

• • LA RÉPUBLIQUE EST LAÏQUE • •

3 La laïcité garantit la liberté de conscience à tous. Chacun est libre de croire ou de ne pas croire. Elle permet la libre expression de ses convictions dans le respect de tous et dans les limites de l'ordre public.

4 La laïcité permet l'exercice de la citoyenneté, en conciliant la liberté de chacun avec l'égalité et la fraternité de tous dans le souci de l'intérêt général.

5 La République assure dans les établissements scolaires le respect de chacun de ses convictions.

CHARTRE DE LA LAÏCITÉ
À L'ÉCOLE

La Nation confie à l'École la mission de faire partager aux élèves les valeurs de la République.

6 La laïcité de l'École offre aux élèves les conditions pour forger leur personnalité, exercer leur libre arbitre et faire l'apprentissage de la citoyenneté. Elle les protège de tout prosélytisme et de toute pression qui les empêcheraient de faire leurs propres choix.

7 La laïcité assure aux élèves l'accès à une culture commune et partagée.

8 La laïcité permet l'exercice de la liberté d'expression des élèves dans la limite du bon fonctionnement de l'École comme du respect des valeurs républicaines et du pluralisme des croyances.

9 La laïcité implique le rejet de toutes les violences et de toutes les discriminations ; garantit l'égalité entre les filles et les garçons et repose sur une culture du respect et de la citoyenneté de l'élève.

10 Il appartient à tous les personnels de transmettre aux élèves le sens et la valeur de la laïcité, ainsi que des autres principes fondamentaux de la République. Ils veillent à leur application dans le cadre scolaire. Ils doivent de porter la présente charte à la connaissance des parents d'élèves.

11 Les personnels ont un devoir de stricte neutralité. Ils ne doivent pas manifester leurs convictions personnelles ou religieuses dans l'exercice de leurs fonctions.

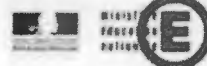
• • L'ÉCOLE EST LAÏQUE • •

12 Les enseignements sont laïques. Afin de garantir aux élèves l'accès à la plus stricte neutralité à la découverte des contenus du monde ainsi qu'à l'histoire et à la production des savoirs, aucun sujet n'est à priori exclu du questionnement scientifique et pédagogique. Aucun sujet ne peut éveiller une conviction religieuse ou politique pour porter à un enseignant le droit de traiter une question en particulier.

13 Nul ne peut se prévaloir de son appartenance religieuse pour refuser de se conformer aux règles applicables dans l'École de la République.

14 Dans les établissements scolaires publics, les règles de vie des différents espaces, introduites dans le règlement intérieur, sont compatibles avec la laïcité. La porte de signes ou images portées par les élèves manifestant ostensiblement une appartenance religieuse est interdite.

15 Les élèves, librement et lors de leurs activités, contribuent à faire vivre la laïcité au sein de leur établissement.



ANNEXE G

LETTRE AUX ENSEIGNANTS DU JEUDI 8 JANVIER 2012



*Ministère de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche*

La ministre

Paris, le 07 JAN. 2012

Madame, Monsieur,

L'attentat meurtrier contre l'hebdomadaire Charlie Hebdo a atteint notre République au cœur.

Les valeurs essentielles de notre République ont été visées : la liberté d'expression est au fondement de toutes les libertés ; la liberté de conscience et le respect des opinions individuelles sont les principes qui nous permettent de vivre ensemble.

Il appartient à l'Ecole de faire vivre et de transmettre les valeurs et les principes de la République. La République a confié à l'Ecole, dès son origine, la mission de former des citoyens, de transmettre les valeurs fondamentales de liberté, d'égalité, de fraternité et de laïcité.

L'Ecole de la République transmet aux élèves une culture commune de la tolérance mutuelle et du respect. Chaque élève y apprend à refuser l'intolérance, la haine, le racisme et la violence sous toutes leurs formes.

L'Ecole éduque à la Liberté : la liberté de conscience, d'expression et de choix du sens que chacun donne à sa vie ; l'ouverture aux autres et la tolérance réciproque.

L'Ecole éduque à l'Egalité et à la Fraternité en enseignant aux élèves qu'ils sont tous égaux. Elle leur permet d'en faire l'expérience en les accueillant tous sans aucune discrimination.

Au moment où notre pays manifeste son unité nationale face à l'épreuve, l'Ecole doit plus que jamais porter l'idéal de la République.

Je vous invite à répondre favorablement aux besoins ou demandes d'expression qui pourraient avoir lieu dans les classes en vous laissant le soin, si vous le souhaitez, de vous appuyer sur l'ensemble des ressources pédagogiques que les services du ministère tiennent à votre disposition.

Je vous remercie de votre mobilisation personnelle et vous assure de tout mon soutien dans les missions qui sont les vôtres.

Najat VALLAUD-BELKACEM

ANNEXE H

LES ONZE MESURES POUR MOBILISER LES VALEURS DE LA
RÉPUBLIQUE

Grande
mobilisation
de l'École
pour les valeurs
de la République

LES PRINCIPALES MESURES

LAÏCITÉ ET TRANSMISSION DES VALEURS RÉPUBLICAINES



1 000 premiers formateurs formés d'ici juillet 2015 : un plan exceptionnel de formation sur site des enseignants et des personnels d'éducation à la laïcité et à l'enseignement moral et civique



Les candidats évalués sur leur capacité à faire partager les valeurs de la République lors du concours de recrutement des enseignants



Les comportements mettant en cause les valeurs de la République traités : ils seront systématiquement signalés au directeur d'école ou au chef d'établissement et seront suivis d'un dialogue éducatif avec les parents et, le cas échéant, d'une sanction disciplinaire



Les rites républicains valorisés : le rétablissement de l'autorité des maîtres passe par la compréhension et la célébration des rites et symboles de la République ; les projets d'école et d'établissement comporteront des actions relatives à la formation du citoyen et à la promotion de ces valeurs



Un parcours citoyen de l'école élémentaire à la terminale : il s'articulera notamment autour de l'enseignement moral et civique, de l'éducation aux médias et à l'information, de la participation des élèves à la vie sociale de l'établissement et de la Journée défense et citoyenneté

CITOYENNETÉ ET CULTURE DE L'ENGAGEMENT



Une réserve citoyenne d'appui aux écoles et aux établissements créée dans chaque académie : seront notamment sollicités pour y participer les bénévoles d'associations partenaires au plan local et les délégués départementaux de l'éducation nationale



Les parents d'élèves pleinement associés : un comité départemental d'éducation à la santé et à la citoyenneté sera créé ; les espaces parents seront développés



Les territoires mobilisés : des partenariats avec les collectivités locales pour la réussite éducative seront mis en place ; les liens avec l'éducation populaire seront renforcés par des conventions pluriannuelles

RÉDUCTION DES INÉGALITÉS, MIXITÉ SOCIALE : RENFORCER LE SENTIMENT D'APPARTENANCE À LA RÉPUBLIQUE

ABC

La maîtrise du français, chantier prioritaire : une évaluation du niveau des élèves sera mise en place en CE2 pour identifier les difficultés et mettre en place les réponses adaptées aux besoins de chaque enfant ; les élèves nouvellement arrivés en France et ne maîtrisant pas la langue bénéficieront de dispositifs d'inclusion scolaire



La lutte contre les déterminismes sociaux et territoriaux renforcée : une politique active de mixité dans la composition des collèges sera mise en place ; la lutte contre le décrochage sera accélérée ; les initiatives en faveur de l'insertion professionnelle intensifiées



Les fonds sociaux augmentés de 20 % pour mieux protéger les enfants en situation de pauvreté



Un meilleur repérage des risques de repli chez les jeunes pouvant représenter un risque pour eux-mêmes et la vie collective organisé : la formation des chefs d'établissements sera renforcée ; le contrôle de l'instruction à domicile sera renforcé



Pour les jeunes placés sous contrôle de la justice après un acte de délinquance et pour les jeunes détenus, une mobilisation en faveur de la poursuite de l'enseignement et de l'acquisition des compétences fondamentales

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LA RECHERCHE MOBILISÉS



L'Enseignement supérieur et la Recherche sollicités pour éclairer la société dans son ensemble sur les fractures qui la traversent et les facteurs de radicalisation



Les enseignants du supérieur mieux formés et mieux accompagnés : les écoles supérieures du professorat et de l'enseignement interviendront sur leur formation initiale ; un rappel des règles applicables dans le supérieur en matière de laïcité et de lutte contre les discriminations sera effectué



Le lien social sur les lieux de vie et d'études renforcé : les projets étudiants de lutte contre les discriminations seront soutenus ; des débats contradictoires sur les campus seront organisés à l'initiative des étudiants ou des établissements

Grande
mobilisation
de l'École
pour les valeurs
de la République

LE PARCOURS CITOYEN DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE À LA TERMINALE APPRENDRE LES VALEURS DE LA RÉPUBLIQUE

L'enseignement moral et civique

Il permet aux élèves de **comprendre le bien-fondé des règles** régissant les comportements individuels et collectifs, **le pluralisme des opinions, les convictions, les modes de vie, etc.** Il favorise le respect des droits et de la loi.

L'éducation aux médias et à l'information

Elle permet aux élèves d'**apprendre à lire, à décrypter l'information et l'image, à affiner leur esprit critique, à se forger une opinion**, compétences essentielles pour exercer une citoyenneté éclairée et responsable en démocratie.

La participation des élèves à la vie sociale de l'établissement et de son environnement

Les élèves sont encouragés à **s'engager dès que possible dans la vie sociale de l'établissement et de son environnement, à prendre part à une association et à s'impliquer auprès de leurs pairs** qui ont besoin de soutiens variés.

L'inscription des apprentis à des ateliers débats et philosophiques

Elle permet aux apprentis de **participer à des ateliers débats et philosophiques et de prendre part à des activités sociales et civiques de l'entreprise** où se déroulent les périodes d'alternance.

La préparation en amont de la Journée défense et citoyenneté

Elle permet aux lycéens de **mieux anticiper leur participation à la Journée défense et citoyenneté** en s'informant sur son déroulement et ses enjeux.

Le parcours citoyen sera évalué à la fin de la scolarité obligatoire, selon des modalités définies dans le cadre de la réforme du collège.



LA DÉMARCHE POUR FAIRE VIVRE LES VALEURS DE LA RÉPUBLIQUE À L'ÉCOLE

DES MESURES OPÉRATIONNELLES À LA RENTRÉE 2015



**niveau
national**

Au niveau national, une coordination est mise en place,
un suivi de la mise en œuvre est assurée

- Un comité de suivi, associant l'ensemble des ministères concernés, les représentants de la communauté éducative (personnels, parents, élèves et étudiants), les associations d'élus et le mouvement associatif d'éducation populaire, s'assure de la mise en œuvre des mesures de la mobilisation de l'École pour les valeurs de la République.

- Il coordonne le travail avec l'ensemble des partenaires de la grande mobilisation.



**niveau
académique**

Au sein de chaque académie, la feuille de route est déclinée
et concertée en tenant compte des spécificités locales

- Chaque académie organisera des consultations larges associant l'ensemble des partenaires de l'école.

- Un comité départemental d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CDESC) est créé. Il apporte son soutien opérationnel aux écoles et aux établissements dans la mise en œuvre des parcours citoyens, notamment en mobilisant les partenaires de l'École au sein de la « réserve citoyenne ».



**niveau
local**

Les écoles, collèges et lycées appliqueront localement
toutes ces mesures

- Ils détermineront leur parcours citoyen : mise en place de l'enseignement moral et civique, des actions permettant de célébrer et de valoriser les rites républicains et des symboles de la République (Marianne, hymne national, drapeau, devise).

- Les instances de démocratie scolaire (conseils d'école, CESC, conseil d'administration, conseils de vie collégienne et lycéenne) seront mobilisées dans ce cadre.

ANNEXE I

LAÏCITÉ ET EMC



Laïcité et enseignement moral et civique

1. La laïcité au cœur des valeurs de la République et de l'école

La laïcité occupe une place singulière au sein des valeurs qui sont au fondement de la République française et de l'école : elle fait en effet partie du contrat social, du contrat scolaire et du contrat pédagogique qui lie enseignants et élèves.

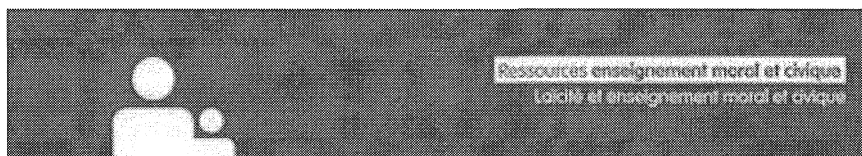
- La laïcité fait partie du contrat social depuis la loi de séparation des Églises et de l'État du 9 décembre 1905 faisant de la République française un État laïque. Le préambule de la Constitution de 1946 ainsi que la Constitution de la V^e République (1958) l'ont consacrée « principe constitutionnel de la République française ». La laïcité de l'État a pour conséquence sa neutralité à l'égard des religions, des convictions et des options spirituelles. Pour le citoyen, elle signifie le découplage de la citoyenneté et de l'appartenance confessionnelle assorti de la garantie de la liberté de conscience comme droit fondamental.
- La laïcité fait partie du contrat scolaire depuis la fin du XIX^e siècle pour l'école primaire : elle est l'un des trois piliers de l'école républicaine avec la gratuité et l'obligation. La loi du 15 mars 2004, interdisant aux élèves le port de signes religieux ostensibles dans les premier et second degrés, a renforcé ce principe en protégeant ainsi les élèves de tout prosélytisme au sein des écoles et des établissements scolaires.
- La laïcité fait aussi partie du contrat pédagogique implicite qui lie enseignants et élèves, ce que rappelle la Charte de la laïcité à l'école, tout particulièrement les articles 8, 7, 8, 9, 11, 12 et 13 : par ses contenus, ses méthodes et ses objectifs, l'école est laïque. Les enseignants se font une obligation de l'objectivité et de l'impartialité ; ils s'engagent à transmettre à tous les élèves une culture commune et partagée (art. 7 de la Charte de la laïcité à l'école).

Que ce soit au niveau de la classe, de l'école ou de l'établissement, les conseils d'élèves permettent ainsi à un groupe d'élèves de se responsabiliser collectivement et à chacun d'eux de s'y intégrer, favorisant ainsi le développement de la solidarité, tout en contribuant à l'amélioration du climat scolaire.

Retrouvez éducol sur

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
 Novembre 2015

<http://eduscol.education.fr/ressources-emc>



2. La laïcité dans les programmes de l'enseignement moral et civique

Dans les programmes de l'enseignement moral et civique, la laïcité est à la fois un cadre, une méthode, une éthique et un contenu d'enseignement.

Un cadre

Ainsi que le rappellent les principes de l'Enseignement moral et civique, « *L'éducation morale n'est pas du seul fait ni de la seule responsabilité de l'école ; elle commence dans la famille. L'enseignement moral et civique se fait quant à lui dans le cadre laïque qui est celui de la République. Ce cadre impose de la part des personnels de l'Éducation nationale une évidente obligation de neutralité, mais celle-ci ne doit pas conduire à une réticence, voire une abstention, dans l'affirmation des valeurs transmises. Les enseignants et les personnels d'éducation sont au contraire tenus de promouvoir ces valeurs dans tous les enseignements et dans toutes les dimensions de la vie scolaire.* »

Comme cadre, la laïcité doit être comprise comme garante de la séparation et du respect réciproque des principes de l'éducation dans la sphère publique et la sphère privée.

Une méthode

Comme méthode, la laïcité doit être comprise comme condition de l'exercice du jugement critique et d'une pensée affranchie des préjugés. La laïcité suppose des valeurs : la liberté de pensée, la liberté de croyance et de conviction, le refus des dogmes, le droit au doute, le droit à l'erreur, le goût de la démonstration et la recherche de la preuve, l'objectivité, la tolérance, le goût de la recherche de la vérité, l'acceptation des désaccords. S'appuyant sur ces valeurs, la liberté d'expression s'exerce toujours, à l'école comme dans la société, dans le respect des règles et des lois communes.

Une éthique

Quel que soit le domaine d'enseignement, enseigner à l'école de la République suppose toujours la mise en œuvre d'une éthique laïque enseignante : elle se traduit dans l'interdiction de tout prosélytisme, de toute propagande et de toute pression exercés sur les élèves, mais aussi dans le refus de l'endoctrinement, dans la vigilance à l'égard des préjugés, des stéréotypes et des vérités toute faites. Ce que formule l'art. 12 de la Charte de la laïcité à l'école :

« *Afin de garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et à la précision des savoirs, aucun sujet n'est a priori exclu du questionnement scientifique et pédagogique.* »



Ce principe est électivement mis en œuvre dans le cadre de l'enseignement moral et civique où sont questionnées et discutées les valeurs, où la parole de l'élève est placée au cœur des séances, où l'élève est mis en situation d'exprimer et d'argumenter son point de vue, où les désaccords peuvent surgir au sein de la classe témoignant de la « diversité des visions du monde ».

Un objet d'enseignement et d'apprentissage

Dans les programmes de l'enseignement moral et civique, la laïcité est aussi un objet d'enseignement : l'élève apprend comment et pourquoi elle est un principe organisateur du vivre ensemble dans la République française, notamment à travers l'étude de la Charte de la laïcité à l'école, qui peut faire l'objet d'une approche à tout âge, pourvu que ses contenus soient adaptés à la maturité des élèves.

Elle fait également l'objet d'une approche nourrie par l'histoire dans le cadre d'un travail sur la conquête des droits fondamentaux, autour de la Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen de 1789, par exemple.

Elle a aussi toute sa place, à l'école primaire notamment, dans le cadre du travail sur les règles de vie de la classe et de l'école. C'est là le moyen de redynamiser l'apprentissage des règles de vie en montrant leur lien intrinsèque avec les valeurs communes.

Un principe guide l'apprentissage de la laïcité comme contenu d'enseignement : une approche conceptuelle n'est pas souhaitable, la laïcité étant un concept trop abstrait et trop difficile pour les élèves, notamment les plus jeunes ; un support concret (Charte de la laïcité à l'école, textes fondateurs de la République et de la démocratie, règles de vie, situations de classe...) est toujours préférable.

ANNEXE J

LETTRE AUX ÉTUDIANTS, AUX ENSEIGNANTS ET PERSONNELS DE
L'ENSEIGNEMENT DU SUPÉRIEUR DE LA MINISTRE NAJAT
VALLAUD-BELKACEM LE LUNDI 15 NOVEMBRE 2015

Madame, Monsieur,

Les attentats d'une violence inouïe qui ont frappé Paris et Saint Denis vendredi dernier, ont visé des lieux hautement représentatifs de ce que nous sommes, et de ce qui nous unit.

Des lieux de culture, d'art, et de vivre-ensemble. Des lieux d'émotions et d'échanges, où la jeunesse est heureuse de se retrouver.

Ma pensée et mon soutien vont aux nombreuses victimes, à leurs familles et à leurs proches, aux blessés et à tous ceux qui ont été atteints.

Parmi les victimes, nombreux sont les étudiants et les enseignants. Nombreux, parce que la culture, l'art et l'échange sont au cœur de leur existence quotidienne. Parce que les terrasses de ces cafés, de ces bars, de ces restaurants, sont depuis longtemps des lieux de débats et de discussion, des lieux où il fait bon vivre, où il est bon de réfléchir ensemble, et où il est inhumain d'avoir à périr sous les balles de la terreur.

Aujourd'hui, nous sommes touchés, bouleversés, blessés. Ne nous laissons pas atteindre dans cet humanisme qui nous unit, et qui a forgé nos valeurs.

Si la douleur et la tristesse nous envahissent, ces émotions doivent s'accompagner d'une dignité et d'une exigence qui sont celles de la pensée, de la connaissance et de la démocratie.

Frappés au cœur, nous ne sommes pas pour autant aveuglés.

Je sais que vous saurez, dans ces jours de deuil, faire que nos établissements de l'enseignement supérieur demeurent fidèles à nos valeurs. Ils seront des lieux d'échanges, de réflexions et de dialogues, ce qu'ils ont toujours été, et ce qu'ils continueront à être, au cœur de la violence et de la brutalité qui nous assaillent aujourd'hui. Des lieux de démocratie.

Dans les universités et les établissements d'enseignement supérieur, comme dans le pays tout entier, le temps est aujourd'hui au recueillement.

Soyez assurés que l'ensemble des équipes du ministère, des académies et de vos établissements et des CROUS seront à vos côtés dans les prochains jours. Des cellules d'aide psychologiques sont déployées dans les écoles, collèges, lycées et établissements d'enseignement supérieur en Ile de France, et partout sur le territoire à la demande des chefs d'établissements.

Le deuil national décrété pendant trois jours par le Président de la République est un moment essentiel pour nous rassembler autour de la mémoire des disparus. Une minute de silence sera respectée dans l'ensemble des services publics lundi 16 novembre à 12h.

Les mesures de protection décidées par le Gouvernement dans le cadre de l'état d'urgence représentent une nécessaire contrainte dans le fonctionnement de nos établissements face à laquelle je sais pouvoir compter sur la compréhension de chacun.

La meilleure réponse ne sera jamais dictée par la peur et la haine, mais par les valeurs qui sont les nôtres et auxquelles nous saurons être fidèles.

Dans ces épreuves terribles, soyez encore assurés de mon soutien et de ma gratitude pour votre mobilisation,

Najat Vallaud-Belkacem
Ministre de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

ANNEXE K

ESPRIT CRITIQUE ET LAÏCITÉ – JOURNÉE DE LA LAÏCITÉ

ESPRIT CRITIQUE ET LAÏCITÉ

JOURNÉE
DE LA LAÏCITÉ

Vendredi 9 décembre 2016



●●● ESPRIT CRITIQUE ET LAÏCITÉ ●●●

Édito



© Margot L'Hermite

Quand on évoque les fondamentaux, on les résume souvent à la formule : « lire, écrire, compter ». J'ajouterais volontiers, pour ma part, un quatrième verbe : **penser**.

Apprendre à penser à nos élèves, ce n'est pas leur donner du prêt-à-penser. C'est développer leur capacité à penser par eux-mêmes, au-delà de l'opinion dominante et de la pensée commune, et parfois contre elles. C'est faire l'acquisition d'un esprit critique, et donc savoir forger ses propres jugements, ses propres idées, en s'appuyant sur la raison et l'argumentation, sans se laisser influencer par autrui ou impressionner par les arguments d'autorité. C'est résister, aussi, à la séduction de la propagande de telle ou telle idéologie.

Penser par soi-même nécessite un cadre clair, un contexte et des conditions politiques qui sont ceux de l'État de droit. Sans liberté de conscience et d'expression, l'esprit critique ne peut se développer. Ce sont ces libertés qui sont au cœur de la laïcité d'État, en assurant à chaque citoyenne et à chaque citoyen la liberté de croire ou de ne pas croire.

Athées, agnostiques, croyants, jouissent du même droit à la liberté de conscience et d'expression, dans la limite du respect d'autrui, de la loi et de l'ordre public. Chacune, chacun, peut alors exercer pleinement les différentes dimensions de l'esprit critique. En conférant du sens au monde qui l'entoure, la citoyenne et le citoyen peuvent alors s'inscrire en son sein.

Cette liberté de conscience et d'expression, la laïcité la préserve aussi au sein de l'École, où elle revêt une importance particulière. Cette spécificité, elle l'affirme dès les années 1880, devenant laïque vingt ans avant la République. Elle accueille entre ses murs croyants et non-croyants, et elle les considère d'abord comme des élèves, établissant ainsi une distinction fondamentale entre savoir et croyance.

La laïcité préserve la liberté de chacun vis-à-vis des déterminismes ou des conditionnements extérieurs. Comme le rappelle la Charte de la laïcité à l'École, les élèves reçoivent la garantie de trouver à l'École « les conditions pour forger leur personnalité, exercer leur libre-arbitre et faire l'apprentissage de la citoyenneté ». Grâce à l'éthique professionnelle de ses personnels, l'École « protège » les élèves « de tout prosélytisme et de toute pression qui les empêcheraient de faire leurs propres choix ».

••• ESPRIT CRITIQUE ET LAÏCITÉ •••

La laïcité contribue à faire de l'École un lieu de savoir, elle permet à chaque élève d'emprunter la voie de l'émancipation. Le savoir libère : c'est cette liberté véritable, fondée sur l'autonomie et la raison, qui est au cœur du développement de l'esprit critique, au cœur de l'instauration de la laïcité. Mais celle-ci doit aussi être mieux connue, enseignée et expliquée au sein de nos établissements. Cette ambition nous la partageons avec l'Observatoire de la laïcité et son président, Jean-Louis Bianco. C'est elle qui nous a conduits à instaurer cette Journée nationale de la laïcité – qui est cette année l'occasion de rappeler les liens qui unissent laïcité et esprit critique, et de déployer une mobilisation pédagogique de grande ampleur. Partout, dans nos établissements, des initiatives et des projets contribuent à développer l'esprit critique de nos élèves. Ce sont ces projets que nous accompagnons et que nous voulons mettre en avant aujourd'hui, et je veux saluer le travail et l'engagement de toute la communauté éducative qui contribue à faire, jour après jour, de l'École, un « atelier d'humanité ».

Najat Vallaud-Belkacem
Ministre de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

¹ La formule est de Georges Lapierre, instituteur et résistant, mort à Dachau en 1945.

Esprit critique

Le développement de l'esprit critique est au centre de la mission assignée au système éducatif français. Présent dans de nombreux programmes d'enseignement, renforcé par l'attention désormais portée à l'éducation aux médias et à l'information, le travail de formation des élèves au décodage du réel et à la construction, progressive, d'un esprit éclairé, autonome, et critique est une ambition majeure de l'École.

ÉCOUTE

- S'intéresser à ce que pensent et savent les autres
- Accepter le débat

ÉVALUER LES INTERPRÉTATIONS

Distinguer

- les interprétations validées par l'expérience
- les hypothèses
- les opinions liées à nos croyances

MODESTIE

- Avoir conscience de la complexité du réel
- Accepter de s'être trompé

CONFRONTER LES INTERPRÉTATIONS

Prendre acte des débats entre les interprétations et de la nécessité du pluralisme en ne s'arrêtant pas à la première explication présentée

● ● ● ESPRIT CRITIQUE ET LAÏCITÉ ● ● ●



●● ESPRIT CRITIQUE ET LAÏCITÉ ●●

Préciser ce que l'on entend par « esprit critique » est un enjeu central, à l'heure de réflexions nombreuses sur le complotisme, mais plus largement encore, sur les dangers d'embrigadements des consciences de natures variées. Il convient de distinguer alors les attitudes fondamentales qui le caractérise et la manière dont l'esprit critique est mis en œuvre. Le lien entre ces deux aspects est crucial dans l'éducation, puisque ce sont les pratiques qui nourrissent les attitudes ; et que ces attitudes, ainsi nourries et fortifiées, se traduisent plus aisément dans la pratique.

L'esprit critique est une dynamique. Ce n'est jamais un acquis définitif, et il peut toujours nous arriver d'en manquer, d'être entraîné par nos opinions, par nos préjugés, de laisser de côté des aspects de la réalité qui nous gênent ou nous remettent en question. Le sociologue Max Weber, dans un ouvrage célèbre, *Le Savant et le Politique*, écrit : « La tâche primordiale d'un professeur capable est d'apprendre à ses élèves à reconnaître qu'il y a des faits inconfortables, j'entends par là des faits qui sont désagréables à l'opinion personnelle d'un individu ; en effet il existe des faits extrêmement désagréables pour chaque opinion, y compris la mienne ». On ne peut donc pas se prévaloir purement et simplement de l'esprit critique : on s'efforce d'en avoir, et cela se traduit par des pratiques. C'est à cet effort incessant que l'enseignant initie progressivement ses élèves.

L'éveil de la curiosité est à la fois indispensable et très difficile. L'habitude de chercher à s'informer, au sens le plus large du terme, à acquérir des connaissances, est le premier pas vers l'autonomie intellectuelle. La curiosité induit toutes les autres attitudes, car elle seule peut faire prendre conscience de la multiplicité des informations (et donc de la nécessité de les trier) et de l'immensité des champs du savoir. L'éveil de la curiosité renvoie d'autre part au rapport global de l'élève et de l'École, lieu de transmission et de valorisation du savoir. Enfin, l'éducation aux médias et à l'information nécessite de communiquer aux élèves l'habitude de s'informer régulièrement et à des sources variées. La variété des sources d'information est un vaccin assez efficace contre une approche simpliste du réel, à l'œuvre, par exemple, avec le complotisme.

ANNEXE L

GRILLE D'ENTREVUE

Grille d'entretien pour la réalisation des entretiens individuelles

Introduction - Présentation :

De l'établissement : taille, genre...

De soi en tant que prof : discipline, ancienneté dans le métier, dans l'établissement

Première partie – Laïcité dans l'établissement et pratiques professionnelles

- Quelles questions/situations présentes dans votre établissement ont été associées/traitées par le prisme de la laïcité ?
 - ✓ Quel type de situation religieuse rencontrez-vous ?
 - ✓ En quoi pensez-vous que la laïcité a été transgressée ?
 - ✓ Que s'est-il passé après les attentats de janvier, de novembre ?
- Que pouvez-vous dire de la réforme de l'EMC et du parcours citoyen ?
 - De quelle manière cette injonction *s'inscrit-elle dans votre pratique ?*
 - ✓ Que veut-dire pour vous enseigner la laïcité ?
 - ✓ Depuis quand avez-vous l'impression qu'on vous demande d'enseigner la laïcité ?
 - *Comment pensez-vous pouvoir la mettre en oeuvre dans votre classe ?*
 - ✓ *Comment s'effectue l'enseignement de l'EMC*
 - ✓ *Comment les élèves reçoivent-ils cet enseignement ?*
 - Quelle pertinence voyez-vous dans ces changements ?

- *Que pensez-vous de l'intérêt* général que l'on observe pour la laïcité et les valeurs de la république à l'École ?
 - *Quel regard* portez-vous à ce regain d'intérêt ?
 - Quelle pertinence par rapport à vos expériences professionnelles ?
 - *Quels moyens* avez-vous pour la mettre en place ?
 - *Que pensez-vous des discours* médiatiques et politiques sur la *place de l'école* dans leur transmission ?
- Laïcité et éducation prioritaire ?
 - Rôle de la mixité sociale
 - Laïcité et égalité à l'école ?

Deuxième partie – connaissances et besoins en formation

- Avez-vous reçu une *formation institutionnelle* sur la question ?
 - *Obligatoire vs volontaire*
 - *Qu'avez-vous retenu* de cette formation ?
 - Quelles connaissances y ont été transmises ?
 - Qu'est-ce que vous y avez appris ?
 - Qu'est-ce qui était nouveau, éventuellement inattendu ?
 - ✓ En quoi était-ce inattendu ?
 - ✓ Qu'est-ce qui vous a choqué ou au contraire séduit ?
- *Que pensez-vous de la formation initiale, continue* que vous avez reçue en matière de laïcité ?
 - Quels sont ses +, ses -, qu'est-ce que vous aimeriez y voir ajouté ?
 - Quels sont vos besoins en matière de formation
 - Immédiats
 - A plus LT, ou de manière plus profonde
- Quelles sont vos *autres sources d'information* en matière de laïcité et de valeurs de la République
 - Quels médias (TV presse radio), Quels sites internet ?
- *Quelles sources vous paraissent le plus influencer* votre connaissance ?

- *Quel est le rôle de votre entourage ?*
- *Qu'est-ce qui a le plus compté dans la configuration actuelle de votre compréhension ?*
- *Comment comprenez-vous la laïcité ?*
 - Comment la définiriez-vous ?
 - Quelle est sa portée ? Lieux et personnes.
 - La limitez-vous au religieux ou l'ouvrez-vous à d'autres dimensions ?
 - Comment s'articule-t-elle avec les valeurs de la république ?
- *Quelle serait pour vous la manière adéquate d'appliquer la laïcité à l'école ? Jusqu'où faudrait-il aller, pourquoi ?*

Troisième partie : les valeurs professionnelles et personnelles en regard de la laïcité

- *Quelles sont les valeurs* que vous souhaiteriez transmettre à vos élèves ?
- *Quelles sont les attentes professionnelles* attendues à l'école
 - en général
 - en matière de laïcité
 - Avez-vous l'impression que votre conception de la laïcité correspond aux attentes institutionnelles
 - En quoi ?
 - Sinon, qu'est-ce qui diffère ?
 - Comment vivez-vous ce décalage ?
 - Quelles conséquences professionnelles cela a-t-il ?
 - ✓ Comment ressent-on le devoir professionnel d'enseigner des valeurs qui ne sont pas totalement partagées ?
 - Quelles sont les positions de vos collègues en la matière ?
 - ✓ Ambiance dans l'établissement ?
- Quel regard portez vous sur l'institution ?

- De quelle manière articulez-vous valeurs personnelles et professionnelles ?
 - Comment conciliez-vous les deux ?
- *Comment vous situez-vous vis-à-vis du concept de laïcité ?*
 - *Adhésion, indifférence, rejet ?*
 - D'où vient ce sentiment ?
 - Comment vous positionnez-vous en tant qu'enseignant au milieu de toutes les injonctions parfois contradictoires des médias, politiques, institution, famille, vous-même ?
 - *Que pensez-vous de l'intérêt* général pour la laïcité et les valeurs de la république à l'école ?
- ✓ Comment articulez-vous le citoyen et l'enseignant dans la même personne ?
- *Quel est le rôle de l'école ?*
 - Quelles sont les attentes ?
 - Quelles sont les réalisations
 - Que dire de l'écart entre les deux ?

Quatrième partie : les dimensions privées et publiques au sein de l'école publique

- *Ouverture ou fermeture de l'école ?*
 - *Pourquoi fermer l'école ?*
 - *Qu'entend-on par sanctuaire ?*
 - *Pourquoi ouvrir l'école ?*
- *Quelle place pour les parents dans l'école ?*
- *Position personnelle vs politique de l'établissement → comment est vécue l'accord ou le désaccord avec cette position ?*
- *Quelle place occupe la dimension privée dans un établissement ?*
 - Celle des profs
 - Celle de leurs élèves
 - Comment doit être gérée l'expression du privé à l'école ?

ANNEXE M

LETTRE DE RECRUTEMENT

Bonjour,

Je suis doctorante en sociologie à l'Université du Québec à Montréal (Canada) et je réalise une thèse qui porte sur la place des enseignants dans la transmission de la laïcité et des valeurs de la République à l'école française. Au-delà des discours et des textes officiels décrivant la mission enseignante en matière de laïcité, ma recherche porte sur ce qu'en pensent d'abord les intéressés eux-mêmes. Je souhaite découvrir, exprimées dans leurs propres mots, l'expérience, les attentes et les réactions des enseignants à ce sujet. Afin d'avoir accès à cette parole incarnée et située, je serais ravie de pouvoir vous rencontrer pour que vous puissiez témoigner de votre cas personnel.

Pourquoi une doctorante du Québec s'intéresse-t-elle à la laïcité à l'école française ?

La première raison tient au fait que le principe de laïcité est au cœur des débats au Québec. Mieux comprendre la transmission de la laïcité en France participera à l'enrichissement de la réflexion au Québec.

La deuxième raison est en lien avec mon statut de professeur des écoles ayant exercé douze ans en ZEP dans les quartiers nord de Marseille. Cette expérience passée me pousse aujourd'hui à m'intéresser plus particulièrement au point de vue des enseignants, exerçant dans des écoles relevant de l'éducation prioritaire.

Pourquoi participer à une recherche universitaire ?

Votre participation contribuera à l'avancée de la recherche en sciences humaines et sociales en permettant de mieux faire comprendre différentes dimensions de la relation existant entre votre profession et le principe de laïcité.

Grâce à votre participation et au partage de votre expérience, cette recherche pourra contribuer modestement à cerner certains impensés potentiels en matière de transmission de la laïcité et des valeurs communes, ce qui présente un grand intérêt, tant en France qu'au Québec.

Une recherche encadrée par un certificat éthique

Cette recherche est encadrée par un certificat, délivré par le comité d'éthique de la faculté de sciences humaines de l'UQAM (Université du Québec à Montréal), qui vise à vous informer correctement et à vous protéger. Outre l'assurance que votre consentement soit éclairé, ce certificat m'engage notamment à vous assurer la liberté de ne pas répondre à certaines questions et/ou de vous retirer en tout temps de la recherche (pendant l'entretien, tout comme après). Il garantit par ailleurs la confidentialité de vos propos, la protection de votre anonymat et la destruction ultérieure des données recueillies.

Une copie de ce certificat éthique et du formulaire de consentement peut vous être fournie sur simple demande.

Participer vous intéresse? En quoi cela consiste-t-il ?

Votre participation consistera en un entretien semi directif avec moi-même. Cet entretien sera enregistré. Pendant environ 1h30, je vous inviterai à me décrire votre expérience professionnelle vis-à-vis de la laïcité. Je souhaite découvrir et comprendre ce qui définit les réponses professionnelles que vous donnez aux injonctions

institutionnelles en matière de transmission de la laïcité et des valeurs de la République (par exemple vos besoins en formation / votre sentiment d'adhésion, de refus, de désaccord ou d'indifférence/ vos pratiques de classe...) en regard de votre position personnelle en la matière ou des attentes observées chez les médias, les politiques, les familles, les élèves, les pairs professionnels...

Vous souhaitez participer à ma recherche ou demander des informations supplémentaires ? Je suis à votre disposition pour toute question, par mail à orange.valerie@courrier.uqam.ca ou par téléphone au 06.xx.xx.xx.xx. Je serai ravie de répondre à vos questions, puis, je l'espère, de vous compter parmi mes participants.

Afin de garantir votre anonymat, tel que le demande le cadre éthique dans lequel s'inscrit cette recherche, je vous invite à me contacter directement, sans passer par un intermédiaire ou par la personne qui vous a informé de cette recherche, si ce n'est pas moi. Compte tenu des contraintes hiérarchiques présidant à l'organisation des établissements, je me permets de vous préciser que le rectorat et votre IEN sont au courant de ma démarche de recherche et la soutiennent.

N'hésitez pas à me contacter pour tout renseignement ou pour m'indiquer votre désir de participer. J'attends de vos nouvelles.

Bien cordialement

Valérie Orange

Doctorante en sociologie (UQAM)

BIBLIOGRAPHIE

Agier-Cabannès, I. (2007). La laïcité, exception libérale dans le modèle français. *Cosmopolitiques, Une exception si française.*(16), 133-143.

Allieu, N. (1996). *Laïcité et culture religieuse à l'école*. Paris: ESF.

Amiriaux, V. (2003). Discours voilés sur les musulmanes en Europe : comment les musulmans sont-ils devenus des musulmanes? *Social Compass*, 50(1), 85-96.

Amiriaux, V. (2009). L'«affaire du foulard» en France: Retour sur une affaire qui n'en est pas encore une. *Sociologie et sociétés*, 41(2), 273.

Audren, G., et Baby-Collin, V. (2017). Ségrégation socio-spatiale et ethnicisation des territoires scolaires à Marseille. *Belgeo. Revue belge de géographie*, (2-3). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/belgeo/18726>

Avramopoulou, E., et Athanasiou. (2013). Entre le visible et l'invisible : figures de femmes voilées en Grèce. In M. Bouyahia et M. E. Sanna, *La polysémie du voile politiques et mobilisations postcoloniales* (p. 57-74). Paris: Éd. des Archives contemporaines.

Bachelard, G. (1986). *La Formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* (Quatorzième édition). Paris: Librairie Philosophique Vrin.

Badinter, E., Debray, R., Finkielkraut, A., De Fontenay, E., et Kintzler, C. (1989, octobre 27). Profs, ne capitulons pas! *Le nouvel Observateur du 2 au 8 novembre 1989*.

Balibar, E. (1988). Y a-t-il un néo-racisme? In *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*. (p. 27-41). Paris: La Découverte.

Balibar, E. (2004). Dissonances dans la laïcité. In C. Nordmann, *Le foulard islamique en questions* (p. 15-27). Paris: Amsterdam.

- Baroin, F. (2003). *Pour une nouvelle laïcité*. Consulté à l'adresse <http://www.voltairenet.org/rubrique506.html?lang=fr>
- Barret, P. (2006). *La République et l'école*. Paris: Fayard.
- Barthélemy, M., et Michelat, G. (2007). Dimensions de la laïcité dans la France d'aujourd'hui, Abstract. *Revue française de science politique*, 57(5), 649-698.
- Baubérot, J. (1990). *Vers un nouveau pacte laïque ?* (Seuil). Paris: Seuil.
- Baubérot, J. (1997). *La morale laïque contre l'ordre moral*. Paris: Seuil.
- Baubérot, J. (2000). *Histoire de la laïcité en France*. Paris: Presses universitaires de France.
- Baubérot, J. (2004). *Laïcité 1905-2005, entre passion et raison*. Paris: Éditions du Seuil.
- Baubérot, J. (2006a). La laïcité actuelle et le processus de mondialisation. In *Laïcité et séparation des Églises et de l'État: histoire et actualité* (p. 225-239). Limoges: Pulim.
- Baubérot, J. (2006b). *L'intégrisme républicain contre la laïcité*. La Tour d'Aigues: Éditions de l'Aube.
- Baubérot, J. (2009a). *Les laïcités dans le monde*. Paris: Presses universitaires de France.
- Baubérot, J. (2009b). L'évolution de la laïcité en France : entre deux religions civiles. *Diversité urbaine*, 9(1), 9.
- Baubérot, J. (2009c). Sécularisation et laïcisation (p. 13-26). Présenté à Décularizations et laïcités, Japon: UTCP (The University of Tokyo Center for Philosophy).
- Baubérot, J. (2012). *La laïcité falsifiée*. Paris: la Découverte.
- Baubérot, J. (2014). Le modèle français de laïcité n'existe pas, ou les six laïcités françaises. *HistoireEngagee.ca*.
- Baubérot, J. (2015). *Les sept laïcités françaises : Le modèle français de laïcité n'existe pas*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.

- Baubérot, J., et le cercle des enseignants laïques. (2016). *Petit manuel pour une laïcité apaisée*. Paris: La Découverte.
- Baubérot, J., et Milot, M. (2011). *Laïcités sans frontières*. Paris: Éd. du Seuil.
- Baubérot, J., et Milot, M. (2014). Introduction - Laïcité, laïcités : pistes de réflexion et d'analyse. In J. Baubérot, M. Milot, et P. Portier, *Laïcité, laïcités - Reconfigurations et nouveaux défis*. Paris: Éditions de la maison des sciences de l'homme.
- Baubérot, J., et Milot, M. (2017). *Parlons laïcité en 30 questions*. Documentation française.
- Baudelot, C., et Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain: l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. [Paris]: Seuil.
- Baunay, Y., Cahouet, M., Grosse, G., Olivier, M., et Rallet, D. (2010). *Le travail enseignant : Le visible et l'invisible*. Paris: Editions Syllepse.
- Beaud, P. (1987). Les nouvelles frontières de l'espace public. *Réseaux*, 5(22), 17-28.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders: études de sociologie de la déviance*. (J.-M. Chapoulie et J.-P. Briand, Trad.). Paris: A.-M. Métailié.
- Becqueret, N. (2015). Comment la radio traite la laïcité? In P. Charaudeau, *La laïcité dans l'arène médiatique : Cartographie d'une controverse sociale*. Bry-sur-Marne: Institut National de l'Audiovisuel.
- Benelli, N., Delphy, C., Falquet, J., Hamel, C., Hertz, E., et Roux, P. (2006a). Édito: Les approches postcoloniales: apports pour un féminisme antiraciste. *Nouvelles Questions Féministes*, 25(3), 4-12.
- Benelli, N., Hertz, E., Delphy, C., Hamel, C., Roux, P., et Falquet, J. (2006b). Édito: De l'affaire du voile à l'imbrication du sexisme et du racisme. *Nouvelles Questions Féministes*, 25(1), 4-11.
- Berger, P. L. (2008). *The desecularization of the world: resurgent religion and world politics*. Washington, D.C.: Ethics and Public Policy Center.
- Berger, P. L., et Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. (P. Traminiaux et M. Maffesoli, Trad.). Paris: Armand Colin.

- Bernstein, B. (1997). A propos du curriculum. In J.-C. Forquin, J.-M. de Ricolfis (Trad.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (p. 165-172). Paris; Bruxelles: INRP ; De Boeck university.
- Bertheleu, H. (2007). Sens et usages de « l'ethnisation ». Le regard majoritaire sur les rapports sociaux ethniques. *Revue européenne des migrations internationales*, 23(vol. 23-n°2), 7-28.
- Bidar, A. (2012). *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école*. Paris: La Documentation française.
- Bilge, S. (2006). Le dilemme genre/culture ou comment penser la citoyenneté des femmes minoritaires au-delà de la doxa féminisme/multiculturalisme? (p. 89-98). Présenté à Diversité de foi, égalité de droit, Conseil du Statut de la femme.
- Bilge, S. (2010). Beyond Subordination vs. Resistance: An Intersectional Approach to the Agency of Veiled Muslim Women. *Journal of Intercultural Studies*, 31(1), 9-28.
- Blais, M., et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blancarte, R. (2009). *Laïcité au Mexique et en Amérique Latine : traits communs et particularités*. El Colegio de Mexico.
- Boniface, P. (2011). *Les intellectuels faussaires: le triomphe médiatique des experts en mensonge*. Paris: J.-C. Gawsewitch.
- Bonneville, L., Lagacé, M., et Grosjean, S. (2006). *Introduction aux méthodes de recherche en communication*. Montréal: G. Morin.
- Bouamama, S. (2004a). Ethnicisation et construction idéologique d'un bouc émissaire. In C. Nordmann, *Le foulard islamique en questions* (p. 37-44). Paris: Amsterdam.
- Bouamama, S. (2004b). *L'affaire du foulard islamique : la production d'un racisme respectable*. Roubaix: Éditions Le Geai Bleu.
- Bouchard, G., et Taylor, C. (2008). *Rapport de la commission Bouchard-Taylor (version intégrale) - Fonder l'avenir, le temps de la conciliation*. (p. 310). Consulté à l'adresse <http://fr.scribd.com/doc/3053017/rapport-de-la-commission-BouchardTaylor-version-integrale>

- Bouchet, G. (1996). *Laïcité et enseignement*. Paris: A. Colin.
- Bourbao, M. (2010). *La conduite de classe. Analyse ethnographique des pratiques en France et au Bénin : modélisation pour la formation des professeurs des écoles*. Université de Provence, Lambesc.
- Bouzar, D. (2001). *L'islam des banlieues: les prédicateurs musulmans : nouveaux travailleurs sociaux?* Paris: Syros.
- Bouzar, D. (2004). *Monsieur Islam n'existe pas : Pour une désislamisation des débats*. Paris, France: Hachette.
- Bozec, G. (2015). Une laïcité qui cherche sa voie. *Diversité, L'école et les valeurs. Charlie, et après?*, (182), 34-40.
- Bréchon, P. (2000). Introduction - Médias et religions : une question trop occultée, des problématiques en débat. In P. Bréchon et J.-P. Willaime, *Médias et religions en miroir* (p. 3-16). Paris: PUF.
- Brisard, E., et Malet, R. (2004). Evolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels : le cas du second degré en Angleterre, Écosse et France. *Recherche et formation*, (45), 131-149.
- Brosius, H.-B., et Eps, P. (1995). Prototyping through Key Events News Selection in the Case of Violence against Aliens and Asylum Seekers in Germany. *European Journal of Communication*, 10(3), 391-412.
- Brunnerie-Kauffmann, J., Désir, H., Dumont, R., Perrault, G., et Touraine, A. (1989, novembre 9). Pour une laïcité ouverte. *Politix* n°79.
- Burgevin, C. (2012). *Enseignante, c'est bien pour une femme... Directeur, c'est mieux pour un homme?* Université Lumières Lyon 2.
- Caglar, P., et Foucaut, D. (2012). *Tout pour enseigner: formation, autoformation, évaluation*. Paris: Ellipses.
- Campiche. (2000). Médias et régulations socioculturelle du champ religieux. In P. Bréchon et J.-P. Willaime, *Médias et religions en miroir* (p. 265-280). Paris: PUF.
- Cerf, M., et Horwitz, M. (2012). *Ma liberté c'est la laïcité*. Paris: Armand Colin.
- Champion, F. (2006). *Les laïcités européennes au miroir du cas britannique: XVIe-XXIe siècle*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

- Charaudeau, P. (2015). *La laïcité dans l'arène médiatique : Cartographie d'une controverse sociale*. Bry-sur-Marne: INA.
- Charles, F., et Cibois, P. (2010). L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée : retour sur une question controversée. *Sociétés contemporaines*, (77), 31-55.
- Chirac, J. (2004). Discours prononcé par M. Jacques Chirac président de la République, relatif au respect de la laïcité dans la République. Mercredi 17 décembre 2003. In *Application du principe de laïcité dans les écoles, les collèges et les lycées publics*. Paris: Éd. des Journaux officiels.
- Clancy-Smith, J. (2006). Le regard colonial: Islam, genre et identités dans la fabrication de l'Algérie française, 1830-1962. *Nouvelles Questions Féministes*, 25(1), 25-40.
- Clément, P. (2004). Rapport fait au nom de la commission des lois constitutionnelles, de la législation et de l'administration générale de la République sur le projet de loi (n°1378) relatif à l'application du principe de laïcité dans les écoles, collèges et lycées publics. In *Application du principe de laïcité dans les écoles, les collèges et les lycées publics*. Paris: Éd. des Journaux officiels.
- Codol, J.-P. (1974). L'évolution du comportement de conformité supérieure de soi chez des adolescents de 12 à 18 ans. *Enfance*, 27(3), 239-258.
- Codol, J.-P. (1984). La perception de la similitude interpersonnelle : influence de l'appartenance catégorielle et du point de référence de la comparaison. *L'Année psychologique*, 84(1), 43-56.
- Coene, G., et Longman, C. (2013). Ceci n'est pas un voile? Le débat sur le hijab en Belgique. In M. Bouyahia et M. E. Sanna, *La polysémie du voile politiques et mobilisations postcoloniales* (p. 33-48). Paris: Éd. des Archives contemporaines.
- Cohen, S. (2011). *Folk Devils and Moral Panics*. Abingdon, Oxon ; New York: Routledge.
- Coq, G. (1995). *Laïcité et république le lien nécessaire*. Paris: Éd. du Félin.
- Coq, G. (2012). La laïcité et l'école de la République. *Tréma « Laïcité, éducations, diversité »*, (37), 144-164.
- Courbage, Y., et Todd, E. (2007). *Le rendez-vous des civilisations*. [Paris]: Seuil.

- Dahlgren, P. (2000). L'espace public et l'internet. Structure, espace et communication. *Réseaux*, 18(100), 157-186.
- Dayan, D. (1992). Les mystères de la réception. *Le Débat*, 71(4), 141.
- Dayan, D. (2000). Télévision : le presque-public. *Réseaux*, 18(100), 427-456.
- de Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien*. [Paris?]: Gallimard.
- De Rudder, V. (2003). Le « foulard islamique » : de quelle inégalité s'agit-il? *Le Monde diplomatique*. Consulté à l'adresse <http://www.islamlaicite.org/archive/article111.html>
- Debarbieux, É. (2005). *Violence à l'école, un défi mondial ?* Paris: A. Colin.
- Debène, M., Dupont-Marillia, F., et Gaudemont, C. de. (2013). *Code de l'éducation*. Paris: Dalloz.
- Debray, R. (1989, décembre 30). Etes-vous démocrate ou républicain? *Le Nouvel Observateur*, 115-121.
- Debray, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*. Odile Jacob.
- Debré, J.-L. (2004). Rapport du président de l'Assemblée nationale et rapporteur au nom de la mission d'information sur la question du port des signes religieux à l'école, le 4 décembre 2003. In *Application du principe de laïcité dans les écoles, les collèges et les lycées publics*. (p. 131-176). Paris: Éd. des Journaux officiels.
- Dechaufour, L. (2008). Introduction au féminisme postcolonial. *Nouvelles Questions Féministes*, 27(2), 99-109.
- Delphy, C. (2004). Une affaire française. In C. Nordmann, *Le foulard islamique en question*. (p. 64-71). Paris: Éditions Amsterdam.
- Delphy, C. (2006). Antisexisme ou antiracisme? Un faux dilemme. In *Classer, dominer - Qui sont les autres?* (Vol. 25, p. 59-83). La Fabrique éditions.
- Deltombe, T. (2007). *L'islam imaginaire : La construction médiatique de l'islamophobie en France, 1975-2005*. Paris: Éditions La Découverte.
- Deltombe, T., et Rigouste, M. (2005). 17. L'ennemi intérieur : la construction médiatique de la figure de l'« Arabe ». *Cahiers libres*, 191-198.

- Deluermoz, Q. (2014). Une interaction inattendue ? *Hypothèses*, 17(1), 281-291.
- DeVito, J. A., Chassé, G., et Vézeau, C. (2008). *Communication Interpersonnelle 2e Éd.* (2e édition). ERPI.
- Dharréville, P. (2013). *La laïcité n'est pas ce que vous croyez*. Ivry-sur-Seine: les Éd. de l'Atelier-les Éd. ouvrières.
- Dhume, F. (2011). La recherche française et la discrimination ethnico-raciale dans l'orientation scolaire : un problème de point de vue. *Journal du droit des jeunes*, 308(8), 28.
- Diallo, R., et Baubérot, J. (2015). *Comment parler de laïcité aux enfants*. Le baron perché.
- Dorlin, E., et Varikas, E. (2013). Épilogue. In M. Bouyahia et M. E. Sanna, *La polysémie du voile politiques et mobilisations postcoloniales* (p. 193-197). Paris: Éd. des Archives contemporaines.
- Dubet, F. (1992). Le racisme et l'école en France. In Michel Wieviorka (dir), *Racisme et modernité* (p. 298-306). Paris: La Découverte.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (2009). La société des sociologues. In *Le travail des sociétés* (p. 15-47). Paris: Éd. du Seuil.
- Dubet, F. (2012). Éduquer dans un monde pluriel : François Dubet (entretien avec Geneviève Zoïa). *Tréma*, (37), 621.
- Dubet, F., et Duru-Bellat, M. (2000). *L'Hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris: Seuil.
- Dupeyron, J.-F. (2011). L'enseignant aux prises avec les discours sur l'école. Présenté à Colloque international INRP.
- Dupont-Marillia, F. (2007). *L'essentiel des institutions scolaires et universitaires*. Paris: Gualino.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris: Les Presses de Sciences Po.
- Estivalèzes, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.

- Ferrari, A. (2009). De la politique à la technique : laïcité narrative et laïcité du droit. Pour une comparaison France/Italie. In B. Basdevant-Gaudemet et F. Jankowiak, *Le droit ecclésiastique de la fin du XVIIIe au milieu du XXe siècle en Europe*. (p. 333-345). Louvain: Peeters.
- Ferry, J.-M. (1989). Les transformations de la Publicité politique. *Hermès*, (n°4), 15-26.
- Festinger, L., et Aronson, E. (1965). La dissonance cognitive. In *Psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américains* (p. 193-211). Dunod, Collection Organisation et Sciences Humaines.
- Flichy, P. (1991). *Une histoire de la communication moderne : Espace public et vie privée*. Paris: La Découverte.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Fortier, V. (2008). Le prosélytisme au regard du droit : une liberté sous contrôle. *Cahiers d'études du religieux. Recherches interdisciplinaires*, (3). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/cerri/144>
- Fortin, J.-P. (2005). Des tours et des barres... *Informations sociales*, (123), 116-125.
- Fraser, N. (1992). Repenser l'espace public : une contribution à la critique de la démocratie réellement existante. In *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution* (p. 107-144). Éditions La Découverte.
- Fraser, N. (2001). Repenser la sphère publique : une contribution à la critique de la démocratie telle qu'elle existe réellement. *Hermès*, (31), 125-156.
- Fraser, N. (2005, mars). La transnationalisation de la sphère publique. Consulté 10 septembre 2014, à l'adresse http://www.republicart.net/disc/publicum/fraser01_fr.htm
- Frégosi, F. (2011). *L'Islam dans la laïcité*. Paris: Fayard/Pluriel.
- Freire, P. (1982). *Pédagogie des opprimés*. Paris: La Découverte.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. (J.-C. Régnier, Trad.). Toulouse: Erès.
- Froidevaux, C. (2005). Convictions religieuses et confection des lois : une relation compatible avec la conception américaine de la laïcité. In *La conception américaine de la laïcité* (p. 125-141). Paris: Dalloz.

- Garrigue, J. (2007). La laïcité républicaine : une identité française en question 1870-2005. *Journal français de psychiatrie*, 31(4), 18-21.
- Gaspard, F., et Khosrokhavar, F. (1995). *Le foulard et la République*. Paris: La Découverte.
- Gasparini, R. (2008). La « fabrication » des professeurs du primaire et du secondaire. *Recherche et formation*, (57), 103-113.
- Geertz, C. (1998). La description dense. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, (6), 73-105.
- Gherardi, E. F.-X. (2008). La Vierge, les lycéens, la Corse, Abstract, Zusammenfassung. *Ethnologie française*, 38(3), 479-488.
- Giasson, T., et Brin, C. (2010). La couverture médiatique des accommodements raisonnables dans la presse écrite québécoise : Vérification de l'hypothèse du tsunami médiatique. *Canadian Journal of Communication*, 35(3). Consulté à l'adresse <http://www.cjc-online.ca/index.php/journal/article/view/2309>
- Giasson, T., Brin, C., et Sauvageau, M.-M. (2010). Le Bon, la Brute et le Raciste. Analyse de la couverture médiatique de l'opinion publique pendant la « crise » des accommodements raisonnables au Québec. *Canadian Journal of Political Science*, 43(02), 379-406.
- Giblin, B. (2012). Géopolitique interne et analyse électorale, Internal geopolitics and electoral analysis. *Hérodote*, (146-147), 71-89.
- Giroux, H. A., McLaren, P. L., et McLaren, P. (1989). *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. State University of New York Press.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne 1 : la présentation de soi*. Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction* (1ère traduction en français). Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate*. Les Éditions de Minuit.
- Gourévitch, E. (2013). La question de la laïcité dans les établissements scolaires. In É. Ferrand, *Petit précis de laïcité*.
- Guénif-Souilamas, N., et Macé, E. (2004). *Les féministes et le garçon arabe*. La Tour d'Aigues: Éditions de l'Aube.

- Guillaumin, C. (1978). Pratique du pouvoir et idée de Nature (2) Le discours de la Nature. *Questions Féministes*, (3), 5-28.
- Guillaumin, C. (2002). Race et nature : systèmes des marques, idée de groupes naturels et rapports sociaux. In *L'Idéologie raciste* (p. 171-194). Paris: Gallimard.
- Habermas, J. (1988). *L'espace public : Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*. (M. de Launay, Trad.). Paris: Payot.
- Habermas, J. (1992). « L'espace public », 30 ans après. *Quaderni*, 18(1), 161-191.
- Habermas, J. (1997). *L'espace public : Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise de Habermas. Jürgen (1988) Broché*. Payot.
- Hall, S. (1986). *Cultural Studies: Two Paradigms*.
- Hall, S. (1994). Codage/décodage. *Réseaux*, 12(68), 27-39.
- Hamel, C. (2006). La sexualité entre sexisme et racisme : les descendantes de migrant·e·s du Maghreb et la virginité. *Nouvelles Questions Féministes*, 25(1), 41.
- Harlé, I. (2009). Quelle place pour une sociologie des savoirs dans la formation des enseignants? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (10), 33-45.
- Harlé, I. (2012). Histoire des disciplines et professionnalité enseignante. In T. Perez-Roux, *La professionnalité enseignante : Modalités de construction en formation*. PU Rennes.
- Hébrard, J. (2002). *La mixité sociale à l'école et au collège*. (Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale). Paris: MEN.
- Hervieu-Leger, D. (2001). *Le Pèlerin et le converti. La Religion en mouvement*. Paris: Editions Flammarion.
- hooks, bell. (2013). La pédagogie engagée. *Tracés*, (25), 179-190.
- Husser, A.-C. (2017). L'enseignement des faits religieux et l'enseignement moral et civique « à la française » : des éthiques en tension. *Education et francophonie - L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche*, XLV(1), 42-59.

- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les Savoirs scolaires: enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris: Éd. universitaires.
- Jakobi, J. M., et Willemin-Sales, E. (2002). Méthodes utilisant le langage : aspects méthodologiques. In *Rodolphe Ghiglione et Jean-François Richard (dir), Cours de psychologie Tome 4*. Paris: Dunod [etc.].
- Jakobi, J.-M., et Willemin-Sales, E. (1994). Méthodes utilisant le langage : aspects méthodologiques. In *Cours de psychologie, tome 4: Mesures et analyses dirigé par Rodolphe Ghiglione et Jean-François Richard* (p. 181-215). Paris: Dunod.
- Janichon, D. (2014). Genèse axiologique de l'école de la République. *Carrefours de l'éducation*, 38(2), 159-173.
- Jodelet, D. (2005). Formes et figures de l'altérité. In M. Sanchez-Mazas et L. Licata, *L'Autre : regards psychosociaux*. (p. 23-47). Les Presses de l'Université de Grenoble. Consulté à l'adresse http://classiques.uqac.ca/contemporains/jodelet_denise/forme_figure_alterite/forme_figure_alterite.html
- Juteau, D. (1996). L'ethnicité comme rapport social. *Mots*, 49(1), 97-105.
- Juteau, D. (2000). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal: PU Montréal.
- Kahn, P. (2006). Réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante. *Recherche et formation*, (52), 105-116.
- Kherroubi, M., et Rochex, J.-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, 146(1), 115-190.
- Kian, A. (2013). La voile islamique et la question de l'identité nationale en France. In M. Bouyahia et M. E. Sanna, *La polysémie du voile politiques et mobilisations postcoloniales* (p. 15-32). Paris: Éd. des Archives contemporaines.
- Kian-Thiébaud, A. (2003). L'islam, les femmes et la citoyenneté. *Pouvoirs*, (1), 71-84.
- Kian-Thiébaud, A. (2004). Les politiques du voile en Iran. In C. Nordmann, *Le foulard islamique en questions*. Paris: Amsterdam.

- Kian-Thiébaud, A. (2007). Modernité, genre et religion en Iran. In F. Rochefort, *Le pouvoir du genre: laïcités et religions, 1905-2005*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Kintzler, C. (1998). *Tolérance et laïcité*. Saint Sébastien-sur-Loire: Ed. Pleins Feux.
- Kintzler, C. (2014). *Penser la laïcité*. Paris: Minerve.
- Kymlicka, W. (2004). Le mythe de la citoyenneté transnationale. *Critique internationale*, 23(2), 97.
- Laborde, C. (2010). *Français, encore un effort pour être républicains!* [Paris]: Seuil.
- Lantheaume, F., et Hélou, C. (2008). *La Souffrance des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Lassalle, D. (2011). French Laïcité and British Multiculturalism: A Convergence in Progress? *Journal of Intercultural Studies*, 32(3), 229-243.
- Le Breton, D. (2008). *L'interactionnisme symbolique* (2^e éd.). Presses Universitaires de France - PUF.
- Le Goff, J. (1990). Derrière le foulard, l'histoire. *Le Débat*, 58(1), 19.
- Lec, F., et Lelièvre, C. (2007). *Histoires vraies des violences à l'école*. Paris: Fayard.
- Leimdorfer, F. (2010). Les formes de discours. In *Les sociologues et le langage* (p. 173-186). Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- Léon, A. (1967). *Histoire de l'enseignement en France ...* Paris: Presses universitaires de France.
- Lestrelin, L. (2013). Un club, un stade, une ville?. Géographie du supportérisme contemporain de l'Olympique de Marseille. *Métropolitiques*.
- Letizia, C. (2012). Shaping secularism in Nepal. *European Bulletin of Himalayan Research*, 39, 66-104.
- Létourneau, A. (2001). Remarques sur le journalisme et la presse au regard de la discussion dans l'espace public. In P.-J. Brunet, *L'éthique dans la société de l'information*. Québec: Presse de l'Université Laval.
- Liogier, R. (2012). *Le mythe de l'islamisation: essai sur une obsession collective*. [Paris]: Seuil.

- Liogier, R. (2014). Le champ de force religieux dans un monde global formellement sécularisé. In J. Baubérot, M. Milot, et P. Portier, *Laïcité, laïcités - Reconfigurations et nouveaux défis* (Editions de la maison des sciences de l'homme, p. 73-85).
- Lochard, G., et Soulage, C. (2015). Comment la télévision traite la laïcité? In P. Charaudeau, *La laïcité dans l'arène médiatique: cartographie d'une controverse sociale* (p. 95-116). Bry-sur-Marne (Val-de-Marne): INA éditions.
- Locke, J. (1686). *Lettre sur la tolérance*. Paris: GF/Flammarion.
- Loeffel, L. (2008). Aux sources de l'éducation laïque et libérale : spiritualisme et libéralisme en France au XIXe siècle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 41(2), 25.
- Loeffel, L. (2015). Instruction civique et éducation morale : entre discipline et « métadiscipline ». In D. Denis et P. Kahn (Éd.), *L'École républicaine et la question des savoirs: Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson* (p. 17-44). Paris: CNRS Éditions. Consulté à l'adresse <http://books.openedition.org/editionscnrs/3060>
- Lorcerie, F. (1996). Laïcité 1996. *Revue française de pédagogie*, 1-54.
- Lorcerie, F. (2005a). *La politisation du voile : L'affaire en France, en Europe et dans le monde arabe*. Paris, France: Éditions L'Harmattan.
- Lorcerie, F. (2005b). Les professionnels de l'école et l'affaire du voile - Des personnels très partagés sur l'incrimination du voile. In *La politisation du voile: l'affaire en France, en Europe et dans le monde arabe* (p. 73-94). Paris; Budapest; Torino: l'Harmattan.
- Lorcerie, F. (2012a). Le mérite et l'amour. *Les cahiers pédagogiques - Dossier « Quelle éducation prioritaire? »*, 499.
- Lorcerie, F. (2012b). L'islam, un défi pour la laïcité à l'école ? Dédramatiser les faits, désacraliser le mot, professionnaliser l'approche. *Tréma*, (37), 8799.
- Lorcerie, F. (2014). La place vacante de l'éthique professionnelle dans la formation des enseignants. *Diversité - Formation, (trans)formation: enjeux et perspectives pour l'éducation*, (177), 91-98.

- Lorcerie, F. (2015a). Cesser de jouer avec la laïcité. *Cahiers pédagogiques*. Consulté à l'adresse <http://cercles.cahiers-pedagogiques.com/fil/360613/cesser-de-jouer-avec-la-laicite-francoise-lorcerie>
- Lorcerie, F. (2015b). Laïcité 2015 - Aggiornamento en sourdine. *Diversité, L'école et les valeurs. Charlie, et après?*, (182), 21-27.
- Lorcerie, F., et Moignard, B. (2017). L'école, la laïcité et le virage sécuritaire post-attentats : un tableau contrasté. *Sociologie*, 8(4). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/sociologie/3391>
- Loségo, P., et Pagnossin, E. (2009). Que fait la sociologie dans la formation des enseignants ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (10), 5-16.
- Loubes, O. (2004). L'interdiction des propagandes politique et confessionnelle dans les établissements scolaires: Deux circulaires de Jean Zay en 1936 et 1937. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 81(1), 131.
- Mabilon-Bonfils, B., et Zoïa, G. (2014). *La Laïcité au risque de l'autre*. La Tour d'Aigues: Éditions de l'Aube.
- Macé, É. (2003). Les médias de masse : scène et acteurs de l'espace public. In É. Maigret, *Communication et médias* (p. 55-59). Paris: La Documentation Française.
- Macé, É. (2005). Mouvements et contre-mouvements culturels dans la sphère publique et les médiacultures. In É. Maigret et É. Macé, *Penser les médiacultures: nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde* (p. 41-66). [Paris]: Armand Colin : Institut National de l'audiovisuel.
- Macé, É. (2006). *Les Imaginaires médiatiques : Une sociologie postcritique des médias*. Paris: Éditions Amsterdam.
- Maclure, J., et Taylor, C. (2010). *Laïcité et liberté de conscience*. Paris: La Découverte.
- Magar-Braeuner, J. (2017). *Enquête sur la microphysique du pouvoir à l'école : actualisation, imbrication des rapports de domination et modalités d'une pédagogie émancipatrice*. UQAM - Université de Paris Vincennes Saint-Denis, Montréal (Canada), Paris Vincennes Saint-Denis (France).

- Maigret, É. (2003). *Sociologie de la communication et des médias* (Édition). Paris: Armand Colin.
- Mainardi Crohas, G., et Acklin Muji, D. (2009). La sociologie dans la formation professionnelle d'adultes : un outil pour la pratique réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (10), 67-79.
- Maisetti, N. (2014). *Opération culturelle et pouvoirs urbains*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Maisonneuve, J. (2000). *Introduction à la psychosociologie*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Marc, E., et Picard, D. (2008). *Relations et communications interpersonnelles* (2e édition). Dunod.
- Martiniello, M. (1995). *L'Ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Martiniello, M., et Simon, P. (2005). Les enjeux de la catégorisation. Rapports de domination et luttes autour de la représentation dans les sociétés post-migratoires. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 21(2), 7-18.
- Massignon, B. (2000). Laïcité et gestion de la diversité religieuse à l'école publique en France. *Social Compass*, 47(3), 353-366.
- Mattina, C. (2016a). *Clientélismes urbains. Gouvernement et hégémonie politique à Marseille*. Presses de Science Po.
- Mattina, C. (2016b). Gouverner la ville avec des milieux « communautaires ». Construction et légitimation des « communautés » gagnantes dans l'espace public marseillais. *Métropoles*, (19). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/metropoles/5383>
- Mc Andrew, M. (2000). Relations ethniques, pluralisme et égalité : le rôle de l'école.
- Mélenchon, J.-L. (2008). *Laïcité : Réplique au discours de Nicolas Sarkozy, chanoine de Latran*. Paris: Bruno Leprince.
- Merle, P. (2015). Faut-il refonder la laïcité scolaire ? *La Vie des idées*. Consulté à l'adresse <http://www.laviedesidees.fr/Faut-il-refonder-la-laicite-scolaire.html>
- Milot, M. (2002). *Laïcité dans le nouveau monde : le cas du quebec* (01 éd.). Turnhout, Belgium: Brepols.

- Milot, M. (2004). Séparation, neutralité et accommodements en Amérique du Nord. In J. Baubérot, *La laïcité à l'épreuve: religions et libertés dans le monde* (p. 109-123). Paris: Universalis.
- Milot, M. (2008). *La laïcité*. Montréal: Novalis.
- Milot, M. (2009). Laïcité au Canada. Liberté de conscience et exigence d'égalité. *Archives de sciences sociales des religions*, (146), 61-80.
- Milot, M. (2011a). Les principes fondamentaux de la laïcité. In J. Baubérot et M. Milot, *Laïcités sans frontières* (p. 75-80). Paris: Éditions du Seuil.
- Milot, M. (2011b). Six idéaltypes de la laïcité. In J. Baubérot et M. Milot, *Laïcités sans frontières* (p. 87-116). Paris: Éditions du Seuil.
- Milot, M. (2013). Dualisme des conceptions de la laïcité au Québec et en France. *The Tocqueville Review/La revue Tocqueville*, 34(1), 17-42.
- Milot, M., et Estivalèzes, M. (2008). La prise en compte de la diversité religieuse dans l'enseignement scolaire en France et au Québec. *Éducation et francophonie*, 36(1), 86-102.
- Mohanty, C. T. (2003). "Under Western Eyes" Revisited: Feminist Solidarity through Anticapitalist Struggles. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(2), 499-535.
- Mole, F. (2007). Culture scolaire, idéal laïque et différences filles/garçons. In F. Rochefort, *Le pouvoir du genre: laïcités et religions, 1905-2005* (p. 99-109). Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Monjo, R. (2017). Deux questions à propos de l'implication mutuelle de l'esprit critique et de la laïcité dans l'appréhension républicaine de l'éducation morale et civique. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (46).
- Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants: déontologie ou éthique appliquée de l'éducation? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(2007/2), 53-76.
- Motta, R. (2004). Une laïcité héritée des Lumières face au foisonnement religieux. In J. Baubérot, *La laïcité à l'épreuve: religions et libertés dans le monde* (p. 125-140). Paris: Universalis.

- Mucchielli, J.-L., et Raquet, E. (2016). *Délinquances, police, justice : Enquêtes à Marseille et en région PACA*. Aix-en-Provence: Publications de L'Université de Provence.
- Mucchielli, L. (2002). *Violences et insécurité. Fantômes et réalités dans le débat français*. La Découverte.
- Mucchielli, L. (2011). *L'invention de la violence. Des peurs, des chiffres et des faits*. Paris: Fayard.
- Nader, L. (2006). Orientalisme, occidentalisme et contrôle des femmes. *Nouvelles Questions Féministes*, 25(1), 12-24.
- Nordmann, C. (2004). *Le foulard islamique en questions*. Paris: Amsterdam.
- Noyer, J., Raoul, B., et Pailliat, I. (2013). Introduction. In *Médias et territoires : L'espace public entre communication et imaginaire territorial* (p. 11-18). Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion.
- Ogien, R. (2014). *La guerre aux pauvres commence à l'école*. Paris: Le Livre de Poche.
- Pachod, A. (2007). Les cinq paradigmes actionnels de l'instituteur du Code Soleil. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 40(2), 19-34.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: A. Colin.
- Papacharissi, Z. (2002). The virtual sphere: The internet as a public sphere. *New Media et Society*, 4(1), 9-27.
- Papi, S. (2012). Islam, laïcité et commensalité dans les cantines scolaires publiques. Ou comment continuer à manger ensemble "à la table de la République" ? *Hommes et migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, (1296), 126-135.
- Paquot, T. (2009). *L'espace public*. Paris: La Découverte.
- Pauze, G. (2006). Élèves de ZEP. *Revue du MAUSS*, 28(2), 49.
- Payet, J.-P. (2003). École et immigration - Un bilan des travaux (1996-2002), un programme de recherche. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, (135), 103-122.

- Peña-Ruiz, H. (2003a). La laïcité en question. In *Qu'est-ce que la laïcité?* (p. 127-142). Paris: Gallimard.
- Peña-Ruiz, H. (2003b). *Qu'est-ce que la laïcité?* Paris: Gallimard.
- Peña-Ruiz, H. (2013). Laïcité, émancipation et droits universel. In D. Baril et Y. Lamonde, *Pour une reconnaissance de la laïcité au Québec: enjeux philosophiques, politiques et juridiques* (p. 25-30). [Paris]; [Québec]: Hermann ; Presses de l'université de Laval.
- Peña-Ruiz, H. (2015). *Dieu et Marianne : Philosophie de la laïcité* (2e édition). Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Péraldi, M. (2015). *Sociologie de Marseille*. Paris: La Découverte.
- Péraldi, M., et Samson, M. (2006). *Gouverner Marseille*. Paris: La Découverte.
- Peralva, A., et Macé, E. (2002). *Médias et violences urbaines : Débats politiques et construction journalistique*. Paris: La Documentation Française.
- Perez-Roux, T. (2012). *La professionnalité enseignante : Modalités de construction en formation*. PU Rennes.
- Pirès, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In *La recherche qualitative. Enjeu épistémologique et méthodologiques, sous la direction de Jean Poupard et al.* (p. 113-169). Montréal: Gaetan Morin.
- Plumauzille, C., et Rossigneux-Méheust, M. (2014). Le stigmat ou « La différence comme catégorie utile d'analyse historique ». *Hypothèses*, 17(1), 215.
- Pluye, P., Nadeau, L., Gagnon, M.-P., Grad, R., Johnson-Lafleur, J., et Griffiths, F. (2009). Les méthodes mixtes. In *Christian Dagenais et Valéry Ridde (dir) Approches et pratiques en évaluation de programme*, p.122-141. Montréal: Presses de l'université de Montreal.
- Portier, P. (2016). *L'État et les religions en France : Une sociologie historique de la laïcité*. Rennes: PU Rennes.
- Potvin, M. (2008). *Crise des accommodements raisonnables: une fiction médiatique?* Montréal: Éditions Athéna.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, (33), 185-202.

- Potvin, M. (2017). L'éducation antiraciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capacités des élèves. *Éthique en éducation et en formation: Les Dossiers du GREE*, (3), 97.
- Potvin, M., Magnan, M.-O., et Larochelle-Audet, J. (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*. Fides,. Consulté à l'adresse <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34544>
- Poulat, É. (1988). *Liberté, laïcité: la guerre des deux France et le principe de la modernité*. Paris: Éditions du Cerf : Cujas.
- Poulat, E., et Gelbard, M. (2010). *La Laïcité à la française: Scruter la loi de 1905*. Paris: Fayard.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Prairat, E. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants ?* Bruxelles: De Boeck Éducation.
- Pujol, P. (2016). *La fabrique du monstre*. Paris: Les Arènes.
- Quéré, L. (1992). L'espace public : de la théorie politique à la métathéorie sociologique. *Quaderni*, 18(1), 75-92.
- Raoul, B. (2013). L'espace public (local) aux prises avec la « puissance instituante » de la territorialité. Une approche communicationnelle des journaux de quartier à Roubaix. In J. Noyer, B. Raoul, et I. Pailliar, *Médias et territoires : L'espace public entre communication et imaginaire territorial* (p. 66-77). Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion.
- Ravet, B. (2017). *Principal de collège ou imam de la république ?* Kero.
- Rawls, J. (1988). L'idée d'un consensus par recoupement. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 93(1), 3-32.
- Renaut, A., et Touraine, A. (2005). *Un débat sur la laïcité*. Paris: Stock.
- Ricci, S. (2015). Quand le sourire de la diversité cache les rapports de domination. In N. Hamrouni et C. Maillé, *Le sujet du féminisme est-il blanc?: femmes racisées et recherche féministe*.

- Rochefort, F. (2002a). Foulard, genre et laïcité en 1989. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 75(3), 145-156.
- Rochefort, F. (2002b). Foulard, genre et laïcité en 1989. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 75(3), 145-156.
- Rochefort, F. (2005). Laïcisation des mœurs et équilibres de genre. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, no 87(3), 129-141.
- Rochefort, F. (2007a). Ambivalences laïque et critiques féministes. In *Le pouvoir du genre: laïcités et religions, 1905-2005* (p. 65-82). Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Rochefort, F. (2007b). Genre, laïcités, religions 1905-2005 : vers une problématisation pluridisciplinaire. In *Le pouvoir du genre: laïcités et religions, 1905-2005* (p. 9-29). Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Rochefort, F. (2007c). Introduction. In *Le pouvoir du genre: laïcités et religions, 1905-2005* (p. 9-29). Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Rochefort, F., Zancarini-Fournel, M., Mole, F., Gaspard, F., et Kian-Thiébaud, A. (2007). *Le pouvoir du genre: laïcités et religions, 1905-2005*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Rocher, G. (2011). La laïcité de l'État et des institutions publiques. In J.-M. Piotte et N. Baillargeon, *Le Québec en quête de laïcité* (p. 23-31). Montréal: Éditions Écosociété.
- Roux, P., Gianettoni, L., et Perrin, C. (2006). Féminisme et racisme. Une recherche exploratoire sur les fondements des divergences relatives au port du foulard. *Nouvelles Questions Féministes*, 25(1), 84-106.
- Roy, O. (2005). *La laïcité face à l'islam*. Paris: Fayard/Pluriel.
- Roy, O. (2012). *La Sainte ignorance. Le temps de la religion sans culture*. Paris: Points.
- Said, E.-W. (2005). *L'orientalisme : L'Orient créé par l'Occident*. Seuil.
- Sanselme, F. (2009). L'ethnicisation des rapports sociaux à l'école. *Sociétés contemporaines*, (76), 121-147.

- Savoie-Zajc, L. (2004). L'entrevue semi-dirigée. In *Gauthier, B. (dir). Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (4e édition, p. 290-316). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? In *Recherches qualitatives* (Vol. Hors série, p. 99-111). Consulté à l'adresse <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Schor, R. (1980). *L'opinion française et les étrangers en France: 1919-1939*.
- Scott, J. W. (2018). *La religion de la laïcité*. Climats. Flammarion
- Sedel, J. (2009). *Les medias et la banlieue*. Éditions Le Bord de l'eau.
- Seksig, A. (2005). À l'école, les parents d'élèves et la laïcité. *Hommes et Migrations*, (n°1258), 48-52.
- Serghini, Z. B., et Matuszak, C. (2009). Lire ou relire Habermas : lectures croisées du modèle de l'espace public habermassien. *Études de communication. langages, information, médiations*, (32), 33-49.
- Simon, P. (2010). 27. « Race », ethnicisation et discriminations : une répétition de l'histoire ou une singularité postcoloniale ? *Cahiers libres*, 357-368.
- Simone, R. (2010). *Le monstre doux: l'Occident vire-t-il à droite?* [Paris]: Gallimard.
- Simonet-Tenant, F. (2013). Mots et laïcité. In E. Ferrand, *Petit précis de laïcité* (p. 51-56). Le Publieur.
- Tévanian, P. (2005). *Le voile médiatique - Un faux débat : « l'affaire du foulard islamique »*. Paris: Raisons d'agir Éditions.
- Tévanian, P. (2012). *Dévoilements : du Hijab à la Burqa*. Libertalia.
- Todd, E. (2011). *Allah n'y est pour rien ! Sur les révolutions arabes et quelques autres*. [Paris]: le Publieur.
- Todorov, T. (1981). Intertextualité. In *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique* (p. 95-115). Paris: Seuil.
- Tournoux, J.-R. (1967). *J.-R. Tournoux. La Tragédie du général*. Plon.

- Tremblay, S. (2012). Frontières ethniques, citoyenneté et écoles religieuses "séparées" : une cartographie des enjeux théoriques. *Social Compass*, 59(1), 69-83.
- Tschannen, O. (1992). *Les Théories de la sécularisation*. Droz.
- Tyler, I. (2018). Resituating Erving Goffman: From Stigma Power to Black Power. *The Sociological Review*, 66(4), 744-765.
- Tyler, I., et Slater, T. (2018). Rethinking the sociology of stigma. *The Sociological Review*, 66(4), 721-743.
- Valade, J. (2004). Sénat : rapport fait au nom de la commission des affaires culturelles sur le projet de loi, adopté par l'assemblée nationale, encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées. Annexe au Procès verbal de la séance du 25/02/2004. In *Application du principe de laïcité dans les écoles, les collèges et les lycées publics* (p. 77-104). Paris: Éd. des Journaux officiels.
- Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue* (1^{re} éd.). Paris: PUF.
- Verneuil, Y. (2012). L'école et la laïcité, de l'Ancien Régime à nos jours : enjeux du passé, enjeux dépassés ? *Tréma*, (37), 130 – 143.
- Viard, J. (2014). *Marseille, le réveil violent d'une ville impossible*. La Tour-d'Aigues: Nouvelles éditions de l'Aube.
- Wadud, A. (1998). Une voix féminine dans le Coran. *Concilium : Revue Internationale de Théologie, Les écritures saintes des femmes*(N° 276), p 51-60.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., et Jackson, D. D. (Donald D. A. (1979). *Une logique de la communication*. Seuil.
- Weber, M. (1991). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. (J. Chavy, Trad.). Paris: Pocket.
- Weil, P. (2005). Le statut des musulmans en Algérie coloniale, The Muslim population's status in colonial Algeria. *Histoire de la justice*, (16), 93-109.
- Willaime, J.-P. (1998). Ecole et religions : une nouvelle donne? *Revue française de pédagogie*, 125(1), 7-20.

- Willaime, J.-P. (2000). Les médias comme analyseurs des mutations religieuses contemporaines. In P. Bréchon et J.-P. Willaime, *Médias et religions en miroir*. Paris: PUF.
- Zalio, P.-P. (1996). Urbanités marseillaises. Marseille, terrain des sciences sociales. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, (4), 191-210.
- Zancarini-Fournel, M. (2007). Genre et laïcisation, jeux d'échelles du national au local. In F. Rochefort, *Le pouvoir du genre: laïcités et religions, 1905-2005* (p. 33-46). Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Zimmerman, D. (1978). Un langage non-verbal en classe. *Revue française de pédagogie*, 44(1), 46-70.
- Zirotti, J.-P. (1978). Une enquête sur l'orientation scolaire des adolescents immigrés. *Migrants-Formation*, (29-30), 77-82.
- Zirotti, J.-P. (1997). Les enfants d'immigrés à l'école ou la dynamique de l'altérité. *Cahiers de la Méditerranée*, 54(1), 139-146.
- Zirotti, J.-P. (2012). Identités scolaires et identités sociales dans les dispositifs de catégorisation du jugement professoral. *Langage et société*, 142(4), 47.
- Zoïa, G. (2012). Laïcité et identité culturelle. *Tréma : Laïcité, éducations, diversité*, (37), 100-119.